

Karina Pereira dos Santos
Bruno Márcio de Castro Reis

**PSICOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO:
relato de acompanhamento de adolescentes trabalhadores em uma universidade pública**

Artigo apresentado à Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, como adaptação de trabalho de mesmo título, vencedor da 6ª edição do Prêmio Silvia Lane, na categoria relatório de estágio.

Belo Horizonte
2012

**PSICOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO:
relato de acompanhamento de adolescentes trabalhadores em uma universidade pública**

Karina Pereira dos Santos¹
Bruno Márcio de Castro Reis²

Orientador: João César de Freitas Fonseca³

Resumo

Este artigo apresenta e discute a prática de estágio “Psicologia, trabalho e subjetivação: adolescentes trabalhadores”, que se deu entre agosto e novembro de 2011, durante o 10º período do curso de graduação em Psicologia pela PUC Minas – Unidade São Gabriel. As atividades foram desenvolvidas com dois grupos de adolescentes trabalhadores da Escola de Engenharia de uma universidade pública em Belo Horizonte, Minas Gerais. Como prática de estágio, o desenvolvimento das atividades teve por objetivo central possibilitar uma aproximação dos estudantes de Psicologia da PUC com o campo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas próprias da formação do psicólogo, além de fomentar a reflexão crítica sobre a ética profissional e sobre as concepções que orientam a prática no campo em questão. Junto aos adolescentes trabalhadores, o estágio buscou favorecer o acesso e apropriação de bens culturais produzidos na universidade. O método de trabalho utilizado ao longo do semestre foi o de oficinas psicossociais, o qual possibilitou a abordagem de temas propostos pelos próprios adolescentes e a reflexão acerca das visitas realizadas pelos grupos aos espaços da universidade, tais como escolas, museus e uma feira de ciências. O texto apresenta o relato da prática em articulação com a teoria, oportunizando discutir o campo do trabalho em sua interface com a educação e em suas implicações para alguns setores da juventude contemporânea. Abordam-se, ainda, atravessadores constantes dessa categoria, como, aspectos socioeconômicos e culturais. A juventude é aqui abordada em sua diversidade, concebendo a existência de juventudes a partir da compreensão de que o modo de ser jovem é plural e constitui-se a partir da trajetória de vida de tais sujeitos. Aspectos do processo grupal a partir do desenvolvimento da tarefa em comum são abordados no texto como elementos de coesão e operatividade. Entre os resultados, destacam-se a aproximação dos adolescentes de espaços da universidade diferentes daqueles habitualmente utilizados para a realização de seu trabalho e a utilização de espaços urbanos – até então desconhecidos ou caracterizados como “de passagem” – para fins de lazer e apropriação cultural. Também como resultado, ressalta-se a produção de materiais que subsidiarão a elaboração de um programa de extensão universitária para acompanhamento dos adolescentes trabalhadores na universidade pública.

Palavras-chave: Juventude. Trabalho. Educação.

¹ Estudante do 10º período com curso de graduação em Psicologia, pela PUC Minas – Unidade São Gabriel. E-mail: karinasantospsi@hotmail.com

² Estudante do 10º período com curso de graduação em Psicologia, pela PUC Minas – Unidade São Gabriel. E-mail: brunomarcio.reis@yahoo.com.br

³ Professor Adjunto da Faculdade de Psicologia da PUC Minas – Unidade São Gabriel e Assessor de Recursos Humanos da Escola de Engenharia da UFMG. E-mail: jcesar@ufmg.br.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta relato de prática de estágio articulado a contribuições teóricas que pretendem discutir o campo do trabalho como princípio educativo e suas implicações para a juventude contemporânea. A prática do estágio “Psicologia, trabalho e subjetivação: adolescentes trabalhadores” aconteceu entre agosto e novembro de 2011, durante o 10º período do curso de graduação em Psicologia pela PUC Minas – Unidade São Gabriel. O estágio foi realizado com adolescentes trabalhadores da Escola de Engenharia de uma universidade pública em Belo Horizonte, Minas Gerais. Trabalham nessa escola vinte e cinco adolescentes e a equipe de estagiários foi composta por cinco estudantes de Psicologia. Para a realização das atividades, foram formados cinco subgrupos, cada qual acompanhado por um estagiário. Os relatos aqui apresentados referem-se a dois desses grupos; um deles composto por seis adolescentes e outro formado, inicialmente, por cinco participantes e que finalizou o semestre com quatro membros.

A demanda de intervenção, a partir da qual o estágio foi proposto, foi apresentada pelo Setor de RH da referida escola, estando prevista a elaboração de um programa de extensão voltado para a temática⁴. Os relatos discutidos à luz da teoria e as reflexões suscitadas pela prática podem fornecer elementos para a composição do programa, pois trazem as percepções dos adolescentes sobre a atividade produtiva e sobre o acompanhamento que foi desenvolvido ao longo do semestre.

A criação desse campo de estágio foi viabilizada por parceria entre o setor de estágios da PUC Minas – Unidade São Gabriel e o setor de Recursos Humanos da referida escola. Por meio dessa parceria, foi negociada nossa entrada e permanência no campo ao longo do segundo semestre de 2011. O apoio do setor de RH foi fundamental para a realização das atividades, como, por exemplo, na realização de reuniões com as chefias diretas dos adolescentes com o objetivo de construir a demanda e apresentar o projeto de acompanhamento, na solicitação de liberação dos adolescentes, na disponibilização de salas para as oficinas temáticas e de transporte para visitas externas ao *campus*.

A prática de estágio pode ser compreendida sob vários aspectos. Além de uma intervenção, é também uma prática investigativa que se propõe a elaborar um diagnóstico para subsidiar o planejamento de ações futuras. Com Duarte (2002), compreende-se que as

⁴ Trata-se, na verdade, de retomar um programa de extensão desenvolvido no período de 2005 a 2009 no âmbito dessa mesma Universidade. Ver FONSECA, 2004.

pesquisas dificilmente abordam algo absolutamente original. O que a reflexão sobre a prática sugere é um olhar diferente sobre a realidade. O novo diz respeito à trajetória do pesquisador e à forma como ele apropria-se dos saberes produzidos no trabalho de campo.

Como prática de estágio, em seu caráter pedagógico-institucional, o desenvolvimento das atividades teve por objetivo central possibilitar uma aproximação dos estudantes do Curso de Psicologia da PUC com o campo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas próprias à formação do psicólogo. A prática deu-se à luz da reflexão crítica acerca da ética profissional, das concepções que orientam a atuação no campo em questão e sobre os vetores e contradições socioculturais que atravessam o trabalho numa organização – neste caso, uma universidade pública. Considerando o contexto de sua realização e o público com o qual se desenvolveu, o estágio buscou favorecer, junto aos adolescentes trabalhadores, o acesso e a apropriação dos bens culturais produzidos na universidade.

Dois termos diferentes são utilizados neste trabalho para designar os mesmos sujeitos: adolescentes e jovens. A perspectiva tomada é a de Dayrell (2003), para quem “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (p. 42). Compreende-se a juventude não como condição de transitoriedade, como momento de crise ou de comportamentos bizarros; tampouco se quer reduzi-la a sinônimo estrito de adolescência, a qual corresponde ao momento das transformações no corpo, no modo de se posicionar na família, na relação com os grupos de referência e com a sociedade (DAYRELL, 2003; STENGEL e MOREIRA, 2003). Em conformidade com a visão desses autores, aqui a juventude é compreendida em sua pluralidade, admitindo-se que existem diferentes formas de ser jovem, uma vez que é a partir de suas experiências que os sujeitos constituem-se como tais. Na diversidade, os jovens são sujeitos sociais que constroem um “modo de ser jovem” baseado em seu cotidiano⁵.

