

Valores gerenciais, carreiras profissionais e inclusão social

O aprendizado de música clássica em comunidades carentes

por Paulo Motta e Valentina Schmitt

RESUMO: Baseado em experiências no Brasil, este artigo mostra como pessoas em desvantagem ou excluídas socialmente podem adquirir maiores chances de sucesso em carreiras profissionais em grandes organizações, pelo aprendizado de música clássica. A pesquisa focaliza a percepção de êxito e as transformações valorativas nos projetos brasileiros de ensino de música clássica para jovens de comunidades carentes. A análise é amparada nas percepções sobre o êxito dos projetos de música clássica direcionados a pessoas em desvantagem social em sua intenção de facilitar a ascensão social e reduzir o sentimento de exclusão. Os resultados revelam várias transformações valorativas importantes. Adicionam-se às crianças e jovens em desvantagem social (1) uma nova perspectiva sobre o «eu», valorizando a autoconfiança e a autoestima; (2) maior disposição em obter benefícios de longo prazo e redução da ilusão com os benefícios de curto prazo; (3) nova motivação para o aprendizado; (4) uma nova perspectiva sobre o conceito e a prática da disciplina; (5) um novo equilíbrio entre os valores da competição e da cooperação. Palavras-chave: Valores Gerenciais; Carreiras; Inclusão Social; Projetos Sociais

Valores de la gerencia, carreras profesionales e inclusión social

Aprendizaje de música clásica en grupos desfavorecidos

RESUMEN: Basado en experiencias brasileñas, este artículo muestra cómo las personas en desventaja o excluidas socialmente pueden adquirir mayores posibilidades de éxito en las carreras profesionales de grandes organizaciones, por el aprendizaje de la música clásica. La investigación se centra en la percepción de éxito y de las transformaciones que den valor a los proyectos brasileños sobre la enseñanza de la música clásica para los jóvenes de comunidades desfavorecidas. El análisis se apoya en las percepciones sobre el éxito de los proyectos de música clásica dirigidos a personas socialmente desfavorecidas en su intención de facilitar el ascenso social y reducir la sensación de exclusión. Los resultados revelan transformaciones valorativas importantes. Añadir a los niños y jóvenes en desventaja social (1) una nueva perspectiva sobre el “yo”, realizando la autoconfianza y la autoestima; (2) una mayor disposición en obtener beneficios a largo plazo y la reducción de la ilusión con los beneficios de corto plazo; (3) una nueva motivación para el aprendizaje; (4) una nueva perspectiva sobre el concepto y la práctica de la disciplina; (5) un nuevo equilibrio entre los valores de la competencia y la cooperación. Palabras clave: Valores de la Gerencia; Carreras; Inclusión Social; Proyectos Sociales

Managerial values, careers and social inclusion

Classical music training in poor communities

ABSTRACT: This article draws on experiences undertaken in Brazil to show how people, who are socially excluded or disadvantaged, can have a bigger chance of success in professional careers in large organizations if they have received training in classical music. The research focuses on the perception of success and the transformation of values in Brazilian projects that provide young people from poor communities with classical music tuition. The analysis focuses on the perceptions of success of classical music projects geared towards socially disadvantaged people with the aim of facilitating their upward social mobility and reducing their feeling of exclusion. The results reveal some significant value transformations. The socially disadvantaged children and youth acquire: (1) a new perspective of their self, with greater self-confidence and self-esteem; (2) a greater willingness to aim for long-term benefits and less delusion about short-term benefits; (3) a new motivation to learn; (4) a new perspective on the concept and practice of discipline; and (5) a new balance between the values of competition and cooperation.

Key words: Managerial Values; Careers; Social Inclusion; Social Projects

Paulo Roberto Motta

paulo.motta@fgv.br

Doutorado em Administração Pública, University of North Carolina, EUA. Presidente da Academia Brasileira de Ciência da Administração. Consultor de empresas, de instituições públicas e internacionais. Professor titular, Fundação Getulio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – EBAPE/FGV, Praia de Botafogo, 190, 4.º e 5.º, CEP 22250-900 Rio de Janeiro – RJ, Brasil. Doctorado en Administración Pública, University of North Carolina, EUA. Presidente de la Academia Brasileña de Ciencias de la Gestión. Consultor de empresas, instituciones públicas e internacionales. Profesor titular, Fundación Getulio Vargas, Escuela Brasileña de Administración Pública y de Empresas – EBAPE / FGV, Praia de Botafogo, 190, 4 y 5, CEP 22250-900 Río de Janeiro – RJ, Brasil. PhD in Management, University of North Carolina, USA. President of the Brazilian Academy of Managerial Sciences. Consultant to companies and to public and international institutions. Full Professor, Fundação Getulio Vargas, Brazilian School of Public and Business Administration – EBAPE/FGV, Praia de Botafogo, 190, 4.º e 5.º, CEP 22250-900 Rio de Janeiro – RJ, Brazil.

