

Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Andréia Carvalho de Souza

**PERCURSOS ESCOLARES, PROFISSIONAIS E PROJETOS FUTUROS DE
JOVENS NEGRAS DE CAMADAS POPULARES**

Belo Horizonte

2019

Andréia Carvalho de Souza

**PERCURSOS ESCOLARES, PROFISSIONAIS E PROJETOS FUTUROS DE
JOVENS NEGRAS DE CAMADAS POPULARES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Processos formativos em Educação Tecnológica

Orientadora: Professora Dr^a Silvani dos Santos Valentim

Belo Horizonte

2019

S729p Souza, Andréia Carvalho de
Percurso escolares, profissionais e projetos futuros de jovens
negras de camadas populares. / Andréia Carvalho de Souza. — Belo
Horizonte, 2019.
143 f. : il.

Dissertação (mestrado) — Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Educação Tecnológica, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Bibliografia

1. Jovens Negras. 2. Formação Profissional. 3. Projeto de Vida. I.
Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 362.839

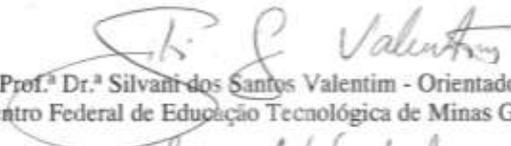


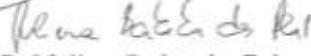
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

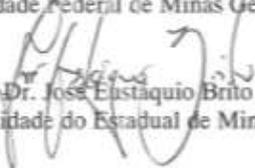
Andraia Carvalho de Souza

“Percurso escolares, profissionais e projetos de vida de jovens negras de camadas populares”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 30 de abril de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:


Prof.^a Dr.^a Silvana dos Santos Valentim - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Dr.^a Juliana Batista dos Reis
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof. Dr. José Eustáquio Brito
Universidade do Estadual de Minas

A todas as jovens mulheres negras que enfrentam diariamente os desafios e lutam contra todas as formas de preconceito.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me proporcionar mais esta oportunidade e pela concretização de um sonho.

À minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs pela presença em minha vida.

À professora Silvani pela orientação, cuidado e carinho de sempre.

Aos meus amigos e às minhas amigas – são muitos - que estiveram comigo ao longo destes dois anos, encorajando-me e alegrando-me nos momentos difíceis.

À Fernanda Souza, Frederico Fróis, Gbènoukpo Gérard Nouatin, Elizangela Souza e Márcia Soares - amigxs que o CEFET-MG me presenteou -, pela amizade, leitura, apoio, escuta, trocas, ensinamentos e aprendizado.

Aos/as colegas, professores/as e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG pela companhia nesta caminhada.

À professora Juliana Batista dos Reis e ao professor José Eustáquio de Brito pelo aceite para leitura deste estudo.

Ao CNPQ pelo financiamento que viabilizou esta pesquisa.

Por fim, agradeço especialmente, às cinco jovens que confiaram a mim suas histórias, memórias e aspirações. Sem elas não seria possível a realização deste estudo.

Gratidão a todos!

RESUMO

O estudo em questão centra-se nos percursos escolares e profissionais de jovens mulheres negras trabalhadoras, moradoras de Belo Horizonte e de Contagem/MG, que participaram de um curso de formação para o trabalho ofertado por um Programa Social desenvolvido por uma ONG. A problemática desse estudo surgiu a partir da observação de que a população jovem negra vivencia desigualdades no que se refere à educação e ao mundo do trabalho, o que se agrava quando se trata de jovens mulheres negras. A revisão da literatura apontou para a existência de lacunas no campo dos estudos das juventudes e sua articulação com gênero e raça, especialmente em pesquisas que abordam os percursos e projetos de vida de jovens negras. Diante disso, objetivou-se compreender de que maneira jovens negras vivenciam seus percursos escolares e profissionais na perspectiva da interseccionalidade de raça e gênero, e projetam seu futuro profissional e pessoal. Para tal, foram realizadas entrevistas narrativas que permitiram revelar aspectos significativos dos percursos das mesmas. A partir dos relatos de suas experiências frente às questões raciais e de gênero, e de suas percepções acerca dessas no ambiente familiar, escolar e profissional, foi possível observar que as jovens vivenciaram situações de discriminação racial, principalmente na escola; e desde cedo perceberam e estiveram atentas a processos que geram desigualdades de gênero. No que se refere ao mundo do trabalho, o ingresso no curso foi fundamental para que elas alcançassem oportunidades de trabalho protegido e que favorecesse a dimensão formativa. Quanto aos projetos futuros, em geral, estão relacionados à continuidade dos estudos e ao desejo de uma inserção no mundo do trabalho em profissões escolhidas. Observou-se, ainda, que as relações que estas jovens estabelecem com o trabalho, com a sua estética corporal, destacando-se aqui o corpo e o cabelo, influenciam no processo de construção de suas identidades. Estudos dessa natureza, podem, portanto, contribuir para uma melhor compreensão dos campos das juventudes, raça e gênero, no que tange ao mundo de trabalho e à educação. Acredita-se ser necessário propagar as vozes de jovens que muitas vezes não são consideradas, mas que revelam questões importantes sobre a realidade das mulheres jovens negras no Brasil.

Palavras-chaves: Educação profissional. Jovens Negras. Interseccionalidades. Percursos Escolares. Percursos Profissionais. Projetos Futuros.

ABSTRACT

The present research addresses the educational and professional trajectories of young black women workers, living in Belo Horizonte and Contagem – MG (Brazil), who have taken part in a training course for a job offered by an NGO in Belo Horizonte. The problem of this study arose from the observation that young black persons face inequalities in educational and professional contexts, which get worse when it comes to young black women. Moreover, reviewing the literature about the topic, it came out that there are some gaps in the field of youth studies and its intersection with gender and race, especially in researches that address the life paths and projects of young black women. Therefore, this study aimed to understand how young black women experience their educational and professional pathways, intersecting it with race and gender issues, and how they project their professional and personal future. For this purpose, narrative interviews have been conducted, revealing significant aspects of their paths. Based on the narratives about their experiences with respect to racial and gender issues and their perceptions about them in family, school and professional environment, it turned out that these women went through racial discrimination situations, especially in school, and have perceived and been attentive to processes that generate gender inequalities from an early age. With regard to the world of work, the training course has been fundamental for them to reach opportunities of protected job that could favour the formative dimension. As to future projects, they are, generally, related to further education and the desire to enter into the world of the work to exercise chosen professions. It has also been observed that the identity-building process of these young women is influenced by their relationships with work and corporal aesthetics, highlighting the body and hair. This kind of studies can therefore contribute to a better understanding of the fields of youth, race and gender in professional and educational environments. We consider necessary to propagate the voices of young people, that are not considered most of the time, but that reveal important issues about the reality of young black women in Brazil.

Keywords: Vocational Schooling. Young black women. Intersectionality. School pathways. Professional pathways. Future projects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Levantamento de pesquisas publicadas até o ano de 2017	17
Gráfico 1 – Levantamento de pesquisas publicadas por período utilizando os descritores “jovens negros” e “jovens negras”	18
Gráfico 2 – Idade dos/as jovens participantes do PJT	25
Gráfico 3 – Sexo dos/as jovens participantes do PJT	25
Gráfico 4 – Cor/Raça dos/as jovens participantes do PJT	26
Quadro 1 – Síntese do perfil das entrevistadas	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

BH: Belo Horizonte

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDM: Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana

CLT: Consolidação das Leis de Trabalho

DIEESE: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescentes

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EPIs: Equipamentos de Proteção Individual

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

FGTS: Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FIC: Formação Inicial e Continuada

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

Fipe: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INSS: Instituto Nacional do Seguro Social

MEC: Ministério da Educação

OIT: Organização Internacional do Trabalho

ONG: Organização Não Governamental

ONU: Organização das Nações Unidas

PJT: Percorso Jovem Trabalhador

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

ProJovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni: Programa Universidade para Todos

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAT: Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESCOOP: Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAMINHOS PERCORRIDOS	17
1.1. Revisão de literatura	17
1.2. Aspectos metodológicos da pesquisa	23
1.2.1. <i>Primeiro momento: levantamento preliminar</i>	24
1.2.2. <i>Segundo momento: entrevistas narrativas</i>	28
2. RAÇA, GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE	32
2.1. Raça	32
2.1.1. <i>Racismo e discriminação racial</i>	35
2.1.2. <i>Identidade negra</i>	38
2.2. Gênero	41
2.3. Interseccionalidade	46
2.3.1. <i>Conceitos analíticos</i>	52
3. JUVENTUDES	55
3.1. Noção de juventudes	55
3.2. Jovens das camadas populares: Educação e Mundo do Trabalho	59
3.2.1. <i>3.2.1 Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior</i>	59
3.2.2. <i>Inserção no Mundo do Trabalho</i>	64
3.3. Juventudes e projetos futuros	71
4. AS PROTAGONISTAS DO ESTUDO	74
4.1. Alana	77
4.2. Brisa	79
4.3. Mariana	82
4.4. Raissa	84
4.5. Yane	86
5. TRAJETÓRIAS SINGULARES E COLETIVAS	89
5.1. “Porque o racismo existe, eu já sofri na pele”: percepções e experiências acerca das questões raciais	89
5.1.1. <i>No ambiente escolar</i>	89
5.1.2. <i>No mundo do trabalho</i>	96
5.2. “A mulher tem que viver provando que ela consegue”: percepções e experiências acerca das questões de gênero	99
5.3. “Eu já trabalho, eu estudo, que tudo!”: participação no curso PJT e inserção no mundo do trabalho	104
5.4. “Ver até onde eu posso ir mais”: aspirações e projetos futuros	110

5.5. “Eu sou negra mesmo, eu amo a minha cor!”: ser jovem, ser mulher, ser negra - sentidos, significados e desafios	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE.....	138

INTRODUÇÃO

Este estudo centra-se nos percursos escolares e profissionais de jovens¹ mulheres negras² trabalhadoras, moradoras de áreas urbanas periféricas das cidades de Belo Horizonte (BH) e de Contagem, em Minas Gerais, que participaram de um curso de formação para o trabalho ofertado por um Programa³ desenvolvido por uma Organização Não Governamental (ONG).

Tal Programa tem como diretriz atender, de forma prioritária, jovens de baixa renda, moradores de periferias da região do Barreiro em BH, e região Industrial em Contagem, e estudantes de escolas públicas. Uma de suas ações é a oferta do curso de formação para o trabalho, denominado Percurso Jovem Trabalhador (PJT), para jovens com idade entre 15 e 17 anos. O curso tem como objetivo preparar os/as jovens para inserção no Programa de Aprendizagem Profissional⁴ e/ou oportunidades de primeiro emprego. Esta preparação se dá por meio de conteúdo programático composto por aulas de formação humana, comunicação e linguagem e informática básica. Ao final do curso os/as participantes devem realizar um trabalho de conclusão no qual apresentam propostas para o seu “projeto de vida” pessoal e profissional.

O interesse em realizar esse estudo surgiu a partir da experiência de trabalho da autora na referida ONG. O desejo em aprofundar o conhecimento sobre os percursos escolares e profissionais de jovens que participaram do PJT gerou motivação para transformá-lo em objeto de estudo. Afinal, as escolhas não acontecem ao acaso, nem mesmo as teóricas, assim como as questões de pesquisa não são aleatórias, elas estão vinculadas a um problema da vida prática, como ressalta Maria Cecília Minayo (2008). “As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 2008, p.16).

¹ Neste estudo, considera-se jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, conforme a Lei 12.852 de 2013, o Estatuto da Juventude.

² Utilizar-se-á neste estudo a denominação empregada pelo IBGE para caracterizar a população negra como aqueles que se autodeclararam pretos/as e pardos/as.

³ O Programa é financiado por uma empresa multinacional instalada no território limítrofe dos municípios de Contagem e Belo Horizonte.

⁴ O Programa de Aprendizagem é o programa de formação técnico-profissional apoiado pela Lei nº 10.097 que tem como objetivo tornar obrigatória que empresas de médio e grande porte contratem jovens com idade entre 14 e 24 anos, na condição de aprendizes.

Antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação a autora passou por um longo caminho de trabalho com jovens, que se iniciou ainda em seu período da graduação em Psicologia, em 2007. Atuou em alguns projetos sociais como estagiária e em seguida foi contratada como Educadora Social na ONG Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (CDM), para trabalhar na formação e acompanhamento de jovens para o mundo do trabalho, em um Programa de Responsabilidade Social na cidade de Betim/MG. Dois anos depois, foi convidada para assumir a coordenação de projetos de “Educação e Trabalho”, como é denominado o setor, em outro Programa, em BH/MG, que oferece gratuitamente diversas oficinas e cursos para crianças, jovens e idosos/as.

Durante os 8 anos em que trabalhou na ONG, conheceu famílias, crianças e jovens que passaram pelas atividades oferecidas pelo Programa. Conheceu também muitas histórias, ouviu muitas queixas, acompanhou muitas conquistas. Houveram, também, histórias de perdas, de abandono e de morte, na maioria das vezes vivenciadas por jovens negros/as e por seus familiares. Essas vivências, histórias e memórias, muitas vezes narradas por eles/as, entre uma e outra atividade, ao longo desses anos, lhe fizeram pensar na riqueza e na singularidade que cada uma delas tem, e no curso de vida de cada um/a desses/as jovens.

De acordo com Juarez Dayrell (2016), ao refletir sobre jovens deve-se considerar as condições sociais, a diversidade cultural, de raça, de gênero, dentre outros recortes, que interferem no modo como cada um/a se constrói como sujeito (DAYRELL, 2016). Afinal,

(...) existem várias maneiras de se construir como sujeitos, e uma delas se refere aos contextos das desigualdades sociais, de desumanização e de homogeneização, nos quais o ser humano é “proibido de ser” privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como podemos constatar em grandes parcelas dxs jovens brasileirxs (DAYRELL, et.al, 2016, p.254).

Conforme destaca Miko Matijascic e Tatiana Silva (2016), “a população jovem é a mais afetada pela violência, pela desproteção, pela precarização e pelo desemprego, o que se agrava quando são sobrepostos fatores de vulnerabilização, como o racismo e a condição social” (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p.269).

Para Maria Aparecida Bento e Nathalie Beghin (2005), a juventude negra é a parcela mais afetada entre os/as jovens impactados por esses fenômenos e, além de serem as “principais vítimas da violência urbana, alvos prediletos dos homicidas e dos excessos policiais”, estão no topo da lista dos desempregos e dos analfabetos, dos

que evadem da escola e dos que possuem maior defasagem escolar, o que justifica maior atenção frente às suas realidades (BENTO e BEGHIN, 2005, p. 194).

Quando se analisa o contexto de trabalho a situação não é diferente, visto que os/as jovens negros/as encontram maior dificuldade para conseguirem uma ocupação, vivenciam maior informalidade nas relações trabalhistas e recebem os menores rendimentos (BENTO e BEGHIN, 2005).

As ocupações precárias e com menor reconhecimento estão mais presentes na vida dos/as jovens negros/as, há desigualdades marcantes no que se refere à inserção, tipo de ocupação e remuneração. O emprego doméstico é ainda para muitos/as jovens brasileiros/as “uma porta de entrada”, sobretudo para os mais jovens (16 e 17 anos) que enfrentam maiores dificuldades para ingressar no mundo do trabalho e alcançar ocupações mais seguras e com melhor remuneração” (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p.281).

Quando se analisa a formação escolar de jovens percebe-se a distorção série-idade, a evasão e/ou o não ingresso de muitos/as jovens no Ensino Médio, especialmente entre estudantes de escolas públicas. Em 2005, a proporção de jovens, com idade entre 15 e 17 anos, que frequentava a escola foi de 85,0% (BRASIL, 2016, p.59).

A distorção série-idade na educação básica afeta diretamente o ingresso de jovens que almejam o Ensino Superior. Essa situação se intensifica no caso da população negra: “um dos fatores responsáveis por agravar a desigualdade de cor ou raça no acesso ao ensino superior é o atraso escolar, o qual afeta mais os estudantes pretos ou pardos em comparação com os estudantes brancos”. Em 2015, “53,2% dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação” (BRASIL, 2016, p.62).

A partir da revisão da literatura pertinente sobre percursos escolares e profissionais, e projetos de vida de jovens mulheres negras, verificou-se que ainda são poucos os estudos que versam sobre este tema. Como aponta, Marília Pontes Sposito (2009), muitas vezes, o campo de estudos de gênero, nestas pesquisas, é tomado como sinônimo de estudos sobre mulheres, pois não incorporam debates sobre a questão juvenil, e aqueles que debatem sobre juventudes pouco dialogam com as questões de gênero e de raça (SPOSITO, 2009).

Tomando o cenário referente às mulheres negras e empregabilidade, verifica-se que elas têm participado muitas vezes em condições precárias, desfavoráveis e com maiores dificuldades de se inserir e/ou de ascender em suas carreiras profissionais. No contexto educacional, nota-se uma desigualdade considerável entre as mulheres brancas e negras, evidenciando que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional, especialmente no que diz respeito ao atraso escolar, e, ao acesso e permanência no Ensino Superior (BRASIL, 2018). Tal cenário possibilita-nos refletir sobre a realidade de jovens negras.

Assim, pode-se dizer que as jovens negras de camadas populares⁵, em situação de vulnerabilidade social⁶, convivem com muitas desigualdades e que, portanto, suas realidades e possibilidades não são iguais aos/as de outros/as jovens de diferentes camadas sociais, raça e gênero. Cada uma traça seus projetos dentro de um campo de possibilidades e neste percurso podem encontrar muitos desafios e limitações concretas, conforme apontam Sara Villas e Symaira Nonato (2014).

As perguntas que nortearam os objetivos deste estudo foram: Quais os percursos escolares e profissionais trilhados pelas jovens negras? Quais as suas percepções sobre como raça e gênero perpassam as experiências escolares e profissionais? Quais são os projetos futuros das jovens pesquisadas?

Buscou-se nesta pesquisa compreender de que maneira jovens negras, que participaram de um curso de formação para o trabalho, vivenciam seus percursos escolares e profissionais na perspectiva da interseccionalidade de raça e gênero, e projetam seu futuro profissional e pessoal.

Para tal definiu-se como objetivos específicos:

- 1) Identificar o perfil das jovens negras que participaram do curso PJT.
- 2) Analisar as experiências escolares e profissionais das jovens na perspectiva da interseccionalidade de raça e gênero.

⁵ Ana Maria Nicolaci-da-Costa (1987) sugere que camadas populares aquelas formadas pelos setores de uma sociedade que não detém o capital cultural e linguístico tido como legítimo (aquele detido pela classe média e alta) o que faz com que sua inserção no mundo do trabalho dos membros dessa sociedade seja precária e sua renda baixa (NICOLACI-DA-COSTA, 1987).

⁶ De acordo com Miriam Abramovay, et.al. entende-se “a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade” (ABRAMOVAY; et.al., 2002, p.28). Para esses/as e outros/as autores/as “esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores” (ABRAMOVAY; et.al., 2002, p.28).

- 3) Evidenciar os projetos futuros das jovens e possíveis desafios encontrados para alcançá-los.

A fim de responder às questões propostas e alcançar os objetivos aqui definidos, estruturou-se essa pesquisa em cinco capítulos. O primeiro capítulo expõe os caminhos percorridos para a realização desse estudo. Inicia-se com a revisão de literatura sobre a temática das juventudes e, em seguida, apresenta-se os aspectos metodológicos da pesquisa fundamentada em uma abordagem qualitativa realizada em dois momentos, sendo o primeiro um levantamento preliminar para identificação dos sujeitos da pesquisa e o segundo a realização de entrevistas narrativas com as jovens negras selecionadas.

No capítulo dois traça-se a delimitação teórica do estudo que se estrutura a partir dos conceitos raça, gênero e interseccionalidade, utilizados para a compreensão analítica dos percursos escolares e profissionais das jovens negras. Ao apresentar o conceito de raça realiza-se também um diálogo sobre racismo, discriminação racial e identidade negra. Em seguida aborda-se o conceito, e, por fim, apresenta-se o conceito de interseccionalidade e alguns conceitos analíticos que dialogam com este.

O capítulo três contextualiza as juventudes apresentando suas diferentes concepções. Discute-se sobre algumas possibilidades de educação, formação e inserção no mundo do trabalho para jovens das camadas populares; e por fim trata-se das juventudes e projetos futuros.

O capítulo quatro dedica-se à apresentação das cinco jovens que participaram deste estudo. Para tanto, buscou-se tecer um enredo a partir de suas próprias narrativas, apontando alguns elementos que marcaram suas histórias familiares, escolares e profissionais.

O capítulo cinco apresenta os dados coletados junto às jovens e a análise de suas narrativas, focalizando suas experiências, a participação no curso PJT, a inserção no mundo do trabalho, os projetos futuros e suas identidades como jovens mulheres negras.

Nas considerações finais, estão sintetizados os resultados mais importantes da pesquisa, considerando que estes podem contribuir para a compreensão de jovens mulheres negras das camadas populares, bem como, colaborar com a produção de conhecimento para os campos das juventudes, raça e gênero, no que tange ao mundo de trabalho e à educação.

Ressalta-se que, neste estudo buscou-se utilizar fórmulas não sexistas de tratamento, conforme aborda Guacira Louro (2003). Para a autora, é preciso problematizar as teorias que orientam nosso trabalho e “estar atentas/os sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2003, p.64).

Optou-se então, por apresentar as/os autoras/es no primeiro momento em que surgem no texto com o nome e o sobrenome, e em seguida somente com o sobrenome, seguindo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Esta escolha pretende dar visibilidade às mulheres e às suas produções científicas, e vai ao encontro da argumentação de Louro (2003), ao apontar que,

dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação (LOURO, 2003, p.65).

Além disso, optou-se também pelo uso dos dois artigos “a/o”, a fim de demarcar o feminino e o masculino em todo o texto e evitar o tratamento exclusivo no masculino. Acredita-se que esta escolha poderá ser considerada desnecessária e exaustiva para muitas/os leitoras/es. Porém, diz da importância de se utilizar uma linguagem não sexista, afinal, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2003, p.65).

1 CAMINHOS PERCORRIDOS

1.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura sobre a temática das juventudes evidenciou que em âmbito de Brasil muitos estudos e pesquisas vêm sendo realizados em diferentes áreas do conhecimento. No geral, tem-se abordado questões relacionadas às condições educacionais, sociológicas, de trabalho, de raça e etnia, dentre outros. “No entanto, nem sempre quando os estudos da juventude ponderam sobre essa diversidade, a questão étnico-racial é contemplada de forma mais aprofundada” conforme aponta Natalino Silva (2010, p. 165). Além disso, pode-se dizer que ainda são escassos, nesses estudos, debates que atrelem as questões raciais e de gênero também de forma mais aprofundada.

Visando entender o panorama acerca da produção acadêmico-científica sobre a temática das juventudes, com recorte de raça e de gênero, realizou-se uma busca no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que teve como parâmetro pesquisas produzidas no país, relacionadas ao tema central deste estudo: trajetórias escolares, trajetórias profissionais e projetos de vida de jovens negras. Ressalta-se que este levantamento não pretendeu esgotar todas as possibilidades, sendo assim, os resultados apresentados retratam uma visão parcial acerca do que vem sendo produzido em torno do tema.

Observou-se, de maneira geral, a existência de um grande número de teses e dissertações que tratam da temática juventudes. Ao todo foram localizados 6034 estudos que se voltam para os temas: trabalho, educação, sexualidade, violência, cultura, identidade, dentre outros.

Visando localizar trabalhos mais alinhados com a pesquisa em questão, introduziu-se as variáveis raça e gênero a partir dos seguintes descritores:

- a) Jovens negros;
- b) Jovens negras;
- c) Trajetórias de jovens;
- d) Trajetórias de jovens negras;
- e) Projetos de vida de jovens;
- f) Projetos de vida de jovens negras.

A partir da tabela 1 pode-se observar os seguintes resultados:

Tabela 1 – Levantamento de pesquisas publicadas até o ano de 2017⁷

DESCRITORES PESQUISADOS	ESTUDOS PUBLICADOS SEM FILTRO POR ÁREA DE CONHECIMENTO	ESTUDOS PUBLICADOS UTILIZANDO FILTRO 'CIÊNCIAS HUMANAS'
Jovens negros	140	98
Jovens negras	31	18
Trajetórias de jovens	42	35
Trajetórias de jovens negras	0	0
Projetos de vida de jovens	18	13
Projetos de vida de jovens negras	0	0

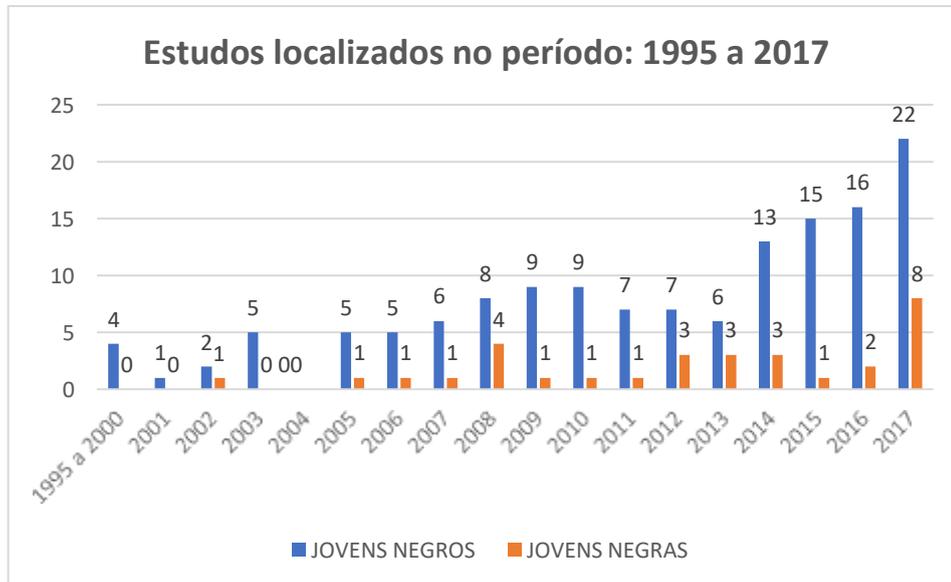
Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Referente ao descritor “jovens negros” foram encontradas 140 pesquisas que tratam de jovens de ambos os sexos. Já a busca relativa ao descritor “jovens negras” resultou em 31 estudos. As principais temáticas presentes nestes estudos foram: representação social, participação em movimentos hip hop, militância antirracista, autoestima, sentidos de futuro e processos de escolarização na EJA, política de cotas e ações afirmativas, identidade negra, sendo este último o que apareceu de forma mais recorrente, estando presente nos trabalhos de Anne Souza (2008), Eveline Silva (2014), Natália Tavares (2014), Luciane Bello (2017), Flávia Duarte (2017) e Denise Lima (2017).

Percebeu-se que nas últimas décadas houve um aumento significativo de estudos que tratam de jovens negros e negras. Até o ano de 2000, por exemplo, foram localizados 04 trabalhos quando se utilizou o descritor “jovens negros” e nenhum trabalho a partir do descritor “jovens negras”. A partir daquele ano, conforme demonstrado no gráfico 1, houve um crescimento de trabalhos que tratam da temática de jovens negros, especialmente a partir do ano 2014. No mesmo sentido, mas com menos intensidade, observa-se um crescimento de estudos que tratam de jovens negras, sendo a maior quantidade encontrada (08 estudos) no ano de 2017.

⁷ Optou-se por não colocar data inicial para a busca para não restringir a busca demasiadamente, visto que ainda são poucos os trabalhos realizados com essas temáticas.

Gráfico 1 – Levantamento de pesquisas publicadas por período utilizando os descritores “jovens negros” e “jovens negras”



Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Referente aos descritores “trajetórias de jovens” e “projetos de vida de jovens” foram localizados 42 e 18 estudos, respectivamente. Observou-se que a maioria dos estudos resultantes desses descritores abordam trajetórias e projetos de jovens universitários, em especial de jovens cotistas, como pode ser visto nos seguintes trabalhos: Mariléia Silva, 2004; Wellington Conceição, 2011; Yasmim Borges, 2017; Simone Paula, 2017; Amanda Oliveira, 2013; Vanessa Santos, 2013; Vanessa Gomes, 2016; Roberta Bianchini, 2017; Raisal Ojala, 2008.

Verificou-se, também, a recorrência de estudos que tratam de trajetórias e de projetos futuros de jovens inseridos ou egressos de escolas de formação técnica e profissional: Gilberto Junior, 2015; Fernanda Guedes, 2017; Terezinha Piccinini, 2016; Patricia Nunes, 2011; Manuela Pessoa, 2017, e de jovens inseridos ou egressos de projetos sociais, ONGs e programas de aprendizagem: Jean Capuchinho, 2015; Warley Santos, 2015; Elisa Musha, 2017; Fernanda Mandetta, 2010.

Além disso, foram encontrados em quantidade significativa, trabalhos que tratam das trajetórias e dos projetos futuros de jovens de camadas populares: Leila Moraes, 2017; Carlos Mendes, 2014; Luciana Dias, 2013; Claudineia Coura, 2009; Maria Isabel Linhares, 2015.

Observou-se, então, que a maior parte das publicações encontradas não faz o recorte de raça e/ou gênero. Ainda assim, alguns desses trabalhos dialogam com o tema central do presente estudo, por tratarem da realidade de jovens de camadas populares e/ou participantes de projetos sociais, e por isso serão aqui apresentados.

O estudo de Capuchinho (2015), cujo objetivo foi conhecer as trajetórias de jovens aprendizes que buscaram cursos de formação profissional ofertados por uma ONG, para ingresso no mundo do trabalho, evidenciou o papel de mediador da instituição entre empresas que ofertam vagas de trabalho e jovens que se propõem a disputá-las, além da função e do mérito de lhes abrir as portas para a primeira oportunidade de trabalho como aprendiz. Estas oportunidades, de acordo com o autor, poderão lhes servir de trampolim para a conquista de um emprego formal, seja na própria empresa que os tiver contratado, seja em outra que reconheça naquela primeira atividade alguma experiência que constitua uma importante linha no currículo deste novo trabalhador.

O estudo de Mandetta (2010), que buscou reconstruir a trajetória de jovens de camadas populares, da periferia urbana em Campinas/São Paulo através da análise de suas experiências de escolarização, da participação em um projeto de educação não formal e da inserção no mundo do trabalho e das expectativas de futuro, evidenciou que estes têm percursos escolares díspares. Constatou-se ainda que a continuidade nos estudos pode possibilitar-lhes mobilidade social e conquista de uma profissão. Na percepção da autora, os jovens têm consciência da situação em que vivem e reconhecem que estão empregados em trabalhos precários, porém, no momento é o que os ajuda a sobreviver. Além disso, têm perspectivas de futuro e distinguem entre o trabalho que fazem e a profissão que gostariam de seguir.

O estudo de Santos (2015) buscou discutir possibilidades e desafios para a inserção profissional de jovens egressos de uma formação em arte e tecnologia. Evidenciou a centralidade da família nas trajetórias desses jovens, assim como a importância dos projetos sociais e dos grupos culturais, uma vez que estes interferem na ampliação de seus leques de atuação cultural. Constatou-se que o campo da arte e da tecnologia lhes apresenta possibilidades de atuação profissional além de permitir uma vivência transdisciplinar, superando fronteiras rígidas das disciplinas e das linguagens. O autor destacou que esta característica do trabalho no campo da arte e da tecnologia articula-se com as características da juventude, fazendo muitas coisas ao mesmo tempo como uma estratégia de garantia de trabalho.

Linhares (2015), por sua vez, buscou, em seu estudo, conhecer as trajetórias de jovens empobrecidos na cidade de Sobral-CE, a partir de suas experiências no mundo do trabalho, e procurou compreender como elas são mobilizadas a favor de seus projetos profissionais. Dentre os apontamentos realizados está o fato de que as histórias narradas por jovens visam resgatar a luta pelo trabalho, reconhecimento e engajamento, circunscrita nas trajetórias não-lineares dos pesquisados, mostrando o que foi e é reprimido, esquecido e intencionalmente escondido por todos aqueles que pelejam e narram, à sua maneira, as lutas cotidianas.

O estudo de Musha (2017) trata de uma pesquisa realizada com jovens participantes de projetos sociais de uma associação da cidade de Heliópolis-SP. Buscou analisar a configuração na participação em projetos sociais financiados por empresas privadas. A autora reflete sobre a ação de entidades vinculadas a grandes empresas e como esta afeta os projetos de vida de jovens, especialmente, quando se consideram as contradições que esses projetos carregam com o seu objetivo de inclusão social. Sinaliza ainda o sofrimento ético-político gerado pela adoção da identidade que foi nomeado pelos jovens de “personagem do social”.

Além dos estudos acima, foram encontrados 04 trabalhos que abordam trajetórias e/ou projetos de jovens negras e que mais se aproximam do estudo em tela.

O estudo de Bastos (2009), cujo objetivo foi analisar as trajetórias de jovens pertencentes a uma comunidade quilombola, considerou seus percursos de escolarização e de trabalho frente à intensificação dos intercâmbios materiais e simbólicos entre cidade e campo. Dentre os apontamentos realizados pela autora está o de que o movimento fluído e não definitivo de ir e vir das jovens entre a comunidade de origem e as cidades próximas é pautado pela precariedade e provisoriedade das condições de vida e trabalho na cidade. Revelou ainda que as marcas identitárias apontam uma contradição, pois ao mesmo tempo em que as redes sociais, o contato com novas possibilidades, o estilo de vida urbano permite a circulação na vida social, as jovens se veem restritas à inserção em trabalhos subalternizados.

O estudo de Mendes (2014) realizado com jovens negras em bairros da periferia de São Paulo-SP, focalizou suas experiências e projeções quanto aos planos futuros. O autor constatou a existência de estratégias de enfrentamento e de reconhecimento que expressam seus sentidos de futuro, sendo eles: o primeiro se deu na negação de que se preocupassem ou tivessem expectativas sobre o futuro; o

segundo foi uma projeção de futuro ao lado de outra pessoa em uma relação amorosa; o terceiro sentido foi um projeto de vida próprio, tanto profissional, como cultural e político. Revelou que a região em que as jovens residem não comporta a maioria de seus projetos, culminando na ideia de que é necessário distanciar-se do território, sendo então, a migração, uma dessas estratégias.