Afirmando a perspectiva que concebe os sujeitos como sendo socialmente constituídos e simultaneamente agentes da construção do mundo, são tomadas contribuições de Pierre Bourdieu e de seus comentadores, como Maria Alice Nogueira, Loïc Wacquant e Maria da Graça Setton. Juarez Dayrell, Márcia Stengel, Miguel Arroyo, Geraldo Leão e outros estudiosos contemporâneos que debatem a relação entre juventude e educação enriquecem as discussões. As articulações entre o campo da juventude e a temática do trabalho foram feitas a

⁵ Priorizar a compreensão do conceito de “juventude” ao invés de “adolescência” reflete uma opção de natureza epistemológica, que permeou todo o trabalho de intervenção; principalmente se considerada a associação desse último conceito com a tradição de uma clínica organicista, pouco afeta às dimensões socioculturais.

partir dos trabalhos de João César Fonseca. Recorremos a Pichon-Rivière para discutir elementos do trabalho realizado com grupos. Na apresentação da avaliação realizada junto aos grupos, a referência principal é Maria Cecília Minayo. Os encontros são relatados já em diálogo com a teoria. Ao final do relatório, são apresentados alguns apontamentos no intuito de sintetizar a experiência do semestre e fazer algumas proposições.

2 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE ACOMPANHAMENTO

Entendendo-se que a universidade constitui espaço de produção e transmissão de conhecimento e de outros bens culturais (GAZZOLA, 2004), foram realizadas visitas a algumas de suas escolas, a dois museus e a uma feira científica sediada no *campus* em que os adolescentes trabalham. De modo a possibilitar reflexão a respeito dos espaços acessados, atividades em formato de oficinas temáticas foram realizadas; os próprios adolescentes optaram⁶ pelo desenvolvimento de atividades grupais. Apenas um dos grupos demandou um encontro individual com seus participantes.

As atividades se deram separadamente com cada grupo, sendo realizados nove encontros com cada um deles. Os encontros aconteceram quinzenalmente e o método adotado foi o de oficinas psicossociais, pelo qual se entende

um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. (AFONSO, 2005, p.9).

Diante do objetivo de facilitar o acesso aos bens culturais produzidos e veiculados na universidade, reforça-se a pertinência de tomar elementos metodológicos do modelo de oficinas para pautar a intervenção, já que as visitas foram acompanhadas de discussões sobre o fato de tal acesso ser possibilitado por meio da condição de jovens trabalhadores da universidade. Como discutido por Afonso (2005), essa abordagem metodológica “usa informação e reflexão, mas se distingue de um projeto apenas pedagógico, porque trabalha

⁶ Norteou o acompanhamento a compreensão dos jovens trabalhadores como sujeitos políticos, que atuam como protagonistas de suas próprias histórias de vida e trabalho. Para uma discussão sobre a polissemia em torno do conceito de protagonismo juvenil, ver SOUZA, 2007.

também com os significados afetivos e as vivências relacionadas com o tema a ser discutido” (p. 9). Possíveis significados sociais e políticos dessa experiência são discutidos ao longo do texto.

Contatos com as chefias imediatas dos adolescentes aconteceram de forma muito pontual: para construir e apresentar a proposta; em situações nas quais elas próprias demandaram para falar das dificuldades de liberação dos adolescentes para participarem das atividades ou por acharem necessário um acompanhamento mais particularizado em função de conflitos com implicações nas atividades de trabalho. Destaca-se, então, que as oficinas com os grupos de adolescentes constituíram espaço de expressão e escuta, estando tais conflitos entre os temas abordados. Ressalta-se ainda que no contato com as chefias, todas elas afirmaram reconhecer a relevância do projeto e manifestaram seu apoio à iniciativa⁷. De modo geral, o diálogo com as chefias diretas dos adolescentes foi profícuo e somente em alguns casos houve dificuldades de liberação dos jovens, as quais se deram em decorrência do intenso fluxo de atividades no respectivo setor de trabalho.

Os adolescentes foram convidados a propor caminhos para o desenvolvimento das atividades, participando na organização dos encontros e avaliando o percurso realizado. A possibilidade de estruturar um projeto de acompanhamento que sucederia à prática de estágio foi colocada para os grupos, solicitando que fizessem sugestões. Chamados a uma postura ativa na composição do trabalho proposto, ambos os grupos concordaram em manter uma estrutura flexível na organização das atividades. Ficou acordada a realização de visitas aos diferentes espaços da universidade e também atividades internas, nas quais seriam realizadas discussões sobre os espaços visitados e temas diversos. Assim, manteve-se a perspectiva de reconstrução constante da proposta ao longo do semestre, tendo por referência o interesse dos adolescentes e as possibilidades e limites institucionais. Foi combinado que ao final de cada encontro, seria sugerido, pelo grupo, o tema ou o local a ser visitado nos encontros seguintes.

Os temas destacados pelos grupos para serem abordados foram: trabalho; relação com as chefias; informações sobre cursos profissionalizantes, técnicos e superiores; profissões; esporte, música, dança, teatro, drogas, sexualidade e família; e sugestões de lugares a serem visitados. Como já dito, a prática de estágio deu-se separadamente com cada grupo; mas, a supervisão era coletiva e nesse espaço foi possível perceber as semelhanças e

⁷ A relação entre os jovens trabalhadores e suas chefias imediatas é constantemente atravessada pelas formas de regulação do trabalho na instituição universitária e seus modos de gestão. A análise mais aprofundada dessa temática extrapola os limites deste trabalho, mas pode ser discutida a partir dos referenciais críticos dos processos de gestão. Ver GAULEJAC, 2003.

especificidades nos trabalhos desenvolvidos. Neste texto, opta-se por apresentar pontos convergentes da intervenção, seja no que se refere aos temas abordados, às visitas realizadas, como também às concepções sobre trabalho e educação que emergem na fala dos adolescentes.

2.1 Juventudes contemporâneas: educação, trabalho e projetos de futuro

Compreender as juventudes na contemporaneidade e sob esse olhar discutir educação e trabalho faz-se necessário quando se entende que dimensões sociais e políticas configuram condições de existência e produzem subjetividades. Os processos educacionais e a relação dos jovens com o trabalho precisam ser analisados de forma crítica (FONSECA, 2003). Quanto mais nos aproximamos do universo juvenil, mais constatamos que são muitas as formas de ser jovem; e alguns autores utilizam o conceito de juventude no plural, dando ênfase à diversidade encontrada em tal segmento da sociedade, não sendo possível tomar as categorias juventude, trabalho e educação de forma homogênea.

A juventude, bem como “as maneiras de ser jovem”, é distinta em cada sociedade e dentro de uma mesma sociedade torna-se plural, em função das diferenças, sejam elas sociais, culturais ou econômicas. É necessário considerar na composição do conceito de juventude, com particular ênfase no cenário brasileiro, as desigualdades – de classe, de gênero, de cor e socioespaciais (como local de moradia) – somam-se, muitas vezes, à ausência de perspectivas positivas de emprego e de mobilidade social e à emergência da violência. (ALMEIDA, 2010, p.26).

Durante as oficinas realizadas, muitos adolescentes disseram estar em sua primeira experiência de trabalho⁸. Nos primeiros encontros, os grupos discutiram sua inserção no mercado de trabalho, a experiência na universidade e as relações que ali estabeleciam. Disseram que, de modo geral, relacionavam-se bem com os demais grupos de adolescentes trabalhadores da universidade, com seus chefes e com os alunos da Escola Engenharia. Alguns disseram ter maior aproximação com tais estudantes, outros, que só têm contato com

⁸ Considera-se relevante explicitar que as implicações decorrentes da inserção desses jovens (e suas famílias) no mundo do trabalho serão analisadas, neste artigo, sob o enfoque sociológico de Bourdieu, conforme se verá diante. Essa opção não significa o desconhecimento de outras matrizes teórico-metodológicas que poderiam referenciar os estudos sobre o sentido do trabalho, como as marxianas ou as dejourianas, por exemplo, mas o reconhecimento de que a perspectiva relacional das estruturas e processos sociais daquele sociólogo é pertinente ao campo de intervenção aqui apresentado e discutido.

eles em situações muito específicas, que envolvem tarefas de trabalho ou por iniciativa dos próprios alunos da universidade. Na relação com as chefias, foram mencionados alguns conflitos atinentes à execução de tarefas e à responsabilização dos adolescentes por problemas que surgem no ambiente de trabalho, de modo que afirmaram, muitas vezes, exercer a função de “bode expiatório” (PICHON-RIVIÈRE, 1998) no grupo formado no ambiente de trabalho.