Valentina Gomes Haensel Schmitt

valentinaschmitt@hotmail.com

Especialização, Economia e Políticas Públicas, George Washington University, Minerva Program, EUA. Doutorado em Administração, Fundação Getulio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – EBAPE/FGV, CEP 22250-900 Rio de Janeiro, Brasil. Especialización en Economía y Política Pública, George Washington University, Minerva Program, EUA. Doctorado en Administración, Fundación Getulio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – EBAPE/FGV, CEP 22250-900 Rio de Janeiro, Brasil. Graduate diploma, Economics and Public Policies, The George Washington University, Minerva Program, USA. PhD in Management, Fundação Getulio Vargas, Brazilian School of Public and Business Administration – EBAPE/FGV, CEP 22250-900 Rio de Janeiro, Brazil.

Recebido em maio de 2016 e aceite em julho de 2016.
Recibido en mayo de 2016 y aceptado en julio de 2016.
Received in May 2016 and accepted in July 2016.

As organizações de trabalho e produção – públicas ou privadas –, como os demais agrupamentos sociais, têm expectativas e regras de como as pessoas se comportam e devem se comportar em seus ambientes. Essas organizações carregam as formas sociais convencionais da sociedade, inspiradas nos padrões de classe média e das elites sociais. Adequar-se ou agir de acordo com as regras previamente estabelecidas, torna-se uma espécie de pré-requisito para a inserção de novos membros nos agrupamentos sociais.

Normalmente, as carreiras profissionais de grandes organizações tendem a vislumbrar a inserção de jovens com características de elevada autoconfiança, iniciativa, visão de futuro, espírito de equipe, capacidade de liderança e possibilidade de compreender e agir no ambiente de competitividade. Ademais, valorizam nas pessoas a boa formação e a crença no próprio futuro e na possibilidade de sua experiência e aprendizado contínuos favorecerem seu progresso. Os requisitos de carreira são baseados nos valores e competências desenvolvidos no processo educacional e de socialização típicos das classes hegemônicas.

Carreiras gerenciais e profissionais têm requisitos de habilidades e competências, bem como de condições sociais que definem melhor a empregabilidade e favorecem o ingresso em grandes organizações de trabalho (Thiry-Cherques, 2006; Lemos, 2006), como também especificidades para ingresso nos serviços públicos (Saravia, 2006). A importância da «âncora de carreira» como autoconceito do indivíduo com relação aos seus talentos, habilidades e valores é amparada nas próprias experiências profissionais e de vida (Schein, 1978). Portanto, o patrimônio profissional bem como o social têm influência nas possibilidades individuais de ingresso em carreiras gerenciais e profissionais.

No contexto atual, as grandes organizações requerem, cada vez mais, pessoas com vivências e interações culturais intensivas (Ng *et al.*, 2009). Ademais, pelo individualismo contemporâneo, os planos de carreira, sobretudo nas grandes corporações, tendem a ser customizados. Cresce a tendência de incentivar cada funcionário a construir seu próprio espaço de progresso funcional pelo desenvolvimento de suas habilidades e competências. Deixa-se transparecer o sucesso ou o fracasso na carreira como produto do esforço individual.

Nesse contexto, jovens se veem pressionados para o seu próprio aperfeiçoamento como fator de competitividade. Esses valores e práticas regem as condições dos melhores empregos e de carreiras profissionais e tendem a ser acentuados por hierarquia e disciplina, aumentando as expectativas e as pressões de conformidade. Pessoas que não se enquadram nesses requisitos são vistas como desviantes do modelo, e os riscos de admissão, adaptação e de progresso aumentam significativamente. Muitas vezes a origem das diferenças está na classe social e nas oportunidades oferecidas para os membros de diferentes estratos da sociedade.

Jovens de classe média frequentam um ambiente familiar e social mais

Os desprivilegiados tendem a viver em condições limitadas de cultura e saberes; não se beneficiam das fontes informais de acesso ao conhecimento e, assim, se tornam menos motivados ao frequentar a escola. Esses jovens sentem esses desafios modernos como algo além de suas possibilidades. Ultrapassar barreiras depende não só de um esforço adicional, acima da média, como também de vencer preconceitos sociais e encontrar oportunidades para a transformação de vidas.

seguro e que atribui maior valor à educação, além de terem conhecimento sobre oportunidades. Tornam-se mais confiantes sobre suas próprias possibilidades de arriscar e competir. De outra parte, os desprivilegiados tendem a viver em condições limitadas de cultura e saberes; não se beneficiam das fontes informais de acesso ao conhecimento e, assim, se tornam menos motivados ao frequentar a escola. Esses jovens sentem esses desafios modernos como algo além de suas possibilidades. Ultrapassar barreiras depende não só de um esforço adicional, acima da média, como também de vencer preconceitos sociais e encontrar oportunidades para a transformação de vidas.