O estudo de Arispe (2016), realizado com jovens negras integrantes de um coletivo, buscou entender como o seu pertencimento de classe social, racial e de gênero opera na construção de seus projetos de vida. A autora verificou que os projetos de vida dessas jovens são atravessados por questões ligadas à classe social em que estão inseridas suas famílias, à estrutura e organização das mesmas, à afirmação de sua identidade enquanto mulheres negras e à implementação de políticas públicas voltadas à população negra. As jovens buscam se inserir no mundo do trabalho e no campo intelectual almejando postos de trabalho menos degradantes, remunerações não mais defasadas, direitos sobre seu corpo e sobre sua dignidade.

Por fim, destaca-se o estudo de Costa (2017) que buscou compreender os sentidos e significados do processo de escolarização das jovens negras estudantes de escola pública, por meio da reconstrução das histórias de vida. Revelou as experiências positivas no ambiente escolar que contribuíram para a construção de suas identidades, bem como, experiências de discriminação racial. A autora destacou que “a realidade desafia diariamente as jovens negras pertencentes às camadas populares a buscarem ‘saídas’ que nem sempre as potencializam e/ou potencializam seu pertencimento étnico-racial”. Assim, para autora, “as práticas narradas pelas jovens reafirmam as possibilidades emancipatórias presentes nas “microações afirmativas cotidianas” (COSTA, 2017, p.104).

Os estudos apresentados apontam as muitas possibilidades de investigação quando se tomam jovens negras como sujeitos de pesquisa. A partir dessa revisão é possível inferir a existência de lacunas no campo dos estudos das juventudes, no que tange à articulação de raça e gênero como conceitos de análise, em especial, quando tratam das trajetórias e projetos deste grupo.

Ademais, muitas vezes, como argumentam Marília Carvalho, et.al (2009), o campo de estudos de gênero nestas pesquisas é tomado como sinônimo de estudos sobre mulheres. São escassos aqueles que incorporam a questão juvenil atrelada às questões de gênero e também os que realizam o recorte de raça. “Sem dúvida, contudo, o avanço teórico na direção de uma apropriação mais densa de ambos os

conceitos não apenas abriria novos problemas de pesquisa (...), como também permitiria análises mais enriquecedoras” (CARVALHO; *et.al*, 2009, p.260).

Diante disso, parte-se da premissa de que a produção de trabalhos acadêmicos que discutam as trajetórias e projetos de vida de jovens, considerando as condições raciais e de gênero são necessários. Assim, o presente estudo buscou construir análises sobre as juventudes articulando as categorias de raça e gênero.

1.2 Aspectos metodológicos da pesquisa

Por se tratar de um estudo que busca compreender as trajetórias escolares e profissionais de jovens negras, optou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que esta preocupa-se com uma visão sistêmica do problema, além de tentar “explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo”, conforme aponta Maria Marly Oliveira (2016, p. 58). Tal opção fundamenta-se na crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; entre a objetividade e a subjetividade (OLIVEIRA, 2016, p.60).

A presente pesquisa foi realizada em dois momentos, a saber:

1º momento: Levantamento preliminar, por meio de questionário *online*;

2º momento: Entrevistas narrativas.

Utilizou-se de entrevistas narrativas, por ser, a narrativa, uma forma discursiva capaz de revelar momentos significativos dos tempos vividos pelas jovens em seus percursos escolares e profissionais, articulando a partir do presente, a construção do passado e do futuro, conforme aponta Inês Teixeira; *et.al*. (2006). Ao trazer à tona as narrativas das jovens buscou-se conduzir o/a leitor a “ouvir” essas vozes, a perceber a riqueza dessas histórias que apesar de ter suas particularidades e singularidades, dizem respeito a outras jovens e “extrapolam as experiências meramente individuais” como sugere Carlos Carvalho e Mailsa Passos (2012, p.278).

Esses procedimentos foram importantes para o estudo, pois como argumenta Minayo (2012), fazer ciências é trabalhar numa perspectiva em que o tripé - teoria, método e técnicas - se condicione mutuamente, ou seja, o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (MINAYO, 2012, p.622).

1.2.1 Primeiro momento: levantamento preliminar

Nesta etapa foram enviados questionários online para os jovens que participaram do curso PJT com o intuito de conhecer o perfil dos mesmos para, posteriormente, selecionar os sujeitos desse estudo: jovens negras. Essa etapa foi fundamental visto que não seria possível fazer essa seleção utilizando-se apenas as fichas de matrícula do curso, pois algumas informações necessárias para tal escolha não seriam contempladas.

O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas⁸ e inserido em uma ferramenta do *Google*⁹, facilitando assim, o envio. Este instrumento foi dividido em oito seções:

- a) dados de identificação;
- b) sexo e orientação sexual;
- c) raça e etnia;
- d) situação civil, de moradia e familiar;
- e) situação escolar;
- f) situação de trabalho e renda;
- g) mudanças e perspectivas profissionais;
- h) sobre a pesquisa.

Para aplicação dos questionários foi feito contato com a ONG para obtenção dos nomes e telefones dos/as jovens participantes das 11 turmas que realizaram o curso entre fevereiro/2011 e maio/2017, totalizando 226 jovens.

De posse dos dados foram feitos contatos com os/as jovens através de ligações telefônicas e envios de mensagens via *WhatsApp*¹⁰, afim de apresentar-lhes a pesquisa, verificar o interesse em participar da mesma e enviar o *link* do questionário *online*. Muitos dos números para os quais foi feito contato já não eram dos/as jovens

⁸ A fim de verificar se as questões colocadas no questionário estavam adequadas e compreensíveis, o enviou para três jovens e solicitou que respondessem e apontassem as possíveis dificuldades e/ou dúvidas. Destes, apenas um não respondeu. No entanto, os demais responderam e apontaram algumas questões que poderiam gerar dúvidas e outras poderiam ter outras possibilidades de respostas, nesse sentido realizou-se algumas adequações.

⁹ *Google Forms* é um serviço gratuito do *Google* que tem por finalidade a criação de formulários, dentre eles, questionários com questões abertas e fechadas e permite a visualização dos dados coletados, além de gerar uma planilha com os resultados.

¹⁰ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, lançado em 2009.

ou mesmo de seus familiares, denotando a ideia de que pela facilidade de compra e ofertas de diferentes operadoras, existe uma mudança contínua de números de telefones móveis.

Recorreu-se, ainda, à rede social *Facebook*¹¹, espaço em que os/as jovens de diferentes condições socioeconômicas e geoespaciais, grupos juvenis muito distintos, estão interligados e integrados, como definido por Juliana Reis e Rodrigo Jesus (2014). Foi no “ciberespaço”¹² que as possibilidades de localização se ampliaram tornando possível encontrar alguns/as jovens que se dispuseram a criar uma rede de contatos. Assim, conseguiu-se, aos poucos, localizar um número considerável de jovens.

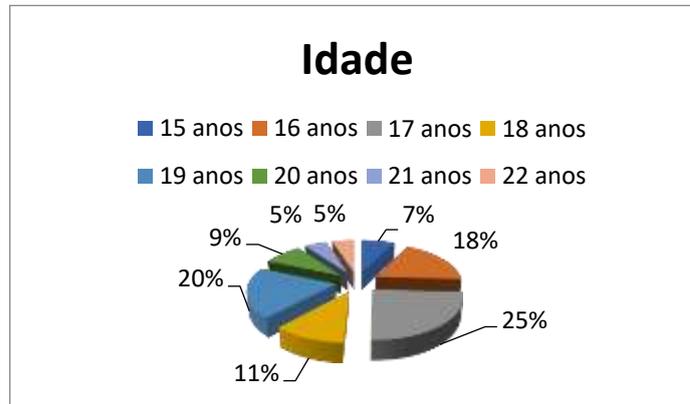
Muitos/as visualizavam as mensagens, mas não respondiam de imediato sendo necessário realizar novo contato para reforçar a importância de sua contribuição para o estudo. Por outro lado, alguns/as jovens se mostraram muito solícitos/as e interessados/as pelo estudo; queriam entender o propósito da pesquisa e, outros/as, ainda, aproveitavam para falar sobre outros assuntos como, oportunidade de emprego e estudos.

Assim, findado o prazo estabelecido para a aplicação do questionário, julho de 2017, foram feitos contatos com 120 jovens dos 226 que concluíram o curso e, ao final, obteve-se uma amostragem de 81 respondentes. Realizou-se a leitura das informações obtidas, gerando uma ampla gama de informações sobre os/as mesmos/as.

No momento em que responderam o questionário os/as jovens estavam com idade entre 15 e 22 anos, sendo a maioria deles com 17 anos, o que corresponde a 25 %, e a minoria com 21 e 22 anos, correspondendo a 5 %.

¹¹ *Facebook* é uma rede social virtual gratuita lançada em 2004, que atualmente tem 2 bilhões de usuários. Para participar a pessoa deve declarar ter pelo menos 13 anos para se tornar usuária registrado do site, que atualmente tem 2 bilhões de usuários (WIKIPEDIA, 2018).

¹² Ciberespaço é nome dado por Lévy, a um novo meio de comunicação que surge via *internet*. “O termo significa não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p.17, citado por REIS; JESUS, 2014, p.23).

Gráfico 2 – Idade dos/as jovens participantes do PJT

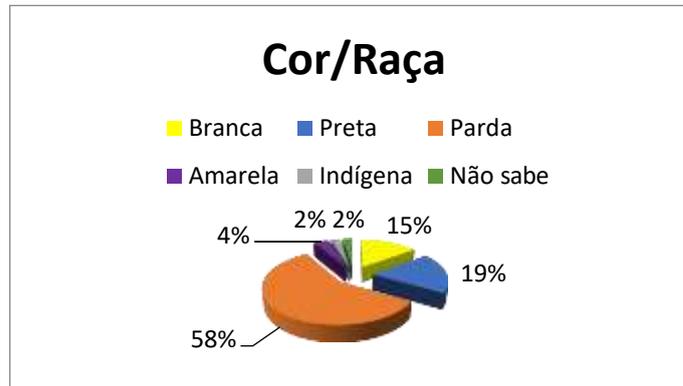
Fonte: Questionário aplicado aos/as jovens do PJT

Um dado que chamou a atenção foi a maior presença de jovens do sexo feminino. Do total dos/as respondentes 72% são do sexo feminino, enquanto 28% são do sexo masculino.

Gráfico 3 – Sexo dos/as jovens participantes do PJT

Fonte: Questionário aplicado aos/as jovens do PJT

No que tange ao perfil racial verificou-se que a maioria dos/as respondentes, 77%, se autodeclararam negros/as (pretos/as e pardos/as).

Gráfico 4 – Cor/Raça dos/as jovens participantes do PJT

Fonte: Questionário aplicado aos/as jovens do PJT

Entre os/as jovens, 67% informou estar estudando, enquanto 33% não. 54% dos respondentes possuem Ensino Médio incompleto, 35% Ensino Médio completo, 10% Ensino Superior incompleto e 1% Ensino Superior completo.

Todos/as os/as jovens estudaram em escola pública no Ensino Médio e aqueles/as que possuem o Ensino Superior, completo ou incompleto, estudaram ou estudam em instituição particular. Destes, 78% receberam auxílio de bolsas, sendo 43% da instituição, 57% do Programa Universidade para Todos (ProUni) e, 22 % não possuem qualquer tipo de auxílio.

Quanto à atividade remunerada, 56% dos/as jovens exercem alguma atividade enquanto 44% não. Destes, 66% são do sexo feminino e 34% do sexo masculino. Verificou-se também que do total de jovens do sexo feminino que não possuíam atividade remunerada 78% eram negras.

Quanto ao vínculo de trabalho, 67% encontrava-se em atividade formal com carteira assinada, 20% em contrato temporário, 13% em atividade informal sem carteira assinada.

Os dados acima foram colhidos com a finalidade de conhecer o perfil dos/as jovens que participaram do PJT, além de subsidiar a escolha dos sujeitos da pesquisa, jovens negras. Optou-se, então, por trabalhar com cinco jovens que se autodeclararam pretas¹³ e que manifestaram interesse em participar deste estudo. Tal

¹³ No total, 10 jovens que responderam ao questionário se autodeclararam pretas. Destas, duas não manifestaram interesse em participar da pesquisa. Nesse sentido, ao definir que o estudo seria realizado com 5 jovens optou-se por aquelas que participaram do curso em turmas diferentes. Ressalta-se que a pesquisadora já conhecia as jovens, visto que elas participaram de atividades que estavam sob sua coordenação. No entanto, a pesquisadora não teve contato direto com as jovens, e não

escolha fundamenta-se nas discussões sobre a forma como o preconceito racial opera no Brasil. Ele “se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” como aponta Oracy Nogueira (2006, p. 292). Nesse sentido, a intensidade do preconceito pode variar de acordo com os traços fenotípicos. Assim, quanto mais escura a cor da pele, mais possibilidades a pessoa terá de sofrer o racismo. O convite a elas para participação da pesquisa foi feito por meio de contato telefônico e o aceite foi imediato.

1.2.2 Segundo momento: entrevistas narrativas

As entrevistas foram realizadas individualmente em dias e horários sugeridos e pré-agendados com as jovens, entre os meses de junho a agosto de 2018. Antes de iniciar a entrevista foi apresentada e entregue para as mesmas uma carta de esclarecimento e um termo de consentimento livre e esclarecido. Com a autorização das jovens todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Para realização das entrevistas optou-se por um local que permitisse às jovens se sentirem confortáveis e à vontade para narrar suas trajetórias. Algumas entrevistas foram remarcadas a pedido das mesmas, no entanto, tudo ocorreu conforme previsão inicial.

Adotou-se as narrativas de vida como método de pesquisa uma vez que ela “possibilita a abertura de um horizonte temporal significativo no qual os sujeitos (re)significam o passado e o futuro, a partir da consciência que possuem no momento presente” (TEIXEIRA, et.al, 2006, p. 41), o que dialoga com o interesse em despertar o vivido e trazer à tona as questões investigadas de uma forma pouco diretiva, mais “leve” e que possa entrecruzar o passado, o presente e o futuro das cinco jovens entrevistadas.

A entrevista narrativa segue o princípio básico de solicitar ao(à) informante que narre de forma improvisada um determinado assunto o qual tenha vivenciado. Para tanto, o entrevistador precisa fazer com que o informante conte uma história consistente de todos os eventos relevantes para o tema em questão, do início ao fim

conhecia suas histórias familiares e seus percursos escolares e profissionais, como proposto nesse estudo.

(TEIXEIRA, et.al, 2006). Dessa forma, elaboram-se questões gerativas a fim de estimular a produção da narrativa.

As questões foram elaboradas com o intuito de concentrar na narrativa aspectos que interessava ao estudo, uma vez que a questão gerativa “tem o objetivo de estruturar a narrativa que a segue através de um modelo para a reconstrução da lógica interna dos processos, porém dando liberdade ao(à) entrevistado(a) de desdobrar sua visão sem a obstrução do entrevistador” (TEIXEIRA, et.al, 2006, p.48).

Para este estudo formularam-se, então, quatro questões gerativas com o intuito de encontrar aspectos significativos da vida das jovens, principalmente no que tange à educação e ao trabalho, na perspectiva de gênero e de raça. As questões abordaram:

1ª) história familiar – solicitou às jovens que contassem sobre sua história familiar: de onde vieram, quem são seus familiares, com quem moram e qual a sua relação com estes;

2ª) vida escolar e formação para o trabalho – solicitou às jovens que narrassem sua trajetória escolar, desde a infância até a participação no curso PJT;

3ª) percurso profissional e perspectivas futuras – solicitou às jovens que narrassem suas trajetórias de trabalho, o percurso feito antes e após a participação no curso PJT e suas perspectivas futuras;

4ª) raça e gênero – solicitou às jovens que falassem sobre sua percepção quanto às questões raciais e de gênero e suas vivências na escola e no trabalho, no que se refere a estas temáticas.

Tendo sido informado o caráter e procedimentos da entrevista narrativa, algumas jovens, inicialmente, mostraram dificuldades em se expressar livremente. Por vezes, ao encerrar uma narrativa, perguntavam: “*E agora, o que você quer saber?*” ou “*É... que é mesmo que você perguntou?*”. Pode-se inferir que esta atitude está relacionada ao fato de que, em geral, as pessoas entrevistadas esperam por uma sucessão de perguntas, o que não ocorre nas entrevistas narrativas. Ou mesmo porque alguns/as entrevistados/as têm dificuldade de apresentar narrativas sobre sua vida, como é o caso de pessoas tímidas, reservadas, pouco comunicativas e reticentes (TEIXEIRA, et.al, 2006).

Diante disso, foi necessário lançar mão de algumas questões, entre uma e outra fala, para contribuir com a produção da narrativa. Apesar de não ser adequado, visto que nesse tipo de coleta o ideal é adiar o aprofundamento das questões para o

final da entrevista (TEIXEIRA, et.al, 2006), acredita-se que essas questões não prejudicaram o resultado do trabalho, pois, quando isso ocorria buscava-se não fazer intervenções diretivas ou avaliativas, mas sim retomar as questões geradoras ou o que já havia sido dito pelas jovens.

Foi possível observar que algumas jovens não estavam habituadas a falar sobre si, retomar suas raízes, narrar sua história. Muitas vezes, entre lágrimas e palavras, as jovens diziam nunca ter conversado ou refletido sobre determinada situação em suas vidas, e faziam reflexões importantes a partir desta constatação.

Concorda-se com Carvalho e Passos (2012) ao afirmarem que “as narrativas são formas de conhecimento, de autoconhecimento e de reconhecimento. As narrativas contribuem para a compreensão do valor daquilo ele viveu e experienciou”. Ou seja, como argumentam os autores, “é através da experiência trazida em linguagem (em algo narrável) que o sujeito se revela para si e para o outro. Não mais como agente, mas como narrador” (CARVALHO; PASSOS, 2012, p.281).

Diante disso, preocupou-se em criar um clima de confiança e reciprocidade para que as jovens se sentissem à vontade para se expressarem livremente. O que não foi muito difícil, pois, logo começavam a lembrar e a narrar suas trajetórias, por vezes carregadas de emoção e sentimentos.

O trabalho de lembrança significa um momento de narrar, analisar, refletir aquilo que foi vivido na prática. A memória torna-se então um trabalho intelectual sobre os momentos e as atividades práticas da vida. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”, como ressalta Ecléa Bosi (1979, p. 17).

Ao lembrarem seus percursos, as jovens demonstraram um trabalho consciente e reflexivo, muitas vezes com riqueza de detalhes e com cuidado ao narrar as lembranças, principalmente no que concerne às memórias familiares e afetivas da infância e da adolescência. Assim, “ao colocar-se na perspectiva da narrativa, e, portanto, do sujeito – um sujeito corpóreo, histórico, político, cultural, singular – porque único e diverso -, a entrevista narrativa encontra-se com a subjetividade” (TEIXEIRA, et.al, 2006, p.50).

Frente às narrativas das jovens, foi possível confirmar que, ao contrário de outros caminhos investigativos que desconsideram e querem controlar a subjetividade, a entrevista narrativa dialoga com a subjetividade, afinal ela é uma

dimensão do ser humano, senão uma constituição, que compõe a vida, uma dimensão a ser interrogada, a ser compreendida (TEIXEIRA, *et.al*, 2006).

Nesse sentido, a busca pelos sentidos dado à concretude da vida e pela subjetividade de cada jovem entrevistada se deu por meio de uma escuta cautelosa de cada narrativa, do colocar-se no lugar daquela que narra suas experiências e vivências, tendo como maior propósito a compreensão. Minayo (2012) trata deste verbo que é tão importante nas pesquisas qualitativas e chama a atenção para o fato de que,

para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p.623).

Ressalta-se que as experiências são aqui entendidas como aquilo que cada pessoa apreende do lugar que ocupa no mundo e das ações que realiza, ou seja, a capacidade de cada ser humano compreender a si mesmo e o significado da vida no mundo. Já a vivência é entendida como produto da reflexão pessoal sobre a experiência, ou seja, a forma como cada pessoa vive a sua própria experiência que embora seja pessoal, tem influências do coletivo em que se vive e das condições em que ela ocorre (MINAYO, 2012).

Após a transcrição das entrevistas, as narrativas foram textualizadas, retirando-se os vícios de linguagem e repetições de palavras e frases, a fim de facilitar a leitura e entendimento das mesmas.

As informações foram organizadas de acordo com as temáticas pertinentes ao estudo e em seguida buscou-se analisá-las na perspectiva da interseccionalidade de gênero e de raça, tecendo um enredo coletivo, ressaltando as experiências e vivências de cada jovem.

2 RAÇA, GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE

2.1 Raça

Para melhor compreensão do conceito de raça torna-se importante realizar uma construção histórica do termo a fim de evidenciar sua dimensão analítica. Silvio Almeida (2018) em seu recente livro “O que é racismo estrutural”, ao abordar o conceito de raça enfatiza que,

raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional* e *histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p.19).

O Brasil passou por um período de escravização que durou mais de 350 anos e foi o último país das Américas a promover a sua abolição. A elite escravocrata buscou dominar e controlar o corpo escravizado utilizando estratégias que colocaram o/a negro/a como inferior. “A cor da pele era um elemento fundamental para identificar a condição do escravo e também para estigmatizar e marcar a inferioridade social” como aponta Gabriel Aladrén (2016, p.102).

Segundo René Silva (2013), quando o país iniciou o processo de modernização e de desenvolvimento, no fim do século XIX, vislumbrou-se um novo tipo de trabalhador/a, de cidadão/ã transformador/a e de direitos. O povo negro foi excluído e a mão de obra imigrante foi privilegiada, além de que a imigração contribuiria também para o suposto embranquecimento da população brasileira. Corroborando este autor, José Jorge Carvalho (2004) afirma que,

Os negros foram excluídos tão intensamente do mercado de trabalho que, já em 1901, 90% dos operários industriais em São Paulo eram imigrantes europeus. O pouco capital técnico, social e econômico que os negros haviam acumulado até o final do século XIX tinham sido desfeitos pelos incentivos abertos do Estado brasileiro, em benefício dos imigrantes europeus, como concretização da ideologia do branqueamento (CARVALHO, 2004, p.63).

Além disso, essa hierarquia de uma sociedade escravista moderna, que colocou a população negra numa condição de inferioridade, continuou fortemente presente.

Caracterizados como incapazes de contribuir para o sistema de livre iniciativa por insuficiência intelectual, incapacidade técnica ou debilidade moral; vistos como parte e irremediavelmente presos a um passado de atraso econômico e incivilidade, além de peso de retardo das novas energias progressistas da sociedade, pouco se fez em termos de políticas de proteção à população negra (SILVA, 2013, p. 96).

Enquanto se discutia que tipo de cidadania que os escravizados e seus descendentes teriam, a elite brasileira utilizou como estratégia, a importação das teorias raciais evolucionistas que buscavam justificar, por meio da ciência, a inferioridade dos negros e a desigualdade social (ALADRÉN, 2016).

No Brasil, as teorias raciais tiveram mais adesão no período entre 1870 e 1930, sobretudo entre intelectuais, políticos, juristas e médicos. Essas teorias pretendiam definir como inferiores, determinados grupos e indivíduos ao associar as características físicas, morais e culturais (como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo, modos de vestir, de festejar, de cantar e de cultivar) à capacidade mental e ao nível civilizatório destes, conforme aponta Carolina Dantas (2016, p.150).

Na perspectiva de Anibal Quijano (2005, 2009), a ideia de raça, foi produzida no início da formação da América e do capitalismo, e é possível que se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados. Desde muito cedo “raça” foi construída como referência às supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos, sendo imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa. É um conceito que tem sido utilizado há mais de 500 anos como um instrumento eficaz de dominação (QUIJANO, 2005, 2009).

Kabengele Munanga (2003) esclarece que o conceito de raça utilizado para classificar a diversidade humana passou a atuar nas relações entre classes sociais na França nos séculos XVI-XVII. Depois de alguns questionamentos sobre seu emprego ao longo do tempo, no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças. Desde o início, os naturalistas se deram o direito de hierarquizar as raças, e assim, os indivíduos de raça branca foram decretados superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função das suas características físicas hereditárias (MUNANGA, 2003).

Conforme aponta Antônio Sérgio Guimarães (2008), a ideia de raças humanas foi criada pela biologia e pela antropologia física considerando que “a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” (GUIMARÃES, 2008, p.64).

Essa classificação da humanidade em raças hierarquizadas ganhou forma no início do século XX e por longo tempo foi considerada científica. Posteriormente, se tornou uma teoria pseudocientífica: a raciologia.

Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (MUNANGA, 2003, p. 5).

Apesar dos adeptos às teorias raciais, muitos intelectuais negros e brancos realizaram críticas enfáticas a essas teorias e mantiveram posições antirracistas e antirracistas. Além disso, após a tragédia da Segunda Guerra Mundial, houve um esforço de biólogos, sociólogos, antropólogos, para sepultar a ideia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica, a fim de acabar com o racismo (GUIMARÃES, 2008). Alguns biólogos antirracistas sugeriram que o conceito “raça” fosse banido dos dicionários e dos textos científicos e o termo “raça” fosse substituído por “população” (MUNANGA, 2003; GUIMARÃES, 2008).

O conceito de raça tomou outra dimensão, sendo utilizado tanto popularmente quanto em estudos produzidos nas ciências sociais. Estes intelectuais justificam o uso do conceito como realidade social e política, e consideram a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2003).

No final da década de 1970, emergiu no contexto dos novos movimentos sociais, o Movimento Negro¹⁴ brasileiro que se tornou, então, um ator político que ressignifica e politiza a raça de forma emancipatória. Nilma Lino Gomes (2012), ao tratar deste movimento e de suas lutas afirma que,

ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p.731)

Nesse sentido, busca-se trabalhar a categoria raça de forma ressignificada, como uma construção social, histórica e política. Quando os movimentos sociais antirracistas, tal como o Movimento Negro, resgatam o termo raça, trata-se da recriação de uma perspectiva de pensamento racializada, porém visando a promoção

¹⁴ De acordo com Almicar Pereira (2008) o Movimento Negro é formado por: “grupos, entidades e militantes negros que buscam a valorização do negro e da cultura negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira” (PEREIRA, 2008, p.26).

do seu contrário, ou seja, do combate ao racismo e de suas consequências como apontam, Marcelo Paixão e Luiz Carvano (2008).

Torna-se importante ressaltar também que tal como o Movimento Negro, muitos/as pesquisadores/as que atuam na área das relações raciais e interétnicas empregam o conceito de “raça” não mais para afirmar a sua realidade biológica, mas sim buscando explicar o racismo, uma vez que esse fenômeno “continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas” (MUNANGA, 2003, p.12).

Corroborando Munanga (2003), Gomes (2005) aponta que o termo “raça” é utilizado por estudiosos/as pelo fato de que a discriminação racial e o racismo no Brasil se dá não apenas em função dos “aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (GOMES, 2005, p.45).

2.1.1 Racismo e discriminação racial

Sabe-se da importância do uso de outros termos para tratar do pertencimento racial do povo brasileiro, como por exemplo o termo “etnia”¹⁵ que muitas vezes é utilizado por ser considerado como um lexical mais cômodo que o de raça em termos de fala politicamente correta. No entanto, acredita-se que esta substituição não altera a compreensão intelectual do racismo no Brasil e não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo (GOMES, 2005; MUNANGA, 2003).

Conforme argumenta Munanga (2003),

o racismo praticado hoje nas sociedades não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou inato (MUNANGA, 2003, p. 29).

¹⁵ Por etnia, “compreende-se um conjunto de fatores de natureza sociocultural que sejam causa eficiente de uso por cada pessoa, tanto do processo de constituição de suas afinidades eletivas para com outras pessoas portadoras de hábitos, crenças e valores semelhantes, como de sua caracterização coletiva distinta perante aos demais membros da sociedade” (PAIXÃO; CARVANO, 2008, P.27)

Nesse sentido, considera-se importante, ainda que brevemente, ao tratar do conceito de “raça”, esclarecer alguns termos que se associam a esta categoria, tais como: “racismo”, “preconceito” e “discriminação”. Almeida (2018) conceitua o racismo como,

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p.25)

Mesmo sem justificação em fundamentos biológicos o racismo persiste de maneira não-formalizada, não-oficial e paralelo às ideias de mestiçagem, tolerância racial e assimilação cultural. Dessa forma, a negação da discriminação racial e suas consequências para a população foi a forma através da qual o racismo se manifestou entre os setores dominantes no Brasil durante as primeiras décadas republicanas (DANTAS, 2016).

Pode-se dizer que o racismo se materializa a partir da estratificação das raças e da perpetuação de privilégios de determinado grupo racial (branco) em detrimento de outro (negro), que se dá por meio de processos econômicos, sociais e políticos. O racismo é individualista, institucional e estrutural. Como processo histórico e político, o racismo cria as condições sociais, para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (ALMEIDA, 2018, p.39).

Elisa L. Nascimento (2003), argumenta que o racismo cumpre função de dominação e por meio da ideologia de hegemonia ocidental transmite e reproduz o processo de desumanização dos povos dominados.

Essa ideologia sofre mutações de acordo com as condições históricas, demonstrando-se flexível e extremamente sutil, atuando por meio de representações sociais em nível do subconsciente ou do imaginário social. Não precisa ser explicitada em linguagem direta, pois instala-se, mediante o processo de socialização, na representação do real internalizada pelos indivíduos. A hegemonia ocidental, invisível e emudecida, impera nos padrões de cultura e infiltra-se na constituição dos sujeitos (NASCIMENTO, 2003, p. 58).

O preconceito racial, de acordo com Almeida (2018) “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2018, p.25). Pode-se acrescentar ainda, segundo Nogueira (2006) que quando o preconceito racial “se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” pode

ser denominado como preconceito de marca, no entanto quando “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito”, denomina-se como preconceito de origem (NOGUEIRA, 2006, p.292).

Já a discriminação racial, pode ser entendida como,

a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2018, p.25).

De acordo com Gomes (2005), a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. A autora argumenta que “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p.55).

Sendo assim, a discriminação racial pode ser direta, quando há um repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial; ou indireta, quando a situação específica de grupos minoritários é ignorada ou sobre a qual são impostas regras de neutralidade racial, sem levar em conta a existência de diferenças sociais significativas (ALMEIDA, 2018).

Portanto, o racismo que se materializa como discriminação racial é definido pelo seu caráter sistêmico. Ou seja, não se trata de um ato discriminatório isolado, mas sim, “de um processo em que as condições de subalternidade e de privilégio que distribuem nos grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2018, p.27).

Pode-se afirmar que no Brasil, dentre as “ideologias construídas em torno da raça, que ainda permanecem vigorosa e que, de certa forma, regem determinados discursos no interior da sociedade brasileira, consiste na democracia racial¹⁶, em que aparentemente, as raças convivem em plena harmonia” (SILVA, 2010, p.97). Observa-

¹⁶ No Brasil, a partir da década de 1920, difundiu-se a ideia de democracia racial e entre os anos 1930-1940 começa a ganhar força e mais adeptos. Segundo essa ideologia, as relações de raça seriam harmoniosas e a miscigenação seria a contribuição brasileira à civilização do planeta. Nos anos 1950, alguns estudiosos como Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes, questionaram a harmonia racial brasileira e destacaram marcas de discriminação no país, denominando esse tipo de interpretação da realidade racial brasileira, como mito da democracia racial. Florestan Fernandes problematizou a noção de tolerância racial vigente e identificou um código de conduta racial, que na prática, funcionava como um abismo a distanciar diferentes grupos sociais, e ainda notou que o racismo no Brasil tinha características próprias: os brasileiros reconheciam a existência de discriminação racial, mas demonstravam ter “preconceito de afirmar o preconceito” (DANTAS, 2016).

se que o racismo ainda opera e tem sido utilizado para hierarquizar grupos raciais, atribuindo lugares de privilégio à população branca e de exclusão à população negra, e impedindo a mobilidade de pessoas negras no trabalho, na educação, e demais espaços sociais e políticos.

2.1.2 – *Identidade negra*

São múltiplas as produções sobre o que é identidade; diversos pensadores de diferentes áreas do conhecimento se debruçaram sobre este conceito. Enquanto categoria de análise nas Ciências Sociais tem ganhado destaque caracterizando-se uma interface entre Sociologia, Psicologia e Filosofia, com abordagens interdependentes da questão da identidade como constituição do sujeito como indivíduo inserido num contexto social (NASCIMENTO, 2003).

De acordo com Gomes (2005), a identidade não é algo inato e se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. No entanto, não está apenas no nível da cultura, ela envolve também os níveis sócio-políticos e histórico em cada sociedade.

Corroborando Gomes (2005), Nascimento (2003) argumenta que a identidade pode ser entendida como uma espécie de encruzilhada existencial entre o indivíduo e a sociedade, em que ambos vão se constituindo mutuamente, e nesse processo de construção da identidade,

o indivíduo articula o conjunto de referências que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio da sua própria experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade e sociedade, apreendidas na sua interação com os outros (NASCIMENTO, 2003, p.31).

São múltiplas e distintas as identidades que constituem os sujeitos (identidade de raça, de gênero, de nacionalidade, de classe, sexuais, etc.) na medida em que são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. “Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2012, p. 171).

Munanga (1994) esclarece que a identidade está presente em todas as sociedades, em qualquer grupo humano, que por meio do seu sistema axiológico seleciona aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao

alheio. Assim, a definição de si, ou seja, a autodefinição e a definição dos outros, ou seja, a identidade atribuída, têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses diversos tais como: econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994).

No processo de construção da identidade, suas dimensões podem ser autodefinidas ou autoatribuídas pelo próprio sujeito ou grupo que seleciona sinais diacríticos para se autodefinir; ou, pode ser atribuída por outros. Ambas são coletivamente construídas e se transfiguram conforme o contexto social, cultural e político. A “identidade atribuída é dotada exclusivamente de um caráter essencializador, na medida em que relações de poder estão envolvidas na essencialização do que é ser negro”. Por outro lado, “a identidade autoatribuída (identidade negra), não se configura em uma essência, mas um posicionamento” (VIVIANE FERNANDES; MARIA CECÍLIA SOUZA, 2016, p.109).

A respeito da identidade coletiva, Munanga (2012) aponta que ela “pode ser uma identidade atribuída por outro grupo através de outros sinais diacríticos que não foram selecionados pelo próprio grupo”. Assim, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes deles, “atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com as que esses povos se autoatribuíam” (MUNANGA, 2012, p.9).