Nossa escolha teórica e metodológica exige que se considere a complexidade do campo da intervenção – e análise – com jovens trabalhadores. Arroyo (2010), ao referir-se à agenda de programas de extensão, convoca os profissionais à superação das imagens que buscam uma definição única para o jovem. Ele ressalta que buscar um parâmetro homogeneizante contribui para a exclusão de sujeitos e grupos, pois: “quanto mais se carregam traços para definir a juventude, mais se excluem os que não se encaixam nesses traços” (ARROYO, 2010, p.48). Dessa maneira, no trabalho com jovens, é imprescindível o reconhecimento da diversidade de modos de se constituírem como sujeitos e de se inserirem no mundo.

Em um dos grupos, foi pedido aos adolescentes, a partir do tema sugerido, que pensassem em uma situação de trabalho que fosse significativa e fizessem um desenho representando-a. Um deles, o desenhou trabalhando em um computador com o chefe olhando o que ele fazia: se estava fazendo seu trabalho ou em que estava “mexendo”. No momento da discussão, esse adolescente afirmou que, em relação às outras chefias, seu chefe é “tranquilo”. Nota-se que o adjetivo “tranquilo” não designa a ausência de conflitos, mas uma margem maior de negociação entre o que é aceito ou recriminado na relação entre chefias e adolescentes. Gonzales e Guareschi (2009) afirmam a preferência e a necessidade de um olhar plural, mas que, ao mesmo tempo, considere as singularidades dos jovens. Os autores problematizam as concepções de juventude no campo acadêmico e discutem criticamente o que denominaram de “paradoxos e produções nos modos de ser jovem” (p. 105). Afirmam que

[...] cada época profere discursos relativos aos seus jovens. Tais discursos denotam modelos e expectativas que irão produzir formas de ser e agir a partir de interesses específicos do momento histórico, cultural e social vigente. (GONZALES E GUARESCHI, 2009. p. 105).

Aponta-se uma perspectiva histórica na construção do olhar sobre o mundo juvenil, mostrando que análises pouco atentas ou descontextualizadas podem provocar muitos equívocos, pois a compreensão e a categorização das juventudes emergem de uma confluência de linhas de força e poder. Ressalta-se, ainda, o risco de ficar-se capturado em discursos

cristalizados que buscam definições totalizantes para “pacificar” as contradições e fortalecer enquadramentos e generalizações.

Com frequência, discute-se que um marco importante na juventude é a passagem da vida de estudante para a de trabalhador. Entretanto, “em boa parte dos casos, não há uma passagem, mas uma articulação entre vida escolar e trabalho ao custo dos sacrifícios que tal combinação impõe” (LEÃO e CARMO 2010, p.5). Colocar em questão a naturalização desse fenômeno contribui para se pensar formas de desconstrução da invisibilidade dos aspectos ideológicos nos acontecimentos sociais. Perceber que, comumente, ocorre entre os jovens a conciliação da vida escolar com o trabalho permite repensar a condição juvenil. Não se podem desconsiderar fatores políticos, culturais e socioeconômicas que favorecem e empurram cada vez mais precocemente a juventude para o trabalho formal ou informal.

Sobre os motivos que os levaram a trabalhar, muitos apontam ter entrado para o trabalho formal por iniciativa própria, com apoio de seus familiares. Nas entrevistas individuais realizadas com os jovens de um dos grupos, muitos afirmaram que trabalhar é sinônimo de “ter responsabilidade”, de aprender a administrar a quantia que recebem como pagamento. “A conquista da responsabilidade apresenta-se como um fator quase unânime [...] muitas vezes citado como fruto primordial da [...] inserção no programa de profissionalização” (FONSECA, 2003, p. 98). O anseio por “ter responsabilidade” pode também ser compreendido como desejo por um *status* de adulto, conforme discutem Stengel e Moreira (2003). O aspecto financeiro recebe destaque quando eles elencam os motivos de sua inserção no trabalho; com grande frequência a complementação da renda familiar aparece na fala dos adolescentes trabalhadores. Fala-se ainda sobre o desejo de independência financeira e da experiência como algo que facilita a (re) inserção no mercado formal de trabalho após completarem 18 anos de idade. “O discurso dos adolescentes sobre o futuro inclui toda a rede social na qual estão inseridos, mas a importância de um emprego é frequentemente destacada e, nesse caso, o aspecto econômico é privilegiado” (FONSECA, 2003, p. 94).

Sobre as projeções para o futuro, há, entre os adolescentes, narrativas diversas. Algumas centradas em expectativas estritamente relacionadas ao mercado de trabalho e à obtenção de renda, outras que apontam para a continuidade dos estudos, mas, também, articuladas ao trabalho. O temor diante da possibilidade de desemprego é mencionado por alguns, que o relacionam às incertezas no campo dos estudos. O prosseguimento da vida de estudante é associado à segurança econômica, de modo que muitos adolescentes tomam o fato de estarem empregados como condição indispensável para o ingresso em cursos pré-vestibulares, técnicos ou de nível superior (FONSECA, 2003).

O reconhecimento de tais adolescentes de que para estudarem precisam assegurar melhores condições financeiras dá indícios de algumas questões que serão exploradas de forma breve. A primeira delas refere-se à adequação de suas expectativas à posição que ocupam no espaço social. E aqui, encontra-se a possibilidade de interlocução com Pierre Bourdieu e com alguns de seus comentadores para o levantamento e análise de fatores que levam a tal adequação.

Contrariamente ao determinismo mecânico e à filosofia da consciência, Bourdieu insere o sujeito na produção e reprodução histórica da realidade como aquele que age de acordo com as possibilidades e cerceamentos das condições sociais, econômicas, culturais e políticas. A entrada do agente como operador prático nas estruturas sociais rompe com a noção de determinismo intransponível – objetivismo – e também com a concepção de sujeito como consciência plenamente livre – subjetivismo – (BOURDIEU, 2010). Na concepção bourdieusiana, observa-se um mútuo determinismo, na medida em que o agente é constituído pela realidade sócio histórica; ele a produz em práticas diversas ou a reproduz. É, então, ilusório pensar a vida desses sujeitos de forma completamente determinada pelas estruturas sociais, como também o é pensá-la plenamente autônoma e consciente (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002). Dessa forma, a adequação das expectativas dos adolescentes não se explica somente por sua condição de classe, mas pela internalização dos elementos dessa condição, a qual se dá como tradução ativa e singular da estrutura social e que se expressa nos gostos, disposições e na exterioridade das práticas infinitamente diversas (BOURDIEU, 1983; WACQUANT, 2007).

Adequar expectativas e planos para o futuro às condições de vida diz da produção de um modo de perceber o próprio lugar no mundo. A percepção de que o campo do trabalho deve ser acessado primeiramente como um meio de sustento e manutenção da vida indica a constituição de tendências de atuação próprias de sujeitos pertencentes a uma mesma classe ou próximos no espaço social. Numa perspectiva relacional, Bourdieu (1990) afirma que o espaço social é caracterizado pela distribuição dos sujeitos em posições diferenciadas de acordo com seu conjunto de propriedades materiais, culturais e simbólicas. Atravessado pela disposição de sujeitos e grupos em posições diferenciais, o trabalho pode também ser pensado como um campo constitutivo do espaço social.

É possível [...] comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedade em comum eles terão. (BOURDIEU, 1990, p.153).

Mas, deve-se estar atento, pois, embora designe o espaço de distribuição diferencial das classes sociais, o conceito de espaço social não se restringe aos aspectos econômicos, pois engloba os diferentes capitais que os sujeitos e grupos podem acumular, quais sejam o capital econômico, que designa as propriedades materiais; o cultural, representado pela apropriação da cultura e pelos títulos escolares; o social, o qual corresponde às relações com sujeitos e grupos; e o simbólico, que inclui as demais formas de capital quando reconhecidos como legítimos no interior de uma cultura (BONNEWITZ, 2003).

Todos os adolescentes dos dois grupos provêm de setores pobres da população, são moradores de bairros periféricos da região metropolitana de Belo Horizonte, e seus familiares são trabalhadores que prestam serviços no âmbito doméstico ou que ocupam cargos operacionais em organizações, conforme descrito no quadro a seguir.

Profissão do familiar	Parentesco
Cozinheira	Mãe
Diarista	Mãe
Empregada doméstica	Mãe
Borracheiro	Pai
Pedreiro	Pai
Vigilante	Pai
Babá	Irmã

Quadro 1: Profissões de membros das famílias dos adolescentes trabalhadores.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de relatos dos adolescentes.