O confinamento na pobreza gera alguma discrepância de valores e de esperanças com a realidade: o ajuste social dos jovens ocorre menos pela tentativa de novas conquistas e mais pela moderação dos próprios sonhos. Por terem uma estrutura valorativa discrepante dos valores dos grupos sociais hegemônicos, esses jovens têm menos possibilidade de cumprir as exigências e expectativas para ingresso nas carreiras profissionais de grandes organizações. Encontram-se assim em desvantagem para competir por posições nas grandes organizações.

Contexto, objetivos e método de estudo

O aprendizado da música clássica nas comunidades carentes tem se espalhado em vários países, e assim também no Brasil. Proclama-se a ascensão social de muitos jovens, antes fadados a permanecer na pobreza e a verem limitadas as suas chances de autodesenvolvimento e de progresso material. A inspiração maior dessas propostas originou-se no *El Sistema*, criado na Venezuela em 1975, e cuja missão era levar a música clássica às comunidades carentes e criar oportunidades aos jovens ainda confinados à pobreza. Mais de 500 000 jovens se beneficiaram diretamente desse projeto naquele país.

A música clássica parece uma resposta simples para preencher o vazio da pobreza, mas não se sabe se seria uma ascensão social autêntica, capaz de produzir valores materiais e simbólicos de um estágio superior de dignidade humana. Há várias perguntas sobre o êxito e a finalidade desses projetos e suas reais possibilidades de fornecer um novo caminho de ascensão social.

Parece relevante explorar a ideia, pois nas nações africanas de língua portuguesa, como no Brasil e possivelmente, em menor grau, em Portugal, verifica-se uma desigualdade social que reduz as chances de pessoas socialmente desprivilegiadas no acesso a carreiras administrativas e gerenciais nos setores tanto privado como público.

A pesquisa realizada focaliza a percepção de êxito e as transformações valorativas nos projetos brasileiros de ensino de música clássica para jovens de comunidades carentes. A maioria dos programas admite na sua totalidade alunos em desvantagem social. Alguns programas, mais abertos, admitem jovens de baixa renda de um bairro mesclando-os a alunos próxi-

mos da classe média. A quase totalidade é constituída de programas sem vinculação com as escolas regulares e implementados como uma atividade extracurricular por organizações sociais independentes. Professores de música clássica transitam fortemente na classe média.

Neste artigo, pretende-se mostrar como a frequência em organizações sociais de aprendizagem de música clássica pode ajudar os jovens em situação de desvantagem social a adquirir novos valores e capacidade para melhor se inserirem no mercado de trabalho e em carreiras profissionais de maior exigência.

O estudo usa a base de dados de um projeto maior denominado «Ascensão e inclusão social: Projetos de música clássica nas comunidades», sobre projetos e programas sociais voltados para o ensino de música clássica em comunidades carentes do Brasil. Os dados se referem ao entendimento sobre o êxito e as possibilidades de ascensão social e de transformação individual.

A coleta de dados ocorreu ao longo de 2014 e 2015, e contou com etapas qualitativa e quantitativa. Durante o estágio qualitativo do estudo foram realizadas visitas a 16 projetos e programas sociais – situados nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo – quando foram entrevistados gestores, professores, pais e responsáveis por alunos, pesquisadores e profissionais da área. Ao final, o estudo contou com a colaboração de 60 entrevistados. As entrevistas foram realizadas seguindo roteiro de coleta semiestruturado, envolvendo as seguintes categorias de análise: processo de aprendizagem, dimensões comunitárias, obstáculos ao êxito, elos competitivos e cooperação, caracterização dos alunos, percepção de êxito, frustrações e expectativas infundadas, valores gerenciais, caracterização do projeto.

O estágio quantitativo envolveu a coleta de dados por intermédio de dois questionários diferentes, compostos por perguntas fechadas – respondidos por representantes de vinte e um projetos e programas sociais, situados no Distrito Federal e Estados da Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. O primeiro visava identificar o perfil do projeto, sendo respondido somente por gestores. O segundo teve por objetivo compreender a «percepção de êxito» dos profissionais com contato com alunos como gestores, professores, supervisores, psicólogos e assistentes sociais. Após mapeamento de programas existentes no país, foi realizado o envio do material por meio eletrônico – ultrapassando uma centena de projetos abordados –, além dos questionários serem aplicados na versão impressa por ocasião das visitas, conforme conveniência. Ao final, 13 gestores preencheram o material de caracterização do projeto e 55 profissionais de projetos situados em diferentes unidades da Federação preencheram o material de «Percepção de êxito».