No processo de identidade atribuída ao/a negro/a, houve a tentativa de destruição da consciência histórica e da memória coletiva dos povos negros escravizados e, a partir daí, construiu-se uma história negativa, ainda presente no imaginário da população brasileira (MUNANGA, 2012, p.6). Foi atribuída ao/a negro/a uma identidade coletiva baseada em estereótipos “como fruto da seleção de sinais diacríticos (atributos selecionados a partir do seu complexo cultural – religião, política, economia, artes, visão de mundo etc.), realizada pelo grupo opositor”. Ou seja, uma identidade forjada socialmente com o intuito de inferiorizá-la. “Na sociedade brasileira, essa identidade foi formulada historicamente desde o período colonial, com base na inferiorização das diferenças impressas no corpo escravizado” (FERNANDES; SOUZA, 2016, p.108).

Assim, pode-se dizer que “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-

histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista” (MUNANGA, 2012, p.6).

Nesse sentido, a identidade negra deve ser compreendida também como “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil” (MUNANGA, 1994, p. 187). Além disso, como aponta Nascimento (2003), se a essência do racismo está na “negação da humanidade do negro, o gesto de assumir e valorizar a identidade negra constitui diametralmente o seu oposto: a afirmação dessa humanidade” (NASCIMENTO, 2003, p.54).

No entanto, diante do preconceito e da discriminação racial que permeia a construção das identidades, construir uma identidade negra positiva torna-se um desafio, “em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2003, p.171).

A identidade se constrói gradativamente e esse processo, geralmente, inicia-se na família e “vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece” (GOMES, 2003, p.171). Assim, as instituições têm papel fundamental nessa construção, e a escola pode ser considerada um dos espaços que interfere diretamente.

Sendo a identidade negra também construída durante a trajetória escolar dos sujeitos, a escola “tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma” (GOMES, 2005, p. 44).

Contudo, torna-se necessário atentar para o fato de que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Pois, na trajetória escolar, “os/as negros/as deparam-se, com diferentes olhares sobre o pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética” e por vezes “esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade” (GOMES, 2003, p.172).

Gomes (2002) chama a atenção para o discurso pedagógico que ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Para a autora, este discurso

fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero, etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos sobre o corpo negro são reproduzidos (GOMES, 2002, p. 43).

Ressalta-se também que no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo, como um forte ícone identitário. Assim, pode-se afirmar que “o entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade” (GOMES, 2003, p.147).

2.2 Gênero

De acordo com Céli Regina Pinto (2003), é possível identificar desde o século XVIII, já no início da Revolução Francesa, mulheres que de alguma forma, lutavam pelo direito à cidadania e por uma participação na vida pública. No entanto, na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as lutas e manifestações ganharam corpo e se tornaram uma luta coletiva pelos direitos políticos de votação e de serem votadas. O movimento sufragista, como assim ficou denominado, se espalhou por vários países ocidentais, se tornando o primeiro movimento feminista organizado no mundo e, posteriormente, reconhecido como a “primeira onda” do feminismo (PINTO, 2003).

Os objetivos mais imediatos desse movimento, acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões, estavam ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média e o alcance dessas metas foi seguido de certa acomodação do movimento (LOURO, 2003).

No final da década de 1960, surge a chamada “segunda onda” do feminismo. Esse movimento eclodiu nos Estados Unidos e na Europa e esteve estreitamente relacionado a toda efervescência política e cultural que essas regiões do mundo experimentavam na época. Neste período, foram vários os movimentos sociais que surgiram. No Brasil, o cenário era marcado pela Ditadura Militar e as condições de

qualquer atuação política tornaram duras e perigosas. Mas, mesmo em condições tão distintas, ao longo da década de 1970, o movimento feminista surge e se desenvolve no país (PINTO, 2003).

Além de preocupações políticas, os movimentos se direcionam também para construções propriamente teóricas. Surgem, então, os estudos sobre as mulheres desenvolvidos por militantes feministas, participantes do mundo acadêmico. As feministas “vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e ‘contaminando’ o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política” (LOURO, 2003, p.16). Segundo Jane Felipe (2007) esses estudos, nas suas mais variadas vertentes, trouxeram à cena temas que até então eram considerados menores e relegados a um status secundário, como família, infância, maternidade, paternidade, sexualidade, dentre outros.

Dagmar Meyer (2004) argumenta que a produção de conhecimento e o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas produzidas por esses movimentos, neste período, remetiam à necessidade não somente de denunciar, como também, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres vinham sendo historicamente submetidas (MEYER, 2004).

Aos poucos, os estudos sobre as vidas femininas passaram a exigir mais do que descrições minuciosas e começaram a ensaiar explicações embasadas em filiações teóricas como o marxismo e a psicanálise. Surgem vários debates e polêmicas a partir das diferentes perspectivas analíticas adotadas, contudo, não impedem que se observe motivação e interesses comuns entre as estudiosas. Do outro lado, estavam aqueles/as que justificavam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, em geral, às características biológicas (LOURO, 2003).

Contraopondo a esse tipo de argumentação, as feministas buscavam demonstrar que não são as “características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades entre mulheres e homens” (MEYER, 2004, p.14). Mas, sim que são os modos pelos quais as características femininas e masculinas são representadas e valorizadas. Aquilo que se pensa sobre mulheres e homens é que vai “constituir o que é inscrito no corpo e

definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico” (MEYER, 2004, p.14).

Nesse sentido, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2003, p.21). Diante disso, o debate se constitui de outra forma, através de uma nova linguagem.

Na década de 1970, um grupo de estudiosas anglo-saxãs começa a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero. Esse termo se torna um conceito fundamental para esse debate, porque permite ser utilizado tanto como ferramenta analítica, como, também, uma ferramenta política. No Brasil, o conceito de gênero passa a ser utilizado por estudiosas feministas somente no fim da década de 1980 (LOURO, 2003; MEYER, 2004).

Segundo Vera Simone Kalsing (2008), os estudos feministas passam, então, por uma mudança epistemológica e o foco principal deixa de ser a categoria mulher para dar lugar ao conceito de gênero “Significando, com isso, que se passou do estudo da diferença sexual, centrada na categoria de “outro” – as mulheres, a se estudar as “relações entre os sexos”, como também, os processos de formação da feminilidade e da masculinidade” (KALSING, 2008, p.2).

No entanto, como ressalta Meyer (2004), é importante frisar que ao ser incorporado às diversas correntes feministas, nos planos acadêmico e político, o conceito de gênero causou várias controvérsias e definições múltiplas nem sempre convergentes para o termo. Dessa forma,

(...) as diferentes definições convergiam em um ponto: com o conceito de gênero pretendia-se colocar em xeque a equação - que resultava em diferenças re-conhecidas como sendo inatas e essenciais – na qual se articulava um determinado modo de ser a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2004, p.14).

Meyer (2004) esclarece, ainda, que no conjunto dos movimentos teóricos e políticos, os quais gênero foi incorporado, o conceito tem sido utilizado de duas maneiras distintas e conflitantes. Por um lado, “vem sendo usado como um conceito que se opõe - ou complementa – a noção de sexo biológico e se refere aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a(s) cultura(s) inscreve(m) sobre corpos sexuais”, e por outro lado, para enfatizar que a “sociedade forma não

só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo [e, portanto, também o sexo] aparece” (MEYER, 2004, p.15).

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar, como aponta Louro (2003) que,

ao dirigir o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2003, p.22).

É nessa perspectiva que o feminismo pós-estruturalista, embasado especialmente de teorizações desenvolvidas por Michel Foucault e Jaques Derrida, “assume que a linguagem (entendida, aqui, em sentido amplo) é o lócus central de produção dos nexos que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2004, p.15) e emprega o conceito de gênero, contrapondo-se às teorias que procuravam explicar as diferenças sexuais assentadas no determinismo biológico.

Em seu importante texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, Joan Scott (1995) afirma que o uso da categoria gênero rejeita, explicitamente, explicações biológicas e define gênero de duas formas: primeiro como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e, segundo como “uma forma primária de dar significados às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86).

Em sua primeira definição, Scott refere-se ao processo de construção de gênero nas relações sociais e afirma que este implica em quatro elementos inter-relacionados: 1º) os símbolos culturalmente disponíveis que evocam múltiplas representações; 2º) os conceitos normativos expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e está relacionado tipicamente a forma de uma oposição binária afirmando o sentido de masculino e feminino; 3º) – a necessidade de incluir nas análises as noções e referências políticas, as instituições e as organizações sociais; e por fim: 4º) a ideia de que gênero é identidade subjetiva, ou seja, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si (SCOTT, 1995).

Para Scott (1995), nenhum desses quatro elementos que compõem gênero podem operar sem os outros. “No entanto, eles não operam simultaneamente como se um fosse um simples reflexo do outro” (SCOTT, 1995, p.88).

Corroborando Scott, Louro (2003) esclarece que se busca recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. As desigualdades existentes não podem ser justificadas a partir das diferenças biológicas, mas sim, “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2003, p.22).

Meyer (2004) argumenta que o conceito de gênero privilegia o exame dos processos que instituem essas distinções - biológicas, comportamentais e psíquicas percebidas entre homens e mulheres. Assim, o conceito de gênero deve nos afastar

(...) de abordagens que tendem a focalizar subordinações que seriam derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e homens, para aproximar-nos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações - sempre múltiplas, provisórias e contingentes - de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (MEYER, 2004, p.15).

Nesse sentido, Louro (2003) reforça que papéis sociais seriam basicamente padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem os seus comportamentos. Essa concepção para compreender gênero poderia se mostrar redutora ou simplista, pois as desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face e não seria possível examinar “as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas relações de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 2003, p.24).

A segunda forma de conceituar gênero, segundo Scott (1995), seria defini-lo como uma forma de dar significados às relações de poder. O gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder (SCOTT, 1995).

Kalsing (2008) esclarece que a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, o poder é compreendido de forma diferente, menos estática e mais dinâmica do que na perspectiva marxista clássica. Rejeita-se “a concepção que por muito tempo atravessou grande parte dos Estudos Feministas: a de um homem dominante versus uma mulher dominada – como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente”

O desafio, segundo a autora, é romper o esquema binário como vem sendo proposto por estudiosas feministas (KALSING, 2008, p.5).

Ressalta-se que gênero deve ser compreendido também como uma categoria histórica e plural. “Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aqueles/as que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão se tratando”. Além disso, é necessário pensar o conceito de gênero de modo plural, uma vez que, “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 2003, p.23).

Meyer (2004) chama a atenção pelo fato de gênero enfatizar a pluralidade e a conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos. Deve-se então, considerar que isso se expressa pela articulação de gênero com outros marcadores sociais, como por exemplo, classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião e nacionalidade. Além disso, a autora ressalta que ao tratar do conceito de gênero, as análises e as intervenções devem considerar ou tomar como referência as relações de poder entre mulheres e homens, bem como, as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero” (MEYER, 2004, p.15).

Buscando, como propõe Meyer (2004), fazer uma analítica de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, tanto em função de seu corpo/sexo quanto em função de articulações de gênero com outros marcadores sociais (MEYER, 2004, p.16), esse estudo se propõe analisar a trajetória das cinco jovens negras pesquisadas. Afinal, como aponta Wivian Weller (2005) “as distintas concepções de juventude e de viver a juventude serão compreendidas com clareza quando analisadas sob a perspectiva de gênero e quando realizadas com base na realidade empírica” (WELLER, 2005, p.113).

2.3 Interseccionalidade

A interseccionalidade é um conceito que foi cunhado com o intuito de capturar a interação entre diferentes formas de subordinação, e constitui-se como uma importante ferramenta teórico-metodológica no campo dos estudos feministas. Utilizado por muitas autoras, especialmente a partir da década de 1990, o termo foi teorizado pela jurista feminista afroamericana Kimberlé Crenshaw, no ano de 1989,

em um contexto de tensões no interior do movimento feminista. No entanto, torna-se importante ressaltar que o pensamento interseccional é anterior ao conceito de interseccionalidade.

Já no século XIX havia uma preocupação com formas de entrelaçamento de diferenças na produção de desigualdades sociais. De acordo com Carlos Eduardo Henning (2015), as mulheres estadunidenses se tornaram cada vez mais ativas no movimento abolicionista, defendendo seus direitos de se envolver nos trabalhos políticos, culminando, inclusive na formação de sociedades de mulheres anti-escravagistas separadas das dos homens.

Djamila Ribeiro (2017) apresenta uma personagem histórica desse período que foi Sojourner Truth, uma mulher negra, ex-escrava, abolicionista, escritora e ativista dos direitos da mulher, que em discurso na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, em Ohio nos EUA, evidenciou a existência de um pensamento interseccional ao apontar a luta das mulheres negras para se tornarem sujeitos políticos. Em seu discurso Truth questionou:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que os espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Ninguém nunca me ajudou a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E eu não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguntei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendido como escravos. Quando manifestei a minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isso. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (RIBEIRO, 2017, p.20).

Ribeiro (2017) sugere que o discurso de Truth, ainda no século XIX, já evidenciava um grande dilema que o feminismo hegemônico enfrentaria: a universalização da categoria mulher e a necessidade de, ao se falar de mulheres, considerar outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero. No entanto, percebe-se que mesmo havendo histórias de resistências e produções de mulheres negras anterior ao período escravocrata e, posteriormente, com as feministas negras, suas vozes eram esquecidas pelo feminismo hegemônico e esse debate interseccional não tinha visibilidade (RIBEIRO, 2017).

A partir de fins dos anos 1970, nos EUA e na Europa, observa-se que o debate sobre a experiência de entrecruzamento de diferenciações sociais ganha fôlego, com movimentos não necessariamente acadêmicos, a exemplo de coletivos de ativistas negras e lésbicas, como o coletivo *Combahee River Collective, dos EUA*, que influenciou as feministas acadêmicas a partir de um contexto ativista extra-acadêmico, e os Feminismos Negros Britânicos que contribuiu com a criação, em 1978, na Inglaterra, da Organização de Mulheres de Ascendência Africana e Asiática”, entidade que promovia discussões sobre a experiência articulada de classe social, raça, gênero e diferenças culturais na vida de mulheres não-brancas (HENNING, 2005).

Segundo Cristiano Rodrigues (2013), embora o termo “interseccional” no Brasil tenha atingido um maior alcance nos anos 2000, sua origem remonta a estes movimentos do final dos anos de 1970, conhecido como *Black Feminism*. O termo interseccionalidade passou a ser utilizado, para designar a interdependência das relações de poder, de raça, sexo e classe. De acordo com PocaHy (2011) citado por Rodrigues (2013),

A articulação prática-conceitual da interseccionalidade surge precisamente do plano das articulações do *Black feminism*, movimento social que contestou a representação majoritária do feminismo branco e de classe média nos Estados Unidos. Com a proposta em interseccionar diferenças - sua posição de subalternidade e sua decorrente desigualdade -, evidenciou-se em estudo relativo à violência sofrida por mulheres negras de classes desfavorecidas nos EUA (POCAHY, 2011, p. 20).

O conceito de interseccionalidade permitiu dar visibilidade às múltiplas formas de ser mulher sem cair no reducionismo de um “princípio unificador comum mas sem, contudo, resvalar para um relativismo que desloca as relações de poder envolvidas nas diversas formas de opressão, transformando-as em mero objeto de disputa discursiva” (RODRIGUES, 2013, p.6). Além disso, pode-se dizer, como aponta Carla Akotirene (2018), que este conceito “é uma sensibilidade analítica, pensada por

feministas negras, cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (AKOTIRENE, 2018, p.13).

Crenshaw (2002) propõe duas maneiras fundamentais para pensar a interação entre as discriminações de raça e de gênero. Para a autora, ao tratar da discriminação racial, a incorporação do gênero coloca em destaque as formas pelas quais homens e mulheres são diferentemente afetados pela discriminação racial e outras intolerâncias. Ou seja, essa incorporação, ao analisar o racismo, “não apenas traz tona a discriminação racial contra as mulheres, mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens” (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Além disso, a lógica da incorporação da perspectiva de gênero aplica-se tanto às diferenças entre as mulheres como às diferenças entre mulheres e homens. Para Crenshaw (2002), todas as mulheres estão sujeitas à discriminação de gênero, porém “outros fatores relacionados às suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação”. Essas diferenças podem afetar e criar vulnerabilidades exclusivas a determinados sub-grupos de mulheres ou afetar apenas algumas mulheres (CRENSHAW, 2002, p.173).

Ainda segundo Crenshaw (2002) “para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p.176). Assim, o problema interseccional não está no fato de não abordar um único tipo de discriminação de forma completa, mas no fato de que quando não se considera as vulnerabilidades interseccionais das mulheres, uma gama de violações de direitos humanos fica obscurecida (CRENSHAW, 2002).

Para contribuir com a compreensão da interseccionalidade, Crenshaw (2002) utiliza uma metáfora da intersecção de avenidas fazendo uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através dessas avenidas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. “Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por

exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe”. Ainda segundo a autora, esses sistemas “frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao utilizar essa metáfora, Crenshaw (2002) aponta para o fato de que mulheres negras muitas vezes “estão posicionadas em espaços onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram”. Assim, elas e “outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionadas nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos” (CRENSHAW, 2002, p.177).

Nessa mesma direção, Akotirene (2018) ressalta que “a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões” e aponta que as estruturas sempre atravessam identidades considerando a categoria Outros. “A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude” (AKOTIRENE, 2018, p.43).

Nesse sentido, Akotirene (2018) observa ainda que, frequentemente acredita-se que a interseccionalidade diz apenas das múltiplas identidades, contudo,

a interseccionalidade é, antes de tudo, lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando as mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (AKOTIRENE, 2018, p.58).

Para Rodrigues (2013), a depender de quem e de como é utilizada, a interseccionalidade pode ser considerada um conceito, uma ferramenta heurística ou uma teoria. Contudo, há um ponto em comum, que diz respeito à tentativa de as feministas “enfocar em que medida raça, gênero e classe social interagem com a realidade sócio-material da vida de mulheres na (re)produção e transformação de relações de poder” (RODRIGUES, 2013, p.7).

De acordo com Crenshaw (2002), há várias razões para que algumas análises sobre experiências específicas de subordinação interseccional sejam realizadas inadequadamente. Diante da invisibilidade que envolve questões relativas a mulheres marginalizadas, quando problemas são categorizados como manifestações da

subordinação de gênero de mulheres ou da subordinação racial de determinados grupos, surgem dois problemas que a autora denomina: superinclusão e de subinclusão.

A superinclusão busca dar conta da circunstância em que um problema específico de um grupo é entendido como um problema de mulheres. Ou seja, a superinclusão ocorre quando “os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância” (CRENSHAW, 2002, p.174).

Nessa abordagem superinclusiva vários problemas relativos a gênero e raça podem escapar de análises efetivas. Exemplo disso é o discurso sobre o tráfico de mulheres, pois o problema é frequentemente absorvido pela perspectiva de gênero, desconsiderando a marginalização social, racial e outras formas de subordinação (CRENSHAW, 2002)

Já a subinclusão pode ser entendida quando certas situações discriminatórias são excluídas de um critério proibido de discriminação. Quando um subgrupo de mulheres subordinadas enfrenta um problema que não é entendido como relativo ao gênero, por não fazer parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes. Por exemplo, quando existem distinções de gênero entre homens e mulheres em um mesmo grupo étnico ou racial. Ou quando, se analisa um problema específico das mulheres considerando a experiência dos homens (CRENSHAW, 2002).

Crenshaw (2002) esclarece que em abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; e, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível.

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível (CRENSHAW, 2002, p.176).

Ao apresentar esses conceitos, Crenshaw (2002) alerta para a complexidade das discriminações interseccionais e de sua identificação, especialmente pelo fato de que estas se dão em contextos nos quais forças econômicas, culturas, sociais operam de forma silenciosa modelando o cenário no qual as mulheres estão imersas. “Para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais

ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p.176).

Além disso, Crenshaw (2002) aponta para a importância de descrições precisas sobre experiências vividas por mulheres racializadas bem como a importância de compreender de forma integral e realizar análises coerentes. “Somente através de um exame mais detalhado das dinâmicas variáveis que formam a subordinação de mulheres racialmente marcadas pode-se desenvolver intervenções e proteções mais eficazes” (CRENSHAW, 2002, p.177). Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que este estudo buscou, a partir das narrativas das jovens, realizar tais análises destacando as experiências e vivências das entrevistadas.

Crenshaw (2002) apresenta exemplos de situações de opressão interseccional, como a violência contra as mulheres baseadas na raça ou na etnia; discriminação intencional no trabalho e na educação por não serem homens ou por não pertencerem a grupos étnicos-raciais dominantes; segregação por gênero e raça em alguns mercados de trabalho; exclusão de oportunidades educacionais; entre outros.

Assim, ao refletir sobre esses exemplos, a autora contribui com a proposição de uso de uma linguagem capaz de expressar as experiências das mulheres e capturar as dinâmicas das relações de poder e de opressão e a forma como operam.

2.3.1 Conceitos analíticos

Certamente, a interseccionalidade torna-se uma ferramenta analítica importante para a compreensão dos percursos das jovens negras pesquisadas, uma vez que esta permite pensar a interação entre as discriminações de raça e de gênero e capturar as consequências estruturais e dinâmicas entre estes e outros eixos de subordinação (CRENSHAW, 2002).

Crenshaw (2002), apresenta em seus estudos situações de opressão interseccional e muitas delas estão relacionadas as especificidades de gênero e de raça no contexto de trabalho. “No emprego, na educação e em outras esferas, há mulheres sujeitas a discriminações e outras opressões, especificamente por não serem homens e por não serem membros dos grupos étnicos e raciais dominantes na sociedade”. Para autora a essa situação se trata de uma discriminação composta “com base na raça, elas são excluídas de empregos designados como femininos,

sendo também excluídas de empregos reservados aos homens com base no gênero” (CRENSHAW, 2002, p.179).

Esta situação dialoga com o conceito de “divisão sexual do trabalho” que segundo Danièle Kergoat (2009) é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo. Essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade”, além disso prioriza a distinção “dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.)” (KERGOAT, 2009, p.67).

Ainda de acordo com Kergoat (2009), isso ocorre em função da ideologia naturalista “que relega o gênero ao sexo biológico e reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados, os quais remetem ao destino natural da espécie”. No entanto, “a teorização em termos de divisão sexual do trabalho afirma que as práticas sexuais são construções sociais, elas mesmas resultado de relações sociais” (KERGOAT, 2009, p.68).

Outro conceito, tomado por empréstimo para enriquecer a análise interseccional, é o conceito de divisão racial do trabalho. Segundo Carolina Churfem (2016), “a invisibilidade da população negra se cruza com as questões de gênero e da divisão sexual do trabalho” (CHERFEM, 2016, p.48). Ainda, segundo a referida autora, “assim como o conceito de divisão sexual do trabalho separa e hierarquiza o trabalho de homens e mulheres, o conceito de divisão racial do trabalho ajuda a refletir sobre os papéis sociais do trabalho de brancos em detrimento do trabalho de negros” (CHERFEM, 2016, p.48).

A divisão racial do trabalho se deu apoiada na difusão do conceito de raça e na tentativa de branqueamento da população, uma vez que o trabalho assalariado, pago e privilegiado, foi destinado a população branca. Assim, a sociedade de classes foi se configurando no país, forma-se uma elite dominante branca com privilégios, uma classe média branca assalariada e a população negra ficou relegada à classe excluída, explorada nos trabalhos braçais, numa perspectiva ideológica do modelo de trabalho (exploração) da escravidão (CHERFEM, 2016).

Assim, pode-se dizer que o conceito de “divisão racial do trabalho” colabora com a compreensão da discriminação composta enfrentada por mulheres negras em alguns mercados de trabalho, especialmente aqueles segregados por gênero e raça, como apontado por Crenshaw (2002). “Nesses casos, mulheres racializadas

enfrentam discriminação porque os empregos femininos não são apropriados para elas e o trabalho designado para homens racializados é definido como inapropriado para mulheres” (CRENSHAW, 2002, p.179).

Por fim, aborda-se o conceito de “segregação horizontal” um mecanismo geralmente identificado para descrever determinadas barreiras enfrentadas pelas mulheres. De acordo com Gilda Olinto (2011), na segregação horizontal “as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens”. As mulheres desde cedo “tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levados a considerar como mais adequados para elas”. Assim, a escolha por empregos e carreiras são marcadamente segmentadas por gênero (OLINTO, 2011, p.69).

A segregação horizontal pode “sugerir uma genuína diferença de características e habilidades entre os dois sexos, o que explicaria a exclusão das mulheres de algumas ocupações e a sua dificuldade em atingir posições de destaque na hierarquia ocupacional” (OLINTO, 2011, p.69).

Ressalta-se que a escolha de conceitos analíticos, de outros campos de estudo, se fez por uma opção metodológica, considerando a contribuição que estes podem dar para as análises das narrativas das jovens negras pesquisadas.

3 JUVENTUDES

3.1 Noção de Juventudes

Conceituar juventude como algo construído histórica e culturalmente já é lugar comum. Como argumenta Regina Novaes (2006; 2007), as definições sobre o “que é ser jovem”, “quem e até quando pode ser considerado jovem” têm mudado ao longo do tempo e são diferentes de acordo com as culturas e espaços sociais. Essas definições sobre juventude foram ganhando conteúdos, contornos sociais e jurídicos ao longo da história, no bojo de disputas políticas e econômicas.

Para José Machado Pais (1993), a definição de juventude que prevaleceu na década de 1990, afirmava que esta era entendida como um momento de passagem, de transição, de preparação para a vida adulta, de moratória. Com o passar do tempo, entendeu-se que essa passagem é vivenciada de forma diferente, de acordo com a sociedade em que os jovens vivem, com os grupos sociais aos quais pertence, com a classe social, com a sua origem (rural ou urbana), dentre outros aspectos.

Há, em nossa sociedade, imagens a respeito da juventude muitas vezes carregadas de preconceitos que interferem na maneira de compreender os jovens e tendem a análises negativas. Juarez Dayrell (2003) aponta algumas destas imagens. Para o autor, “uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p.40).

Essa imagem da juventude como período de transitoriedade está relacionada a outra, principalmente ao tratar de jovens das camadas populares: a ideia de juventude como um período de vida problemático, no qual o/a jovem convive e se relaciona com situações de violência, homicídios, tráfico de drogas, consumo de álcool e drogas, ameaça de AIDS e a gravidez na adolescência, fenômenos que contribuem com a cristalização desta imagem (DAYRELL, 2016, p.24). O autor alerta que,

(...) enxergar x jovem apenas pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. Muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase não foram produzidas por jovens, já existem antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude (DAYRELL, 2016, p.24).

Por vezes, também, a juventude é vista a partir de uma visão romântica, ou seja, um período da vida como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de

comportamentos exóticos, ou está relacionada a outras imagens, com a presença de conflitos com a autoestima, distanciamento da família e até mesmo uma imagem que reduz a juventude ao campo da cultura (DAYRELL, 2003).

Além disso, ainda hoje, a juventude pode ser entendida, principalmente pelo senso comum, a partir de condições biológicas, psicológicas e sociais quando, por exemplo, se adquire a capacidade de procriar, passa a assumir responsabilidade, a buscar a independência, ingressar no mundo do trabalho, dar provas de autossuficiência, dentre outros aspectos. Dessa forma, Dayrell (2016) afirma que a juventude é uma categoria produzida socialmente.

As representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dxs jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (Dayrell, 2016, p.26).

Mesmo com todas as características comuns a muitos/as jovens, há especificidades e singularidades que marcam a vida e a personalidade de cada um. Concorda-se com Dayrell (2003) ao afirmar que a juventude “assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p. 42). Dessa forma,

construir a noção de juventude na perspectiva da diversidade implica em considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 42).

Isto porque os limites de idades para determinar a juventude não são fixos. Por exemplo, para a Organização das Nações Unidas (ONU) jovem é aquele que se encontra na faixa entre 15 a 24 anos. Para as atuais Políticas Públicas brasileiras, são consideradas jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos, como é o caso da Lei 12.852 de 2013, o Estatuto da Juventude, e como será utilizado para fins deste estudo. Além disso, são muitos os fatores de desigualdades, portanto a entrada para a juventude, e até mesmo a saída, pode variar muito, como aponta Novaes (2006):

Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo - com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte "deles" acaba por alargar o chamado "tempo da juventude" até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais (NOVAES, 2006, p. 1).

Pais (1990) observa a categoria juventude como socialmente manipulada e manipulável, uma vez que se fala dos jovens como uma unidade social, um grupo com interesses comuns atrelados a uma faixa de idade. Para ele, tais características deixam evidente esse caráter de manipulação, pois trata da juventude como parte de uma cultura juvenil unitária. O que ocorre é que há tanto similaridades quanto diferenças sociais entre os jovens e os grupos sociais jovens, em termos de situações, expectativas, aspirações, capital cultural, e esta é a questão central nos estudos da sociologia da juventude (PAIS, 1990).

Conforme argumentam Dayrell e Paulo Carrano (2014), são muitas as representações socialmente construídas em torno dessa etapa da vida, muitas vezes carregadas de preconceitos, por isso, não se pode trabalhar com a noção de que existe uma juventude apenas. Diante disso, pode-se lembrar o alerta que Helena Wendel Abramo (2005) faz sobre a importância de falar em “juventudes” no plural e não no singular, para que não se esqueça as diferenças e desigualdades que atravessam a condição juvenil¹⁷.

Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a “juventude”, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais embora apoiadas sobre situações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, é mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida (ABRAMO, 2005, p. 43-44).

Então, ao analisar jovens faz-se necessário despir-se de conceitos e imagens pré-concebidas e únicas, e considerar a diversidade que se materializa a partir de vários aspectos, tais como as condições: sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, de raça e de origem (regiões geográficas), dentre outras.

Considerar essa diversidade implica também perceber e analisar as desigualdades existentes e a pluralidade da condição juvenil, que são muitas entre os/as jovens brasileiros/as, sem, no entanto, negar o que eles/as têm em comum. Para Novaes (2006), a desigualdade mais evidente remete à classe social, que fica ainda mais explícita na vivência da relação escola/trabalho. Gênero e raça são outros dois

¹⁷ De acordo com Abramo e Oscar León (2005) “a ‘condição juvenil’, como categoria sociológica e antropológica, está referida à estrutura social como aos valores e à cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas (formativas, trabalhistas, econômicas, culturais). E a ‘situação social dos jovens’ nos remete à análise territorial e temporal concreta, sendo como os diversos jovens vivem e experimentam sua condição de jovens, em um espaço e um tempo determinado” (ABRAMO; LEÓN, 2005, p.17).

recortes que interferem no problema. Além disso, outros critérios de diferenciação são: o local de moradia, as disparidades regionais e as relações entre o campo e a cidade (NOVAES, 2006).

Nas grandes cidades, como é o caso de BH, onde qual realiza-se este estudo, o local de moradia torna-se importante para pensar o lugar social dos/as jovens, pois muitas vezes, por se tratar de áreas periféricas provoca impactos também no acesso ao trabalho, a bens econômicos e serviços de educação, cultura e lazer, além de carregar, muitas vezes estereótipos negativos. De acordo com Novaes (2006),

o endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos. Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão da estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia - chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais, comunidades (NOVAES, 2006, p. 11).

Corroborando Novaes (2006), autores como Pais (1993); Dayrell (2003, 2016) e Abramo (2005) apontam para a necessidade de consideramos a juventude como uma construção social, bem como considerar os diversos fatores e condições que cada jovem vivencia. Assim, pode-se afirmar que,

diferentes segmentos juvenis formam um complexo caleidoscópio no qual se entrelaçam indicadores sociais reveladores. Desigualdades que, retroalimentadas por determinados preconceitos e discriminações, produzem distintos graus de vulnerabilidade juvenil (NOVAES, 2007, p.2).

Ao pesquisar jovens de camadas populares, especialmente jovens negros/as em situação de vulnerabilidade social, certamente encontra-se fatores de desigualdades que se intersectam e interferem na forma como cada jovem se constrói e vivencia a sua juventude, como: gênero, raça e classe social. Isso porque a juventude é vivida de maneira diferenciada dependendo do sexo e do pertencimento racial, da classe, do local de moradia, entre outros. "Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de "viver a juventude" (NOVAES, 2006, p.1).

Torna-se importante considerar que essas diversas dimensões interferem na construção de cada jovem, e ao mesmo tempo, há um sistema de significações sociais e culturais, que informam quem ele/a é, quem são os/as outros/as, e que contribui para a construção do/a jovem como "um ser singular que se apropria do social, transformando-o em representações, aspirações e práticas, que são interpretadas e

dão sentido aos seus mundos e às relações que mantêm” (DAYRELL, et.al, 2016, p.255).

Além disso, considera-se também que, apesar de muitos/as jovens negros/as estarem em situação de vulnerabilidade social, é possível entender essa condição a partir de uma perspectiva positiva, como apontado por alguns/as autores/as, “no qual é possível desconstruir sentidos únicos e identificar potencialidades de acionar atores e atrizes para resistir e enfrentar situações socialmente negativas”, conforme apontam Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2002, p.146). Ainda, de acordo com as autoras, “haveria, portanto, uma vulnerabilidade positiva, quando se aprende, pelo vivido, a tecer formas de resistências, formas de lidar com os riscos e obstáculos de modo criativo” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 146).

É nesse sentido que este estudo se propõe compreender de que maneira jovens negras, que participaram de um curso de formação para o trabalho, vivenciam seus percursos escolares e profissionais na perspectiva da interseccionalidade de raça e de gênero, e projetam seu futuro profissional e pessoal. Dessa forma, se contrapondo a um imaginário presente em nossa sociedade de que os/as jovens pobres, negros/as, das camadas populares são seres carentes de saberes, de valores, violentos/as e com problemas de conduta (DAYRELL, 2016).

3.2 Jovens das camadas populares: Educação e Mundo do Trabalho¹⁸

3.2.1 Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior

As escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, até a década de 1990, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) ocorreu uma grande expansão e, ao mesmo tempo, a massificação do ensino, como apontam Helen Carmo

¹⁸ Muitas vezes o termo “mundo do trabalho” é entendido como sinônimo de “mercado de trabalho”. No entanto, neste estudo, entende-se como um conceito que abarca não somente a produção e a exploração do trabalho, mas que envolve também processos sociais que conferem significado aos/as trabalhadores/as e que contribuem para a sua formação. Concorda-se com Cleudete Maria Amorim (2014), ao fazer distinção entre os dois conceitos, a partir de Catapan (1999): “O mundo do trabalho se caracteriza ‘como espaço no qual a concepção de trabalho é legitimada como atividade que distingue o ser como própria expressão humana’, através de expressões e manifestações tais como, liberdade, cidadania, autonomia e identidade”. A autora esclarece que “o mercado de trabalho se caracteriza como local privilegiado de exploração, de atrelamento, de alienação, de lucro por meio da mais-valia e redução do trabalhador a recurso, coisificando homens e mulheres no desempenho de suas funções laborais” (AMORIM, 2014, p.40). Sabe-se que existe uma profunda segmentação e condições objetivas do mercado de trabalho, e diante disso, um desafio para os/as jovens que vislumbram a inserção e permanência no mundo do trabalho.

e Licínia Correa (2014). Assim, a escola passou a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos das camadas populares. Nesse processo, o próprio sentido do Ensino Médio veio se transformando. O que antes significava um caminho natural para o Ensino Superior, tornou-se, também, a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização (DAYRELL, 2007, p. 1116).