Percebe-se que, além de baixo capital econômico, tais famílias possuem também inserção precária na distribuição do capital cultural. Isso é válido tanto para os pais, como para os sujeitos da geração mais próxima, seus irmãos. No contexto de uma sociedade hierarquizada, os relatos apontam o pertencimento às camadas populares nos aspectos de sua materialidade, como também na reprodução da herança e do acesso limitado ao capital cultural, conforme expõem Nogueira e Nogueira (2002).

Após a conclusão do ensino médio, a interrupção na vida estudantil para trabalhar indica a assimilação de que é essa posição em relação à educação e ao trabalho que se deve e que se pode ocupar naquele momento. O conceito de *habitus* remete a um conjunto de

disposições duráveis e transponíveis constituídas a partir da incorporação das estruturas sociais e de sua retradução em interesses, práticas e estratégias, as quais terão maior similaridade quanto mais próximos no espaço social estiverem os agentes (BOURDIEU, 1983; 2010). Há um *habitus* primário, desenvolvido no meio familiar, e um *habitus* secundário, desenvolvido, sobretudo, na escola. No caso dos adolescentes trabalhadores, percebe-se o desenvolvimento de um *habitus* primário, ao adequarem suas expectativas ao que era esperado por sua família em relação à rápida e necessária inserção no mundo do trabalho. Percebe-se também o desenvolvimento de novas disposições: surge um *habitus* secundário, produto de influências do contexto mais amplo e que inclui a possibilidade de almejar a continuidade dos estudos. Para Bourdieu,

o mundo econômico e social, cargos a conquistar, estudos a fazer, bens a consumir, propriedades a comprar [...], jamais reveste, a não ser na experiência imaginária que pressupõe a neutralização do senso das realidades, a forma de um universo de possíveis igualmente compassíveis para todo sujeito possível. Apresenta-se como campo imediatamente estruturado segundo a oposição entre o que já está apropriado por outros, de direito ou de fato – portanto, impossível, alienado – e o que, previamente possuído, pertence ao universo normal do que é evidente. Ter o poder é possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens ou serviços formalmente disponíveis a todos: o poder dá o monopólio de certos possíveis, formalmente inscritos no futuro de todo agente. A herança, e não só a econômica, é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem. (BOURDIEU, 1998b, p. 96).

Tal leitura norteia a compreensão que se pode ter a respeito das causas que predis põem à priorização do trabalho remunerado na narrativa desses sujeitos. Contudo, observa-se que, no caso dos adolescentes, já aparece um elemento novo em relação ao histórico educacional e profissional de sua família. Embora não seja unânime, o desejo de cursar uma graduação já emerge em sua fala como uma possibilidade. Trabalhar para obter renda torna-se um imperativo para garantir subsistência e para que se possa almejar um futuro em que dar continuidade aos estudos seja algo possível, ainda que os esforços para ingressar e manter-se no curso superior precisem ser muito maiores do que aqueles empreendidos por adolescentes de realidades sociais distintas. Tem-se aqui uma ilustração que corrobora a perspectiva de não reduzir a compreensão acerca do lugar ocupado no espaço social como determinante total das aspirações dos sujeitos. Se na analítica de Bourdieu, como destacam Nogueira e Nogueira (2002), os gostos mais íntimos, as posturas corporais, a entonação de voz e as aspirações relativas ao futuro profissional são desenvolvidos de acordo com o legado assimilado no interior de uma trajetória social; isso não se dá homogeneamente para todos os sujeitos que

trilham trajetórias semelhantes. Segundo o sociólogo,

condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas são objetivamente adaptadas. (BOURDIEU, 1983, p. 82 e 83).

Na trajetória dos jovens trabalhadores, o fato de trabalharem numa universidade pública amplamente reconhecida pode contribuir para suas projeções futuras de ingressar no ensino superior. Setton (2002) destaca que na contemporaneidade, “o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias.” (p. 60). Ela propõe considerar a família, a escola e a mídia como instâncias de socialização que coexistem numa relação de interdependência e que convergem para a formação das tendências de gostos e práticas constitutivas do *habitus*. O legado familiar, o acesso à educação escolar e o uso das tecnologias como espaços de socialização constituem vetores que convergem para um determinado modo de ser jovem. Complementando a proposta da autora, pode-se pensar o trabalho como categoria que integra os elementos que se encontram formando modos de existência juvenil. Disso depreende-se que a inserção de tais trabalhadores numa universidade, espaço privilegiado da educação formal, representa uma condição que somada a outros discursos e práticas contribui para que a formação superior seja vislumbrada.

Ao dizerem que precisam trabalhar para acessar a educação superior numa instituição pública ou privada, os adolescentes demonstram mais que uma adequação das aspirações à sua posição social, à sua herança familiar e à sua bagagem cultural; evidenciam também uma tomada de consciência de que seus projetos de vida precisam estar em conformidade com as condições sociais, econômicas, culturais e políticas nas quais emergem. Assim, suas projeções de prosseguir estudando e escolher uma profissão que possibilite realização e melhores condições de vida tornam-se mais próximas de existirem como realidade.

Nessa perspectiva, com um dos grupos foi realizada a atividade a que denominamos “Conhecendo as profissões”, na qual se utilizou como fonte principal de informações revistas de diferentes universidades com descrição sobre cursos e profissões. Pediu-se aos adolescentes que listassem profissões de seu interesse ou que tivessem curiosidade em conhecer melhor. Posteriormente, recorreu-se à técnica denominada “Gosto e faço”, entendendo-se com Afonso (2005) que “o uso de técnicas favorece a sensibilização, a expressão e a comunicação” (p. 56) no interior do grupo. Na discussão sobre as profissões, tal

instrumento facilitou o apontamento, pelos adolescentes, de atividades prazerosas que realizavam ou não e aquelas que faziam com menor grau de interesse, tendo-se por intuito a sistematização das práticas e preferências dos jovens, bem como dos facilitadores e dificultadores às suas ações. Ainda com Afonso (2005), compreende-se que a técnica coloca-se como uma linguagem a ser utilizada para, em seguida, desencadear ou continuar um processo de reflexão. Oportunizou-se que os jovens além de listarem atividades cotidianas, discutissem as dificuldades, estratégias e táticas necessárias à concretização de suas aspirações no que tange aos estudos e às profissões.

No debate, um dos adolescentes relatou que no trabalho nem sempre se faz o que gosta. Fala das “obrigações” da atividade laboral. A partir da utilização da técnica e da leitura sobre os cursos nas revistas, percebe-se ser forte entre o grupo o entendimento de que o trabalho situa-se no campo da “falta de escolha”. O receio de não ter emprego e as “poucas oportunidades” (*sic*) justificavam, na fala dos jovens, submeter-se ao trabalho ainda que sem gostar do que se faz.

2.2 Experiências e aprendizados: os saberes para além dos espaços de ensino

Um dos grupos visitou uma feira de ciências, com exposição de trabalhos produzidos por estudantes de escolas públicas de Belo Horizonte e região metropolitana. A feira ocorreu em praça do *campus* em que os jovens trabalham. A maior parte dos *stands* era composta por produções de alunos do ensino médio e o evento foi promovido em parceria com os cursos de Química e Física da universidade. Experimentos incluindo geração de energia, técnicas de limpeza e aproveitamento da água, reciclagem, e outros processos químicos e físicos faziam parte das exposições. Além do quê, havia mostra de fotografias acerca de mulheres que marcaram a história do Brasil e do mundo com sua inserção no campo científico. Também na feira, um espaço com jogos e computadores chamou bastante a atenção do grupo.

Na mostra dos trabalhos escolares, alguns adolescentes ficaram bastante interessados nos experimentos de química e física, interagindo em diversos *stands* com os expositores, estudantes do ensino médio e da universidade, e realizando perguntas sobre os experimentos. A feira suscitou em muitos adolescentes o anseio de conhecer na prática o que muitas vezes se restringia às exposições teóricas do ensino escolar público, que geralmente dispõe de poucos

recursos para a manutenção de laboratórios e de visitas didático-científicas a espaços que promovam o contato com a prática do que se vê em sala de aula.