As entrevistas tiveram seu conteúdo avaliado pelo método de análise de conteúdo (Bardin, 2015), quando se buscou observar a predominância de elementos existentes nas falas dos entrevistados, bem como a relação com o

O estudo usa a base de dados de um projeto maior denominado «Ascensão e inclusão social: Projetos de música clássica nas comunidades», sobre projetos e programas sociais voltados para o ensino de música clássica em comunidades carentes do Brasil. Os dados se referem ao entendimento sobre o êxito e as possibilidades de ascensão social e de transformação individual.

objeto central da pesquisa. Os dados obtidos na aplicação de questionários foram analisados por intermédio de estatística descritiva, fazendo uso do *software* SPSS. Ao final, as informações foram compiladas, predominando o caráter qualitativo do relatório.

Nessa pesquisa, adotou-se a perspectiva de êxito não somente dos empreendedores, criadores dos projetos, mas, sobretudo, da percepção dos professores que mantêm um contato mais longo e regular com os alunos, desde sua entrada no aprendizado. Ao constatar um conjunto de valores adquiridos pelos alunos, conforme a percepção de professores e dirigentes, analisam-se e se interpretam esses valores como capazes de melhor habilitar o aluno a carreiras profissionais de maior exigência educacional. Priorizam-se os valores adquiridos como um meio de transformação individual, para um melhor ajuste social na vida profissional em grandes organizações e não necessariamente em profissões relacionadas à música.

A transformação individual significa uma possibilidade de ascensão social por ajustes a padrões prevaletentes na sociedade. Nos projetos de ensino da música clássica, essa transformação se faz pela construção de um espaço coletivo no qual os mais desfavorecidos podem mudar suas próprias vidas, promovendo o crescimento pessoal para melhor acesso às oportunidades já disponíveis. Por ser mais longa, difícil e exigir uma dedicação mais intensa, a trajetória educacional da música clássica oferece, gradativamente, novos valores e uma nova visão sobre as possibilidades da vida. De fato, esses projetos de aprendizado retratam o ensino da música clássica mais como um caminho do que como um fim em si próprio.

Pelas singularidades dos processos de socialização, as pessoas adquirem e gerem seus valores e comportamentos segundo construções mentais desenvolvidas a partir de suas próprias experiências. Parte-se da premissa de que a educação regular oferecida às comunidades mais pobres tende a ser mais reprodutora das condições do país e menos transformadora de valores e de pouco impacto social nas comunidades. Como se argumentará, as atividades extracurriculares bem planejadas, como o ensino da música clássica, cumprem melhor o objetivo de transformação individual.

Premissas sobre consequências da diferenciação social

Desigualdades referem-se normalmente às múltiplas e amplas distinções entre seres humanos. Consideram-se, no entanto, injustas as desigualdades capazes de limitar ou bloquear os caminhos, as oportunidades e as possibilidades de vida de um grupo de pessoas. Essas diferenças podem causar uma sucessão de rupturas das pessoas com a sociedade em diferentes graus de natureza e intensidade (Therborn, 2006; Tilly, 2005) até um máximo de marginalização, como a exclusão social (Costa, 1998) ou a desfiliação social (Castel, 1998). Portanto, no contexto de pobreza e de desprivilégio, podem definir-se as seguintes premissas sobre limitações ao acesso a carreiras profissionais:

Premissa 1: As preferências podem ser totalmente moldadas pelo próprio meio social e as pessoas ajustam suas expectativas e escolhas ao seu *status* e não às suas potencialidades e possibilidades.

As barreiras sociais limitam a consciência das pessoas sobre suas próprias possibilidades e, por consequência, suas opções e preferências. Pessoas em situação de pobreza e de marginalização social tendem a ver fatores de ascensão social e econômica como algo fora de seu alcance ou controle (Roemer, 1998): pensam poder alcançar somente bens e valores próximos ao próprio contexto. Graus elevados de marginalização bloqueiam o acesso à informação, ao saber e ao conhecimento técnico, restringindo expectativas e oportunidades (Tilly, 2005, 2006). Descobrem-se as capacidades das pessoas de ser e fazer quando se lhes proporcionam novas chances: proposições para a justiça social devem avançar além das próprias expectativas das pessoas.

Jovens em condições diversas de pobreza e de desvantagem social têm dificuldade de assimilar novos valores para um melhor ajuste social. Matrícula na escola não significa necessariamente uma forma de ascensão ou de preparação para as oportunidades da vida; pode ser apenas um compromisso social ou legal.