Assim, jovens de camadas populares transpõem os muros da escola, levando suas experiências e novos desafios. Dentre eles, as formas de se constituírem como alunos, interferindo na sua condição juvenil. O cotidiano escolar torna-se um espaço de interações e os grupos se constituem com um espaço de trocas subjetivas, mas também palco de competições e conflitos. Os jovens das classes populares, diante da ausência de equipamentos públicos e de lazer, deslocam para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares. Além disso, vivenciam a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, tornando-se um “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil. A tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e com os processos de ensino-aprendizagem (DAYRELL, 2007), além de se concretizar,

nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno (DAYRELL, 2007, p.1122).

No entanto, como afirma Dayrell (2007), essa ambiguidade se configura pela “valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente” (DAYRELL, 2007, p.1122). Corroborando com esta afirmação, Carmo e Correa (2014) assinalam que,

os jovens confiam na escola e esperam que ela tenha um impacto positivo nos seus projetos de futuro. Ao mesmo tempo eles sabem que a certificação escolar não é suficiente para garantir. O jovem aluno fica dividido entre valorizar o estudo como ‘promessa’ e a falta de sentido do presente. (CARMO; CORREA, 2014, p.31).

Para Maria Carla Corrochano (2014), em geral, os/as jovens “conseguem muito pouco da escola média, especialmente naquilo que se relaciona a seus projetos de trabalho ou de continuidade dos estudos” (CORROCHANO, 2014, p.222). Assim, enquanto cursam o Ensino Médio ou, ao concluir, vislumbram o acesso a “cursos profissionalizantes”. Essa busca sinaliza para um desejo dos/as jovens encontrarem

nesses cursos uma orientação para vida profissional, além de estar relacionada com a crise mais ampla do trabalho assalariado e algumas respostas mais comuns para enfrentá-la, pois, diante da escassez de empregos, dissemina-se a ideia de que os/as jovens devem buscar qualificação para tornarem-se empregáveis ou criarem seu próprio empreendimento.

Dessa forma, a busca pode se dar por escolas técnicas e faculdades particulares, ou por programas, tal como, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513. Este visa ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), através de projetos e ações de assistência técnica e financeira, destinadas principalmente a estudantes jovens e adultos, e, trabalhadores/as¹⁹.

No Pronatec, diversas instituições ofertam os cursos técnicos de nível médio com duração de 1 a 3 anos e os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com duração de 3 a 6 meses, para os quais as exigências de escolaridade são mais flexíveis. São elas: a Rede Federal de Ciência de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as redes estaduais, municipais e distrital de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os serviços nacionais de aprendizagem e as instituições privadas de Ensino Superior e de EPT, habilitadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos termos da legislação.

De acordo com Erica Gallindo, et.al (2015), nos primeiros anos do Programa, o Pronatec alcançou a meta inicialmente estipulada de 8 milhões de matrículas, sendo 2,3 milhões (28%) em cursos técnicos e 5,8 milhões (72%) em cursos FIC. Observa-se a predominância do público feminino, jovem, negro com Ensino Médio completo nos cursos: mulheres ocupando 60,37% das vagas, jovens entre 15 e 29 anos ocupando 67,27%, negros/as representando 67,55%, com Ensino Médio completo representando 42,32% (GALLINDO, ET.AL, 2015).

Apesar das críticas apresentadas ao Pronatec e os desafios existentes, em especial à inclusão de jovens no mundo do trabalho, visto que são muitos os fatores que influenciam nesse processo, como a falta de articulação estratégica do município, a falta de experiência dos jovens em comparação aos mais velhos, a discriminação por gênero em alguns setores, o Programa é avaliado pelos/as estudantes positivamente. Ao fazerem, enfatizam a importância de terem a oportunidade de

¹⁹ <http://portal.mec.gov.br/pronatec>

formação profissional, o aprendizado de novo conteúdo, tais como, “o resgate da autoestima, o despertar da motivação para continuar os estudos, o capital social fortalecido e o desenvolvimento de habilidades úteis à inclusão laboral”, que incluem “a escrita de currículo e o modo de se vestir e se portar no espaço de trabalho” (GALLINDO, et.al, 2015, p.118).

No que se refere ao Ensino Superior, a democratização do acesso foi também estimulada por Políticas Públicas que vão desde o aumento das reservas de vagas nas instituições públicas direcionadas aos alunos de diferentes perfis até o aumento do financiamento estudantil reembolsável, como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e não reembolsável como o Programa Universidade para Todos - ProUni, disponível aos estudantes das instituições privadas (BRASIL, 2016, p.64).

O FIES é instituído pela Lei 12.260 de 2001 e tem como objetivo financiar as mensalidades de cursos de graduação de instituições privadas. Já o ProUni, criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 em 2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais, de formação específica, em instituições de Ensino Superior privadas. O Programa é dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular de ensino na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos²⁰.

Além disso, conforme apontam Adailton Silva, et.al. (2009), o ProUni tem, dentre os seus critérios de atendimento, a proporcionalidade racial, logo, a população negra será contemplada com certa prioridade, visto que existe nos seus dispositivos normativos a exigência de que o número de bolsas ofertadas atenda a esse critério. No período de 2005 até o primeiro semestre de 2009, mais 247 mil estudantes negros/as foram beneficiados com bolsa de estudos o que representou 45,70% do total de bolsistas.

Outro dispositivo é a Lei de cotas, nº 12.711 de 2012, que garante a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes que se autodeclarem negros/as ou indígenas. Essa Lei faz parte das medidas de ações afirmativas adotadas pelo Governo Federal, com o intuito de eliminar as desigualdades e

²⁰ <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>

segregações, acumuladas ao longo dos anos, buscando a igualdade de oportunidades para todos²¹.

Diante dessas políticas, um dado importante a ser apresentado, no que se refere à juventude negra é que, de acordo com a síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que analisa o período de 2005 a 2015, observa-se que em 2005 apenas 5,5% dos/as jovens negros/as, com idade entre 18 e 24 anos, estavam matriculados no Ensino Superior e, em 2015, esse número passou para 12,8%. “Esse percentual representa um crescimento significativo em relação a 2005 (7,3% pontos percentuais), mas ainda ficou abaixo do percentual alcançado pelos jovens estudantes brancos 10 anos antes (17,8%)” (BRASIL, 2016, p.62).

Nesse sentido, pode-se afirmar que apesar das políticas e dos programas existentes, ainda são muitos os desafios que os/as jovens encontram para ingressar no Ensino Superior. Uma delas é o fato de que o ingresso por meio desses programas depende da aprovação nos exames de vestibulares e/ou boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que limita, em parte, o acesso de alguns/mas jovens, em especial aqueles com trajetórias escolares acidentadas.

Como afirma Weller (2014), a conclusão do Ensino Médio não conduzirá o/a jovem automaticamente ao Ensino Superior. “Pesquisas revelam que alguns estudantes oriundos de escolas públicas chegam a permanecer três ou quatro anos em cursinhos vestibulares, sendo aprovados na universidade somente após a sétima ou oitava tentativa” (WELLER, 2014, p.144).

Pode-se dizer ainda que, uma parcela significativa dos/as jovens nem mesmo tem acesso a cursos preparatórios para o vestibular, o que torna mais difícil o ingresso no Ensino Superior, mesmo com os Programas e Leis citados acima. Além disso, o interesse em ingressar no Ensino Superior ou no Ensino Técnico pode não estar presente na vida de muitos/as jovens das camadas populares.

Nesse sentido, torna-se importante refletir que, ao disseminar a ideia de que os/as jovens precisam de qualificação para tornar-se empregáveis, “a responsabilidade por conseguir um emprego e encontrar saídas no campo do trabalho acaba por tornar-se individual, deixando em plano inferior ou inexistente a evidente necessidade de políticas públicas” (CORROCHANO, 2014, p.222) que ainda são

²¹ <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

insuficientes, no que diz respeito a garantia de acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde os jovens possam vivenciar plenamente a juventude (DAYRELL; CARRANO; 2014).

3.2.1 Inserção no Mundo do Trabalho

Durante o período de industrialização do Brasil (1930 a 1980) houve uma grande transformação das estruturas econômicas e sociais do país. Até o final dos anos 1970 as elevadas taxas de crescimento possibilitaram a incorporação de milhares de brasileiros/as aos setores organizados da sociedade, produzindo uma mobilidade social ascendente, com um mercado de trabalho extremamente dinâmico. Neste período houve uma elevada taxa de participação de crianças e jovens entre 10 a 24 anos no mercado de trabalho. Como argumentam Anselmo Santos e Denis Gimenez (2015),

com efeito, para a imensa maioria pobre da sociedade – negros, mulatos, mestiços, e também brancos migrantes ou residentes nas regiões mais pobres –, a estratégia de melhoria de vida ou de ascensão social passou pela manutenção das crianças e jovens no mercado de trabalho, que iniciavam o trabalho até mesmo com menos de dez anos de idade. Em outras palavras, num contexto de extrema e adversa concorrência num mercado de trabalho marcado por elevado excedente de força de trabalho, baixos salários e enorme desigualdade, tratava-se de uma estratégia de elevar a renda familiar por meio do aumento de familiares ocupados (SANTOS, GIMENEZ; 2015, p.156).

Diante disso, pode-se dizer que sempre houve uma diferenciação nas abordagens quanto aos jovens de classes médias e altas em relação aos jovens das camadas populares. De acordo com Abramo (2005), até os anos 1970, a juventude era tematizada como uma possibilidade de transformação social, uma vez que os jovens podiam adquirir, por meio da formação escolar, “novos conhecimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento – econômico, social, político – do país, mas também como fonte de crítica, rejeição e transformação dos sistemas implantados – educacionais, morais, culturais, sociais, políticos” (ABRAMO, 2005, p.23).

No entanto, essa abordagem servia apenas para os jovens de classes abastadas, uma vez que os jovens de outras camadas sociais que entravam cedo no mundo do trabalho e não podiam continuar os estudos, não eram considerados como jovens. Dessa forma, as políticas de Estado eram voltadas para dois públicos jovens: de um lado para as classes médias e altas, “as políticas de educação e formação geral (incluindo esportes e poucas ações relativas ao tempo livre, intercâmbio cultural etc.),

ao lado de medidas preventivas e punitivas no campo das transgressões morais e movimentos políticos” (ABRAMO, 2005, p. 23). De outro lado, “para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a algumas medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, mas, mais fortemente medidas de prevenção, punição ou resgate das situações de desvio e marginalidade” (ABRAMO, 2005, p. 23).

Após a década de 1970, com os movimentos estudantis e as mobilizações sociais em defesa de direitos, a infância e adolescência ganhou espaço na agenda pública, no engendramento de políticas e programas, bem como o processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA), Lei nº 8.069, que foi sancionada em 1990. A partir dos anos 90 também a juventude passou a adquirir visibilidade, com outras figuras, novos temas e focos que, segundo Abramo (2005),

Num primeiro momento ganhou peso na opinião pública a preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, vinculados fortemente à crise econômica e social e consubstanciada na dificuldade de inserção (representada, principalmente, pelo desemprego, que apresenta as taxas mais altas exatamente na faixa etária dos 16 aos 24 anos), e nas decorrências dramáticas da falta de perspectivas e de oportunidades para a construção de projetos de vida (ABRAMO, 2005, p.24).

Outro fator importante a ser considerado, agora ressaltado por Santos e Gimenez (2015), é que durante o desenvolvimento capitalista do Brasil, os/as jovens se inseriram de forma precária e desorganizada no mundo do trabalho até o início dos anos 2000 e somente

no período de crescimento econômico entre 2004 e 2012, com evidentes efeitos positivos sobre o mercado de trabalho e sobre a estrutura social brasileira, ampliaram-se os espaços de inserção laboral dos jovens. Não somente os espaços foram ampliados, como a qualidade dos postos de trabalho oferecidos evoluiu positivamente, em razão da melhoria geral da estrutura de emprego e de renda (SANTOS, GIMENEZ; 2015).

Pode-se inferir que os efeitos positivos sobre o mundo do trabalho, constatado por Santos e Gimenez (2015) tem uma relação com as políticas públicas e também com a atuação de ONGs que buscaram recuperar a possibilidade de os jovens terem acesso a serviços, principalmente nas áreas da saúde, educação e cultura, a fim de permitir que usufríssem da moratória que os jovens das classes médias e altas já usufruíam. Posteriormente, as empresas e as fundações empresariais tomaram o jovem como foco de suas ações de responsabilidade social, principalmente em ações de apoio à escolarização e formação para o trabalho²² (ABRAMO, 2005).

²² O Programa Social o qual as jovens pesquisadas participaram, criado em 2004, é exemplo desta proposta, uma vez que se trata de uma iniciativa empresarial que conta com o apoio da ONG para a sua gestão e desenvolvimento.

Segundo Roberto Gonzalez (2009), a partir dos anos 2000, diante do alto índice de desemprego juvenil e da precariedade das ocupações produtivas, as políticas de juventude estão diante de três opções no que se refere ao trabalho: a primeira com o intuito de preparar o/a jovem para o trabalho, e facilitar a contratação e oferecendo melhores oportunidades de trabalho; a segunda que busca prolongar a escolarização do/a jovens adiando a sua entrada no mundo do trabalho; e, a terceira que visa regulamentar a participação dos/as jovens no mundo do trabalho e conciliá-la com a continuidade dos estudos.

Gonzalez (2009) chama a atenção para o fato de que as políticas cujo enfoque está na preparação para o mundo do trabalho, centradas em cursos de qualificação profissional e no incentivo à contratação de jovens, podem ser positivas ou negativas. Com o aumento do desemprego “aprimorar as habilidades dos jovens provavelmente não lhes garantirá um espaço muito maior no mercado de trabalho”, por outro lado, em contexto de rápida geração de emprego e com perspectiva de crescimento futuro, as políticas de formação profissional são importantes, caso os postos de trabalho permanentes sejam criados. “Neste caso, a oferta de oportunidades de formação profissional pode ser eficaz para a construção de itinerários ocupacionais, isto é, de trajetórias em que seja possível ascender a níveis crescentes de qualificação e especialização” (Gonzalez, 2009, p.120) o que dependerá de como as empresas absorverão estas novas capacidades.

A partir dos anos 2000 foram implementadas pelo Governo, algumas políticas de emprego para jovens, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), além da criação de alguns dispositivos legais que protegem os/as jovens trabalhadores/as favorecendo a dimensão formativa do trabalho. Para os/as jovens com idade entre 14 e 24 anos, a possibilidade de se inserir no mundo do trabalho e receber formação, tendo o direito à profissionalização e a proteção no trabalho²³ assegurados, se dá por meio do Programa de Aprendizagem Profissional.

A Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000, que altera dispositivos da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, estabelece que todas as empresas de médio e grande porte devem ter no seu quadro de funcionários uma porcentagem de 5% a 15% de aprendizes, garantindo que a aprendizagem aconteça por meio de

²³ Define-se como trabalho protegido o trabalho que assegura os direitos trabalhistas previstos na CLT e pelo ECA.

contrato de trabalho especial com duração máxima de dois anos. De acordo com o Manual de Aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego (2014),

o Programa de Aprendizagem é o programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação pedagógica de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica e com atividades práticas coordenadas pelo empregador (MTE, 2014, p.13).

Nesta modalidade, os/as jovens devem realizar nas empresas contratantes a formação técnico-profissional constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, proporcionando assim, ao/a jovem aprendiz uma formação profissional básica. Além disso, realizam a formação teórica em um dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAT e SESCOOP) ou em uma Entidade Sem Fins Lucrativos que tenha registro no Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente. No contrato de aprendizagem deve conter o curso, a jornada diária e semanal, a quantidade de horas teóricas e práticas, a remuneração mensal e a data do final do vínculo empregatício. Além disso, para o/a aprendiz ingressar e permanecer no Programa deve obrigatoriamente estar frequente na escola, caso não tenha concluído o Ensino Médio.

No Brasil, o número de aprendizes com vínculo cresceu de 111.644 em 2007 para 430.661 até julho de 2018. Em Minas Gerais, até esta data, eram 38.997 aprendizes com vínculo e o número de jovens em idade compatível com a aprendizagem no Estado passava de 90 mil²⁴. Dessa forma, pode-se afirmar que o Programa de Aprendizagem tem beneficiado um número considerável de jovens.

Além disso, torna-se importante ressaltar que em 2003 o Brasil comprometeu-se junto à Organização Internacional do Trabalho (OIT) a estabelecer um Programa Especial de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento de uma Agenda Nacional do Trabalho Decente²⁵ para o país, e, em 2005 durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), foi definida como meta de políticas e estratégias nacionais e internacionais de desenvolvimento, a promoção do emprego

²⁴ Dados disponíveis no site do Tribunal Regional do Trabalho de Minas Gerais, em: <https://portal.trt3.jus.br/internet/conheca-o-trt/comunicacao/noticias-juridicas/nj-especial-semana-nacional-da-aprendizagem-combate-ao-trabalho-infantil-e-valorizacao-do-aprendiz>. Acesso em 01/11/2018.

²⁵ Formalizado pela OIT em 1999, o conceito de trabalho decente sintetiza a sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas, sendo considerado condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Disponível no site da OIT, em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acesso em 30/10/2018.

pleno e produtivo e do trabalho decente para todos, especialmente mulheres e jovens conforme esclarece, Laís Abramo, 2006.

Outra forma de inserção dos jovens no mundo do trabalho é a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, Lei de Estágio, direcionada para estudantes com idade acima de 16 anos, que estejam cursando o Ensino Médio, o Ensino Superior, Educação Profissional, Educação Especial ou os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade profissional de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora não caracterize vínculo de emprego, a Lei garante alguns direitos ao/a jovem estagiário/a, como carga horária reduzida, bolsa, seguro contra acidentes pessoais, férias, entre outros.

Cabe ressaltar também que em 2013 foi sancionada no Brasil a Lei nº 12.852, o Estatuto da Juventude, que consolidou os direitos dos jovens, garantindo que direitos já previstos como educação, saúde, trabalho e cultura atendam às necessidades específicas dos jovens com idade entre 15 e 29 anos, respeitando suas trajetórias e diversidades. De acordo com Ana Laura Lobato e Valéria Labrea (2013),

os últimos vinte anos foram de grandes mudanças no cenário brasileiro, pelas reverberações do processo de redemocratização e pela priorização do combate à pobreza pelo governo brasileiro. A juventude, assim como a população brasileira, tem se beneficiado dessas mudanças, mas ainda há um conjunto de direitos que a ela são negados ou que são acessados de forma precária e insuficiente para a vivência plena de sua cidadania (LOBATO, LABREA, 2013, p.34).

Apesar da existência de leis, políticas e programas destinados à população jovem, pode-se dizer que ainda não existe uma rede de proteção social que possibilite um período de formação e preparação anterior ao trabalho para todos/as os/as jovens como sugerido por Geraldo Leão e Symaira Nonato (2014), e, também que as trajetórias de vida escolar e profissional de muitos/as jovens, em especial, das camadas populares são marcadas por ausências, desafios e percalços.

O ingresso no mundo do trabalho para a maioria desses/as jovens se dá antes mesmo da conclusão da escolaridade, fazendo assim uma combinação entre trabalho-estudo, sendo que, em muitas vezes, os estudos ficam prejudicados em função da sobrecarga que o/a jovem estudante-trabalhador/a suporta. Muitos/as matriculam-se no horário noturno a fim de conciliar o estudo e o trabalho, e outros/as abandonam a escola para dedicarem-se exclusivamente ao trabalho.

De acordo com nota técnica publicada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que apresenta os indicadores da

juventude quanto ao emprego, trabalho e renda, no Brasil, em 2014, 24% dos jovens de 14 a 29 anos apenas estudavam, 47,1% somente trabalhavam, 15,7% conciliavam estudo e trabalho e 13,1% não trabalhavam e nem estudavam. Ainda segundo a nota, existe uma variação de acordo com a faixa etária. Entre os jovens de 14 a 17 anos, 87,4% apenas estudavam ou conciliavam os estudos com o trabalho, enquanto 5,9% se dedicavam exclusivamente ao trabalho. Entre aqueles com idade entre 18 e 24 anos, 30% dos jovens estudavam ou estudavam e trabalhavam, percentual que correspondia a 10,9% entre jovens de 25 a 29 anos (BRASIL, 2016).

Pode-se ressaltar que o trabalho tem impactos nas trajetórias dos jovens, em especial nas experiências de escolarização, podendo apresentar aspectos positivos “como ‘aprender’ a se relacionar melhor e ser mais responsável, a aspectos negativos, como ter que administrar o tempo de trabalho e o tempo de estudos em condições que, muitas vezes não contribuem para isso” (LEÃO; NONATO, 2014, p.41).

Por vezes, os/as jovens se inserem precocemente no mundo do trabalho em um processo de inclusão perversa²⁶ e/ou de inclusão precária²⁷, para contribuir com a renda familiar e/ou atender seus anseios e necessidades de consumo. Como afirma Novaes (2007), o trabalho pode estar relacionado com “a busca de emancipação financeira, mesmo parcial, que possibilite acesso a variados tipos de consumo e de lazer. Mas, para a grande maioria dos jovens brasileiros trabalhar cedo é uma questão de sobrevivência pessoal e familiar” (NOVAES, 2007, p.3).

Este cenário é confirmado por Dayrell (2007) ao tratar das interferências na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Ao lado da sua condição de jovens, alia-se a pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. “Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca da gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL, 2007, p.1108).

Adicionada a estes fatores, a ausência de experiência e/ou falta de qualificação profissional, além de outras exigências demandadas por organizações e empresas,

²⁶ Ao utilizar o conceito de inclusão perversa elaborado por Bader Sawaia (1999), pretende-se apontar para a importância de demarcar que, ainda que o/a jovem esteja incluído nos processos produtivos e de consumo, ele pode estar excluído socialmente e politicamente.

²⁷ Para Martins (1997) existe uma imprecisão em caracterizar os/as jovens de classes populares como “excluídos”, pois o modelo socioeconômico brasileiro cria uma proposital inclusão precária e instável, marginal.

faz com que alguns/mas jovens se rendam ao imediatismo e se insiram no trabalho precarizado e sem proteção legal.

Trabalhar passa a ser uma experiência comum, natural na vida dos filhos das famílias mais empobrecidas. O problema é que, muitas vezes, essa primeira socialização no trabalho pode se tornar o destino de muitos jovens que não contam com melhores oportunidades de inserção e formação profissional (LEÃO; NONATO, 2014, p.19).

Ressalta-se que dos 15 aos 17 anos de idade há um predomínio do trabalho ilegal e poucos jovens estão inseridos em programas de aprendizagem ou de estágio. Geralmente esses jovens estão em situações mais precárias de trabalho, com predomínio do trabalho sem carteira assinada e não remunerado. A partir dos 18 anos a proporção de jovens que trabalha com proteção do registro em carteira supera a dos que trabalham como empregados ou sem carteira. No entanto, essa situação é marcada por desigualdades, visto que o tempo de espera por um trabalho mais seguro ou melhor, por exemplo, é bem maior para os jovens pobres e pretos/as (CORROCHANO, 2014).

Silva (2010) corrobora essa afirmação, ao apontar que existem outros mecanismos e critérios de seleção e exclusão dos/as jovens das camadas populares, no mundo do trabalho, que ultrapassam a experiência profissional e a formação escolar. “Estes estão relacionados ao acirramento da desigualdade social, da exclusão social e ético-racial que permeiam o padrão de trabalho instituído em nossa sociedade” (SILVA, 2010, p.114). Ou seja, para os/as jovens negros/as a situação de desemprego e a busca por oportunidade de trabalho torna-se ainda mais desgastante.

O processo de exclusão vivido pelos/as jovens negros/as no mundo do trabalho é marcado pela maior dificuldade em encontrar uma ocupação, maior informalidade nas relações trabalhistas, menores rendimentos, maiores dificuldades de ascender em suas carreiras profissionais, como apontam: Elisabete Santos e Rosemeire Scopinho (2011), Bento; Beghin (2005), Matijascic; Silva (2016).

Para José de Souza Martins (1997) esse processo chamado de exclusão pode ser entendido como um processo de inclusão precária, visto que existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes, além de uma proposição do modelo socioeconômico brasileiro em criar uma inclusão precária e instável. “São políticas de inclusão de pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário a mais eficiente reprodução do capital” (MARTINS, 1997, p.20).

Observa-se que os/as jovens brancos/as recebem remunerações médias superiores as dos/as negros, independentemente das distinções por sexo. No entanto, as diferenças entre os mais jovens são maiores entre mulheres e homens negros do que no caso dos brancos (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p.279). Ou seja, pode-se afirmar que a jovem negra se encontra em uma situação ainda mais desigual no que se refere ao mundo de trabalho.

Assim, são muitas as desvantagens e os desafios encontrados pela juventude negra, em especial, pelas jovens negras. Essas desvantagens que se encontram tanto em relação aos homens, quanto em relação às mulheres brancas, tanto na inserção no mundo do trabalho, quanto no acesso à qualificação profissional e ao acesso e permanência no Ensino Superior, podem interferir significativamente em seus projetos futuros.

3.3 Juventudes e projetos futuros

A juventude representa também “um momento no qual o indivíduo tende a se descobrir e descortinar as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional” (DAYRELL, et.al, 2016, p.258). Dessa forma, o acesso à educação técnica e/ou superior e a inserção no mundo do trabalho formal podem estar presentes nos projetos de futuro dos/as jovens. Mas, dada as diversas condições e vivências, em especial dos/as jovens das camadas populares, estudantes de escolas públicas, nem sempre ela se concretiza ou pode demorar anos para se concretizar (WELLER, 2014).

Vários autores, entre eles Jean-Claude Boutinet (2002) e Nilson José Machado (2006) defendem que todos os seres humanos têm a capacidade de projetar,

todos que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a ideia de projeto no terreno próprio do exercício da cidadania (MACHADO, 2006, p.1).

Assim, neste estudo, entende-se como projetos de futuro a relação que os/as jovens têm com os planos que constroem para a vida, pessoal e profissional, tanto no presente quanto em um futuro a pequeno, médio ou longo prazo. “O projeto de futuro é uma construção dinâmica, de um plano que ‘remete’, que se ‘lança adiante’ no ritmo da vida, a partir do hoje: uma ação que o indivíduo projeta realizar em algum momento futuro, em um arco temporal mais ou menos largo” (VILLAS, NONATO, 2014, p.16).

Projetar o futuro tem uma relação direta com a construção da identidade juvenil. Pois, é também nesse processo de planejamento que os/as jovens vão construindo a sua identidade, de forma processual e autônoma, a partir das referências socioculturais (VILLAS, NONATO, 2014).

Cada jovem tem um tempo próprio e condições diferentes para a realização de seu projeto de futuro. Por vezes, alguns/as mudam suas escolhas, seus percursos e até mesmo seus projetos. Além disso, sabe-se que a viabilidade destes vai depender de vários fatores, como o contexto social, econômico e cultural no qual o/a jovem está inserido. Conforme nos fala Pais (2006), as trajetórias de vida de muitos jovens assemelham-se a jardins labirínticos de sendas que bifurcam, a redes que enfileiram todas as possibilidades. Assim, “os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado. Projetos de vida cujos trajetos nem sempre os alcançam” (PAIS, 2006, p.10).

Para alguns/mas jovens das camadas populares os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes ou se tornam projetos de curto prazo. São muitas as possibilidades que às vezes dão lugar a outras, fazendo com que o futuro se torne incerto. Há “uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham” (PAIS, 2006, p.10).

Além disso, nem sempre os/as jovens encontram apoio e condições necessárias para o “exercício de experimentação e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas, ou seja, que podem avançar de uma fase mais geral (...), e os recursos, exigências e organização que se fazem necessários para a realização desses projetos” (WELLER, 2014, p.142).

Dessa forma, ao tratar dos projetos de futuro de jovens é importante considerar as condições estruturais e conjunturais que fazem parte do campo de possibilidades, que pode ser definido da seguinte forma:

o campo de possibilidades compreende as alternativas possíveis de serem sonhadas e desejadas, individual ou coletivamente, no contexto sociocultural no qual estão inseridos. Assim, o campo de possibilidades delimita ou potencializa um projeto futuro, pois diz respeito às possibilidades reais que os jovens têm para construir seus projetos (VILLAS, NONATO, 2014, p.21).

Pode-se dizer que para os/as jovens das camadas populares, estudantes de escolas públicas, especialmente os/as jovens negros/as, há vários fatores que interferem na concretização de seus projetos futuros, que muitas vezes estão

relacionados à continuidade nos estudos e profissionalização e/ou ingresso no mundo do trabalho. Pois, como Weller (2014) aponta, “o percurso dos que desejam ingressar na universidade bem como dos que esperam encontrar um emprego com carteira assinada logo após a conclusão do ensino médio nem sempre ocorre de forma linear” (WELLER, 2014, p.142).

Esta colocação apontada por Weller (2014) corrobora a colocação de Villas e Nonato (2014) de que o campo de possibilidades é o limite que contradiz “a ideia de que a conquista dos projetos depende somente do esforço pessoal e da vontade própria do indivíduo, pois nos faz perceber em que ‘limites’ sociais, culturais e políticos os jovens se movem na construção do seu presente e futuro” (VILLAS, NONATO, 2014, p.19).

É nessa perspectiva que se deve pensar e analisar os projetos futuros desses/as jovens. Afinal, o campo de possibilidades dessa população, por vezes, é limitado, pois, sabe-se que a juventude negra é marcada por desigualdades, exclusão e vulnerabilidades. Há um conjunto de fatores como, preconceitos raciais, sociais, discriminação por endereço, percursos escolares acidentados, a iminência da violência urbana, a ausência de suporte familiar e escolar, entre outros, que devem ser superados diariamente por estes/as jovens.

A raça e o gênero são marcadores sociais importantes que interferem diretamente no campo de possibilidades, na continuidade da formação escolar e na inserção no mundo do trabalho, que muitas vezes fazem parte dos projetos de futuro desses/as jovens. “Assim, cada sujeito vai desenhando seus projetos futuros dentro do campo de possibilidades que – além das demarcações objetivas – também é limitado e/ou potencializado dependendo do grupo ao qual pertence” (VILLAS, NONATO, 2014, p.22).

No entanto, não se pode desconsiderar que mesmo diante de tantas adversidades, limitações, desafios e incertezas, os/as jovens das camadas populares, estudantes de escolas públicas, especialmente os/as jovens negros/as, têm pensado a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, e, posicionando-se diante dela, buscando concretizar os seus projetos futuros. Como aponta Dayrell, et.al. (2016),

(...) é nesse processo que cada um/a delxs vai se construindo e sendo construído como sujeito, como ser singular que apropria do social, transformando-o em representações, aspirações e práticas, que são interpretadas e dão sentido aos seus mundos e às relações que mantêm” (DAYRELL, et.al, 2016, p.255).

4 – AS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Dedica-se este capítulo à apresentação das cinco jovens²⁸ que participaram deste estudo. Por ocasião das entrevistas elas estavam com idade entre 18 e 23 anos. Com exceção de uma das jovens que se mudou recentemente, todas as outras residem em bairros limítrofes de Belo Horizonte e Contagem, na região do Barreiro, onde se desenvolve o Programa Social no qual o curso formação para o trabalho PJT faz parte.

No quadro a seguir constam dados relativos ao perfil das jovens. Em seguida, desenvolve, a partir das suas narrativas, um breve texto no qual se expõe um pouco das histórias familiares e algumas vivências das entrevistas.

²⁸ Os nomes reais das jovens entrevistadas foram substituídos, conforme combinado no termo de consentimento, por nomes fictícios, afim de preservá-lhes a privacidade e o sigilo ético. Pelo mesmo motivo, os nomes das instituições e das empresas que as jovens trabalharam ou trabalham não serão citados.

Quadro 1 – Síntese do perfil das entrevistadas

Identificação	Idade	Escolaridade	Tipo de instituição Ed. Básica	Tipo de instituição Ed.Superior	Bolsa de estudos / Tipo	Situação de moradia	Escolaridade dos pais	Situação de trabalho dos pais	Situação de trabalho da jovem
Alana	23 anos	Ensino Médio completo	Pública	N.A.	N.A.	Mora com mãe	Mãe: EM Completo Pai: Desconhece	Mãe: Diarista / Babá	Trabalhando (Formal / Com carteira assinada)
Brisa	19 anos	Ensino Médio completo	Pública	N.A.	N.A.	Mora com mãe, pai e irmão	Mãe: EF incompleto Pai: EF incompleto	Mãe: Empregada Doméstica Pai: Pedreiro	Desempregada
Mariana	21 anos	Ensino Superior Completo	Pública	Particular	ProUni	Mora com mãe, padastro e irmãos	Mãe: EF incompleto Pai: EM completo	Mãe: Do lar Padrasto: Eletricista	Trabalhando (Formal / Com carteira assinada)
Raissa	23 anos	Ensino Médio Incompleto	Pública	N.A.	N.A.	Mora com mãe, pai e irmãos	Mãe: EF incompleto Pai: EF incompleto	Mãe: Faxineira Pai: Pedreiro	Trabalhando (Informal / Sem carteira assinada)
Yane	18 anos	Ensino Médio em andamento	Pública	N.A.	N.A.	Mora com mãe e tia	Mãe: EM incompleto	Mãe: Balconista	Desempregada

Identificação	Já se sentiu discriminada ou oprimida por ser mulher?	Já sofreu alguma discriminação ou preconceito racial?	Projeto escolar	Projeto profissional
Alana	Sim	Sim	Cursar Graduação em Estética	Atuar de forma autônoma na área de Estética.
Brisa	Não recorda	Sim	Cursar o Ensino Técnico em Segurança do Trabalho e posteriormente o Ensino Superior em Psicologia.	Conseguir oportunidade de emprego para dar continuidade aos estudos e exercer profissão escolhida.
Mariana	Não recorda	Sim	Cursar Pós-Graduação, e, posteriormente o Ensino Superior em Ciências Contábeis.	Continuar trabalhando e ampliar suas possibilidades de crescimento profissional.
Raissa	Não recorda	Sim	Concluir Ensino Médio e cursar o Ensino Técnico de Enfermagem	Conseguir oportunidade de emprego para dar continuidade aos estudos e exercer profissão escolhida.
Yane	Não recorda	Sim	Concluir Ensino Médio. Cursar o Ensino Técnico em Segurança do Trabalho e posteriormente o Ensino Superior em Psicologia.	Conseguir oportunidade de emprego para dar continuidade aos estudos e exercer profissão escolhida.