Nem todos os adolescentes interessaram-se de forma igual pela feira. Alguns estavam mais envolvidos em conversar com colegas que encontravam pela praça e em juntos conhecerem as garotas que participavam do evento. A visita a um espaço integrado por outros sujeitos – neste caso, outros adolescentes – traz especificidades que ultrapassam o campo do trabalho, da intervenção psicossocial e dos aspectos pedagógicos, embora não sejam antagônicos a eles. Especificidades que tocam o jovem como sujeito social. Adotar tal postura na prática da psicologia implica em ver o jovem como “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.” (DAYRELL, 2003, p. 44). Assim, considerando as transformações identitárias e relacionais próprias da juventude como condição biopsicossocial, não caberia esperar que os adolescentes mantivessem-se centrados nos conteúdos da exposição no tempo integral da visita. O próprio método de trabalho utilizado na intervenção aponta para a perspectiva de juventude adotada. Trabalhar em grupo remete à noção da importância que as relações grupais assumem na dinâmica da identidade adolescente; não cabendo, portanto, esperar que tais sujeitos não tenham suas potencialidades relacionais instigadas quando em contato com outros grupos.

O segundo ponto, a respeito da feira de ciências, que requer destaque refere-se ao fato de que a exposição suscitou pouca atenção de alguns dos adolescentes trabalhadores que compunham o grupo. Tal fato apresenta similaridade com a fala de alguns educadores de escolas públicas que deram seus depoimentos no documentário “Pro Dia Nascer Feliz” (JARDIM, 2006). Falas, muitas das quais, queixosas de que os alunos não se interessam por nada na escola, que só a frequentam para se encontrar, conversar e namorar. Falas que vão ao encontro de tantos outros relatos circulantes nas escolas, veiculados na mídia e compartilhados em conversas com alguns profissionais que trabalham no campo da educação.

Ao ouvir que muitos dos alunos das escolas públicas simplesmente não se interessam pelas aulas e ver que de fato alguns dos adolescentes pouco se interessavam pela feira científica promovida por seus pares, é possível pensar sobre o sentido, ou falta dele, encontrado no conteúdo veiculado pela escola. Ainda que no espaço da referida feira a química e a física aparecessem imersas em práticas cotidianas, para alguns adolescentes, isso não foi suficiente para instigar seu interesse. Destaca-se a ocorrência de tal fato para alguns integrantes e não para todo o grupo, que em sua maioria, participou ativamente da visitação e interagiu com os expositores com foco nos temas do evento.

Quanto aos que pouco viram sentido nas exposições, pode-se pensar em certa tendência, produzida na educação escolar, de continuar a transmitir conteúdos que para os estudantes nada têm a ver com suas vidas na prática. Segundo Lévy (2001), “a violência exercida pelo poder legítimo é tanto mais difícil de ser localizada quanto mais for difícil resistir a ela, já que ela se apresenta sob a máscara da razão e da necessidade.” (p. 78). Discutindo a violência que se exerce na ausência de força física e mesmo sem que uma palavra em tom de rispidez seja proferida, Bourdieu afirma que o poder simbólico forma

[...] uma espécie de círculo, cujo centro está em toda parte e em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 2010, p.7 e 8).

Em “A reprodução”, Bourdieu e Passeron (2010) trouxeram a discussão do poder simbólico para o sistema de ensino ao pesquisarem o modo como a autoridade pedagógica se sustenta a partir da definição arbitrária do que é legítimo de ser transmitido pela escola.

Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 29).

Tais discussões podem ajudar a compreender como o jovem mantém-se distanciado dos conteúdos circulantes na escola como necessários à aprendizagem dos alunos independentemente de sua constituição como sujeitos sociais. A perspectiva da sociologia clínica, conforme apresentada por Lévy (2001) e da sociologia de Pierre Bourdieu revelam o equívoco presente na voz dos educadores e de muitos setores da sociedade ao afirmarem que a adesão precária do jovem à escola é fruto de seu desinteresse por ela e pelos estudos.

A partir de uma leitura crítica, retira-se o foco dos processos intrapsíquicos do jovem no que se refere à sua participação escolar e assimilação do conteúdo programático. Percebe-se que a questão integra a constituição do jovem como sujeito multideterminado, tal como afirmam também Bock (1999) e Lane (1989) ao apresentarem a concepção de sujeito concernente à Psicologia Social a partir do reconhecimento do compromisso social da

Psicologia. Exercendo uma função de socialização e de transmissão do saber, a escola nem sempre se abre para repensar sua postura frente aos objetivos a que se propõe. Diante desse cenário e dos atos, considerados pela escola como sendo violentos, praticados pelos jovens, Lévy propõe a seguinte pergunta:

mas essas incivildades não seriam, por sua vez, manifestações de revolta ou até mesmo de insubmissão perante as autoridades educativas, vistas também como portadoras de uma violência intolerável? (LÉVY, 2001, p. 79).

Desconhecendo ou mesmo ignorando o jovem como sujeito que tem uma história marcada por sua origem familiar, que ocupa certo lugar na sociedade e que se encontra inserido em relações sociais próprias de tal lugar social e geográfico (CHARLOT CITADO POR DAYRREL, 2003), a escola descontextualiza a educação formal que reproduz; ficando sua posição de espaço de construção de referências identitárias (SETTON, 2002), a partir da relação com o saber, fragilizada. Dayrell (2007) concebe a escola como espaço sociocultural e destaca que ela, presa ao paradigma de transmissão do saber, corre o risco de enxergar o jovem estritamente como aluno e não como sujeito. Dessa maneira, perde-se a dimensão do dinamismo, da cultura, do fazer escolar cotidiano cunhado por sujeitos socialmente constituídos. Nessa ótica, a dimensão pedagógica seria apenas uma das componentes do espaço escolar, que configura, na verdade, uma unidade sociocultural complexa.

Os debates com os jovens sobre os temas propostos aconteciam também em conversas informais durante nosso deslocamento aos locais que íamos visitar. No percurso, os assuntos eram os mais diversos. Chamou nossa atenção a fala de um deles sobre sua participação na escola em um município da região metropolitana de Belo Horizonte. Ele falava sobre as dificuldades em física, sobre as possibilidades de ficar retido e sobre suas ausências às aulas dessa disciplina. Segundo ele, algumas vezes chegava atrasado à escola e era impedido de entrar no primeiro horário, tendo que aguardar o final da primeira aula para ter acesso à escola. Tentou-se levantar com ele meios para contornar a situação, afinal não poderia continuar sendo prejudicado.

Estudando a expansão de acesso ao ensino médio ocorrida no Brasil em meados da década de 1990 e a universalização do ensino fundamental a partir da década de 1970, Ferreira (2011) destaca as novas formas de exclusão que passam a operar na trajetória de jovens de setores pobres da população no contexto de sua inserção no sistema de ensino. Muitos dos jovens pobres deixam de ser excluídos do sistema de ensino para, contudo, participarem de novos processos de exclusão no interior da instituição. Com a escolarização

de tais sujeitos, as desigualdades, que antes se referiam à entrada ou não na vida escolar, passam a acontecer nos níveis de desempenho e conclusão. Assim, mesmo tendo aumentado o número de ingressantes, a escola não se tornou menos seletiva e as diferenciações no reconhecimento e classificação meritória, em confluência às discrepâncias sociais, geram trajetórias desiguais entre os jovens de uma mesma instituição. Segundo Ferreira (2011), práticas de caráter estigmatizante são engendradas quando a divisão entre turmas e turnos é tomada tendo-se por referencial o modo de inserção na vida escolar e o rendimento dos jovens estudantes pobres.

Trazendo tal discussão para o relato em questão, observa-se uma postura rígida em relação aos jovens trabalhadores estudantes. Ao restringir sua ação em fechar os portões e impedir a entrada após o horário previsto, a escola barra também a oportunidade de repensar formas de diálogo com os jovens, privando-se de uma compreensão mais ampla acerca das juventudes contemporâneas e privando muitos sujeitos de construir novos sentidos em sua relação com a escola e com o saber. Na leitura de Bourdieu,

confinada em uma visão meritocrática que a prepara mal para perceber e enfrentar a diversidade das estratégias mentais dos alunos, a instituição escolar provoca, muitas vezes, traumatismos propícios a reativarem os traumatismos iniciais: os julgamentos negativos que afetam a imagem de si e encontram um reforço, sem dúvida muito variável em sua força e forma, junto aos pais, que redobra o sofrimento e coloca a criança ou o adolescente diante da alternativa de se submeter ou sair do jogo [...]. (BOURDIEU, 1998a, p.234).