Premissa 2: Pessoas em situação de desigualdade podem carregar sentimento de rejeição e o receio de não verem o reconhecimento de suas competências.

Pessoas em situação de desigualdade tendem a ver o ambiente externo ao seu meio como ameaçador, pois o reconhecimento de suas identidades sociais pode ativar estereótipos negativos sobre elas. Essa percepção gera, além de estresse e desesperança, o sentimento de discriminação social, e possibilita até estigmas sociais de preconceitos, como a denominação de “inúteis para o mundo” (Castel, 1998).

O sentimento de discriminação se manifesta quando as pessoas suspeitam ser desvalorizadas por causa de sua identidade ligada ao meio de exclusão social. Muitas vezes, inclusive em entrevista de emprego, relutam em informar sobre sua origem social porque pensam aumentar a possibilidade de rejeição (Kaiser, 2006) – para alguns, o bairro ou a comunidade de origem pode ser motivo para percepção de inferioridade, limitações ou criminalização. Em meio a estereótipos negativos, as pessoas tornam-se mais atentas e vigilantes a qualquer sinal que as deprecie ou as desvalorize perante o grupo (Steele *et al.*, 2002).

Quando sentem haver, no ambiente externo ao seu meio, fatores que ultrapassam as suas próprias capacidades de resposta e adaptação (Lazarus e Folkman, 1984), as pessoas tornam-se mais apreensivas sobre a possibilidade de serem alvo de preconceitos e podem ter o seu próprio desempenho prejudicado (Inzlicht e Good, 2006; Rydell *et al.*, 2010). Da ótica de uma pessoa marginalizada, a desvantagem é um fator distintivo: envolve uma percepção de déficits perante outros e limitação ao acesso às oportunidades. Se percebida na relação social, pode marcar a pessoa de

forma contínua e crescente, significando comparações sobre menores possibilidades ou mesmo direitos em relação a outros, e leva a um conjunto de práticas opressivas, com a diminuição da autoestima e da autoconfiança.

Análise dos dados

Avaliando os resultados da pesquisa com relação a fatores de êxitos, todos os entrevistados revelam transformações significativas nos alunos após o ingresso nos programas de ensino.

A partir das respostas, foram identificadas cinco áreas mais claras de transformação valorativa. Essas áreas foram: (1) aumento da autoestima, da autoconfiança e crença em si próprio; (2) crença na potencialidade de longo prazo; (3) remoção das ilusões e nova motivação para o aprendizado; (4) nova perspectiva sobre a disciplina; e (5) novas perspectivas sobre competitividade e cooperação.

Transformação 1: Autoestima e autoconfiança

Natureza da transformação: Adiciona-se às crianças e jovens em desvantagem social uma nova perspectiva sobre o eu, valorizando a autoconfiança e a autoestima.

Autoconfiança e autoestima são conceitos distintos mas correlatos. Variações positivas em uma geram consequências positivas na outra. Autoconfiança: significa uma autoavaliação positiva das próprias habilidades e competências; e autoestima é simplesmente gostar de si próprio.

Os valores da autoestima e da autoconfiança para a gerência, popularizados a partir dos estudos de Abraham Maslow (1954), passaram a ser ressaltados como um fator essencial para o progresso individual em ambientes de gestão (Rego e Cunha, 2011).

Pessoas com autoestima superior têm confiança nas próprias possibilidades de progresso, se preparam e se dedicam melhor às suas carreiras profissionais. Aceitam com mais tranquilidade os desafios impostos pelos ambientes de trabalho contemporâneos. A autoestima e a autoconfiança afetam a construção da identidade individual nas organizações. A abrangência da identidade depende da identificação, e, além de limites internos, inclui também os externos, representando fenômenos psicossociais relevantes para estruturar a ação e a identificação (Machado, 2003).

Pessoas descrentes em si próprias e com baixa autoestima, normalmente, evitam atividades para as quais se sentem incapazes. Há uma relação entre a percepção de incapacidade e o não envolvimento em tarefas desafiadoras. Jovens com baixa autoestima tendem a fugir das pressões, mesmo as mais habituais, e protegem-se dos sentimentos negativos e do desconforto da pressão ativando mecanismos de defesa como fugir e protelar tarefas, pelo medo de fracassar e de se sentir fora do meio. Como o malogro pode agravar a visão de si mesmos, parece natural resguardar a pequena parte da autoestima ainda existente na própria pessoa.