Fonte: Entrevistas narrativas

Legenda: EF – Ensino Fundamental | EM – Ensino Médio | ES – Ensino Superior | N.A. – Não se aplica

4.1 Alana

Alana, 23 anos, morou grande parte de sua vida na região do Barreiro – Belo Horizonte, tendo se mudado recentemente, com sua mãe, com quem sempre morou, para a região da Pampulha. Teve pouco contato com seu pai que faleceu recentemente. Tem quatro irmãos por parte de pai e destes só conheceu dois durante a adolescência.

Sua mãe concluiu o Ensino Médio quando Alana tinha 10 anos de idade. Trabalha como diarista e babá e sempre foi a provedora do lar, já que o pai de Alana nunca esteve presente.

Alana tem muito contato com sua família materna. Considera que sua mãe e uma tia são exemplos de mulheres e referências para ela. Relata que suas primas conseguiram estudar em função do esforço realizado por sua tia. Reconhece que o fato de suas primas terem concluído a graduação tem uma relação com o contexto familiar, que é muito diferente do dela.

Assim, eu falo que as oportunidades são diferentes, porque igual, eu era só eu e minha mãe ne, então acaba que elas tiveram oportunidades maiores porque elas ficaram só pra estudar, elas não tiveram esse impasse de ter que trabalhar na adolescência pra ajudar em casa. Porque o meu desejo maior era mais pra ter uma independência e ajudar minha mãe dentro de casa. Elas não precisaram disso, elas só ficaram por conta de estudar porque a mãe e o pai proporcionaram, ne?!

A jovem acredita que sua mãe e sua tia transmitem valores que marcam a sua vida, como perseverança, respeito e diálogo, que julga ser muito importante nas relações. Segundo Alana, ela e sua mãe têm uma comunicação muito ativa, o que considera ser muito positivo.

Relata que seu percurso escolar foi tranquilo, sempre teve um bom aproveitamento na escola e aprovação em todas as séries. Estudou em duas escolas públicas em bairros próximos de sua casa. Na escola tinha um bom relacionamento com todos, foi líder de turma várias vezes, fato esse que Alana relaciona à sua habilidade para se comunicar e ao seu interesse em sempre ajudar o próximo.

Quando estava cursando a oitava série (nono ano), Alana se viu com necessidade de assumir maiores responsabilidades, para além dos trabalhos domésticos e dos estudos, pois sua mãe foi diagnosticada com uma doença grave que exigia cuidados, ficando debilitada por longo tempo. Nesse período sua avó

ajudou-as financeiramente, uma vez que sua mãe não conseguiu afastamento do trabalho remunerado por não ter contribuído com a Previdência Social no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Mas, assim, meu percurso escolar foi tranquilo. Eu fiz todos os anos, não tive repetência. No Ensino Fundamental, quando eu estava formando a oitava série, minha mãe passou por uns problemas de saúde, mas mesmo assim, eu consegui conciliar, eu tinha que ajudar ela.

Assim, aos 16 anos, Alana ingressou-se no curso de formação para o trabalho PJT com o intuito de se inserir no mundo do trabalho e ter uma renda para ajudar nas despesas da casa.

A jovem relata sua passagem pelo PJT e afirma que este curso a ajudou muito, pois foi a partir dele que conseguiu ingressar no mundo do trabalho. Ao final do curso Alana foi encaminhada para uma oportunidade como jovem aprendiz em uma rede de lojas de calçados, onde trabalhou por um ano e meio. Ao encerrar o seu contrato de aprendizagem a jovem foi desligada da empresa. Um mês depois, ao fazer 18 anos de idade, a empresa lhe convidou para ser efetivada como operadora de caixa, onde trabalha até a data de realização da entrevista. Por estar há 05 anos na empresa a jovem diz que gosta do trabalho, no entanto espera ser desligada.

“Já teve um período que eu estive bem desgastada mesmo do serviço, de não querer ir trabalhar e tudo, mas hoje em dia eu estou bem tranquila”. Coloquei nas mãos de Deus, e a hora que tiver de ser, vai ser. Eu sempre coloco nas minhas orações pedindo assim, que seja feita a vontade Dele. Mas, vai chegar um tempo que se eu ver que não tiver como, vou ter que começar a me organizar pra poder pedir conta ne?! Porque ficar dependendo e tudo do... como se diz, a hora que eles vão me mandar, por que eles não dão uma previsão...”

Enquanto trabalhava como aprendiz e após a sua efetivação, Alana concluiu o Ensino Médio e fez um curso profissionalizante em Estética, área na qual pretende atuar de forma autônoma. Deseja, também, fazer curso de Graduação em Estética e, para que se concretize esse projeto, a jovem espera que a empresa faça sua demissão e ela possa investir o seu acerto em um negócio próprio.

Alana fala dos desafios em atuar na área de Estética. Além de se especializar constantemente a profissional deve estar nos padrões de beleza esperados pela sociedade. *“Então, é um desafio também de estar sempre bela, como eles falam, tem que estar bela, tem que estar apresentável (...) A imagem da pessoa manda muito, define muito...”*

Ao longo de sua narrativa Alana traz muitas percepções e faz reflexões sobre as relações de raça e de gênero. Relata ter sofrido discriminação racial na escola,

especialmente durante o Ensino Fundamental I, o que lhe causava muito sofrimento. Somente na adolescência a jovem começou a aceitar melhor o seu corpo e seu cabelo e, a partir daí, segundo ela, passou a ignorar o que as pessoas diziam.

Quanto às questões de gênero, Alana faz muitas observações sobre o tema em sua família e no ambiente de trabalho; fala das desigualdades, da opressão da mulher, da sobrecarga de trabalho para as mulheres e do seu desejo de se casar, mas não ser uma submissa.

Eu sempre falei que eu tenho muito o sonho de casar, né? Eu não tenho ninguém ainda, não namoro, mas, por esses motivos mesmos... Algumas vezes eu comecei a namorar e percebi que a pessoa não tava ali pra ser companheiro pra ajudar, preferi sair... Porque eu vejo muitas mulheres sendo submissas demais ao homem.

4.2 Brisa

Brisa, 19 anos, reside com o pai, a mãe e um irmão mais novo. Sua mãe, como é a terceira filha de nove irmãos, começou a trabalhar muito cedo para ajudar a família, e atualmente trabalha como empregada doméstica e babá. Seu pai trabalha como pedreiro e desde muito novo trabalhava com seu avô na roça. Seu irmão está com 17 anos, estuda e não trabalha.

Brisa e sua família residem em uma área de ocupação urbana em um bairro na periferia de Belo Horizonte. Relata que seus pais se casaram e pagavam aluguel, pois não tinham condições de comprar uma casa própria. Assim, ao ocuparem parte do terreno para a construção de suas casas, sua mãe saiu do emprego para cuidar/vigiar diariamente o terreno para que não fosse ocupado por outra família, até que construíssem a casa.

Aí ela foi lá e ficava vigiando por um certo tempo. Aí depois eles foram construindo a casa, aí eu nasci depois que eles construíram o primeiro cômodo. Então deve ter sido bem difícil pra ela, porque ela grávida vivendo em um cômodo de casa pra ninguém invadir nem nada.

Apesar de apontar algumas dificuldades familiares, Brisa fala de sua família com carinho, em especial de sua mãe a qual lhe serve de inspiração, por suas características de força e de luta. Quanto ao pai, afirma que tinha uma relação difícil com o mesmo, mas que tem melhorado nos últimos anos. Percebia que seu pai protegia mais o seu irmão do que a ela. Afirma que seus pais sempre desejaram ter um filho homem e por isso se sentia rejeitada.

Desde criança Brisa observava, embora não soubesse nomear, as desigualdades de gênero em sua casa. Fala do trabalho excessivo da mãe para deixar

a casa sempre bem cuidada, de suas tarefas diárias e do fato de seu irmão não ter responsabilidades com o trabalho doméstico, apesar de não trabalhar e passar boa parte do tempo em casa. Brisa acredita que o irmão, por ser homem, foi favorecido neste aspecto, como também pelo fato de ter autorização para se divertir fora de casa, desde muito cedo, ao contrário dela.

Ele podia fazer mais coisas do que eu. Que nem, quando eu comecei a ir em festa, o meu pai não deixava por nada. Eu pedia pra ele e não podia... Aí passou um pouco que... meu irmão começou a pedir, ele foi e deixou. Aí eu fiquei assim: "Por que que ele pode ir em festa e eu não posso?" Porque não é justo ele poder sair com os amigos dele, se divertir e eu não.

Com o passar do tempo seu pai, que era quem autorizava ou não as saídas, passou a permitir que ela saísse com as amigas, mas sempre alertando quanto aos riscos de uso de drogas, gravidez e da violência na região onde mora. Brisa afirma que sempre foi muito centrada e que viu várias amigas fazerem escolhas diferentes das suas: *"elas começaram a fumar, começaram a usar drogas, começaram a se envolver com gente errada"*.

Quanto ao apoio da família em sua trajetória escolar, Brisa relata que seus pais, por terem pouca escolaridade, nem sempre conseguiam ajudar nos deveres da escola e por isso precisava "correr atrás" sozinha. No entanto, se esforçaram para que ela e seu irmão tivessem o necessário para estudar, além de apoiá-los e incentivá-los.

Meu pai falava assim ne, não é porque eu sou pedreiro, mas eu quero uma função melhor pra vocês na sua vida. Você pode ser o que você quiser. Então se você estudar você vai conhecer outros caminhos mais rápido e vai ter mais conhecimento também.

Brisa relata que as mulheres de sua família, assim como sua mãe, têm poucos anos de estudo e se preocuparam mais com o trabalho, para obter independência financeira. Afirma que apesar de ter uma admiração por suas tias, busca ter uma postura diferente das demais mulheres de sua família em relação aos estudos e a projetos futuros.

Relata um acontecimento que marcou sua vida: o falecimento dos seus avós paternos, principalmente de sua avó que faleceu na semana seguinte ao seu aniversário de 15 anos. *"No dia 15 ela faleceu, uma semana depois da minha festa. Aí eu fiquei, fiquei abalada porque parece que ela esperou o povo vir pra comemorar ne? Pra depois ela ir... E isso marcou muito, eu acho que a vida de todo mundo"*. Ela traz em sua narrativa várias lembranças afetivas em relação aos avós paternos e maternos. Fala também de sua avó materna, da sua situação delicada de saúde e da dificuldade para visitá-la em função da distância e da falta de recurso financeiro.

A trajetória escolar de Brisa se deu, segundo ela, de forma tranquila. Sempre foi muito dedicada aos estudos. Afirma ter tido um bom relacionamento com seus colegas e professores. Brisa estudou em duas escolas públicas, sendo o Ensino Fundamental (até o 8º ano) em uma escola do seu bairro e o 9º ano e Ensino Médio em escola de bairro vizinho, já que a primeira não oferecia esse nível de ensino. Dedicou boa parte de sua narrativa para falar das amizades que fez ao longo do seu período escolar, dos amigos que “se perderam”, em contraponto da importância da educação em sua vida.

Alguns entraram pra vida das drogas, outros morreram assassinados... Mas, tirando a parte trágica, o que eu vivi foi bom. O aprendizado né? Porque, aí você vê que as pessoas não conseguem assimilar o que é bom pra elas mesmas. Porque sabe o tanto que é ruim se envolver com droga, com tráfico, sabe que faz, que vai fazer estrago na vida delas, mas mesmo assim elas insistem porque acham que está no caminho certo e fazem da vida delas... Muitas vezes por causa do dinheiro fácil, que na verdade não é fácil.

Brisa faz uma comparação de sua experiência nas duas escolas. Ressalta que na escola onde frequentou o Ensino Médio havia um interesse maior dos alunos pela educação.

O pessoal da Escola A, não sei porque, mas eles estavam sempre achando que ah... Acho que por eles morarem mais em meio ao tráfico de drogas, achavam que aquela era a única saída pra eles. Aí, aqui na Escola B o pessoal já tinha uma opinião mais formada já.... Tem pessoas que se envolveram nas drogas? Tem. Mas, bem menos do que na Escola A. Aqui eles já procuravam emprego, tentavam trabalhar, tentavam fazer a vida ser diferente.

Foi nesta escola que Brisa descobriu que havia projetos sociais que atuavam na região e inclusive na escola em que estudava. Foi quando começou a pensar em sua inserção no mundo do trabalho. Neste período soube do PJT e se inscreveu para participar.

Brisa afirma que o PJT contribuiu muito com o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, e em suas escolhas futuras. Tem expectativa de conseguir um emprego e se ingressar em um curso técnico ou graduação em psicologia. Quanto às questões de gênero e de raça expressa incômodo por perceber em seu dia a dia situações de discriminação. Fala de sua identidade como jovem negra, da aceitação de seu corpo e de seu cabelo.

4.3 Mariana

Mariana, 21 anos, moradora de um bairro da periferia de Contagem, reside com sua mãe e o padrasto, além dos irmãos de 10 e 3 anos. Seus pais se separaram quando ela tinha 4 anos de idade, e ambos se casaram novamente. Mesmo morando próximos ela mantém pouco contato presencial com o pai, sendo na maioria das vezes por telefone, e tem pouco relacionamento com sua família paterna.

Mariana afirma que é mais apegada à família de sua mãe e ao seu padrasto, de quem é muito próxima, pois é com ele que conversa mais e conta coisas pessoais, ao contrário de sua mãe.

Minha mãe, ela sempre foi muito fechada. Eu e minha mãe, a gente não tem aquela intimidade de ficar falando assim não. Agora que eu tô me abrindo mais. Depois que eu comecei a namorar, que eu comecei a me abrir mais assim, com ela, mas não é aquela coisa...

Assim como todas as mulheres de sua família, a mãe de Mariana trabalhou fora por muitos anos em diversos lugares, muitas vezes sem carteira assinada, como auxiliar de serviços gerais, babá e cabelereira. Em função de problemas de saúde, quando engravidou de sua última filha, decidiu parar de trabalhar para se dedicar ao cuidado dos filhos.

Mariana relata ter muito apoio de sua mãe, de seu pai e seu padrasto em suas escolhas, tanto na vida pessoal, quanto na vida escolar, e ficam extremamente felizes com suas conquistas.

A jovem fala que seus pais “sofreram muito na vida” passando por dificuldades familiares e financeiras, e, por isso tentam transmitir valores, como humildade, independência e fé, que a ajudam a ser uma pessoa melhor e a não vivenciar situações semelhantes a deles.

Minha mãe é muito independente. Minha mãe gosta de ser independente, minha mãe gosta de passar pra mim, que eu não tenho que depender, eu acho e não é generalizando, mas eu acho que eu não tenho que depender de homem. Eu tenho que depender de mim mesma. (...) Eu acho que é humildade também. A humildade, de não passar em cima de ninguém, ser a gente mesmo, e, esperar o nosso momento. E a fé. Confiar em Deus também.

Mariana traz um fato marcante em sua vida familiar: o falecimento de um primo muito próximo que tinha a sua idade. Relata que desde criança os dois estudavam na mesma escola e participavam do mesmo Programa Social. Quando foi preciso mudar de escola do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, sua tia preferiu matricular seu primo em escola diferente alegando que a escola escolhida por Mariana

era “*escola de favelado*”. No entanto, na escola onde ele estudou começou a se envolver com drogas e foi assassinado próximo de sua casa. Este fato marca a história da jovem que enfatiza que seu primo era branco e tinha condições de vida melhores que a sua.

Nós dois tivemos as mesmas oportunidades (choro) e se for parar pra pensar era pra tudo dar errado pra mim, porque eu sou a negra da família, e minha tia é branca, mas é irmã da minha mãe, ela casou com branco... Então, eu sempre sofri muito preconceito por isso, porque ele era branco e eu prima dele, preta. Ele tinha os pais juntos, meus pais eram separados, e... eu tinha outra realidade. Meu pai e minha mãe não conversavam. Não conversam até hoje. Ele tinha de tudo. De tudo mesmo. Eu não tinha de nada. (...) E aí acabou que aconteceu e eu sinto muito a falta dele. E era tipo assim, pra ser diferente sabe? Eu tento fazer uma história diferente.

Mariana cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em duas escolas públicas, sendo uma em Belo Horizonte e outra em Contagem. Relata que sempre teve bom relacionamento com colegas e professores e bom desempenho nas disciplinas. Para ela, seus professores a ajudaram muito. Recorda-se de uma professora que sempre a incentivou.

Ela sempre falava comigo “você vai longe”. Ela falava assim “Mariana, se você continuar desse jeito, do jeito que você é assim, você vai longe”. Nunca esqueço que ela falava isso comigo. Infelizmente a gente perde o contato. Mas, eu tenho um carinho enorme por eles.

Paralelamente à sua formação escolar, Mariana participou do Programa Social desde os 10 anos de idade, onde frequentou oficinas de dança folclórica, de música, participou de um grupo de jovens em defesa do meio ambiente e, posteriormente, integrou uma turma do curso de formação para o trabalho PJT. Relata que a sua participação no Programa foi muito importante em sua vida. “*Gostava muito. É tanto que eu não queria sair, eu fiquei muito chateada por ter saído, porque eu tive que começar a trabalhar*”.

Após participar do PJT Mariana começou a trabalhar como jovem aprendiz em uma concessionária de alto padrão em Belo Horizonte, no setor de cobrança, e, antes de encerrar seu contrato de aprendizagem, foi efetivada. Nesta empresa teve oportunidade de mudar de cargo duas vezes e atualmente trabalha no setor de contabilidade como Assistente Financeiro II.

Quando concluiu o Ensino Médio, a jovem foi bem classificada pelo Enem e conseguiu uma bolsa de estudos pelo ProUni, no entanto, optou por não estudar naquele ano, o que desagradou a sua mãe. Então, no ano seguinte, Mariana fez o

exame novamente, começou a estudar Gestão Financeira com recursos do FIES e no segundo semestre conseguiu o ProUni.

Mas, aí, foi... tipo eles me apoiaram, mas com minha mãe foi mais essa relação. Na verdade, quando eu comecei a fazer, eu comecei mais por uma obrigação, porque minha mãe ficou emburrada comigo, porque eu não queria fazer naquele ano antes ne?! Mas, tipo, todos me super apoiaram. Descobri depois que minha mãe estava juntando dinheiro pra mim pagar faculdade, essas coisas, porque meu pai depositava a pensão, ela tirava uma parte e guardava a outra pra comprar os trem, essas coisas.

Durante sua formação escolar, Mariana relata que sofreu discriminação racial na escola quando criança, e na adolescência aprendeu a lidar melhor com estas situações. Observa a pouca presença de negros e negras na universidade e no seu ambiente de trabalho. Aponta isso como uma questão importante, mas relata não sofrer discriminação racial ou de gênero nesses ambientes. Atualmente, Mariana planeja se casar, ser aprovada no exame para a carteira de habilitação e dar continuidade aos estudos cursando uma pós-graduação e outro curso de graduação.

4.4 Raissa

Raissa, 23 anos, reside com sua mãe, seu pai e seu irmão de 15 anos. Possui mais uma irmã de 16 anos que já é casada. Segundo ela, o convívio familiar é tranquilo, mas no geral só se encontram nos finais de semana já que todos trabalham. Sua mãe atua como diarista e faxineira e seu pai como pedreiro. Seu irmão trabalha como empacotador e repositor de supermercado. Nenhum deles, o que inclui Raissa, possui carteira de trabalho assinada.

As mulheres de sua família, por terem optado por se casar ainda muito jovens, se dedicaram pouco aos estudos. Por exemplo, sua mãe casou-se quando tinha 15 anos de idade. Mesmo namorando Raissa não pretende se casar ou ter filhos nos próximos anos, e sim, afirma ela, *“ter alguma coisa no futuro, construir. Assim, ter um estudo bom (...) Duas coisas que eu não coloco agora na minha vida. Tenho outros planos pra mim”*.

Considera sua família muito determinada e acredita que isso influencia muito. Para a jovem, sua mãe é referência em todos os campos de sua vida. Conta sempre com o apoio e incentivo de seus pais, em especial de sua mãe, para qualquer decisão que deseja tomar. *“Minha mãe é meu exemplo de tudo. É exemplo de mulher, pra tudo ne?! Batalhadora, guerreira, responsável. Assim, tudo! Tem minhas tias também, que lógico são assim, mas meu exemplo de vida é minha mãe”*.

Como acontecimento marcante Raissa narra o falecimento de seu irmão mais velho.

É uma coisa que eu lembro muito. É uma coisa que mexe muito comigo. Às vezes me incomoda demais. Marcou muito, o dia que eu perdi ele, porque pra mim ele era meu exemplo também. Ele era meu irmão mais velho e ele era meu exemplo. Vamos dizer que ele era mais meu pai do que meu próprio pai. Ele participava mais da minha vida. Ele participou da minha vida, desde a minha infância ele sempre participou mais. Ele era muito presente, então é um fato que marca muito, machuca muito.

Em relação aos estudos, a jovem frequentou três escolas públicas na região do seu bairro. Quando cursava o primeiro ano do Ensino Médio abandonou a escola, fato que foi reprovado por sua mãe que ainda a incentiva a retomar. Retornou algumas vezes, mas não conseguiu concluir o primeiro ano. Relata que sempre teve um bom relacionamento com colegas e professores, mas era “meio nervosinha” e brigava muito, mas aos poucos foi amadurecendo.

Começou a trabalhar aos 13 anos de idade para ajudar nas despesas da casa e enfatiza a importância do trabalho para se tornar uma pessoa responsável.

Eu comecei a trabalhar muito nova, eu comecei a amadurecer muito nova... Eu gostava... aquilo ali pra mim era focar no trabalho e nos estudos, aí eu chegava e tinha trabalho, tinha para casa, fazer isso e aquilo. No outro dia tinha que levantar e trabalhar... estava sendo bacana. Foi um aprendizado bom. Eu acho que você aprende a ter responsabilidade muito nova, eu acho que isso ajuda muito no futuro, amadurecer.

Trabalhou informalmente, sem vínculo empregatício, por muitos anos e em diversos lugares e situações, como babá, balconista, cuidadora de idosos, e teve uma única oportunidade como jovem aprendiz, após finalizar o curso PJT, em uma rede de farmácias em BH. Para a jovem, participar do PJT foi muito importante, pois conseguiu oportunidade de trabalho com registro na carteira, como aprendiz, além de ter contribuído para que se tornasse mais responsável.

Raissa parou de estudar e de trabalhar por um período, segundo ela por “curtição”. “Coloquei mais festa, pensar mais em festa, em sair... Curtia mais do que pensar que meu futuro não ia ser só curtição. Aí agora, caí em mim ne?! Que isso não vai ser só curtição...” Atualmente, diz que não gosta de “baladas” e prefere encontrar com os amigos em casa, já que acredita que a sociedade está muito mais violenta que outrora.

Há um tempo retornou ao trabalho informal como cuidadora de idosos e como babá, mas está em busca de oportunidade de emprego formal. Como cuidadora

Raissa descobriu sua habilidade e seu amor para cuidar de pessoas, em especial de idosos/as.

Amo cuidar. Tipo, em algumas fases que eu fiquei desempregada eu cuidei muito de pessoas idosas, no hospital... Eu precisava de dinheiro, eu precisava pagar minhas contas. Aí começou a aparecer algumas idosas pra mim olhar no hospital pra servir de acompanhante.

Essa experiência despertou-lhe o interesse em realizar um curso técnico em enfermagem. No entanto, segundo Raissa, para fazer o curso precisa concluir o Ensino Médio e conseguir um novo emprego, para então ter condições financeiras de arcar com essas despesas. A jovem diz que está se organizando para isso, mas tem encontrado alguns desafios.

Quanto às suas vivências e percepções em relação às questões de raça e de gênero, Raissa relata que vivenciou várias situações de discriminação racial durante a infância no ambiente escolar, e também se percebe como alvo de discriminação quando está em busca de oportunidades de trabalho, no momento das entrevistas e no dia a dia.

4.5 Yane

Yane, 18 anos, reside com a mãe e uma tia em um conjunto habitacional do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal. A área onde morava desde a infância com a mãe, avós e tios, era considerada de risco e foi desapropriada há alguns anos. Com a construção do conjunto habitacional todos se mudaram para o lá. O avô de Yane, falecido recentemente, morava com elas.

Yane desconhece quem é seu pai, pois sua mãe nunca lhe contou e não gosta de tratar do assunto. A jovem diz respeitar sua decisão.

Eu não o conheci. Ele não me registrou. Não tenho ele na certidão de nascimento. Tenho só o sobrenome da minha mãe. (...) Lá em casa a gente nunca falou disso, minha mãe nunca quis falar. Acho que ela ficou muito chateada com a situação. (...) Eu falei, ah, deixa. Se um dia ela se sentir confortável pra conversar tudo bem, mas se não sentir também. Já estou grande assim, criada...

Sua mãe estudou até o Ensino Médio, porém sem concluí-lo. Ela, assim como as outras mulheres de sua família, trabalhou para manter o sustento da casa. O cuidado de sua tia que possui depressão e por isso não consegue trabalhar também faz parte das obrigações de sua mãe que, desde os 13 anos trabalha, exercendo diversas funções tais como, empregada doméstica, balconista. Atualmente está como auxiliar de cozinha. É com sua mãe que Yane mais se identifica.

Ah, com minha mãe eu me identifico, porque é ela é uma boa pessoa. Às vezes ela é brava, mas ela é uma boa pessoa. Ela é trabalhadeira. É responsável. Ela quer estudar. Eu acho legal da parte dela. Ela quer fazer um curso pra arrumar um emprego melhor, sabe?! Um curso técnico.

Yane diz ter um bom relacionamento com a mãe, a tia e demais familiares maternos. Acredita que há valores que sua família lhe transmite e que influenciam em sua vida: *“Empatia está em tudo ne?! Você tem que se colocar no lado do outro, sempre. Honestidade não tem nem o que falar ne?! É obrigação do ser humano”.*

Um fato marcante em sua vida foi o falecimento de seu avô. Yane relata com pesar o acontecimento.

Foi assim. Estava e eu e minha tia. A gente estava indo no supermercado, aí ele teve um infarto fulminante no meio do caminho e morreu na nossa frente. Aí, eu fiquei chocada com aquilo, ficava pensando naquilo o tempo todo, sonhava. Mas, aí depois eu entendi sabe?! Tudo na vida acontece do nada. A gente fica impressionada, mas depois a gente aceita.

Yane estudou em escolas públicas próximas da região do Barreiro, em BH. Afirma que sempre teve bom relacionamento com professores e colegas. Diz que quando criança sua avó, já falecida, não gostava que ela fosse para a escola em dias de chuva e por isso se ausentava muito. No Ensino Médio foi reprovada no primeiro ano por infrequência. Diz ter ficado muito chateada com isso e desde então ficou mais atenta.

Tomei bomba. No primeiro ano do Ensino Médio. Aí eu fiquei arrasada. Eu achei que isso nunca ia acontecer na minha vida. Aí, quando aconteceu eu disse assim ‘meu Deus, joguei minha vida no lixo’. Eu fiquei chorando. Aí minha mãe ‘agora você toma responsabilidade pra você não faltar’.

Ainda na pré-adolescência Yane começou a participar do Programa Social, onde frequentou as oficinas de dança de rua, de um projeto de Ciências e do PJT. Afirma que sua participação no PJT contribuiu muito para sua formação e para seu desempenho em entrevistas de emprego. A jovem relata que gostava muito das atividades que participava no Programa e se espelha nas profissionais de Psicologia que conheceu neste período e quando foi aprendiz. Em função disso, Yane deseja fazer graduação em Psicologia.

Relata que no mesmo dia do falecimento do seu avô recebeu uma ligação de uma Instituição convidando-a para uma entrevista para oportunidade como jovem aprendiz. Havia um mês que Yane tinha concluído o PJT. No momento ficou sem reação, mas conseguiu anotar as informações para a entrevista.

Eu lembro que no dia que meu vô faleceu, a mulher me ligou pra fazer entrevista. Ela me ligou e falou “alô, vc quer fazer entrevista?” Eu falei. “Quero”. Aí ela falou assim, “por que você tá chorando?” Eu falei assim, “oh,

moça, meu vô acabou de falecer”, ela falou assim, “eu te ligo outra hora”, eu falei “não, pode falar.” Eu já tava com a caneta na mão anotando.

Yane participou de todo o processo seletivo com sucesso e foi contratada como jovem aprendiz em uma empresa multinacional, onde trabalhou no setor de arquivo. Afirma que a experiência de trabalho foi muito positiva e gostaria de ser efetivada, mas após concluir o período de aprendizagem Yane foi desligada da empresa.

Atualmente, a jovem pretende encontrar outra oportunidade de trabalho efetivo em uma área semelhante à de arquivo na área da administração, concluir o Ensino Médio, ingressar em um curso técnico de segurança do trabalho e posteriormente no curso de graduação em Psicologia.

Quanto às questões relativas à raça e gênero, Yane apresenta narrativas importantes. Afirma que não vivenciou discriminação por raça ou por gênero, mas sua mãe sim. Acredita que isso se dá pelo fato de ainda ser jovem com poucas vivências, mas que pode acontecer. Não obstante, Yane consegue visualizar várias situações de opressão da mulher negra no cotidiano. Em vários momentos relata casos de discriminação racial e de gênero que presenciou na sua família, na escola e que observa nos locais por onde passa.

5 TRAJETÓRIAS SINGULARES E COLETIVAS

5.1 “Porque o racismo existe, eu já sofri na pele”: percepções e experiências acerca das questões raciais

“Às vezes eu penso assim: ‘nossa, o racismo, o preconceito nunca vai ter fim’. Porque, desde sempre, né!? Mas eu ainda tenho esperanças” - (Yane).

5.1.1 No ambiente escolar

O racismo, como uma forma sistemática de discriminação, se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, a partir da crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas superiores e inferiores, e considera que as características intelectuais e morais de um determinado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas, com apontam Silvio Almeida (2018) e Munanga (2003).

A escola tem sido, ao longo do tempo, um espaço em que a discriminação racial e a invisibilização da população negra ocorrem, seja nas relações entre estudantes, seja nos currículos ou nas práticas educativas, fato este que pode ser confirmado através da pesquisa realizada por José Afonso Mazzon (2009), pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe/USP), ao revelar que os diversos públicos (diretores, professores, funcionários, alunos e pais / mães) das escolas públicas pesquisadas no Brasil, apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam a presença do preconceito em diversas áreas temáticas, dentre as quais, a étnico-racial e de gênero.

Por outro lado, torna-se importante ressaltar que a escola também exerce um papel fundamental na efetivação de uma educação antirracista. Esta instituição é também responsável pela construção de representações positivas da população negra e por uma educação que respeite a diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2013, p.69). A lei 10.639/2003, que busca o reconhecimento da diversidade cultural e das relações étnico-raciais no espaço escolar, somando-se à luta antirracista, é um exemplo disso.

Analisando as percepções, vivências e experiências das jovens entrevistadas acerca das questões raciais, observou-se que as situações de discriminação racial atravessaram e ainda atravessam suas trajetórias escolares e profissionais, em

especial na infância e pré-adolescência, durante o Ensino Fundamental, como pode ser observado nos trechos das narrativas abaixo.

No fundamental eu sentia mais... quarta série pra quinto ano... Eu lembro que eu sofri muito. (...) eu já não tive tanto problema da sétima, oitava série... Mas, assim, quarta, quinta, até o sexto ano eu sofri bastante, com a questão.
- (Alana).

Já, uma vez. E eu acho que foi a única. (...) Que eu estava na primeira série, na segunda série - (Brisa).

Tipo assim, quando eu tinha meus 10, 11 até meus 13 anos o povo falava muito "neguinha" isso e aquilo - (Raissa).

Yane, ao contrário das demais jovens, ao tratar das questões raciais na escola, relatou, inicialmente, que às vezes estranha o fato de não ter sofrido discriminação racial e enfatiza que dois colegas da escola sempre discutiam sobre o racismo. Após narrar vários diálogos e situações vivenciadas por estes, a jovem recorda o fato de ter se reconhecido frente a uma determinada situação em que considera que houve discriminação racial:

(...) Eu lembrei de alguma coisa agora. Tem uma moça na minha sala que ela sempre fala assim. É, esse mesmo Diego ele fala "ah, não, isso é racismo, a gente sofre sim, as pessoas falam que é vitimismo, a gente sofre sim", aí essa menina fala assim: "eu que sofro, porque eu não entro na faculdade por cota, isso que é sofrer". Aí eu me senti meio. eu falei "nossa, se ela falou isso dos negros, então ela falou de mim também ne?!" porque eu sou negra, então foi isso. - (Yane).

As jovens apontam em suas narrativas que as manifestações racistas observadas e vivenciadas por elas na escola partiam sempre de colegas - crianças e/ou pré-adolescentes. Acredita-se que tais comportamentos são reflexo de uma sociedade pautada em uma utópica democracia racial, que mantém a ideia de hierarquia das raças e os mitos de superioridade e inferioridade, e que são "ensinados" às crianças por meio de uma cultura racista.

Observa-se na narrativa das jovens que essas manifestações surgiam sempre por meio de xingamentos e apelidos que faziam referência ao corpo e ao cabelo, geralmente vinculadas aos padrões de gênero e de beleza socialmente definidos.

Eu era preta, cabelo duro, macaquinha da sala e ainda gorda. Imagina, a composição - (Mariana).

Já me chamaram de neguinha, seu cabelo duro, me falavam esses trem eu falava 'estou nem aí pra vocês'. Eu falava 'estou nem aí. Isso é meu, quem é vocês pra falar' - (Raissa).

Ah, zuação mesmo de coleguinha, cabelo de aço, testa de amolar facão... essas coisas, dentre outras coisas, mas é eu só chorava - (Alana).

Conforme argumenta Denise Carreira (2013), quando uma pessoa negra se encontra em uma situação de conflito, em geral, a primeira coisa a ser chamada a atenção, de forma desqualificada, é a sua origem racial. Ressalta-se que “diariamente, xingamentos, piadas e determinados apelidos que humilham geram sofrimentos e constrangimentos em crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e de outras origens étnico-raciais” (CARREIRA, 2013, p.34).