Pode-se ainda levantar a hipótese de que muitas escolas, principalmente as mais precárias no que se refere à formação dos educadores e a recursos de toda ordem, encontram-se despreparadas não somente para compreender as estratégias mentais dos alunos, mas também suas trajetórias de vida: sua condição social, sua visão sobre a instituição escolar, sua articulação entre estudos e trabalho. “Sair do jogo” de uma instituição pouco aberta ao diálogo com as diversas configurações que compõem as experiências das juventudes torna-se uma alternativa aos jovens estudantes pobres; o que pode aparecer sob a forma do abandono dos estudos, de naturalização do desempenho muito abaixo da média ou banalização das práticas escolares de exclusão e estigmatização. Para além das instituições tradicionais de socialização – a família e a escola –,

compreender a relação dos jovens com a escola e com os processos educativos na perspectiva dos sujeitos exige compreender o não escolar (SPOSITO, 2003). Compreender as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender

sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processo educativos. (LEÃO, 2011, p. 102).

É na compreensão da multidimensionalidade da constituição das juventudes, partícipes de experiências diversas, agentes de diferentes práticas, que se pode conceber o jovem para além de sua condição de aluno (DAYRELL, 2007; LEÃO, 2011).

2.3 Oficinas temáticas: gênero, sexualidade e drogas

Na feira de ciências chamou bastante a atenção dos adolescentes um *stand* contendo perguntas e respostas acerca de mudanças corporais na adolescência, sexualidade e métodos contraceptivos. Além disso, os grupos visitaram o museu de ciências morfológicas da universidade, a Faculdade de Ciências Biológicas e a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

No debate sobre as visitas, alguns adolescentes estabeleceram associações entre o que estudavam na escola e o conteúdo das exposições e informações sobre os cursos de graduação das escolas visitadas. Emergiu também discussão acerca de suas perspectivas futuras referentes ao trabalho e à educação; o grupo concluiu destacou a necessidade de estudar melhor certas disciplinas para o ingresso nos cursos de graduação em debate e falou sobre diferentes aspectos sobre o exercício profissional nessas áreas. Sobre a Educação Física, um dos adolescentes pontuou que antes pensava ser mais fácil ser estudante da área e que a partir da visita aos treinos de ginástica, laboratórios, e da conversa com o funcionário da escola, percebeu ser mais complexo, pois se exige conhecimentos teóricos e técnicos. Segundo ele, na escola em que estuda, o professor de educação física fornece uma bola para que joguem futebol, não havendo possibilidade de os estudantes darem-se conta da necessidade de conhecimentos técnicos específicos. Tal relato permite reconhecer que a visita aos espaços da universidade produziu efeitos para o processo reflexivo dos adolescentes sobre as profissões e sobre a dedicação necessária ao acesso à educação superior.

Tais visitas e o interesse dos jovens por debater o assunto culminaram em um encontro realizado com um dos grupos sobre sexualidade, ocasião em que se viu a oportunidade de abordar o tema tocando a perspectiva de gênero. Os adolescentes apontaram “o corpo” como instrumento e objeto de intervenção comum às profissões discutidas, com base nas visitas. Foi, então, proposto que completassem a figura de um boneco, a qual tinha apenas o contorno

da cabeça, tronco, braços e pernas. O desenho ganhou dos adolescentes órgãos, veias, pelos nos braços, cabelos, roupas, acessórios e maquiagem.

Enquanto desenhavam em conjunto no cartaz, uma adolescente desenhava mais roupas no boneco, dizendo que não era pra fazerem uma “menina pirigueti” (*sic*). Após o desenho ser concluído, no momento da discussão, falamos sobre as diferenças de gênero e sobre as hierarquizações baseadas nas construções sociais dessa ordem. O tema da homossexualidade também apareceu quando um integrante do grupo disse que o desenho parecia um “menino baitola” (*sic*). Após a confecção do cartaz, o debate foi iniciado e os adolescentes questionados sobre a não existência de caracteres sexuais na representação que haviam feito. Conversamos sobre como a sexualidade é tratada na família, na escola, na mídia e em outros espaços da sociedade. No cartaz, foi pedido ainda que colocassem, de um lado, palavras que representassem as mulheres e, de outro lado, palavras que descrevessem os homens. Para as mulheres, os jovens elencaram características como “carinhosa”, “cuidadosa”, “amiga”, “inteligente” e “fala demais”. Para os homens, destacaram os seguintes atributos: “carinhoso só quando quer alguma coisa”, “cachorro”, “cafajeste” e “fala de menos”.

Para Bourdieu (1997), “diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas [...] é o caso [...] de todas as projeções espaciais da diferença entre os sexos (na igreja, na escola, nos lugares públicos e até em casa)” (p.160). Diferenças transmutadas em desigualdades e colocadas no debate entre os adolescentes trabalhadores a partir de referências, feitas por eles, à sua própria experiência. O tratamento diferenciado, por parte dos pais, entre os irmãos e irmãs foi utilizado, pelo grupo, como exemplo. A divisão sexual do trabalho presente no cotidiano familiar também ilustrou o que se pretendeu destacar; além da experiência na Escola de Engenharia, onde se pôde observar um maior número de estudantes do sexo masculino, enquanto áreas como a Pedagogia e a Psicologia – vinculadas à dimensão do cuidado – são ocupadas majoritariamente por mulheres. A conversa sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis foi breve, uma vez que o tema já havia sido abordado na escola e em cursos promovidos pela organização em que trabalham.

Na oficina sobre álcool e outras drogas, foi realizado um jogo de perguntas e respostas. Dividiu-se o grupo em dois subgrupos e foram apresentadas 15 frases afirmativas sobre tipos de drogas, seus efeitos, tipos de usos, caracterização social de consumidores, formas e eficácia de tratamentos. Cada grupo definiu um nome para si e ao ouvir a frase, deveria apresentar a placa definindo a frase como verdadeira ou falsa. No jogo, o objetivo principal, de fomentar a reflexão e facilitar a discussão intragrupal, foi atingido. Ao final, foi

realizado um debate que permitiu ao grupo problematizar alguns mitos em torno de questões sobre drogas, sobre a diferenciação entre tipos de uso e dependência, sobre processos de estigmatização e criminalização.

2.4 A apropriação de bens culturais na universidade

As atividades, norteadas pelo objetivo de acesso e apropriação de bens culturais produzidos na universidade, buscaram facilitar a aproximação dos adolescentes para além da materialidade dos lugares físicos, dando-se ênfase à construção da percepção de que tais espaços podem ser utilizados não somente por estudantes da própria universidade. Afinal, como ficou claro na voz dos próprios adolescentes, sua circulação pelo *campus* fica restrita aos prédios em que trabalham. Nogueira (2009) chama a atenção sobre a importância da categoria espaço para a análise da vida social, que, segundo ela, tem sido muitas vezes negligenciada pela psicologia.

[...] a noção de espaço, com a qual trabalhamos, leva-nos a pensá-lo a partir do movimento que sobre ele e com ele os atores sociais realizam a construção de suas emoções e representações. Assim, o espaço deve ser considerado a partir de sujeitos sociais e de sua história que é, por sua vez, inscrita no espaço, no construído e no que se apresenta também pela invisibilidade. Rigorosamente, somos então orientados a pensar a subjetividade também através da dimensão espacial. (NOGUEIRA, 2009, p. 73).

Para ela, não se pode compreender a dimensão subjetiva retirando o sujeito da realidade. Dessa forma, é cabível à Psicologia considerar as condições sócio-históricas e a relevância do espaço como construção social e como determinante da constituição de sujeitos e modos de vida. É a partir dessa perspectiva que se compreende a prática de estágio aqui relatada e que foram realizadas as visitas aos espaços da universidade.

Caminhar pela universidade configura possibilidade de se deparar com um lugar de construção e transmissão de saberes legitimados e de formação de profissionais de áreas diversas. Acreditamos que é bastante ingênuo conceber que tais adolescentes pensem a educação formal da universidade como tendo valor em si mesma. Com base em Dayrell (2003), pode-se afirmar que os adolescentes em questão constroem um determinado modo de ser jovem e de perceber a importância da educação a partir do trabalho, o qual se caracteriza como um dos elementos do conjunto de tantos outros que confluem para que se constituam

como sujeitos. O trabalho, junto a outros vetores de produção de identificações e subjetividades, faz com esses jovens sejam o que são.