A atividade extracurricular da música proporciona às crianças e jovens o

Foram identificadas cinco áreas mais claras de transformação valorativa. Essas áreas foram:
(1) aumento da autoestima, da autoconfiança e crença em si próprio; (2) crença na potencialidade de longo prazo; (3) remoção das ilusões e nova motivação para o aprendizado; (4) nova perspectiva sobre a disciplina; e (5) novas perspectivas sobre competitividade e cooperação.

desenvolvimento de uma nova perspectiva de mudança de si mesmos baseada em duas áreas: a capacitação individual e novas formas de interação social. A capacitação individual refere-se simplesmente à adição de novos conhecimentos, sobretudo na música. Os professores têm consciência de que os alunos provenientes de comunidades pobres podem ter experimentado na escola regular um sentimento de desvantagem perante colegas e um baixo autoconceito. Assim, procuram adicionar às crianças e jovens em desvantagem social uma perspectiva sobre a vida mais próxima do vivido no ambiente familiar de crianças mais favorecidas, em que opções profissionais de progresso são constantemente ressaltadas.

Nas formas de interação social, os alunos vivenciam uma variedade antes desconhecida, com o contato com diferentes pessoas e realidades. Em alguns projetos, muitos alunos têm a chance de viagens: ônibus, avião, para fora da cidade ou mesmo do país. Apresentam-se para grandes públicos, recebem aplausos e incentivos. Experimentam relações e comportamentos totalmente inusitados e aprendem e praticam novas regras sociais. Quanto menos privilegiados, mais os alunos se identificam e se tornam leais a pessoas e instituições que lhes ofereçam uma relação confiável.

Ao valorizar o diálogo e a interação construtiva, alguns centros de aprendizagem avançam para o ambiente familiar e comunitário, sobretudo os mais pobres e periféricos. Cria-se um novo relacionamento com perspectivas e alternativas de vida. Ao serem alvo de consideração de familiares, amigos, professores e demais membros da comunidade, os alunos passam a ter uma nova visão de si, um sentido de valorização simbólica e um grande reforço de sua autoestima.

Transformação 2: Crença na potencialidade de longo prazo

Natureza da transformação: Redução da ilusão com os benefícios de curto prazo e maior disposição para investir na própria capacitação e obter benefícios de longo prazo.

Desde a proclamação de Henri Fayol de que gerenciar significa olhar para a frente (Fayol, 1990), centenas de teorias especificaram o requisito da visão para se conduzir estrategicamente uma organização. A crença nas possibilidades de longo prazo como habilidade gerencial, por meio do desenvolvimento de uma visão do futuro, foi impulsionada na gerência por autores como Warren Bennis (1989) e Peter Senge (1992). A capacidade de mirar o horizonte passou a ser considerada uma habilidade individual a ser compartilhada internamente como forma de reduzir o hiato com a realidade e aumentar as possibilidades de novas conquistas.

As organizações modernas promulgam cada vez mais a visão de futuro como uma forma de melhor integrar os indivíduos nos objetivos e nas próprias tarefas de suas responsabilidades. Jovens educados em ambientes de classe média convivem cotidianamente, em casa e na escola, com a ideia de construir uma carreira e obter benefícios de longo prazo. Jovens marginalizados socialmente têm dificuldades de visualizar a possibilidade

de um futuro mais promissor e podem ser mais propensos a se tornar desesperançados pela falta de ilusão ou de perspectiva.

Nos relatos dos professores dos projetos estudados, aparece de forma acentuada a transformação pelo conhecimento de alternativas de vida antes desconhecidas ou impensadas. Os alunos chegam às unidades de ensino levados por ilusões referentes aos benefícios imediatos ou à rápida inserção no mercado de trabalho, inclusive como profissionais da música. A interpretação sobre essas percepções está diretamente relacionada às condições socioeconômicas dos alunos e às pressões de uma vida socialmente marginalizada. A pobreza tende a produzir pressões imensas de sobrevivência. As pessoas não dispõem de muitas escolhas. Mesmo frequentando a escola e o aprendizado musical, muitos se sentem pressionados pelas dimensões sociais de seu contexto.

Em primeiro lugar, há a pressão para ingresso imediato no mercado de trabalho, visando ajudar no sustento próprio e da família – dada a carência de recursos materiais e financeiros. Muitos adolescentes sentem ser esse o seu dever e acabam por abandonar os estudos e priorizar oportunidades de caráter imediatista.

Em segundo lugar vem a vontade de possuir bens materiais – assim como outros de sua faixa etária ou da imagem predominante na mídia –, de grande disponibilidade, mas que sentem lhes serem negados. O acesso a alguns bens, que a pobreza nega durante algum tempo, pode levar alunos a ver benefícios em se afastar da escola.