Além disso, observa-se também que ao ter o corpo e o cabelo desvalorizados, reforçando estereótipos e representações negativas, há uma desqualificação da estética e da beleza da menina negra.

O que me marca mesmo é a questão do cabelo. Quando eu passava prancha as meninas tudo conversava comigo, aí quando minha mãe mandava minha avó, minha bisavó fazer a trança embutida, ninguém conversava comigo. Eu ficava sozinha todos os horários. Era isso e quando os meninos me chamavam de macaca, preta, não sei o que, mas aí eu batia neles – (Mariana).

É.. e eu ia de trancinhas pra escola, porque minha mãe trançava meu cabelo e tava tendo eleição pra ser presidente de turma, e foi a primeira vez que eu fui presidente de turma. Aí tinha um colega meu, ele virou e tá assim: “Ah, o carvãozinho vai ser presidente da turma, que legal, éeee...” Aí todo mundo da sala parou e ficou tipo olhando pra ele, “por que você tá fazendo isso, por que você falando uma coisa dessas?”(...) Fiquei sem entender porque ele tinha me falado aquilo, porque até então eu não conhecia bullying, eu não sabia de discriminação – (Brisa).

Ao narrarem as situações vivenciadas, em geral, as jovens mostraram dificuldade em distinguir entre o que é considerado discriminação racial, zuação, brincadeira e/ou bullying. Em alguns momentos essas palavras se confundem e apresentam o mesmo sentido, como pode ser observado na fala de Brisa ao relatar o xingamento dos colegas.

As pessoas ao meu redor sofriam bullying ne, mas diretamente comigo, voltada pra mim foi a única vez. Depois que eu já estava no nono ano, eles faziam bullying com uma menina, e ela não gostava, aí eles adoravam... colocavam apelidos chulos nela - (Brisa).

Verifica-se que há uma recorrência de apelidos pejorativos nas experiências de jovens e crianças em idade escolar que muitas vezes são nomeadas como bullying (JESUS; REIS, 2014). No entanto, como ressalta Carreira (2013), “é necessário discutir criticamente a relação entre racismo e bullying, já que muitas vezes o bullying é abordado a partir de uma perspectiva que descontextualiza e individualiza o fenômeno da discriminação, apagando sua dimensão social” (CARREIRA, 2013, p.33).

O uso do termo bullying merece atenção para que não se minimize o racismo, pois, como foi possível observar na narrativa das jovens, a discriminação racial tem um impacto em suas vidas. Além disso, essas práticas racistas podem “alimentar o sentimento perverso de superioridade de crianças, adolescentes e jovens brancos com relação a pessoas de outras origens étnicas e raciais (negras, indígenas, ciganas, migrantes etc.)” (CARREIRA, 2013, p.33). Os impactos são expressos neste trecho da narrativa de Alana:

Então, são pequenas palavras, atos, que as pessoas acham que não é racismo, que é simplesmente um comentário, mas que assim, pode se tornar uma coisa pro resto da vida da pessoa, assim... cria um trauma ne?! - (Alana)

Diante dos episódios de discriminação vivenciados pelas jovens, observa-se em suas narrativas que cada uma enfrentava/reagia à situação de uma forma. Alana, perante ao que ela denominou de “zuação dos colegas”, tinha apenas uma reação: chorar. Para Brisa, quando se viu agredida pela primeira vez, aos 9 anos de idade, por um colega de turma, teve a perplexidade como reação.

Gomes (2003) afirma que nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. No entanto, observa-se que alguns/mas negros/as aprendem bem cedo a se posicionar de maneira afirmativa e a reagir à discriminação racial. “Muitas crianças negras percebem, desde muito cedo, que ser chamada de ‘negrinha’ nem sempre significa um tratamento carinhoso, pelo contrário, é uma expressão do racismo” (GOMES, 2003, p.176), como é o caso de Raissa que ao vivenciar situações desse tipo reagia com agressividade, a ponto de os colegas terem medo dela e não mais a agredirem, como afirmou:

Eu era um pouco agressiva. Eu metia a mão. Eu cismava que estava me humilhando eu descia o braço. Eu brigava, eu batia, eu era violenta, eu descia o braço sem dor e sem piedade – (Raissa).

As situações de discriminação racial bem como outras formas de discriminação eram recorrentes nas escolas em que as jovens estudavam. Todas elas citaram casos e circunstâncias em que isso ocorreu consigo ou com colegas, na maioria das vezes, do sexo feminino. Mariana relata que na escola em que cursou o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, os/as jovens faziam o que ela também considera “zuação” entre si. Os/as jovens negros/as comumente “zuavam os outros” com apelidos e brincadeiras pejorativas. No caso de Raissa, mesmo não havendo mais agressões direcionadas a ela, a jovem relata que essa era uma situação constante na escola, em especial com uma amiga. Diante disso ela reagia em defesa da jovem.

E os meninos assim, desciam a lenha por ela ser negra, julgava ela demais, que ela era negra, que ela era feia, que ela era preta, que quem ia querer casar com um trem daquele, humilhava ela muito (...) Eu não aceitava, eu queria que o povo respeitasse ela e eu fazia o povo respeitar. Eu chegava, eu brigava, eu fazia o povo vir pedir desculpa, que isso não existe, que isso e aquilo – (Raissa).

Brisa também relata que esse tipo de situação era recorrente em sua escola e que havia um “consentimento” entre os/as estudantes.

Eu acho que, em questão de bullying era sempre levado na zueira, porque era realmente brincadeira com o consentimento das pessoas. “Ah, a gente pode zuar, a gente pode brincar”, então sempre rolava uma... uma é, como eu vou dizer, uma palavra pra isso? Um consentimento das partes. ‘Ah, a gente pode zuar? Pode’. Aí ficava aquela brincadeira saudável, nada que passasse assim, a ponto de ser processado. Que nem hoje as brincadeiras são bem mais pesadas e sem graça, em relação à religião, peso - (Brisa).

Algumas dessas circunstâncias foram apresentadas pelas jovens como sendo mais marcantes. Alana relatou que certa vez reagiu a uma situação que considerou muito grave e se envolveu em uma briga com uma colega de turma. Apesar de nomear a ação da colega como “coisa de criança”, observou-se no relato da jovem certo incômodo diante da lembrança do ocorrido.

Teve só uma vez que eu me envolvi em questão de briga, essas coisas assim, porque eu fiquei bem ofendida mesmo. Teve uma menina, assim, coisa de criança mesmo, ela pegou o material de uma colega minha, que até hoje eu tenho amizade com ela e colocou nas minhas coisas, falou como se eu tivesse roubado. Só que a dona mesmo dos materiais viu ela fazendo isso. Então, ela queria, como se diz, me incriminar daquilo pra me afastar da outra colega, então eu sofri... eu automaticamente negra, é...ne, de família pobre, ainda tipo assim, querendo dizer assim que eu estava roubando da minha coleguinha, mas aí acabou que a menina viu, aí a gente tipo foi confrontar a menina sabe?! (...) Mas, assim, que lembro assim que foi mais forte pra mim foi essa questão – (Alana).

De acordo com Mazzon (2009), diante dos resultados encontrados em pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, o fato mais preocupante é que, “não raramente resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas e acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico”. Sendo que “estas práticas discriminatórias têm como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais” (MAZZON, 2009, p.352).

Enquanto crianças, as situações de discriminação vivenciadas pelas jovens, na maioria das vezes, eram levadas a conhecimento das professoras, diretoras e demais profissionais da escola. Em geral, a direção da escola convidava os familiares de ambos para uma conversa. Alana relata que por algumas vezes a situação era levada

por ela mesma até sua mãe, que comparecia à escola para entender o ocorrido. Outras vezes eram omitidas com o intuito de poupá-la. Mas, frequentemente, sua mãe tomava conhecimento através das mães dos colegas. Raissa relata que diante das suas reações de agressão física para com os colegas, geralmente sua mãe era chamada à escola e ela recebia uma suspensão ou advertência.

Apesar disso, a partir das narrativas das jovens, percebe-se pouco envolvimento dos profissionais das escolas em relação às situações de discriminação e o enfrentamento ao racismo, que podem ser consideradas formas de silenciamento. Carreira (2013) adverte sobre o silêncio de profissionais de educação, estudantes e familiares diante das situações de racismo que permitem que o problema continue.

Para Carreira (2013), existem várias formas de silêncio que podem reforçar preconceitos e estigmas, como o silêncio de concordância ao afirmar frases como “é isso mesmo!”, o silêncio de constrangimento, o silêncio da omissão, ao afirmar “não tenho nada a ver com isso”, o silêncio de quem não sabe o que fazer com a situação. Outro fator apontado são os olhares dos/as educadores/as que por vezes não conseguem enxergar de forma profunda as crianças, jovens e adultos negros, considerando sua história, beleza, conhecimentos, participação etc.

As jovens não se recordam de muitas ações realizadas que envolvessem todos/as estudantes e profissionais da escola com este objetivo. Raissa relata a militância solitária de uma professora que promovia uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Para a jovem, apesar de acreditar que os/as estudantes nem sempre estavam dispostos a participar, as ações desenvolvidas por essa professora tiveram fundamental importância na escola.

Eles não falavam muita coisa não. Só essa professora, a Luzia, ela impunha muito. (...) Ela adorava participar, ela era assim, tudo que tinha sobre pele negra ela queria participar, ela fazia a gente participar. Então ela impunha muito respeito, conversava muito a respeito, dava aula, dava palestra, mas assim, os meninos não ouviam muito não – (Raissa).

Nesse sentido, Gomes (2013) argumenta que a educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que os sujeitos ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmo nos seus próprios preconceitos, além disso, “tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação” (GOMES, 2013, p.83).

As situações de racismo enfrentadas na infância, em especial na escola, contribuíram para que, por vezes, as jovens não se identificassem como uma criança/jovem negra e não aceitassem seu próprio corpo e seu cabelo. Gomes (2005) argumenta que a identidade negra se constrói gradativamente e “geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece” (GOMES, 2005, p.43), dentre estas, as relações feitas na instituição escolar. No entanto, observa-se que, por vezes, a escola se tornou um espaço de exclusão e não contribuiu para a afirmação das identidades das jovens, como verifica-se Alana.

(...) eu lembro que eu sofri muito. E assim, acabava que como eu não me aceitava, eu ficava com vergonha do meu cabelo, da minha testa, o povo ficava falando... E minha mãe ia muito na escola por esses motivos. Mas, aí conforme o tempo foi passando eu fui me aceitando. Aí acabava que eu ignorava o que as pessoas falavam – (Alana).

Nesse sentido, a afirmação da identidade negra, bem como “a construção de uma autoestima positiva não é resultado somente de empenho individual, mas fruto da relação com outras pessoas e de como a sociedade enxerga os diferentes grupos humanos”. Além disso, a escola exerce “papel fundamental ao valorizar os grupos historicamente discriminados para o conjunto da comunidade escolar e criar condições para que todas as pessoas reconheçam seu pertencimento racial e o dos outros como experiência positiva” (CARREIRA, 2013, p.40).

Ressalta-se que, como aponta Gomes (2003) nos últimos anos essa valorização tem acontecido, “a sociedade e a escola brasileira da atualidade têm construído representações sociais mais positivas sobre o negro e sua estética”. (GOMES, 2003, p.175). Ainda segundo a autora, isto tem ocorrido em função da denúncia contra o racismo e da afirmação da identidade negra empreendida pela comunidade negra organizada em movimentos sociais, grupos culturais e religiosos.

As experiências de discriminação racial nem sempre eram compreendidas pelas jovens ainda na infância. Por vezes, somente na adolescência é que a compreensão destas lhes afetavam.

Aí, mas tipo assim, eu nunca fiquei sentida por isso... Na época eu acho que eu nunca fiquei sentida por isso, pelo menos eu nunca lembrei. Nunca lembro de momento assim. Eu lembro depois da adolescência, que as memórias foram vindo, que eu fui passando, que eu fui vendo, que eu fui me tornando, fui vendo o que era realmente isso – (Mariana).

O relato de Mariana demonstra que, quando criança, não tinha consciência sobre o racismo que sofria. As experiências de preconceito racial vividas na escola,

que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória das jovens. “Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória” (GOMES, 2003, p.176).

5.1.2 No mundo do trabalho

No Brasil, ainda existe uma visível desigualdade em relação à população negra e não negra quanto às oportunidades de trabalho, que pode ser observada nos dados estatísticos oficiais (BRASIL, 2016, 2018). De acordo com Santos e Scopinho (2011), os jovens negros enfrentam importantes dilemas, seja por serem jovens e negros, seja por estarem em busca de qualificação, acesso e permanência no Ensino Superior e no mundo do trabalho. Acresce-se a isso a seguinte situação: “são discriminados pela cor e deparam-se com um conjunto de particularidades cujas possibilidades de superação são ainda mais escassas do que as dos jovens brancos” (SANTOS; SCOPINHO, 2011, p.27).

Observa-se então, a interação simultânea das avenidas identitárias, como sugere Crenshaw (2002). Vários e distintos eixos de poder, como o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e a discriminação por idade e por local de moradia, se sobrepõem e se cruzam impedindo que jovens negros/as se insiram em cursos de qualificação, no Ensino Superior e no mundo do trabalho, com a mesma facilidade que os/as jovens brancos/as, de outras camadas sociais.

Ademais, muitas vezes, o perfil desejado por empresas e recrutadores/as segue a lógica do quesito “aparência” que se baseia nos estereótipos do jovem consumidor branco de classe média (NOVAES, 2007). dessa forma, pode-se afirmar que “a ‘boa aparência’ exigida para os empregos exclui os jovens, e as jovens mais pobres, e este ‘requisito’ atinge particularmente jovens negros e negras” (NOVAES, 2006), o que pode ser ilustrado na narrativa de Raissa ao tratar da participação em processos seletivos para vagas de emprego:

(...) Ah, tipo assim, as pessoas olham desacreditando em você. E tem algumas pessoas, que lógico, dá o seu melhor e acaba levando. Mas, hoje em dia o povo julga muito pela aparência também. A gente percebe no olhar, e parece que tem hora que você está até se saindo melhor do que a outra. Mas, a pessoa, eu acho que só de ver gosta mais, aí dá mais atenção. Parece que dá um empurrãozinho pra outra pessoa conseguir. Muitas vezes a maioria das entrevistas hoje em dia você não vê muita pessoa negra, a maioria do povo é branco. E geralmente, todos os processos que hoje em

dia tenho visto tem as etapas e você vai vendo as etapas passando, e dificilmente fica um negro pra última etapa - (Raissa).

Santos e Scopinho (2011) argumentam que há um conjunto de desigualdades de oportunidades que fomentam distinções classificatórias entre os jovens, e variáveis que determinam suas chances de inserção no mundo do trabalho. “Enquanto se submete a essas condições em busca de inclusão, as oportunidades variadas de vagas de acordo com os perfis desejados podem predeterminar sua exclusão, ou uma inclusão de maneira excludente” (SANTOS, SCOPINHO, 2011, p. 29).

Yane, ao longo de sua narrativa, amplia a sua percepção sobre as situações de discriminação racial. Apesar de relatar que sua experiência de trabalho como aprendiz “foi tranquila” e que não vivenciou nenhuma situação de discriminação racial, a jovem afirma que muitas empresas têm preferência por pessoas não negras. Para ilustrar sua afirmação narra com detalhes um diálogo que presenciou na fila de um banco, entre dois homens que discutiam sobre a escolha de uma jovem para um determinado cargo da empresa na qual um deles trabalhava.

(...) Mas muitas empresas eles preferem uma pessoa branca do que uma pessoa negra. É, eu estou falando isso, porque eu fui na Caixa Econômica pra tirar o FGTS e tinha um moço conversando do meu lado aí ele foi e falou assim: lá na empresa que eu trabalho, eles tinham duas jovens pra entrevista, uma muito bonita e uma muito inteligente, uma era muito bonita mesmo”. Ele falou desse jeito “uma era muito bonita mesmo e a outra era negra, só que, ela era muito inteligente”. Ele falou assim: “Aí eu passei, meu amigo que estava fazendo a entrevista falou assim: ‘Ow, quem você acha que eu escolho?’ E me deu pra ver umas folhas que elas preencheram. Eu falei assim: ah, essa aqui com certeza, porque ela é muito inteligente, ela deve ser muito esforçada, ela deve dar conta do serviço. Ele falou assim: ‘Ah, não, olha a outra. É muito bonita, eu vou escolher ela’”. (...) O moço que estava contando a história ele contou assim, como se ele tivesse dado conselho pra ele escolher a pessoa que era a mais inteligente, que era negra, só que ele mesmo antes falou desse jeito “ela era negra, só que ela era muito inteligente”, sabe? Tipo os outros negros não são inteligentes - (Yane).

A narrativa de Yane ilustra a afirmação de Crenshaw (2002) sobre o fato de que as mulheres negras frequentemente estão posicionadas de forma que os diferentes eixos de discriminação (raça, classe, gênero) se encontram, e por esse motivo, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias, e assim, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos.

A reflexão de Yane vai ao encontro também da colocação de Bento e Beghin (2005) ao afirmar que existe um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam procedimentos discriminatórios. A permanência dessas desigualdades raciais contribui para a naturalização da participação diferenciada da população

branca e da população negra nos espaços da vida social, que reforça a “estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades” (BENTO; BEGHIN, 2005, p.195).

Mariana é funcionária de duas concessionárias de um mesmo grupo empresarial, sendo uma de alto padrão (A) e outra de carros populares (B). A jovem relata que nunca sofreu discriminação racial no seu ambiente de trabalho, que é predominantemente branco, no entanto, faz algumas observações importantes sobre o fato haver poucos/as negros/as na empresa e de estes estarem em postos de trabalho menos valorizados socialmente. Ou seja, existe na empresa em que trabalha uma clara divisão racial do trabalho em que é possível observar os papéis sociais do trabalho de brancos em detrimento do trabalho de negros, destinando aos/as brancos/as um trabalho mais reconhecido e aos/as negros/as os trabalhos menos reconhecidos e braçais (CHERFEM, 2016).

No administrativo eu sou a única negra. Não, mentira, tem mais uma, eu e a menina do RH. E se for olhar assim, quem mais que é negro, são os mecânicos. Tipo assim, você vê realmente que não tem nenhum vendedor negro, vendedor de carro. (...) Na concessionária A com certeza não vai ter, por causa que a concessionária A é outro... como dizem, é linha premium ne?! E querendo ou não a classe social é... demanda isso, eu acho. (...) Eu não entendo porque não tem vendedores negros, por qual motivo, mas se for olhar não tem. Ali só tem um negro, o único negro que tem na parte de vendas é o manobrista. Mas, aí eu não sei porque. A empresa A é claro, é obvio isso, é perceptível, agora a empresa B não sei - (Mariana).

Mariana observa, apesar de não nomear assim, que existe desigualdade racial na empresa em que trabalha. Essa desigualdade pode estar relacionada ao fato de que por vezes, “as instituições atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos sociais específicos” (ALMEIDA, 2018, p.35), por vezes, seguindo a lógica da boa aparência já citada. “Ou seja, no caso do racismo antinegro, as pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais à população negra” (ALMEIDA, 2018, p.35).

Ademais, como observa Crenshaw (2002), há situações em que ocorre uma discriminação composta, que podem ser enfrentadas por mulheres e homens. As “mulheres racializadas enfrentam discriminação porque os empregos femininos não são apropriados para elas e o trabalho designado para homens racializados é definido

como inapropriado para mulheres”, por outro lado, “o trabalho que está disponível para as mulheres não é considerado como apropriado para os homens, e o trabalho disponível para homens mais privilegiados não é oferecido a homens racialmente subordinados” (CRENSHAW, 2002, p.179).

Esta observação vai ao encontro dos dados apresentados do Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe, que utilizou os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), dos anos de 2011 a 2015, apresentado por Natália Leão, et.al (2017). Ao analisar a representatividade de cada grupo racial de acordo com a ocupação e classe social, verificou-se que os brancos representam a maioria nas classes sociais de maior status e com maiores rendimentos, super-representados nas ocupações intelectuais, enquanto os pretos e os pardos encontram-se mais representados nos estratos médios e inferiores, super-representados no trabalho manual, com destaque para a alta proporção de pretos nos serviços domésticos.

5.2 “A mulher tem que viver provando que ela consegue”: percepções e experiências acerca das questões de gênero

“Eu pensava: ‘por que meu irmão pode brincar e eu não?’” - (Brisa).

De forma geral, as jovens relatam não terem sofrido discriminação por serem mulheres, na vida escolar e/ou profissional. No entanto, tal como as experiências de discriminação por raça, por vezes, as jovens têm dificuldade de compreender quando estão sujeitas às situações de opressões e discriminação por gênero, como é o caso de Mariana. Ao falar de suas vivências durante a infância e pré-adolescência, a jovem relata que era apelidada de “maria-homem” por não corresponder aos padrões esperados pela sociedade. Afinal, é ensinado às crianças modos de agir conforme as prescrições de cada gênero e há uma expectativa social de que isto seja correspondido (BRASIL, 2009).

Eu era famoso maria homem. Tipo assim, eu nunca fui muito menina, convivi mais com meninos, porque meus primos são meninos, eu tenho duas primas meninas. Mesmo assim, uma eu sempre brigava com ela, porque eu não tinha paciência com ela, e a outra mora longe. Então, meu vínculo mesmo era com menino, eu gostava de ficar no meio dos meninos. E eu nunca fui discriminada por isso não - (Mariana).

Observa-se no relato de Mariana que apesar de não se sentir discriminada, ela era apelidada de forma pejorativa por se relacionar com meninos. Pode-se dizer que

era esperado que a jovem estabelecesse relações com grupos de meninas e manifestasse comportamentos considerados femininos. Ademais, em geral, a sociedade tende a “reforçar diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero” (BRASIL, 2009, p. 48).

Alana narra algumas situações vivenciadas na juventude que reforçam estereótipos negativos atribuídos às mulheres.

Eu falo quando eu estava tentando tirar carteira. Aí eu estava fazendo a parada obrigatória, o cara não respeitou, porque a maioria dos lugares eles não respeitam a parada, eles só olham assim e vai. Eu estava fazendo a parada obrigatória, aí ele: ‘ah, tinha que ser mulher’. Não, não tinha que ser mulher. Eu estava fazendo a coisa certa, o que ele não fez, que é a parada obrigatória. (...) Então assim, a gente vê que até mesmo assim discriminam, até mesmo essa questão de estar dirigindo. Quando é homem ninguém fala “tinha que ser homem”. Não. Qualquer um pode errar assim numa manobra e tal... Aí quando é mulher ‘tinha que ser mulher, dirige mal, não sei o que, tem que estar pilotando é fogão, não carro...’ - (Alana).

As jovens trazem reflexões importantes sobre as questões relativas a gênero no ambiente doméstico e no ambiente de trabalho. Observam situações de desigualdades entre homens e mulheres, especialmente nas relações familiares, seja com seus irmãos e pais, seja com primos, como é o caso das jovens que não moram com pai e não têm irmãos. Brisa traz em sua narrativa memórias da infância de situações que ainda se repetem em sua família. A jovem fala que o irmão foi beneficiado pelo fato de ser homem e não lhe é exigido que tenha responsabilidades com os afazeres domésticos.

Que nem uma coisa que eu brigo muito lá em casa é porque só eu faço essas coisas e meu irmão não faz. Aí, meu pai vai e fala as coisas, tenta mudar, mas eu falo ‘mas agora não adianta’. Quando eu era mais nova me forçava, eu era forçada. Eu não fazia se não chegasse e ficasse me vigiando, eu não fazia! Porque eu pensava ‘por que meu irmão pode brincar e eu não?’. Aquele pensamento: ‘é injusto’. Porque as idades são diferentes de dois anos só, ajuda aí, ne? Também tenho que brincar - (Brisa).

Sabe-se que desde cedo a socialização de gênero é insidiosa e pode ser observada através dos brinquedos e brincadeiras que são oferecidos às crianças, determinando o espaço privado e o espaço doméstico para as meninas, e o espaço público para os meninos. Assim, ao brincar com “bonecas, fogõezinhos, panelinhas e ferrinhos de passar, as garotas, da infância à adolescência, vão se familiarizando com o trabalho doméstico, como se não houvesse alternativa às mulheres que não o interesse com o cuidado do lar e de filhos/as” (BRASIL, 2009, p.49).

Apesar de não ter irmãos, Yane também faz observações em sua família e apontamentos sobre as desigualdades de gênero observáveis na infância e adolescência.

O filho homem pode tudo, pode sair, pode chegar tarde, pode fazer qualquer coisa. A filha mulher tem que ficar em casa, a filha mulher tem que arrumar casa, entendeu? E o menino não precisa dar satisfação, fazer nada na casa, ajudar nada. Sempre a mulher. A menina ela sempre tem que ter responsabilidade, “era sua obrigação em arrumar a casa, era sua obrigação fazer comida, você não podia sair sem avisar”. Agora o homem não tem cobrança nenhuma, isso eu observo - (Yane).

Mesmo não nomeando observa-se nas narrativas de Brisa e Yane, que desde muito cedo, as jovens estiveram atentas a determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades (BRASIL, 2009).

Raissa mora com os pais e irmãos e relata que sua mãe ensinou todos/as os/as filhos/as a fazerem as tarefas de casa e apenas seu irmão caçula não se dispõe a fazer. A jovem faz críticas à sobrecarga de trabalho para a mulher e narra conversas sobre o tema que tem com o seu namorado.

Igual o menino que eu namoro com ele hoje. Ele fala assim: ‘se a gente casar você vai fazer tudo’. Eu falo: ‘não, a gente tem que dividir meu filho, se não for dividir nós nem vamos casar. Tá pensando? Do mesmo jeito que você vai sair pra trabalhar, eu vou sair. Então do mesmo jeito que eu vou estar cansada você também vai estar. Então, você acha que eu vou chegar vou arrumar casa, vou fazer comida? Lógico que não. Vai ser tudo dividido’ - (Raissa).

Observa-se que Raissa traz em sua narrativa aspectos da divisão sexual do trabalho, que segundo Kergoat (2009), tem como características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva. Em sua fala, a jovem aponta que o namorado credita às mulheres a responsabilidade pelo serviço doméstico, como se essa atribuição às mulheres, e somente a elas, fosse automática (KERGOAT, 2009). Em outro momento, Raissa narra suas percepções sobre os lugares que as mulheres ocupam na sociedade na atualidade.

Ah, hoje em dia o povo tem um papo de que mulher não aguenta isso, não aguenta aquilo. Até hoje ainda tem muito isso. ‘Não, isso é serviço pra homem, isso é serviço pra mulher’. Mas, hoje em dia a mulher é bem mais forte do que homem. Em tudo, mulher é bem mais forte que homem, basta ela querer. Hoje em dia a mulher, mulher mesmo que gosta de batalhar... as mulheres dominam muito. Assumem muita coisa. Antigamente você não via muita advogada, hoje em dia você vê muita advogada, você não via mulher trabalhando direto. Antigamente o povo falava que mulher tinha que arrumar casa. Mas, hoje em dia não. Hoje em dia você vê mais mulher trabalhando, saindo pra trabalhar assim do que homem - (Raissa).

Por outro lado, Yane apresenta em sua narrativa reflexões sobre os desafios que as mulheres enfrentam para ocupar determinados espaços na sociedade e no trabalho, em busca da equidade de gênero, e a predominância de mulheres na realização de determinadas tarefas e em alguns postos de trabalho que têm relação direta com o cuidado e/ou com o trabalho doméstico.

Eu acho que a mulher tem que viver assim, provando que ela consegue sabe? Tem certas tarefas que eles passam só pro homem. Porque acha que só o homem que vai conseguir. Mas, a mulher também consegue só que ela tem que provar que ela consegue, ela tem que provar que ela é capaz de fazer tal atividade. Depende também de lugar pra lugar, né? Do comércio mesmo, quem pega trabalho de faxina é só mulher. No comércio, raramente tem um faxineiro homem. Eu reparo muito que no comércio os faxineiros são todas mulheres - (Yane).

As observações colocadas por Yane corroboram com as apresentadas por Mariana, ao falar da presença das mulheres no seu ambiente de trabalho. A jovem ressalta que na empresa em que trabalha, em suma, as mulheres ocupam os cargos administrativos e os homens os cargos que exigem trabalho braçal e os cargos de gestão. Quando as mulheres alcançam cargos de gestão são no máximo cargos de gerência de alguns setores específicos. Essa “distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às assimetrias de gênero” (BRASIL, 2009, p.40).

No administrativo tem mais mulheres. Agora, no geral, tem mais homens, porque é concessionária e na concessionária também tem os mecânicos, tem a parte de funilaria, estoque, essas coisas. Nessa parte tem muito mais homens. Agora na parte de vendas é mesclado e na parte da administração é mais mulheres. Mas, não tem uma diretora, só tem diretor. São três diretores. Tinha duas gerentes, uma saiu, foi desligada mesmo e a outra pediu pra sair e retornou uma supervisora. Tem uma supervisora e o resto é tudo homem - (Mariana).

Observa-se na narrativa de Mariana aspectos que remetem para a divisão sexual do trabalho, uma vez que essa forma de divisão social do trabalho aponta para dois princípios organizadores, sendo o primeiro o da separação, no qual existem trabalhos reservados aos homens e outros reservados às mulheres, e segundo, o da hierarquização no qual o trabalho de homem vale mais do que um de mulher (KERGOAT, 2009). No caso apresentado por Mariana, percebe-se a presença do primeiro princípio organizador, o da separação. Além disso, as mulheres tendem a não alcançar os cargos mais elevados de gestão, ficando subalternas aos homens, que por sua vez ocupam estes cargos.

Dialogando com este conceito de base marxista, Crenshaw (2002) aponta que no contexto do trabalho e em outras esferas “há mulheres sujeitas a discriminações e outras opressões, especificamente por não serem homens e por não serem membros dos grupos étnicos e raciais dominantes na sociedade” (CRENSHAW, 2009, p.179). Dessa forma, elas podem ser excluídas de empregos designados para homens ou podem também ser excluídas de oportunidades femininas em função de seu perfil étnico-racial. As funções de escritório são exemplo disso visto que no geral são mulheres que ocupam esses espaços. Já as “minorias” étnicas ou raciais tendem a ser direcionadas para o trabalho industrial ou outra forma de trabalho segregado por gênero.

Para Alana, a sociedade ainda impõe uma divisão do tipo de profissão indicada às mulheres e aos homens. De fato, observa-se que ainda hoje, muitas vezes, “a oferta de postos de trabalho e de profissões leva em conta aptidões tidas como “naturais” aos homens e às mulheres” (BRASIL, 2009, p.53).

Existe sim, discriminação sim, dependendo da profissão que a mulher exerce. “Mas isso não é profissão de mulher não, isso é profissão de homem”. Não gente, a partir do momento que está estudando aquilo é profissão pra qualquer um. Então, existe sim. O povo ainda tem essa discriminação. Essa visão - (Alana).

Observa-se na narrativa de Alana a segregação horizontal que “inclui mecanismos que fazem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero” (OLINTO, 2011, p.69) e quando essas escolhas não seguem determinado padrão, por vezes, as mulheres são discriminadas. A segregação horizontal persiste na sociedade, uma vez que, comumente, as mulheres são conduzidas a escolhas profissionais distintas daquelas feitas pelos homens, por avaliar que são mais aptas para exercer determinadas profissões.

Além disso, Alana narra situações em que mulheres são discriminadas e não são respeitadas pelo fato de serem mulheres, independente do cargo que ocupam. A jovem relata ocasiões em que presenciou atitudes discriminatórias de clientes do sexo masculino para com sua gerente.

Ela vai falar alguma coisa com o cliente, passar alguma situação... não respeita tanto quanto se fosse um homem no lugar respeitaria mais. É, certas situações que acontecem. Então eu vejo que ainda tem uma dificuldade da mulher se impor na sociedade. (...) O cara está falando mais alto com a gerente e ela lá ouvindo, aí de repente chega o fiscal, tipo assim, já impõe uma presença de um homem... Aí ele já abaixa mais o tom de voz, entendeu? Não se impõe tanto - (Alana).

Para Brisa, a discriminação contra a mulher negra é maior pelo fato de ela ser negra do que pelo fato de ser mulher.

Não por ser mulher, mas acho que o pessoal faz um julgamento maior por conta de cor. Pela coloração da sua pele eles te julgam mais do que pelo fato de você ser mulher. (...) Porque as pessoas acham que se a pessoa é mulher e é negra ela vale menos do que uma mulher do olho azul. Eles caracterizam quem são os melhores e quem são os piores – (Brisa).

Como já exposto anteriormente, vários eixos de poder atravessam a vida das mulheres negras, como o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e por vezes esses sistemas se sobrepõem e se cruzam, criando assim intersecções complexas onde os eixos se entrecruzam. Assim, não existe hierarquia entre os eixos de opressão; mulheres negras são marcadas por múltiplas opressões, em virtude de identidades específicas e podem ser atingidas repetidas vezes em cruzamentos pelo fluxo que vem de várias direções (CRENSHAW, 2002).

5.3 “Eu já trabalho, eu estudo, que tudo!”: participação no curso PJT e inserção no mundo do trabalho

“Não foi só eu, teve todo um trabalho antes, que às vezes antes eu nem dava valor. Porque hoje, se for ver, nossa... foi tipo o chutão, o pontapé inicial!” - (Mariana)

Para analisar a inserção dos jovens no curso PJT e posteriormente no mundo do trabalho partiu-se do pressuposto de que o trabalho pode ser compreendido em sua dimensão mais ampla, não apenas por sua dimensão econômica, mas também enquanto relação social. Nesse sentido, “o trabalho é atravessado por outras relações sociais (de gênero, de raça, de grupo étnico, de idade, de classe) e pode ter muitos significados para além da obtenção de uma renda” (CORROCHANO, 2014, p.209).

Sabe-se que o trabalho se faz presente na vida de muitos/as jovens ainda cedo. Muitas vezes, o ingresso no mundo do trabalho se dá pela necessidade e desejo de o/a jovem ampliar as possibilidades de acesso a bens de consumo juvenis e de contribuir com as despesas do lar. Afinal, “para a grande maioria dos jovens brasileiros trabalhar cedo é uma questão de sobrevivência pessoal e familiar (NOVAES, 2007, p.3), como é o caso de Raissa que começou aos 13 anos de idade para ajudar nas despesas da casa.