Na visita à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, um dos grupos foi acompanhado por funcionário da área administrativa da universidade. A escola foi apresentada e os jovens interessaram-se por informações a respeito do público que poderia acessar alguns dos serviços oferecidos. Não houve contato com os alunos dessa escola. Até o momento da supervisão, esse fato não tinha ganhado significação para além da falta de oportunidade de estabelecer diálogo com os estudantes da universidade naquela situação. Em supervisão, agregaram-se a tal acontecimento novas leituras e foi questionada a apropriação dos espaços e bens culturais da universidade pública pelos próprios estagiários, estudantes da PUC. Já atentos aos riscos de ficarmos capturados nessa tendência e também aos objetivos da prática de estágio, buscamos nos demais encontros facilitar a aproximação dos adolescentes não somente com o espaço, mas também com os estudantes dos cursos diversos.

Outra atividade comum aos dois grupos foi visita a um museu que compõe o Circuito Cultural Praça da Liberdade em Belo Horizonte, fora do *campus* onde trabalham os adolescentes. Nenhum deles conhecia ainda o lugar a ser visitado e nem mesmo a Praça, onde se situa o museu e que se localiza em região central da capital. Alguns contaram que já passaram por ali para chegar a outros lugares, outros não haviam nem mesmo passado por lá. Tal realidade remete à noção de que há uma relação entre as estruturas do espaço social, quais sejam as das classes com seus diversos capitais, e as estruturas do espaço físico (BOURDIEU, 1997). O espaço físico é, nessa perspectiva, simbolização do espaço social em sua distribuição de posições sociais dos sujeitos nos diferentes campos em que participam. Pode-se pensar também que:

no território, na apropriação do espaço, os lugares são definidos. No espaço, os sujeitos sociais inscrevem sua marca. [...] é a existência desses atores que atará os “nós” que ligam a dimensão subjetiva à materialidade do espaço e da história, que dá sentido ao mundo; e, na mesma medida, é pelo movimento de apropriação ativa do mundo, histórico, social, que o ser humano constrói sua subjetividade – como sujeito humano: histórico, social e ativo. (NOGUEIRA, 2009, p. 73).

Compreende-se, assim, a distância geográfica mantida na vida desses adolescentes de um espaço ocupado por grupos sociais privilegiados do ponto de vista da posse de alguma forma de capital, seja ele econômico ou cultural. Percebe-se também o quanto tal distância pode repercutir em sua constituição subjetiva e em sua apropriação de determinados espaços físicos. De modo geral, a Praça da Liberdade tem sido palco de manifestações culturais que,

se não mais próximas do erudito, não estão também muito próximas do popular. Segundo Bourdieu (1983), o desenvolvimento do senso estético está também associado à posição dos sujeitos e grupos no espaço social. Para ele, a dimensão contemplativa é tanto mais próxima da cultura dominante quanto mais alta a posição do agente na hierarquia social. No tocante ao desenvolvimento do gosto pela arte, pode-se a partir da leitura bourdieusiana compreender uma das causas pelas quais os adolescentes não acessam os espaços de produção e veiculação cultural da referida Praça, a qual para as classes populares torna-se mais um espaço de passagem do que de socialização e divertimento.

Ao final da visita, um dos grupos dispensou o motorista da universidade e decidiu chegar ao hipercentro da capital caminhando, afinal todos eles tomariam os ônibus que os levaria para suas casas em diferentes pontos ali situados. Uma das adolescentes disse que pensava que “a Praça da Liberdade era mais longe” (*sic*). Não se pode deixar de notar que tal fala traz consigo tanto a dimensão geográfica, pois todos os adolescentes são moradores de locais distantes da região Centro-sul de BH, quanto a dimensão simbólica, pois aquele é um lugar pelo qual não circulam e os bens lá expostos não são, por eles, habitualmente acessados.

2.5 Processo grupal e avaliação

Para Pichon-Rivière,

grupo é todo conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe explícita ou implicitamente uma tarefa que constitui sua finalidade. Podemos dizer, então, que estrutura, função, coesão e finalidade, juntamente com o número determinado de integrantes, configuram a situação grupal, que tem seu modelo natural no grupo familiar. (Pichon-Rivière, 1982, p. 34).

Em um dos grupos, houve a confecção de um símbolo que o representou ao longo do semestre. Noutra, embora não tenha havido a concretização do sentimento de identidade por meio da criação de uma marca específica, outro elemento de coesão existiu: a própria tarefa. E aqui se trata da tarefa de circular, de estabelecer um trânsito pelos espaços físicos da universidade, buscando conhecer e apropriar-se não somente da concretude de tais espaços, no sentido de ocupá-los fisicamente, mas também no sentido do que esses espaços

representam: bens culturais e simbólicos. Assim, compreende-se que a tarefa, ou seja, o próprio fazer do grupo cumpriu papel de elemento de coesão.

Ao final do semestre, realizamos avaliação final com os dois grupos. Compreende-se, com Minayo (2005), a avaliação como um processo que busca analisar os resultados de um conjunto de ações, tomando-se como referência os objetivos estabelecidos no planejamento de um projeto ou programa. Nesse contexto, utilizou-se a técnica denominada “Que bom; que pena; que tal”, na qual se pediu aos adolescentes que, a partir das atividades desenvolvidas, fizessem suas considerações e propostas em folhas de papel que entregamos e que depois de preenchidas foram distribuídas entre os participantes, de modo a evitar constrangimentos pela identificação de autoria das avaliações.

Os adolescentes destacaram como aspectos positivos das atividades ao longo do semestre a realização de visitas fora da Escola de Engenharia, as quais além de permitirem o conhecimento de outros espaços do *campus* e da universidade de forma mais ampla, possibilitaram ainda “distrair a cabeça e sair um pouco do estresse do trabalho” (*sic*). As visitas e oficinas foram também referidas pelo grupo como espaço para tirar dúvidas. Como aspectos negativos, os jovens trabalhadores apontaram o fato de as atividades terem tido início somente no segundo semestre de 2011, sua interrupção ao final do ano, a escassez de recursos financeiros para a realização das atividades e a incompatibilidade de horários de algumas atividades com suas disponibilidades para participarem.

Nessa avaliação, ressalta-se a necessidade de maior envolvimento das chefias na sequência do trabalho que iniciamos, pois alguns adolescentes, por vezes, deixavam de participar por não conseguirem liberação no setor em que trabalhavam ainda que tivéssemos apoio institucional por meio do setor de RH da Escola de Engenharia. Como sugestões, os jovens indicaram a continuidade do acompanhamento e sua aprovação como um projeto ou programa sistemático e permanente, o que, de acordo com eles, também facilitaria sua liberação para participarem dos encontros.

Percebem-se nos relatos apresentados ao longo deste texto, as referências constantes ao campo do trabalho, sobre o qual Dias (2000) destaca que

de acordo com SCHWARTZ (1988), a história do trabalho, baseada apenas nas modificações objetivas, seria a história da tecnologia. Para ampliar essa abordagem, o autor propõe que o espaço do trabalho seja abordado como experiência das forças produtivas, o que possibilita tratá-lo como “uso de si”. (...) A experiência, por sua vez, refere-se ao “uso de si” de forma cumulativa e dialética, não somente dos sujeitos individuais, mas no nível coletivo e genérico. A possibilidade do “uso de si” mostra que todo ato de trabalho possui forma ambígua: pode-se ter o “uso de si por outros” ou o “uso de si por si mesmo”. (DIAS, 2000, p.86).

Torna-se, assim, possível afirmar que ao participar de um conjunto de atividades que dialoga com os elementos de sua realidade sociocultural e em que sua voz, suas aspirações e outros temas que perpassam seu cotidiano são indispensáveis à construção e realização da tarefa, os adolescentes fazem “uso de si por si” no interior do grupo no qual participam e integram um processo de aprendizagem a partir do processo grupal, que se expande e tem implicações em espaços diversos. Processo que engendra a participação ativa, a assunção de novos papéis, novos olhares, novas perspectivas de futuro, ressignificação dos “usos de si pelos outros” e novos “usos de si por si” nas diferentes situações de trabalho.