Em terceiro lugar, está o longo tempo de aprendizado da música clássica. Por prever uma trajetória extensa de estudo, há na música clássica uma perspectiva oposta às forças do imediatismo. Para os mais pobres, com pressões imediatas de sobrevivência, esse tempo pode parecer uma espera demasiadamente longa. A educação, em qualquer nível, é vista menos como um recurso para uma carreira profissional importante e mais como uma forma de obter um primeiro e bom emprego. Não há, em princípio, a ideia de adiar gratificações para se conquistar algo melhor no futuro.

Nos projetos de aprendizado musical, essas pressões parecem se dissipar rapidamente. Jovens passam a visualizar oportunidades de transformação de suas vidas por meio de novas experiências de autovalorização e de integração social em atividades de grupo. Os alunos passam a entender o mundo de uma forma diferente e se tornam mais capazes de enfrentar realidades adversas e suas devidas necessidades de mudanças. O acesso ao ensino de música proporciona mudanças graduais, não facilmente percebidas no curto prazo, mas construtoras de otimismo em relação ao futuro.

Ao experimentar uma vivência diferente daquela predominante em seu meio comunitário, os alunos sentem a possibilidade de derrubar as barreiras sociais construídas pelo contexto da marginalização. Assim, conseguem ligar o aprendizado a novas alternativas de vida: tornam-se pessoas mais ativas e dispostas a conquistas e menos receptoras passíveis da bondade alheia.

Transformação 3: Nova motivação para o aprendizado

Natureza da transformação: há uma remoção de ilusões sobre dificuldades e uma nova motivação para o aprendizado.

O valor do aperfeiçoamento contínuo das pessoas para a gerência foi popularizado por Peter Drucker (1974) e ganhou notoriedade nos trabalhos de Peter Senge (1992). As carreiras profissionais modernas se definem por conquistas graduais baseadas em crescimento individual, por adição de novos conhecimentos, habilidades e competências. O aprendizado e as competências dele oriundas geram resultados de múltiplas orientações, quais sejam, o indivíduo, as organizações e a sociedade. As competências agregam valor econômico às organizações, valor social ao indivíduo, além de desenvolvimento do senso de cidadania (Fleury e Fleury, 2001).

A aprendizagem contínua é mais presente na cultura das empresas privadas e está significativamente relacionada à percepção de oportunidades de crescimento e ao desempenho (Cavazotte *et al.*, 2015). Por isso, nas esferas sociais de menos conhecimento sobre oportunidades de desenvolvimento pessoal, o aprendizado contínuo pode ser minimizado ou negligenciado. Coloca-se, de modo geral, o ônus do progresso no indivíduo e normalmente na sua própria motivação para o aprendizado. Nesse sentido, as pessoas devem carregar alguma ilusão sobre as consequências positivas do novo aprendizado.

No meio educacional, parece clara a ideia do investimento em desenvolvimento pessoal como forma de ampliar o espaço da empregabilidade e as chances individuais para o acesso a melhores carreiras. Jovens de classe média, incentivados pelo ambiente familiar, conseguem visualizar a carreira além dos benefícios materiais e querem aprender mais antes do ingresso nela. Adiam sua entrada no mercado de trabalho para aprimorarem suas competências e se sentirem mais aptos aos desafios. Pessoas marginalizadas socialmente não só visualizam menos a carreira e mais o emprego imediato, como têm menos crenças sobre suas futuras possibilidades mesmo quando matriculadas numa escola regular.

Nos projetos sociais de música clássica, os professores relatam que os recém-ingressados revelam algumas dificuldades no aprendizado. Possivelmente por ofuscar valores da educação, a marginalização social gera nos alunos falta de iniciativa, de motivação e de crença em si mesmos. No início, alguns alunos vislumbram apenas segurança sociopsicológica: estar em um ambiente diferente do de sua realidade familiar ou comunitária. No entanto, os professores têm uma visão positiva sobre a capacidade de aprendizado de seus alunos: conhecem suas deficiências básicas e as maneiras de motivá-los.

Ao manifestar suas altas expectativas sobre a capacidade de aprendizado, os professores favorecem a dedicação, o envolvimento e a motivação dos alunos. Há maior interação com os colegas, como facilidade para a formação de equipes. Os alunos aceitam melhor os desafios e trabalham para superá-

Desenvolve-se também a motivação intrínseca: o próprio caminho passa a ser visto como divertido, agradável e motivador. Para os alunos, estar ali no aprendizado musical e no convívio com os colegas já é reconhecido como uma conquista; assim, desenvolvem um gosto especial por esse saber e sua prática, vista como igualmente prazerosa.

los. Ao atingir um bom resultado, os alunos passam a ligar esforço a desempenho e não mais o veem como uma dádiva dos mais privilegiados. Assim, adquirem maior comprometimento com o projeto e crescem na sua autoestima.