Na verdade, eu comecei quando as coisas apertaram e minha mãe começou a fazer salgado e eu ia pra rua vender salgado. Eu vendia salgado de manhã

e de tarde. Depois eu comecei a olhar menino em casa, aí eu buscava nas escolas, nas creches, ficava até os pais chegar. Depois eu comecei a fazer um curso. Só que no curso eu não ia muito não... isso aí eu confesso, eu não gostava de ir não. Aí, foi até eles puxarem minha orelha e eu tive que passar a ir direto (risos). Depois eu trabalhava na farmácia e no fim de semana eu olhava um menino. Aí, eu tinha dois serviços e a escola (...) - (Raissa).

Sobre a heterogeneidade das condições de trabalho, Corrochano (2014) argumenta que no Brasil “os empregos protegidos do setor formal sempre se combinaram a uma grande parcela de atividades informais, comumente chamadas de *bicos*”. Assim, a participação de muitos/as jovens no mundo do trabalho “sempre esteve muito mais próxima da instabilidade e das idas e vindas e de um constante se *virar* para conseguir *ganhar a vida*” (CORROCHANO, 2014, p.211).

Além disso, observa-se no relato de Raissa um processo de inclusão perversa. A este respeito Sawaia (1999) alerta para o fato que a “sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Dessa forma, a autora afirma que todos/as estão inseridos/as de algum modo no circuito reprodutivo das atividades econômicas, mas nem sempre de forma decente e digna, “sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico” (SAWAIA, 1999, p.8).

Mariana frequentou uma série de ações no Programa Social, tais como dança e música, e aos 14 anos, assim como Raissa, já tinha despertado o interesse em trabalhar e ter uma renda, principalmente para adquirir itens de consumo juvenis.

Eu queria entrar muito, porque eu queria ganhar dinheiro, queria não sei o que... queria comprar as coisas e minha mãe não tinha dinheiro pra me dar. Eu queria muito. E também eu não queria sair do curso. Aí surgiu uma forma... surgiu o Percurso Jovem Trabalhador. E foi muito válido pra mim. Às vezes era cansativo porque tinha que ir, sair correndo, ir correndo... todos os dias. Voltar correndo pra dar tempo de ir pra aula - (Mariana).

Assim como as demais entrevistadas, Mariana, pertence ao grupo de jovens das camadas populares que começam a trabalhar muito cedo, fazendo então a combinação trabalho-escola. Sobre esta questão, Corrochano (2014) aponta que, a combinação depende da interação de um conjunto de fatores. Para a autora, embora a necessidade de renda seja um fator relevante, outros aspectos também devem ser considerados, tais como: a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mundo de trabalho, o sexo, a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a

quantidade de irmãos, o tipo de configuração familiar, a região de moradia, a experiência, dentre outros (CORROCHANO, 2014, p.214).

Somado à necessidade de renda, outro aspecto não citado pela autora, mas que deve ser considerado no caso de Alana, foi a condição de saúde de sua mãe que se afastou do trabalho por motivo de doença. Frente a esse cenário a jovem despertou interesse em trabalhar.

A minha mãe até que ela nunca exigiu isso de mim, que eu tinha que trabalhar, eu que criei essa vontade. Ainda mais porque depois que ela passou por esses problemas de saúde ela ficou um tempo parada. (...) Então ela ficou bem debilitada, porque ela não conseguia ir trabalhar. Então, foi aí que eu iniciei o Percurso e tive essa vontade maior de trabalhar pra ajudar, mas se fosse por ela, ela preferia que eu só estudasse, mas eu senti essa vontade mesmo de ajudar - (Alana).

Para as jovens o ingresso no curso PJT esteve relacionado ao seu desejo de se inserir no mundo do trabalho, pois ao finalizar o curso todos/as os/as jovens são encaminhados para processos seletivos, para vagas de aprendizagem e/ou primeiro emprego. O curso foi apontado por todas elas como algo significativo e que gerou contribuições e aprendizados, em especial para a participação em processos seletivos e para sua inserção no mundo do trabalho. No entanto, por vezes não tinham dimensão do significado deste, o que foi percebido somente depois, como é o caso de Mariana.

Às vezes, tipo assim, você para e vai pensar que na hora não tem muito sentido pra gente, não tem muito significado, na hora é uma empolgação porque tem uma colega fazendo, ou porque não quer sair do curso, ou porque tem uma atividade extra que você tem que tá fazendo, tinha que fazer... e as vezes, tipo assim, se for parar pra pensar, na época, tinha todo o significado para o que eu estava fazendo porque pra mim era pra conseguir um emprego. Conseguir fazer alguma coisa. Basicamente para mim era isso na época. Mas, depois que fui parar pra pensar “nossa, foi graças a isso que me encaminharam pra instituição de aprendizagem” fiz o curso - (Mariana).

Fez eu aprender a pensar, ne? A organizar melhor o que eu vou fazer ainda, para as coisas que eu quero. Que eu não posso dizer “ah, vou fazer isso” e me jogar de cabeça, me decepcionar e desistir. Então eu tenho que aprender, tipo assim, antes de eu entrar, eu procurar entender como funciona aquele universo - (Brisa).

Tudo foi muito bom. Aprendi muita coisa. Principalmente a responsabilidade. Assim, pra mim, me ajudou muito. Foi quando eu comecei a ter minha a carteira assinada, pra mim foi bom. Contribuiu - (Raissa).

Me ajudou demais, até mesmo para as entrevistas, que te dá uma segurança maior. Então, foi através do Percurso que eu consegui entrar no mercado, que eles indicaram as instituições, ne? - (Alana).

Porque assim, quando a gente vai participar de uma entrevista eles sempre perguntam... É igual a gente está fazendo aqui, quando você vai ser

entrevistado, você fica muito nervoso, muito tenso, é complicado, ne? Você já ter treinado, porque no curso a gente treinava fazer entrevista de emprego. Aí, a gente ficava seguro, chegava lá, a gente já estava seguro, os outros participantes estavam muito tensos, muito nervosos, a gente já estava mais seguro, porque a gente já tinha assim, ensaiado, treinado fazer isso. Também a gente aprende mexer no computador, que mesmo assim, mesmo você sabendo, você precisa ter uma prova que você sabe, ne?! A gente tem lá o certificado falando que a gente tem, que a gente sabe mexer no computador e tal - (Yane).

As colocações das jovens têm relação com a argumentação de Novaes (2006) ao tratar sobre jovens que participam de projetos sociais. A autora afirma que, “para aqueles que têm acesso, os projetos podem contribuir para a supressão de certas marcas da exclusão pelo aumento da escolaridade, da capacitação profissional, da consciência étnica, de gênero, de pertencimento local comunitário”. Além disso, os projetos sociais tornam-se pontes para um determinado tipo de inclusão social de jovens. Novaes (2006) argumenta também sobre os efeitos dos projetos nem sempre analisados, dentre eles o fato de que “ter ou não acesso aos projetos sociais diferencia entre si os jovens mais pobres e também cria uma diferenciação entre os jovens de diversas áreas pobres e violentas da cidade” (NOVAES, 2006, p.7).

Pode-se afirmar que o acesso ao PJT diferenciou as jovens de outros/as jovens, também de camadas populares, que buscavam inserção em Programas de Aprendizagem. Como apontam em suas narrativas, as jovens sentiam-se preparadas, autoconfiantes e seguras para participar destes processos seletivos. E assim, se deu a entrada de Brisa e Yane no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem.

Eu terminei o curso aí eu fiquei bem chocada, porque eu nem precisei esperar tanto pra ser chamada. Um fato positivo! Aí eu disse: ‘gente, eu tenho potencial mesmo, esse trem vai dar certo’. (...) Mas aí nisso eu fui chamada pela instituição, depois no final do curso pra poder fazer a entrevista lá. De lá eles me encaminharam para a empresa - (Brisa).

Eu tava na expectativa de arrumar um emprego. Eu falava assim ‘eu quero ter o meu primeiro emprego pra eu já ter a experiencia do primeiro emprego ne?!’ Aí acabou o curso, passou um mês e meio, aí a instituição de aprendizagem me chamou pra fazer entrevista. (...) A gente fez a entrevista, a gente estava seguro. (...) Eu falei assim ‘eu tenho certeza que eu vou conseguir’ - (Yane).

São diversos os sentidos atribuídos ao trabalho pelos/as jovens das camadas populares. “Além de ser fonte de sobrevivência e geração de renda, o trabalho também é um espaço importante de sociabilidade, de produção de valores e construção de identidades” (LEÃO; NONATO, 2014, p.35). Para as jovens entrevistadas, além da geração de renda, o trabalho possibilitou-lhes mudanças,

oportunidades de crescimento e amadurecimento e é avaliado por elas de forma muito positiva, como expressado nas narrativas abaixo.

Foi muito amadurecimento. Pra mim, me ajudou a amadurecer muito, porque eu era muito bobona, chorava, porque eu estava com medo, que não sei o que. Hoje, nosso Deus... E também era meu primeiro emprego, qualquer coisa eu estava morrendo de medo. E hoje, tipo assim, tenho mais confiança, muito mais confiança - (Mariana).

É tanto que, a minha função lá era ficar na recepção, ou seja, eu só tinha que atender as pessoas que vinham, entregar os EPIs para elas e, depois só organizar a área do setor, mas nisso o pessoal foi me ensinando a fazer outras coisas lá dentro. Aí nisso eu fui meio que crescendo lá. Aí quando um estagiário faltava, aí eles perguntavam pra minha supervisora, minha chefe se eu poderia ajudar no tempo que eu estivesse livre ... Aí eu ajudava a preencher planilhas de trabalhos de segurança do trabalho (...) aí eu comecei a amar muito. Aí eu quero... inclusive ta voltando pra lá. Que foi muito legal. - (Brisa)

Ah, foi ótima. Eu peguei muita responsabilidade - (Yane).

Eu amava. Eu amava. Nossa eu já trabalho, eu estudo, que tudo - (Raissa).

Raissa, Brisa e Yane foram desligadas da empresa ao final do seu contrato de aprendizagem, pois não tiveram oportunidade de efetivação. Assim começaram uma nova busca por oportunidades de emprego. Para Santos e Scopinho (2011) a falta do trabalho na vida do/a jovem que busca inserção no trabalho formal ou informal, representa uma angústia, uma frustração e consiste em um dos maiores problemas da vida juvenil, os jovens vivenciam insatisfação com a perspectiva de não conseguirem uma ocupação. (SANTOS, SCOPINHO, 2011, p.28).

Eu queria um trabalho que fosse igual lá na empresa. Não igual, porque igual não tem. Mas, assim, parecido. Que fosse num arquivo, ou então, na área administrativa pra auxiliar. Porque eu não tenho curso técnico de administração, nem nada. Mas, podia ser de atender telefone, de é... deixa eu ver, de receber as pessoas sabe? Recepcionista. É uma coisa, que eu gosto de trabalhar com gente, mas se eu não conseguir... a primeira coisa... a primeira coisa não, ne?! Mas, se precisar de trabalhar no comércio eu vou trabalhar. Porque a gente precisa. E pra estudar, pra eu continuar estudando eu vou precisar trabalhar. Então, vamos ver, até o ano acabar - (Yane).

O emprego sonhado nem sempre é alcançado. No entanto, para muitos/as jovens, como é o caso de Yane, trabalhar possibilita a continuidade dos estudos e o acesso a bens e serviços, ampliando a vivência da condição juvenil. Assim, diante da necessidade de trabalho, por vezes, os/as jovens tendem a aceitar qualquer atividade, mesmo sendo algo que não gostam de fazer e/ou, se inserem em um trabalho informal no qual se submetem a condições precárias. Diante disso, o trabalho pode perder o

sentido de ser uma atividade com a qual se identificam e/ou se realizam (LEÃO; NONATO, 2014).

Ademais, a conquista do emprego se torna difícil diante da falta de experiência exigida pelas empresas, o que representa uma barreira. “Cria-se, então, um círculo vicioso, pois o jovem busca uma inserção para ganhar experiência, mas, ao mesmo tempo, só consegue se inserir se tiver uma vivência anterior” (LEÃO; NONATO, 2014, p.21), o que fica claro no depoimento de Brisa.

Essa necessidade de experiência que eles querem, porque, por a gente ser jovem, ter 17,18,19 anos, não tem como a gente ter uma caminhada assim profunda, não tem como a gente saber coisas. Só se a gente já tivesse trabalhado, ne?! As pessoas não dão oportunidade assim - (Brisa).

Dessa forma, como aponta Novaes (2006) “ter estudo não garante que se vá trabalhar, e ter trabalhado não garante que se continuará trabalhando. Enquanto a geração anterior pensava "eu vou me aposentar assim ou assado", esta geração diz palavras vagas sobre o futuro”. A autora relaciona esse aspecto também à ausência de mobilidade social que pode afetar diretamente os/as jovens desta geração (NOVAES, 2006, p.5).

Além da ausência de experiência, apontada por Brisa, outro fator observado por Yane, que interfere na conquista de um trabalho, são as questões referentes a gênero.

O desemprego está grande, ne? É difícil, porque tem poucas vagas. Aí eles selecionam as pessoas mais qualificadas, que já tem experiência naquela área. Também se for homem ou mulher, eles vão escolher o homem - (Yane).

A observação feita por Yane vai ao encontro de Santos e Scopinho (2011) ao apontarem que o desemprego, as dificuldades de acesso ao mundo do trabalho e, especialmente, o primeiro emprego atingem os jovens de modos e intensidades diferentes, de acordo com as diferenças que os sujeitos apresentam quanto a gênero, raça, nível de instrução, localização geográfica e classe social (SANTOS, SCOPINHO, 2011, p. 29). Corroborando com essas autores, Corrochano (2014), acrescenta que esses aspectos, dentre outros, tem pesos diferentes, pois “dependendo do perfil (ser homem ou mulher, branco ou negro, com mais ou menos tempo de procura), a ênfase pode recair em um ou em outro fator, mas todos sinalizam para os difíceis percursos juvenis na busca por um trabalho decente” (CORROCHANO, 2014, p.220).

5.4 “Ver até onde eu posso ir mais”: aspirações e projetos futuros

“Se falar assim: ‘ah, deixa a vida me levar’”, complica. Porque se eu não fizer por mim ninguém vai fazer”- (Yane).

Os projetos futuros profissionais das jovens se aproximam da formação e das experiências de trabalho destas, e estão relacionados à continuidade dos estudos e ao desejo de uma inclusão no mundo do trabalho. A partir da experiência como jovem aprendiz, Brisa passou a se interessar pela área de Segurança do Trabalho, além de ter um desejo também em realizar uma graduação em Psicologia.

Eu comecei a trabalhar no setor de segurança do trabalho, que eu pretendo inclusive voltar algum dia. Fazer um curso técnico e entrar lá. Mas, pra fazer um curso técnico quero estar trabalhando antes pra eu ingressar num curso e poder estar fazendo estágio lá - (Brisa).

Tenho vontade de fazer o curso de segurança do trabalho. E eu tenho vontade de daqui a alguns tempos, depois que eu tiver um pouco mais... com a cabeça um pouco mais evoluída, fazer uma faculdade de Psicologia. Porque eu queria fazer de Engenharia, mas aí eu fui vendo que não sei porque, mas eu tenho uma facilidade de conversar com as pessoas, de tentar entendê-las. Então, a Psicologia foi se abrindo, e o pessoal foi assim: ‘Ow, você não vai ser psicóloga não?! Você tem certeza que você vai ser engenheira? Psicologia dá mais certo’. Aí eu fui e comecei a ler as coisas a respeito e eu vi que pode ser, pode dar certo... - (Brisa)

Essas profissões, também do interesse de Yane, não fazem parte do ciclo de profissões que as jovens têm contato no ambiente familiar, mas que conheceram ao participarem do Programa Social e/ou ao trabalharem como jovem aprendiz e, apesar de não conhecerem muito sobre as áreas de atuação, as jovens se identificam e fazem planos.

Eu queria fazer de segurança do trabalho e depois quando eu tiver trabalhando nisso, eu vou ter um dinheirinho melhor pra eu poder entrar na faculdade. (...) Porque eu acho legal, sabe? Acho muito legal. É porque lá na empresa eu via muita gente trabalhando na segurança do trabalho - (Yane).

Igual eu te falei, que eu quero ser psicóloga. Porque eu gosto muito, mas também, porque eu via no Programa e eu falava assim ‘nossa, é legal, eu quero’. Não sei, eu sou muito curiosa, sabe? E é uma coisa que eu quero descobrir. Entendeu? Eu quero descobrir o quê que é a Psicologia. A gente vê assim de longe, a gente só vê que é uma pessoa que tem conhecimento, que tipo, que sabe controlar as emoções assim (risos). Aí eu fico assim, eu quero saber o quê que é isso meu Deus, eu preciso (risos) - (Yane).

A situação observada no discurso de Yane vai ao encontro de Weller (2014) que, ao analisar entrevistas realizadas com estudantes do Ensino Médio, verificou que as “jovens expressam um certo desconhecimento do que são as profissões

apontadas, as suas demandas específicas, e as possibilidades reais de concorrer a um deles para entrada no ensino superior” (WELLER, 2014, p. 143).

Raissa, por sua vez, tem como projeto profissional ingressar em um curso técnico em enfermagem. A escolha por este curso surgiu a partir de sua experiência de trabalho como cuidadora de idosos, mas para isso precisa concluir o Ensino Médio.

Eu pretendo formar, começar meu curso. Eu quero trabalhar assim, não quero muito hospital, eu quero mais asilo... ser enfermeira de um asilo, ou um hospital infantil. Porque eu me identifico muito com idoso e com criança, me identifico demais - (Raissa).

Ao contrário de Brisa, Raissa e Yane, as jovens Alana e Mariana já cursaram o profissionalizante e a graduação respectivamente. Sendo assim, as jovens buscam se especializar nas áreas de formação e realizar outros cursos.

A minha expectativa mesmo é me especializar. Igual eu tinha interesse em fazer fisioterapia e fazer a dermatologista. A graduação dentro da área da estética. Mas, o meu interesse mesmo é iniciar com atendimento mesmo domiciliar. Depois abrir algum negócio, alguma clínica. (...) Na verdade, é assim, são planos na minha cabeça e tudo, mas eu tenho que começar a me planejar realmente pra futuramente se realmente eles não me mandarem embora, então tenho que tomar uma atitude de pedir conta e estar preparada pra isso - (Alana).

Mariana reconhece que seu ingresso na empresa, como aprendiz, foi o primeiro passo para alcançar um crescimento profissional e que este vem acontecendo de forma gradativa. Além disso, a jovem planeja fazer um curso de Ciências Contábeis.

E tipo, eu pretendo crescer, tenho crescido lá dentro, pretendo crescer, mas tipo assim, não foi só eu, teve todo um trabalho antes, que as vezes antes eu nem dava valor. Então, antes eu não tinha essa percepção entendeu? Porque hoje se for ver, nossa, foi tipo o chutão, o pontapé inicial. (...) Pro futuro? Oh, eu pretendo fazer a pós de gestão financeira e tentar fazer um curso de contábeis, ne? - (Mariana).

Sabe-se que a viabilidade desses projetos depende do campo de possibilidade no qual cada jovem vivencia seus desejos, mapeia suas trajetórias e desenha suas escolhas (VILLAS, NONATO, 2014), ou seja, dependerá de uma série de condições para efetivá-los. Pode-se dizer que as jovens, de certa forma, compreendem suas possibilidades e os desafios que encontrarão para alcançar esses objetivos. Um deles é a ausência de recursos financeiros para investimento em educação por parte dos pais e familiares que não têm como arcar com essas despesas, e por parte delas próprias por não possuírem emprego e/ou renda suficiente para tal, como fica claro nas narrativas a seguir.

Nesse tempo eu só tenho pensado mesmo, não posso ainda colocar em prática, porque eu estou procurando um serviço, porque eu acho que eu ficar

muito dependente dos meus pais pra poder pagar curso pra mim é muito pesado pra eles. Então, eu arrumando emprego, além de eu poder ajudar eles em casa eu posso ir pagando o curso e já ir fazendo o curso. E posso decidir qual que eu vou fazer primeiro. E eu estou tentado me organizar, entregando currículo por aí, mas só precisam de experiência e a gente não tem experiência. Aí é meio complicado nesse sentido - (Brisa).

Eu precisaria mesmo do emprego, que eu acho que está sendo o que está dificultando a ingressar em outro curso, a fazer alguma coisa pra me especializar... Então, acho que o mais difícil está sendo o emprego. Porque apoio pro que eu for fazer, eu sei que eu vou ter. Então é mais esse quesito mesmo - (Brisa).

Nota-se na narrativa de Brisa que a condição financeira pode vir a ser o maior impedimento para alcançar seus objetivos e efetivar seu projeto futuro, visto que ao contrário de muitos/as jovens, ela conta com o apoio da família. Raissa e Yane falam:

Foi o primeiro fator ne?! [Não ter concluído o Ensino Médio]. Aí eu fiquei desempregada, foi mais um fator. Como que eu vou juntar dinheiro pra eu pagar meu curso se eu não tenho trabalho? E agora eu estou trabalhando novamente, aí eu vou começar a escola. Dá pra retomar. Só que eu vou começar o curso quando eu começar o terceiro, no meio do ano que vem eu já quero começar o curso - (Raissa).

Eu vou ter que trabalhar pra poder pagar o técnico, pra depois entrar num outro emprego (risos) pra depois eu fazer Psicologia, mas eu não vou desistir não. É complicado, mas... - (Yane).

A educação que as jovens almejam é relevante para a inclusão no mundo do trabalho, bem como propicia acesso a bens e atividades que potencializam oportunidades de renda e ampliação de bem-estar como apontam, Silva, et.al, (2009).

Para além da ausência de recursos financeiros e da busca por emprego, há outros desafios citados pelas jovens para a concretização dos seus projetos futuros profissionais. Yane, ao falar de seus planos futuros, reconhece que os desafios para as mulheres podem ser maiores no que se refere à formação e à inserção no mundo do trabalho.

Eu quero estudar, eu quero formar... Porque se tá difícil com o estudo, imagina sem ne?! Complicado. Ainda mais pra gente, mulher ne?! Tem mais dificuldade - (Yane).

De fato, em termos estatísticos, percebe-se que ainda existe uma desigualdade entre homens e mulheres no mundo do trabalho e na educação, que se agrava quando se observa as questões raciais e de gênero. Dados do IBGE confirmam a “tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens, apesar de a estrutura ocupacional de homens e mulheres permanecer bastante desigual” (BRASIL, 2018, p.5). Pode-se afirmar que “independentemente de as mulheres

apresentarem os melhores resultados educacionais em média, elas ainda não alcançaram resultados compatíveis com sua qualificação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2018, p.6).

Outro fator que torna um desafio no alcance dos planos futuros das jovens é a inserção em cursos de graduação por meio de bolsa de estudos.

Ah, depende, assim, de nota do Enem. Dependendo da nota do Enem a gente faz o técnico, dependendo não. Porque se for uma nota muito boa, dá pra fazer a faculdade e trabalhar num emprego razoável, de salário mínimo - (Yane).

Para Alana, além do desafio de continuar os estudos, sua área de formação exige um cuidado com o corpo e com a aparência.

O desafio de estudar mais, porque igual... A estética é também um desafio. Porque assim, o que você vai apresentar pro seu cliente... porque você fala assim 'ah, eu faço drenagem'. Acaba que a cliente quer se manter com o corpinho ideal e tudo. E, por exemplo, a pessoa que está te atendendo não tem aquele corpo ideal. Então, o desafio vai ser esse. 'Porque, como assim, você vai me tratar, fazer esse serviço, mas você não está dentro desse serviço'. Então, é um desafio também de estar sempre bela, como eles falam, tem que estar bela, tem que estar apresentável. Então, é uma coisa também que é desafiante. E todos os dias tem que estar apresentável, porque é uma área que determina muito isso de você. A imagem da pessoa manda muito, define muito - (Alana).

Observa-se que, no geral, as escolhas profissionais das jovens são por profissões, muitas vezes, femininas que “leva em conta aptidões tidas como naturais” (BRASIL, 2009, p.52), por estarem relacionadas ao cuidado e a atributos tidos naturais às mulheres. Há nessas escolhas uma clara divisão sexual do trabalho, que possivelmente foi internalizada pelas jovens ao longo do processo de socialização e da construção de suas identidades.

Quanto aos projetos para a vida pessoal, as jovens fazem planos de adquirir a casa e o carro próprios, além de o casamento fazer parte dos projetos de futuro de algumas delas. Mariana optou por adiar o curso de pós-graduação e um novo curso de graduação por estar investindo nas despesas da casa própria e do casamento.

Pro futuro? Oh, eu pretendo fazer a pós de gestão financeira e tentar fazer um curso de contábeis. Só que também estou num outro projeto que agora é casar... (risos) - (Mariana).

Ao falarem do desejo de se casar, as jovens fazem observações sobre questões relativas a gênero no casamento, em especial, a divisão de tarefas e a opressão da mulher. Observa-se nas narrativas um receio em optar pelo casamento e as relações se tornarem desiguais.

Tem hora que eu falo assim 'Ah não se for casar e ficar assim, prefiro nem casar' (risos). Eu tenho um sonho de casar e ter minha família. Eu acho que eu tenho muito esse sonho pelo fato de eu não ter tido a família assim, pai, mãe, tudo certinho ne?! Mas, vejo mesmo, igual essa tia minha, ela ficou muito tempo submissa ao marido - (Alana).

Eu penso que quando uma pessoa casa com a outra, se a pessoa está dividindo a vida, a pessoa está dividindo tudo. Então tudo é junto - (Raissa).

Brisa e Yane afirmam que, por enquanto, não pretendem ter relacionamentos afetivos/de namoro e/ou se casar. As jovens desejam realizar-se profissionalmente e conquistar bens materiais, tais como casa e carro próprios.

Eu sou uma pessoa que, meus pais me ensinaram a ser muito independente. Então, eu não sou daquelas meninhas que ficam assim 'ah, será que vou casar?'. Eu não tenho muito assim não. Se acontecer tudo bem. Eu não vou ficar colocando muitas expectativas e ser frustrada emocionalmente não. Então, eu quero procurar evoluir pessoalmente primeiro, profissionalmente, pra depois eu pensar em me relacionar - (Brisa).

Minha mãe tá noiva. Ela vai casar. Eu quero que ela case, que ela fique muito feliz. Eu quero ter assim, um trabalho pra eu poder morar sozinha. Acho que sim. Mas, eu também, não tenho atrito nenhum com a minha mãe, nem com o noivo dela. Ele é uma pessoa boa. Mas, assim, sabe? Todo mundo um dia quer ter sua casa, seu carro, sua vida. Namorar daqui um tempo, porque eu também não quero agora. Cheia de coisa pra resolver. Cheia de sonhos. Eu quero esperar um pouco - (Yane).

Pode-se dizer que as jovens têm impulso por independência e desejo por emancipação em relação ao mundo adulto e isso as levam a elaborar seus projetos. O projeto de futuro está intimamente ligado à construção da identidade juvenil, é “um processo de aprendizagem que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, articulando a unidade e a continuidade da biografia individual” (VILLAS, NONATO, 2014, p.18).

Santos e Scopinho (2011) afirmam que os projetos juvenis são guiados por uma certeza: ninguém pode ficar parado. “É o movimento, em sua ampla gama de significados e em todos os sentidos e direções, que conduz à estratégia para conseguirem realizar seus sonhos, vigorando a lógica de cada um por si” (SANTOS, SCOPINHO, 2011, p. 29).

5.5 “Eu sou negra mesmo, eu amo a minha cor!”: ser jovem, ser mulher, ser negra - sentidos, significados e desafios

*“A mulher pode ser branca, pode ser preta, pode ser o que for, ela tem que querer. Se ela ver que ela pode, com certeza ela pode!”
- (Raissa).*

Os sentidos e significados de ser uma jovem mulher negra para as jovens entrevistadas perpassam a relação com o trabalho, e está, na maioria das vezes, relacionado à estética, à sua relação com o cabelo, que pode ser considerado “um forte ícone identitário” (GOMES, 2002, p.41) e ao corpo. “O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo também é simbólico” (GOMES, 2002, p.41).

A primeira relação que Brisa faz ao dizer sobre o que significa ser jovem refere-se ao mundo do trabalho e a busca pelo emprego, e também enfatiza a relação com o corpo e o cabelo, e o preconceito “velado”.

Pra mim eu não vejo como dificuldade nenhuma, ser mulher, ser negra, ser da periferia e ser jovem. Ser jovem está sendo muito difícil porque a gente não tem muita experiência, então pra trabalhar é muito complicado. Mas, eu ser mulher e negra parece que, tem horas que a sociedade aceita mais, mas tem horas que elas ficam com o pé atrás, ou então fica com aqueles relatos incentivos, sabe?! Disfarçado. Quando eles estão tentando apoiar, mas por traz você vê que tem algo de errado, que eles só estão fazendo para parecerem certos. Vamos supor, mulheres negras de cabelo cacheado... Agora, todos querem ter cabelo cacheado, aí eles começam aquela coisa “ah, faça você também pro seu cabelo ficar cacheado”. Igual quando eles faziam mulheres negras de cabelo cacheado quererem ser lisos, quererem ser igual as branquinhas bonitinhas. Então, é meio que uma generalização que eles fazem pra poder colocar na cabeça das pessoas. Agora o cacheado é bom demais. Porque se você quiser cachear o seu cabelo e continuar liso, está certo, porque quando passar essa modinha aí você vai poder voltar a ser quem era - (Brisa).

Da mesma forma, fazendo uma relação sobre as oportunidades de trabalho e sobre o que é ser jovem, Yane fala das situações de racismo que uma jovem negra pode enfrentar e considera que ser jovem negra de certa forma é estar à mercê do outro, e que suas possibilidades, especialmente no mundo do trabalho, dependem da avaliação que o outro faz.

Com certeza, o foco de tudo assim é o racismo que a gente passa... Eu não posso falar assim, que eu nunca passei, porque depois que a gente vai conversando, você começa a lembrar de certas coisas, você fala assim “não, foi racismo. Olha isso também foi”. É, a jovem negra vai enfrentar sempre o olhar do outro (...) eu acho que a gente está dependendo de sorte agora, de

achar uma pessoa que tem bom coração, que sabe o que é certo, o que é errado, ou então de uma pessoa que vai fazer o que quiser. Eu não sei, eu acho que o desafio é achar uma pessoa... é ter sorte. O desafio é ter sorte agora. Só Deus né? Complicado - (Yane).

Esses relatos de Brisa e Yane trazem questões importantes sobre o racismo que as jovens negras enfrentam cotidianamente e que muitas vezes se afirmam através de sua própria negação. Como aponta Gomes (2005), o racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. Nota-se a negação da existência do racismo e do preconceito racial, por outro lado, as pesquisas atestam as desigualdades raciais no cotidiano, nas relações de gênero, no mundo do trabalho, na educação básica e na universidade (GOMES, 2005). Assim, ser uma jovem negra é também ser capaz de lidar e de superar o racismo.

Para Raissa, que começou a trabalhar aos 13 anos de idade, o seu reconhecimento como jovem negra tem uma relação com o seu desenvolvimento e com a maturidade que vem adquirindo ao longo do tempo, bem como a aceitação de seu corpo e de sua raça.

Eu acho que eu sempre fui muito madura. Eu acho que eu tenho 23 anos bem vividos. Eu tive a minha infância. Eu tive minha adolescência. Eu comecei a trabalhar nova, mas mesmo trabalhando eu não deixei de brincar, não deixei de ter minhas amigas. Acho que todas as dificuldades são só na hora de serviço assim, acho que por causa do meu nervosismo também que eu tenho muito, ansiedade. Mas, eu sou uma pessoa bem decidida. Eu se eu quero eu quero, se eu não quero eu não quero, eu sou bem assim, de opinião. Nessa parte eu acho que eu sou assim, bem resolvida. Eu gosto. Amo ser negra. Amo. Assim, eu não acho que pra mim meu corpo traz alguma dificuldade. Adoro pentear meu cabelo, arrumar ele todo pra cima, vestir roupas que a gente fica mais assim... que destaca mais minha cor. Eu gosto - (Raissa).

Ao contrário de Raissa, a jovem Alana, por vivenciar várias situações de discriminação racial na escola, por muito tempo não aceitou seu corpo e seu cabelo. Assim, buscava formas de modificá-lo, a fim de obedecer a um padrão de beleza “branco”. Sobre esta questão, Gomes (2002) alerta que, “a reação de cada pessoa negra diante do preconceito é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação” (GOMES, 2002, p.46).

Tem hora que igual eu mesmo... depois que eu fui perceber que eu mesma tinha um preconceito comigo mesma. Quando eu era mais nova eu alisava meu cabelo, não que quem alisa o cabelo tem preconceito. Eu alisava meu cabelo pra tentar me esconder um pouco mais do que eu sou. Quando eu entrei no Ensino Médio ainda tinha esse preconceito comigo mesma, de não me aceitar, achava meu cabelo feio e tudo. Depois que eu me formei, que eu

entrei pra área da estética, comecei a me aceitar, parei de alisar meu cabelo e fiz o processo, de voltar a ter o cabelo afro - (Alana).

Concorda-se com Gomes (2003), ao afirmar que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003, p. 171) e, pode-se dizer que ainda maior para as jovens negras.

Mariana, fala também da sua relação com o corpo e do padrão esperado pela sociedade e da escolha de manter o seu cabelo alisado.

Eu tenho pensado muito assim agora porque... igual, eu sempre fui gordinha, já emagreci e estamos na luta pra emagrecer, mas não é pra ficar gostosona assim, mas é por questão de saúde minha. Mas, muita gente acha que é por causa dos padrões, eu tenho muita vergonha pra ficar assim de calcinha e sutiã ou de biquíni. Eu tenho muita vergonha, mas eu cresci assim, mas é questão de eu mesma, eu me olhar e me sentir bem. Não por causa, que ah, por causa do que os outros falam. (...) Se eu tiver gorda, se eu tiver satisfeita assim, vou estar satisfeita assim. Mas eu não fico satisfeita assim. E eu acho que essa questão de aceitação é isso. Você se aceitar. Eu me aceitei de um jeito agora. Entendeu? Meu cabelo, meu cabelo é aplique, eu gosto do meu aplique, eu não quero cabelo cacheado, porque todo mundo agora é cacheado... como que fala? Tá aceitando suas raízes. Eu não tenho que aceitar minhas raízes porque todo mundo tá aceitando as suas raízes. Eu gosto do meu cabelo de aplique e escovado. Eu quero emagrecer sim, não por causa dos outros, mas é questão de saúde. É uma questão mais da minha saúde agora - (Mariana).