Acreditamos que os grupos em questão entraram em processo de operatividade (PICHON- RIVIÈRE, 1998), ou seja, a partir de sua articulação em torno da tarefa, foram geradas intervenções e mudanças neles próprios, em setores da Escola de Engenharia, em diversos espaços da universidade pública e ainda em outros lugares do tecido urbano – visita, ocupação e utilização de espaços até então desconhecidos pelos adolescentes.

Segundo Pichon-Rivière (1998), “o esquema de referência de um autor não só se estrutura como uma organização conceitual, mas se sustenta em alicerce motivacional, de experiências vividas (p.7)”. Destacamos que as descobertas e intervenções aqui apresentadas estão intimamente relacionadas à nossa trajetória e ao olhar que lançamos sobre o campo de atuação. De modo geral, a avaliação sobre o semestre de trabalho em grupo foi positiva. Em uma abordagem construtivista, Almeida (2006) considera a avaliação não como uma descrição fiel da realidade, mas a enxerga como uma construção social realizada por atores sociais implicados de forma não neutra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode deixar passar despercebido o fato de que havia algumas aproximações entre as trajetórias sociais dos estagiários e dos adolescentes trabalhadores. O grupo foi composto de cinco estagiários pertencentes às classes populares, todos bolsistas de um programa de inclusão e de ação afirmativa que facilita o acesso à educação nas instituições de ensino superior privadas, o Programa Universidade para Todos — PROUNI. Acompanhou ainda as atividades um sexto estagiário, que participava das intervenções junto a um dos

subgrupos de adolescentes e que em sua adolescência também foi trabalhador na mesma organização que contrata os jovens com os quais desenvolvemos a prática de estágio.

Propor um espaço para os jovens exporem ideias e se colocarem como sujeitos ativos na construção do percurso a ser realizado coletivamente mostrou-se importante; sobretudo, por ser algo pouco comum nos espaços em que eles participam, especialmente, em seus ambientes de trabalho. Nos primeiros encontros observou-se certo estranhamento por parte dos jovens diante da possibilidade de poder sugerir temas para as oficinas e atividades a serem realizadas pelo grupo; o que, com o passar do tempo foi sendo superado pelo estabelecimento de vínculo com os estagiários, com o grupo de adolescentes trabalhadores ali constituído e com a proposta de trabalho. Facilitar o acesso e apropriação de tais jovens aos bens culturais produzidos pela universidade repercutiu de forma positiva entre eles e possibilitou que vivenciassem o espaço do trabalho como espaço educativo e cultural.

A prática, à luz das contribuições teóricas a respeito da perspectiva relacional dos processos sociais e da diversidade nos modos de ser jovem, aponta a indissociabilidade entre o contexto histórico, político, cultural, social e econômico e a produção de subjetividade. Nesse campo de atuação, é imprescindível o olhar sobre a educação e sobre o trabalho como categorias que determinam a constituição de sujeitos e de seus modos de existência.

A prática de estágio permitiu-nos uma compreensão mais crítica da inserção juvenil no mercado de trabalho; tornando-se possível abordar o “mundo do trabalho” como espaço não apenas de produção, mas também de educação. Afirmamos a importância do acompanhamento como conjunto de ações que assegurem o acesso à educação como dimensão inseparável do trabalho realizado por adolescentes. Desconsiderar tal realidade implica no risco de reprodução de uma ordem social que negligencia as diferenças e perpetua desigualdades, a qual acreditamos ser muito diversa das propostas da Psicologia de transformação social e de compreensão do trabalho como produtor de sentido.

Abstract

This paper presents and discusses the practice of training entitled “Psychology, Work and Subjectification: adolescent workers”, from August to November 2011, during the 10th period of the undergraduate degree in Psychology at Pontifical Catholic University of Minas Gerais – São Gabriel Campus. The activities were conducted with two groups of young workers from the School of Engineering at a public university in Belo Horizonte, Minas Gerais. As a practice of training, the main purpose of the developed activities was to have the psychology

students from PUC closer to the work field, contributing to the development of technical skills specific to the psychologist education, besides fostering critical reflection on professional ethics and on the concepts that guide the practice in that field. Along with the adolescent workers, the training practice sought to promote access and appropriation of cultural property produced at the university. The working method used throughout the semester was the psychosocial workshops, which enabled the approach of topics proposed by the adolescents themselves and time to think and reflect about the places visited at the university: schools, museums and a science fair. The text reports practice in articulation with theory, providing opportunities to discuss the work field on its interface with education and their implications for some sectors of contemporary youth. It also addresses crossers listed in this category, such as socioeconomic and cultural aspects. Youth is addressed here in its diversity, conceiving the existence of youths from the understanding of the way of being young is plural and is up from the life histories of these subjects. Aspects of the team process from the common task of development are addressed in the text as elements of cohesion and operability. Among the results, we highlight the adolescent workers getting closer to areas in the university different from those they usually work in and the use of urban areas – previously unknown or characterized as “passing through” - for leisure and cultural appropriation. Also as a result, it emphasizes the production of materials that will help to elaborate a university extension program for monitoring adolescent workers in the public university.

Keywords: Youth. Work. Education.

6 REFERÊNCIAS

AFONSO Lúcia. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2002.

ALMEIDA, Rachel de Castro. **O valor do trabalho para a juventude contemporânea na elaboração do projeto de vida**. 2010. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belo Horizonte.

ALMEIDA, Vicente de Paulo. Avaliação de programas sociais: de mensuração de resultados para uma abordagem construtivista. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 2 UFSJ, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A juventude popular na agenda da pesquisa e da extensão: comentário à palestra de Helena Abramo. In: INSTITUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Org). **Diálogos em Extensão**: Encontros da Rede PUC sobre Infância, Adolescência e Juventude. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010.

BOCK, Ana M. M.. A Psicologia a caminho do Novo Século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, 4 (2), p. 315-329. 1999.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras **Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. As contradições de herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes 1998a. p.229-237

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A Miséria do Mundo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de Classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes 1998b. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. 2007. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1068> Acesso em: 03/12/2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Brasileira de Educação**. Set / out / Nov / dez. 2003. n. 24.

DIAS, Deise de Souza. **Jovem Aluno Trabalhador do Ensino Médio**: a articulação entre trabalho e educação. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. n.115, p. 139-154. mar/2002.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C. e STENGEL, M.. **Jubra. Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 81-98.

FONSECA, João César de Freitas. **Adolescência e trabalho**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

FONSECA, João Cesar de Freitas . Programa de Proteção e Orientação ao Trabalhador Adolescente (PORTA): a formação profissional e seus impactos na subjetividade. In: I Seminário de Atenção à Saúde Integral da Adolescência e Juventude Brasileira, 2004, Londrina, PR. **Anais do I Seminário de Atenção à Saúde Integral da Adolescência e Juventude Brasileira**. Londrina: ASBRA, 2004. v. 28. p. 29-30.

GAULÉJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida. Universidade pública e democratização de acesso. In: PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GONZALEZ, Zuleika K; GUARESCHI, Neuza M.F.. Concepções sobre a categoria Juventude. In: CRUZ, Lilian R; GUARESCHI, Neuza (Org). **Políticas Públicas e Assistência Social: diálogo com práticas psicológicas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.104-124.

JARDIM, João. **Pro Dia Nascer Feliz**. Rio de Janeiro: Copa Cabana Filmes, 2006. 1 Vídeo-disco (88 min): son., color..

LANE, Silvia T.. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Silvia T.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.10-19.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. **A escolarização e o trabalho no horizonte de jovens de um curso pós-médio**. 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/geraldoe_helen.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2011.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.I.C. e STENGEL, M.. **Jubra. Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 99-116.

LÉVY, André. Violência, mudança e desconstrução. In: ARAÚJO, José Newton e CARRETEIRO, Teresa Cristina (org.). **Cenários Sociais e Abordagem Clínica**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

MINAYO, Maria C. S. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: MINAYO, Maria C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p.53-70.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abril 2002.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. Subjetividade e Materialidade: cidade, espaço e trabalho. **Fractal: Revista de Psicologia**. V.21, n.1. Rio de Janeiro, jan-abril 2009.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O Processo Grupal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

SETTON, Maria da Graça J.. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Brasileira de Educação**, n. 20, pp. 60-70, maio-agosto 2002.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

STENGEL, M.; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul-dez. 2007.