Observa-se na narrativa de Mariana o que aponta Gomes (2002) sobre a construção da identidade negra, que se dá não somente no nível coletivo como também no individual, nos seus próprios termos. O fato de, ao contrário das demais jovens, Mariana optar por manter o cabelo alisado diz da sua subjetividade e isto deve ser considerado. “Isso não significa ignorar o peso da história, da sociedade e da cultura, mas destacar que a subjetividade também tem a sua importância no processo de torna-se negro” (GOMES, 2002, p.47).

Mariana fala também da importância de se posicionar no mundo, de não se colocar no lugar de vítima e de construir sua própria identidade.

Acho que o maior desafio é não se encontrar no lugar de vítima. Ah, não pode falar isso, porque mulher agora é isso. Ah, porque o desemprego está muito grande, não sei o que. O desemprego realmente está muito grande, está difícil. Mas, só que, tipo assim, a gente não pode colocar a culpa só no desemprego. Se colocar de vítima. Não deixar que as pessoas te coloquem como a vítima, tipo, ‘ah, porque eu sou negra’, ‘Ah, porque eu não tenho oportunidades’, ‘ah, porque eu sou homossexual’. Não, você tem que ser você mesma! Você tem que ter sua autenticidade. Querendo ou não, a gente está no mundo, a gente convive com as pessoas. Às vezes alguma coisa vai

influenciar, com uma pessoa ali que fez, o que uma pessoa postou vai te influenciar, mas você tem que buscar sua própria característica. Sem deixar que os outros interfiram de forma que te mude drasticamente. Eu acho que é isso. Esse é o maior desafio hoje - (Mariana).

Na mesma direção, Brisa ressalta a importância de, enquanto jovem mulher negra, se posicionar e de buscar alcançar seus objetivos.

Nossa eu já tive problema demais, porque eu sempre fui... Sei lá, eu cresci muito mandona, porque tipo assim, se eu abaixar a cabeça, se eu calar, as pessoas vão passar por cima (...) Na grande maioria envolve tudo na verdade, porque tanto se a pessoa for branca ou negra, mas principalmente se ela for pobre e se ela não tiver um conceito pré-definido sobre o que ela quer da vida, sobre o que ela quer fazer, as coisas que ela quer alcançar, se ela não se impor, se ela não correr atrás, se ela não lutar, as pessoas vão passar por cima e vão fazer elas serem consideradas um nada. Então as pessoas têm que se impor pra conseguir - (Brisa).

Alana fala sobre as diferenças que observa entre ser jovem mulher negra e ser jovem mulher não negra, em relação às oportunidades.

Volto o que eu estava falando antes, das oportunidades mesmo. Sempre quando eu era mais nova sempre falava 'ah, mãe, quero fazer um curso de inglês'. E ela não teve a oportunidade de pagar um curso a parte pra mim. Até mesmo pré-vestibular, que eu poderia já estar formada em alguma coisa. Cinco anos já se passaram da época que eu formei no Ensino Médio. Então, eu poderia já estar formando ou prestes a formar. (...) Eu vejo diferenças sim, na questão de oportunidades. Dependendo da faculdade que você escolher, você não pode trabalhar. Então, você tem que escolher entre um e outro - (Alana).

Mariana, por sua vez, aponta a necessidade de aproveitar todas as oportunidades que surgem, sejam relacionadas à educação ou ao trabalho.

Nossa... pra mim acho que é uma conquista, porque acho que ninguém espera. Todo mundo fala assim "você é muito jovem". Tenho ocupado meu espaço, graças a Deus tenho me permitido fazer isso. E é muito bom. Eu olhar pra trás e ver tudo que aconteceu e poder olhar pra frente e ver que tem muito mais coisa pra acontecer. Tipo assim, tem portas abertas sabe? Tem oportunidades e eu quero agarrar todas se puder. Como eu comecei do começo falando das oportunidades e eu acho, nossa eu acho muito bom! Eu acho muito bom - (Mariana).

Observa-se nos relatos das jovens que apesar de o racismo, como um código ideológico, impor uma série de conotações negativas que afetam os/as negros/as social e subjetivamente (GOMES, 2002), inclusive na construção de suas identidades, elas apontam para a importância de continuar lutando, resistindo e se aceitando.

É enfrentar mesmo e não desistir, na primeira pedra no meio do caminho. Não tem que parar não. Tem que enfrentar e continuar, porque é uma coisa que assim, eu não sei. É uma coisa que parece que nunca vai acabar, parece que é uma coisa que luta, luta, luta e nunca vai acabar... - (Alana).

Eu não estou nem aí. Eu sou assim, se quiser me aceitar assim bem, senão tchau, desaparece. Eu não mudo por ninguém não. A pessoa tem que me aceitar do jeito que eu sou. Eu sou assim, então você vai me aceitar assim. Não está bom pra você? Então tchau. O que não me acrescenta, também não vai me fazer falta - (Raissa).

Como aponta Gomes (2002), “no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência”. Dessa forma, “o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política” (GOMES, 2002, p.49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender de que maneira jovens negras que participaram de um curso de formação para o trabalho, vivenciam seus percursos escolares e profissionais na perspectiva da interseccionalidade de raça e de gênero, e projetam seu futuro profissional e pessoal.

A opção metodológica por entrevista narrativa se apresentou como uma importante ferramenta que possibilitou, não apenas a coleta de informações, mas também permitiu às jovens narrarem suas memórias e histórias, e entrecruzar os fios do passado, do presente e do futuro, reconstruindo suas experiências e percursos. Conduzir essas entrevistas foi uma experiência ímpar, já que desde a minha graduação em Psicologia preservo um interesse especial em pesquisas com foco em histórias de vida. Não foram raros os momentos em que, entre uma e outra narrativa, as jovens refletiram sobre o ato de narrar e sobre suas lembranças, e por vezes, se alegraram com a oportunidade de falar sobre determinado tema que até então não tinha sido verbalizado ou refletido.

Neste trabalho foi possível ouvir histórias e conhecer os percursos das jovens, único e singulares, mas que ao mesmo tempo podem corresponder às lutas, desejos e desafios de muitas jovens negras brasileiras das camadas populares. Por vezes, identifiquei-me com suas histórias, em uma ou outra passagem, e fez-me sentir representada na pessoa delas. Revisitei minhas experiências quando jovem, estudante e trabalhadora.

O início deste estudo foi marcado por dúvidas e questões que considero próprias do ato de pesquisar. Porém, uma certeza estava presente: o interesse em compreender percursos escolares e profissionais que jovens negras fazem ao longo de suas vidas, considerando o quanto as questões de gênero, raça e também de classe, atravessam a condição juvenil e podem interferir nesses percursos e em seus projetos. Afinal, as realidades e as possibilidades são distintas para jovens, a depender de sua origem social, de sua condição racial, de seu gênero, de seu local de moradia, dentre outros marcadores sociais.

Nesta trajetória de pesquisa, o contato com as produções acadêmico-científicas sobre a temática das juventudes foi essencial para subsidiar, tanto a construção do problema que se apresentou, quanto à compreensão dos percursos realizados pelas jovens. Ao realizar a revisão da literatura, observou-se a existência de lacunas no

campo dos estudos das juventudes e sua articulação com gênero e raça, especialmente em estudos que abordam os percursos e projetos de vida de jovens negras. Esta constatação reforçou o interesse por realizar um estudo dessa natureza, acreditando que se faz necessário propagar as vozes de jovens que muitas vezes não são consideradas, mas que revelam questões importantes sobre a realidade das mulheres jovens negras no Brasil.

A partir dos relatos de suas experiências frente às questões raciais e de gênero e de suas percepções acerca dessas questões no ambiente familiar, escolar e profissional, foi possível perceber que as jovens experienciaram discriminação racial, principalmente no contexto escolar. Foram muitas as situações vividas, em alguns momentos de forma velada e em outros de forma explícita, deixaram marcas, incômodos e indignação, mas também contribuíram para o reconhecimento e o fortalecimento de sua identidade de mulher jovem negra.

A partir das narrativas das jovens notou-se pouco envolvimento de profissionais de escolas em relação às situações de discriminação, e tal questão pode ser considerada como uma forma de silenciamento. Reconhece-se, pois, a importância da escola no processo de construção das identidades daqueles que lá estão, sendo assim, é necessário que se crie condições para que os mesmos reconheçam, dentre várias questões, o seu pertencimento racial de forma positiva. Logo, a escola pode ser um espaço de enfrentamento e superação do racismo e dos preconceitos em relação à estética negra, e de afirmação da identidade negra.

No ambiente de trabalho, em geral, as jovens apontaram não ter vivenciado situações de preconceito racial, mas reconhecem a existência deste e das desigualdades raciais no ambiente de trabalho, bem como dos processos que legitimam procedimentos discriminatórios e que contribuem para que os/as negros/as continuem ocupando lugares menos valorizados socialmente.

Quanto às percepções e experiências acerca das questões relativas a gênero, as narrativas revelaram questões importantes. Por um lado, com exceção de Alana, as jovens afirmaram não ter se sentido discriminadas ou oprimidas pelo fato de serem mulheres. Por outro lado, narraram situações de desigualdades entre homens e mulheres, especialmente nas relações familiares e no ambiente de trabalho. São memórias da infância e da adolescência, situações que observaram e experimentam no cotidiano, com irmãos, namorados, parentes mais próximos e colegas de trabalho.

Observou-se que, mesmo não sabendo nomear, desde cedo as jovens perceberam e estiveram atentas a processos que geram desigualdades, em especial a divisão sexual do trabalho, que se fez presente nas narrativas de todas elas. As jovens questionam o fato de a maioria dos homens não realizarem o trabalho doméstico e terem permissão desde cedo para brincar, se divertir e sair com os amigos. Outro ponto relevante verificado nas narrativas são as reflexões que as jovens fazem sobre os desafios que as mulheres enfrentam para ocupar determinados espaços na sociedade e no mundo do trabalho, que se intensificam com o cruzamento dos diferentes eixos de poder que atravessam as avenidas identitárias das mulheres negras. Apesar de todas elas optarem por profissões exercidas comumente por mulheres, as jovens defendem que as mulheres podem fazer qualquer escolha profissional e contestam práticas sexistas.

Como muitas e muitos jovens das camadas populares, as entrevistadas se inseriram no mundo do trabalho ainda na adolescência, para contribuir com a renda familiar e/ou atender anseios e necessidades de consumo. Para algumas delas essa inserção começou de forma precária, com trabalhos informais, sem vínculo empregatício e com reconhecimento financeiro aquém do trabalho que realizavam. No entanto, essas experiências foram narradas como importantes.

O ingresso no curso PJT foi fundamental para que as jovens alcançassem oportunidades de trabalho protegido e que favorecesse a dimensão formativa. Verificou-se o reconhecimento da relevância do curso em seus percursos, uma vez que este possibilitou não somente o ingresso no mundo do trabalho por meio de Programas de Aprendizagem, como também uma preparação para futuras oportunidades.

O trabalho que inicialmente apresentava apenas uma dimensão econômica, ao longo de seus percursos, foi ressignificado e possibilitou-lhes mudanças, aprendizados, oportunidades de crescimento e amadurecimento, ocupando um lugar central em suas atividades. Na ausência deste, as jovens se veem angustiadas e impedidas de realizar boa parte de seus projetos, especialmente aqueles relacionados à continuidade dos estudos. Assim, a busca por oportunidades de trabalho protegido se torna uma prioridade no cotidiano dessas jovens, mas são muitos os desafios a serem enfrentados, como a discriminação por raça e gênero, e a falta de experiência.

Em relação aos projetos profissionais futuros observou-se que as jovens os têm de forma bem definida e, em geral, estão relacionados à continuidade dos estudos e

ao desejo de uma inserção no mundo do trabalho em profissões escolhidas. No entanto, a concretização disto depende do campo de possibilidades de cada uma delas. Para a maioria das jovens a realização dos projetos futuros está diretamente ligada a uma nova oportunidade de trabalho, pois para ingressarem em cursos de qualificação profissional e/ou graduação, elas dependem de recursos financeiros próprios, uma vez que seus pais e familiares não têm condições de investir em educação. Mesmo com ensino gratuito, em escolas ou universidades públicas, ou com bolsas de estudos, a ausência de recursos financeiros as impede de estudar, visto que é necessário assumir também as despesas com transporte e alimentação. Dessa forma, por vezes, esses projetos são adiados.

Além disso, as jovens apontam em suas narrativas, outros desafios que podem enfrentar para concretização de seus projetos futuros, tais como as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho e na educação, que se agrava quando se observa a intersecção de gênero e de raça, bem como desafios específicos de cada profissão.

Destaca-se, por fim, o processo de construção de suas identidades, seus sentidos e significados. Observou-se, que as relações que estas jovens estabelecem com o trabalho, com a sua estética corporal, destacando-se aqui o corpo e o cabelo, influenciam no processo de construção de suas identidades. O reconhecimento e aceitação de si enquanto jovem mulher negra aconteceu em tempos diferentes na vida das entrevistadas, tem relação com suas experiências e formas de enfrentamento diante do racismo, e diz da subjetividade de cada uma. Afinal, a construção da identidade negra se dá não somente no nível coletivo, mas também no individual.

Apesar das discriminações enfrentadas pelas jovens, da falta de oportunidades desde a infância, das desvantagens encontradas por elas e que, por vezes, limitaram suas trajetórias escolares e profissionais, as jovens têm planos futuros bem definidos, têm consciência dos desafios encontrados e buscam enfrentá-los, além de buscarem novas oportunidades. Suas narrativas apontam para o desejo que elas têm de alcançar seus objetivos, de lutar e de (re)existir. Nas palavras de Alana: *“É enfrentar mesmo e não desistir na primeira pedra no meio do caminho. Não tem que parar. Tem que enfrentar e continuar (...)”*.

Palavras como estas, proferidas por jovens negras de camadas populares, apontam para a importância de revelar narrativas e experiências de jovens que, muitas vezes, têm suas vozes silenciadas e seus corpos inviabilizados. Diante disso,

considera-se necessário lançar luz sobre as histórias e percursos dessas jovens e produzir pesquisas que refletem sobre as desigualdades de gênero e de raça existentes, a partir dos relatos e das experiências das próprias jovens, sem perder de vista suas especificidades. Acredita-se que estudos como este contribuem para uma melhor compreensão dos campos das juventudes, raça e gênero, no que tange ao mundo de trabalho e à educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.
- ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. Juventude e Adolescência no Brasil: Referências Conceituais. *In*: FREITAS, Maria Virgínea de (org.). **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/caderno_juventude_e_adolescencia_no_brasil_0.pdf. Acesso em jul/2017
- ABRAMO, Lais. **Trabalho decente**. Abr. 2006. Ano 3. Edição 21. Disponível no site: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=802:catid=28 Acesso em 30/10/2018.
- ABRAMOVAY, Miriam; et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ALADRÉN, Gabriel. Escravidão e alforria na América Portuguesa. *In*: OLIVEIRA, Iolanda; PESSANHA, Marcia Maria de Jesus (org.). **Educação e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMORIM, Cleudete Maria. **O currículo por competências: limites e possibilidades da inserção e permanência de jovens no mundo do trabalho**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó – SC, 2014.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARISPE, Fernanda Nunes da Silva. **Uma análise socioantropológica do processo de proposição do projeto de vida de jovens negras de Santa Maria/RS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- BASTOS, PRISCILA DA CUNHA. **Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- BELLO, Luciane. **Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: “é preciso ter coragem para ter na pele a cor da noite”**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BENTO, Maria Aparecida; BEGHIN, Nathalie. Juventude negra e exclusão radical. *In*: Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada. **Políticas sociais - acompanhamento e análise**. Brasília, 2005, p.194-197. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4583/1/bps_n.11_juventudeENSAIO4_Maria11.pdf. Acesso em Dez/2018.

BIANCHINI, Roberta Luciana Custodio. **Encontros com jovens: a escolha pelo curso de pedagogia e o sentido de tornar-se professor**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BORGES, Yasmin de Moraes. **Juventude e políticas públicas de acesso ao ensino superior: as trajetórias de jovens egressos do PROUNI**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BOUTINET, Jean-Claude. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro, (IBGE). 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=21_01551. Acesso em Jan/2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisa. Informação demográfica e socioeconômica, n.36**. Rio de Janeiro, (IBGE), 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em Dez/2018.

BRASIL. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Nota Técnica do Projeto Desenvolvimento de Instrumentos e Atualização dos Indicadores de Apoio à Gestão de Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda. **Juventude: Análise de Indicadores Seleccionados do Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTecJuventude.pdf>. Acesso em Dez/2018.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CESPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.852 (2013). **Estatuto da Juventude**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em Jul/2017.

BRASIL. **Manual de Aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego**. Brasília, 2014.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva (org). São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf. Acesso em Dez/2018

CAPUCHINHO, Jean Pierre Morais. **Trajetórias de jovens aprendizes fluminenses em busca de qualificação profissional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

CARMO, Helen Cristina; CORREA, Licínia Maria. O Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas. *In*: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CARVALHO, José Jorge de. Ações Afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. *In*: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004., p.61-96.

CARVALHO, Carlos Roberto de; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Narrativas, ciência e responsabilidade: notas sobre o diálogo com sujeitos afro-brasileiros na pesquisa em educação. *In*: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento**: 10 anos do GT 21 da ANPED. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 277-288.

CARVALHO, Marília Pinto de; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. Jovens, sexualidade e gênero. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentvm, 2009, v. 1, cap. 5, p. 229-252. *E-book*. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EstadoArte-Vol-1-Livro Virtual.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017. Acesso em: Ago/2017.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul, 2002. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/jovens-em-situac3a7c3a3o-de-pobreza-vulnerabilidades-sociais-e-violc3aancia-mary-castro-e-miriam-abramovay.pdf>

CHERFEM, Carolina Orquiza. Relações de gênero e raça em uma cooperativa de resíduos sólidos: desafios de um setor. *In*: PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto; GOES, Fernanda Lira (org.). **Catadores de materiais recicláveis**: um encontro nacional. Rio de Janeiro: Ipea, 2016, p. 47-74. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160331_livro_catadores_cap_2.pdf. Acesso em: Dez/2018

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. **Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica: mobilidade social, identidades e conflitos**. 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-228.

COSTA, Gracyelle Silva. **Processos de escolarização de jovens negras Itaboraienses – Nós somos**. 2017. Dissertação (Educação - processos formativos e desigualdades sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COURA, Claudinéia Aparecida Pereira. **Juventude e segregação urbana em Belo Horizonte: um estudo de trajetórias e representações sociais no Conjunto Taquaril**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**. Santa Catarina, v. 10, n.1, p. 171-188, 1º sem. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>. Acesso em Out/2017.

DANTAS, Carolina Vianna. Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. *In*: OLIVEIRA, Iolanda; PESSANHA, Marcia Maria de Jesus (org.). **Educação e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED, 2003, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em jul/2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em Jul/2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A trajetória do Observatório da Juventude na UFMG. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p.17-78.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jorddana Rocha; FARIA, Ivan; GEBBER, Saulo. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p.249-304.

DIAS, Luciana Campos de Oliveira. **Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de santa maria e o ENEM como ferramenta de inserção social**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

DUARTE, Flavia Acosta. **Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS**: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**. Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>. Acesso em Dez/2018.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** [online], n. 63, p. 103-120, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>. Acesso em Jan/2019.

GALLINDO, Erica L.; FERES, Marcelo M.; SCHROEDER, Nilva. O Pronatec e o fortalecimento das políticas de educação profissional e tecnológica. *In*: MONTAGNER, Paula; MULLER, Kuis Herberto. **Inclusão Produtiva Urbana**: o que fez o Pronatec/Bolsa Formação entre 2011 e 2014. Cadernos de Estudos nº 24 – “Desenvolvimento Social em Debate”. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Ministério da Educação (MEC), 2015, p. 21-45. Disponível em <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Caderno%20-%2024.pdf>. Acesso em: Jan/2019.

GOMES, Vanessa Benevides Martins. **Juventude e projeto de vida**: um estudo interseccional dos modos de subjetivação de universitários/as de origem popular. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação* (online). 2002, n.21, pp.40-51. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em Jul/2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39 – 62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em Dez/2018.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em 20 maio. 2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e a escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, V. Maria, (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 67-89.

GONZALEZ, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p.109-128. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livrojuventude politica.pdf>. Acesso em Jul/2017.

GUEDES, Fernanda Lopes. **Projetos de vida e a constituição do profissional técnico do ifsulap: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008, p. 63-82. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_.pdf. Acesso em: Dez/2018.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**. Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.

JUNIOR, Gilberto Luiz Mattiello. **O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2015.

KALSING, Vera Simone Schaefer. Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista. **Revista Científica FAIS / Revista Institucional da Faculdade de Sorriso**. Sorriso: Faculdade de Sorriso, Ano II, n° 2, Jul/Dez 2008, p. 109-126. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/trabalhos-academicos-de-ciencias-sociais/1583283>. Acesso em Dez/ 2018.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, H. et al (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 67–75.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira. Juventude e trabalho. *In*: CORREA, Lúcia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

LEÃO, Natália; Marcia Rangel Candido Pesquisadora, Luiz Augusto Campos, João Feres Júnior. **Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe**. 2017. n. 1. p. 1 - GEMAA. IESP-UERJ. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/relatorios/relatorio-das-desigualdades-gemaa-no-1/>. Acesso em: Jan/2019.

LIMA, Denise Maria Soares. **As aparências não enganam: universitárias negras na contemporaneidade**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

LINHARES, Maria Isabel Silva Bezerra. **Escovando histórias a contrapelo: narrativas de jovens sobre as suas trajetórias sociais e profissionais na “cidade das oportunidades”**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LOBATO, Ana Laura; LABREA, Valéria Viana. Juventude e trabalho: contribuição para o diálogo com as políticas públicas. **Política em foco**. Mercado de trabalho (55), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Ago/2013, p.33-38. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55_politicaemfoco_juventude.pdf. Acesso em Jul/2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 6 ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MANDETTA, Fernanda de Araujo. **Jovens: da ONG para o trabalho? Escolarização, trabalho e trajetórias de jovens das classes populares de Campinas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATIJASCIC, Miko; SILVA, Tatiana Dias. Jovens negros: panorama da situação social no Brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa (org.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016. cap. 9, p. 269-292. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dimensoes_miolo_cap09.pdf. Acesso em Jul/2017.

MAZZON, José Afonso. **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe/USP), São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: Fev/2019.

MENDES, Carlos Eduardo. **Os sentidos de futuro para jovens negros: pelos caminhos do Capão Redondo e Jardim Ângela periferia paulistana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: Dez/2018

MINAYO, Maria Cecília. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, local, v. 17, n. 3, p. 621-626, data e mês 2012.

MINAYO, Maria Cecília (2008). O desafio da pesquisa social. In. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes, Maria Cecília Minayo (org). 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, Leila Samira Portela de. **Periferia e arte: trajetórias de jovens artistas moradores do bairro do Jacintinho em Maceió-AL**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niteroi: EdUFF, 2003, p.15-34. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: Maio/2017.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, out. 2012. Disponível em: <http://>

abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246. Acesso em: Fev/2019.

MUSHA, Elisa Harumi. **Jovens de projetos sociais em tempos neoliberais: o “personagem do social”**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Sujeito e cotidiano: um estudo sobre a dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://Antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>. Acesso em: Jul/2016.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n 1, p.287-308, nov. 2006.

NUNES, Patrícia dos Santos. **Em busca do tesouro: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de técnico em informática – Proeja**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

OJALA, Raisa Maarit Pauliina. **Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal: um estudo de caso**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>. Acesso em Jan/2019.

OLIVEIRA, Amanda Prado de. **Entre a periferia e uma escola de elite: um estudo sobre trajetórias de jovens bolsistas de camadas populares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em:

http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_soc_iologica_da_juventude_0.pdf. Acesso em jul/2017.

PAIS, José de Souza Machado. **Cultura juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da moda, 1993.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 7-21

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. A variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. *In*: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008, p. 25-61.

PAULA, Simone dos Reis de. **Trajetórias de jovens negros egressos do ensino superior e desigualdade social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PESSOA, Manuella Castelo Branco. **Política de formação profissional e contextos sociais: trajetórias e projetos de vida de jovens**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PICCININI, Teresinha Backes. **Trajetórias de jovens em processo de inserção profissional do Curso Técnico em Eletrotécnica e Curso Técnico em Química na Escola Estadual Técnica São João Batista - Montenegro/RS, no período de 2001 a 2004**. 2006/2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006/2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: EDGARDO, Lander (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. *Colección Sur Sur*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. O que é essa tal de raça? *In*: SANTOS, Renato Emerson, (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2 ed. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson. Culturas juvenis e tecnologias. *In*: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para pesquisa e prática feminista no Brasil. *In*: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 16 a 20 de setembro de 2013. Anais Eletrônicos. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446_117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf. Acesso em Out/2017.

SANTOS, Anselmo Luís; GIMENEZ, Denis Maracci. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 153-68, Set/Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v29n85/0103-4014-ea-29-85-00153.pdf>. Acesso em Jul/2018.

SANTOS, Elisabete Figueroa; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Fora do jogo? Jovens negros no mercado de trabalho. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 63, p.26-37, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v63nspe/04.pdf>. Acesso em Jul/2017.

SANTOS, Vanessa Juliana da Silva. **O presente vivido e o futuro pensado: condições juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vale do Mucuri e Jequitinhonha**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Warley Fabiano. **Juventude e formação profissional: as trajetórias de jovens egressos de processos formativos em arte e tecnologia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em Jul/2018.

SILVA, Adailton da; SILVA, Josenilton da; ROSA, Waldemir. Juventude negra e ensino superior. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. cap. 11, p. 259-290

SILVA, Eveline Pena da. **Cia de dança afro euwá-dandaras**: um estudo sobre a (re)significação identitária e étnica em jovens negras na cidade de Santa Maria/RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, Mariléia Maria da. **Inserção profissional e condição social**: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, René Marc da Costa. História dos trabalhadores negros no Brasil e desigualdade racial. **Universitas JUS**, v. 24, n. 3, p. 93-107, 2013. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2542>. Acesso em: Jul/2017.

SOUZA, Anne de Matos. **Representações de adolescentes brancos sobre jovens negras, alunos de uma escola pública no município de Araputanga-MT**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). v. 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TAVARES, Natalia de Oliveira. **Reconhecimento e ressignificação**: identidade positiva e juventude negra. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SILVA, Amanda Franciele da; PRAXEDES, Vanda Lúcia; PÁDUA, Karla Cunha. **Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira. Juventudes e projetos de futuro. *In*: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, janeiro-abril 2005.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos/as jovens do PJT

Prezada/o jovem,

Meu nome é Andréia Carvalho. Atualmente sou mestranda em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob orientação da Profa Dr^o Silvani Valentim. Gostaria de solicitar a sua participação em um levantamento que tem como objetivo conhecer o perfil dos/as jovens que participaram do Percursos Jovem Trabalhador. Por favor, responda ao questionário abaixo. Suas respostas são muito importantes e não tomarão muito do seu tempo. Agradecemos a sua disponibilidade e interesse em contribuir com a nossa pesquisa.

*Obrigatório

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

(Não se preocupe, seus dados pessoais serão preservados. Não serão divulgados).

1. Nome completo *

2. Idade *

3. E-mail

4. Telefone *

5. Bairro *

6. Há quanto tempo mora neste bairro? * .

Desde sempre Menos de 1 ano Entre 1 e 5 anos Há mais de 5 anos Não sabe

7. Sua casa é: *

Própria Próprio, mas paga as prestações Alugada Cedida Outro Não sabe

8. Se respondeu "outro" especifique. _____

SEXO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

9. Sexo *

Feminino Masculino

10. Qual a sua orientação sexual? *

Heterossexual Homossexual Outro Prefiro não informar

11. Se respondeu "outro", especifique.

12. Qual a sua identidade de gênero? *

Cisgênero (Quando você se identifica com o sexo que você nasceu)

Transgênero (Quando você se não identifica com o sexo que você nasceu)

Outro Não sei

13. Se respondeu "outro", especifique. _____

14. No caso de ser mulher, você já se sentiu discriminada ou oprimida por ser mulher?

Sim Não

15. Se sim, onde?

Em casa No trabalho Em processo seletivo para o trabalho Na escola Na rua

Outro Em mais de um

16. Se respondeu "outro" ou em "mais de um", especifique. _____

17. No caso de ser homem, já se sentiu discriminado ou oprimido por ser homem?

Sim Não

18. Se sim, onde?

Em casa No trabalho Em processo seletivo para o trabalho Na escola

Na rua Outro Em mais de um

19. Se respondeu "outro" ou "em mais de um", especifique. _____

20. Você concorda que existem tarefas, papéis e ocupações que são exclusivas para as mulheres?

Sim Não

21. Por que? _____

22. Você concorda que existem tarefas, papéis e ocupações que são exclusivas para os homens? *
 Marcar apenas uma opção.

Sim Não

23. Por que? _____

RAÇA E ETNIA (DE ACORDO COM O IBGE)

24. Qual é a sua cor/raça? * Marcar apenas uma opção.

Branca Preta Parda Amarela Indígena Não sabe

25. Já sofreu alguma discriminação ou preconceito racial? *

Sim Não

26. Se sim, onde?

Em casa No trabalho Em processo seletivo para o trabalho Na escola Na rua

Outro Em mais de um

27. Se respondeu "outro" ou "em mais de um", especifique. _____

SITUAÇÃO CIVIL, DE MORADIA E FAMILIAR

28. Qual sua situação civil? *

Solteiro(a) Casado(a)/União estável Separado(a)/Divorciado(a)

Viúvo/a

29. Tem filhos? *

Sim Não

30. Mora com quem? *

Mãe Pai Pai e mãe Pai, mãe e irmãos Mãe e irmãos

Pai e irmãos Padastro, mãe e irmãos Madrasta, pai e irmãos

Mãe e Padastro Madrasta e Pai Avó/avô

Avó/Avô e outros familiares Outros familiares

Sozinho/a Companheiro/a Outros

31. Se respondeu "outro", especifique. _____

32. Qual o número de pessoas na sua casa contando com você? *

1 2 3 4 5 6 Acima de 6 pessoas

33. Se tem e conhece sua mãe, qual a idade dela? _____

34. Se tem e conhece seu pai, qual a idade dele? _____

35. Qual é o grau de instrução de sua mãe?

Ensino Fundamental Incompleto Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo

Mais do que Ensino Superior Completo Não sabe

36. Qual é o grau de instrução do seu pai? Marcar apenas uma opção.

Ensino Fundamental Incompleto Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto Ensino Superior Completo

Mais do que Ensino Superior Completo Não sabe

SITUAÇÃO ESCOLAR

37. Estuda atualmente? *

Sim Não

38. Qual a sua escolaridade? *

Ensino Médio Completo Ensino Médio Incompleto

Ensino Superior Completo Ensino Superior Incompleto

39. Estuda ou estudou o Ensino Médio em: *

Escola pública Escola particular

40. Estuda ou estudou o Ensino Superior em:

Instituição pública Instituição particular

41. Tem ou teve bolsa de estudos?

Sim Não

42. Se sim, que tipo de bolsa?

ProUni Bolsa da instituição de Ensino Outra

43. Se respondeu "outra", especifique. _____

44. Acessou o Ensino Superior por meio de cotas sociais?

Sim Não

45. Acessou o Ensino Superior por meio de cotas raciais?

Sim Não

SITUAÇÃO DE TRABALHO E RENDA

46. Tem alguma atividade remunerada?

Sim Não

47. Se sim, o trabalho é:

Formal com carteira assinada Informal sem carteira assinada

Contrato temporário Outro

48. Se respondeu "outro", especifique.

49. Trabalha como:

Aprendiz Estagiário Efetivo Outro

50. Se respondeu "outro", especifique. _____

51. Qual é a renda da sua família se somado tudo que "entra" no final do mês?

Menos que 1 salário mínimo 1 a 2 salários mínimos

3 a 4 salários mínimos 5 a 6 salários mínimos

Mais que 6 salários mínimos Não sabe

52. Após participar do Curso Jovem Trabalhador você foi contratado como aprendiz?

Sim Não

53. Se sim, por qual instituição de aprendizagem?

Asprom Cesam Ceduc CIEE Cruz Vermelha Espro Fundação CDL

Rede Cidadã Senac Outra

54. Se respondeu "outra", especifique. _____

55. Se já terminou o contrato de aprendizagem, foi contratado/a pela empresa?

Sim Não

MUDANÇAS E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

56. Você percebeu mudanças em sua vida profissional e escolar após a participação no Curso Jovem Trabalhador? *

Sim Não

57. Suas perspectivas profissionais aumentaram após a participação no Curso Jovem Trabalhador?

Sim Não

58. O que você se vê fazendo ou onde se vê atuando no futuro? _____

SOBRE A PESQUISA

Agradecemos a sua participação e contamos com você! Para finalizar responda abaixo!

Não se esqueça de clicar em submeter!

59. A segunda fase dessa pesquisa será a realização de uma entrevista com alguns jovens. Você aceitaria participar dessa conversa? *

Sim Não

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista narrativa

QUESTÃO GERADORA 1 - Sobre a história familiar

Conte-me sobre sua história familiar, de onde vieram, com quem você mora, quem são seus familiares, como é sua relação com eles, o que eles fazem, se trabalham ou estudam.

QUESTÃO GERADORA 2 - Sobre vida escolar e formação para o trabalho

Conte-me sobre sua vida escolar desde a infância até os dias atuais, sua formação para o trabalho e tudo que julgar importante sobre sua vida até o seu ingresso a finalização do Percorso Jovem Trabalhador.

QUESTÃO GERADORA 3 - Sobre o percurso profissional e perspectivas futuras

Conte-me como tem sido seu percurso profissional, as relações de trabalho que você já teve e/ou tem, os desafios encontrados no trabalho, suas perspectivas futuras, seus planos de estudo e de carreira, e tudo que julgar importante relatar sobre essas experiências em sua vida.

QUESTÃO GERADORA 4 – Sobre raça e gênero

Fale-me sobre o que você pensa quanto às questões relativas a raça e gênero, se você acha que existem desigualdades entre homem e mulher, entre negros e brancos, suas percepções sobre tais questões na escola/faculdade/ambiente de trabalho, sobre seus sentimentos em relação a isso e possíveis experiências de preconceito ou discriminação racial e por gênero que tem notícias ou que tenha vivenciado.

QUESTÃO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe mais algum comentário que você gostaria de fazer e considera importante para a realização dessa pesquisa?