Vale notar a motivação extrínseca como positiva, e muitos alunos precisam dela: ambiente de segurança e de encorajamento, com elogios, apoio, promoções e participações diversas. A segurança aumenta quando os professores valorizam o estudo e mostram o valor da aquisição de habilidades. Exemplos de colegas mais adiantados levam os iniciantes a acreditar no próprio progresso. Desenvolve-se também a motivação intrínseca: o próprio caminho passa a ser visto como divertido, agradável e motivador. Para os alunos, estar ali no aprendizado musical e no convívio com os colegas já é reconhecido como uma conquista; assim, desenvolvem um gosto especial por esse saber e sua prática, vista como igualmente prazerosa.

Transformação 4: Nova perspectiva sobre a disciplina

Natureza da transformação: adquire-se uma nova perspectiva sobre o conceito e a prática da disciplina.

O valor da disciplina nos processos produtivos é antigo, e predominava nos ensinamentos sobre gestão no Século XIX. A ideia, no entanto, ganhou mais espaço na gerência a partir das propostas de Frederick Taylor (1911) e Henry Ford (1922), como forma de garantir maior eficiência e eficácia na produção e avançou também para qualificar habilidade de gerência na decisão estratégica, como a proposta de manter uma disciplina na trilha decisória para garantir o foco e o consenso sobre o resultado desejado (Eisenhardt, 2006).

Nas grandes organizações modernas, a disciplina tende a ser vista tanto como uma prática de conformidade para com as regras e os valores da organização, quanto como uma capacidade de autodomínio e autocontrole, capaz de facilitar a concentração de uma pessoa em uma tarefa específica. «Ser disciplinado» no ambiente da gestão se torna uma espécie de pré-requisito para a inserção e a permanência de jovens em seus quadros de profissionais, além de fator diferenciador entre aqueles que avançam na estrutura hierárquica. Essa visão é mais disseminada na socialização dos grupos sociais dominantes. Entretanto, o conceito de “disciplina” tem certas variações produzidas pela forma de socialização das crianças. Grandes organizações tendem a buscar consentimento dos funcionários por meio da racionalidade, da hierarquia e da disciplina (Etzioni, 1961, 1964).

Na área educacional, os conceitos de disciplina e de indisciplina, bem como de suas causas, são bastante variados. Vê-se a origem da disciplina/indisciplina pelo ambiente familiar ou comunitário de origem, pelo contexto escolar, pelos métodos didáticos, ou mesmo pelas atitudes e comportamentos dos professores. As entrevistas sobre o tema revelam educadores preocupados com as posturas dos alunos, por serem eles o alvo da aprendizagem. Ademais, na fala de professores e líderes das organizações de

ensino, fica clara a dimensão da «disciplina» como a mais relevante, por ser considerada inclusive uma pré-condição para o aprendizado da música. Ser disciplinado é a primeira transformação individual almejada por esses programas.

A disciplina conduz naturalmente os alunos à persistência e à vontade de vencer os obstáculos para alcançar seus objetivos. Esses valores associados à disciplina – persistência e coragem – são considerados primordiais para a liderança moderna. Persistência significa a capacidade de manter a determinação em prol dos objetivos durante longos períodos de tempo; e coragem é a força mental que favorece o enfrentamento dos perigos e da adversidade apesar do medo ou do risco (Rego e Cunha, 2011).

Instituir disciplina equivaleria a instituir a capacidade do aluno em responder com atenção, interesse, dedicação e persistência às propostas de conteúdo e de métodos didáticos. Portanto, não se trata de uma disciplina imposta por regras e normas, mas conquistada pelos alunos, sobretudo no aprendizado – de longo prazo – de um instrumento. De fato, é uma conquista de autodisciplina que se incorpora ao aluno e que se estende para as demais esferas da vida. Porém, os professores e dirigentes sabem que os alunos provenientes de áreas sujeitas a marginalização social são menos socializados por métodos de autocontrole e de autodomínio. Nos seus ambientes de origem, são mais livres e espontâneos para agir – com patamares distintos de criatividade e diferentes bagagens culturais. Portanto, não veem somente os alunos como a causa do problema de disciplina – como nos relatos mais comuns entre docentes (Luck, 2001).

Na comparação entre valores de classe sociais, os professores veem os alunos tanto de classe média quanto de classe baixa como igualmente criativos, mas, ao apontar diferenças, revelam ser os alunos oriundos de áreas menos privilegiadas mais colaborativos, ainda que menos «disciplinados». Os claramente oriundos de classe média se mostram mais autocontrolados.

Há várias explicações tradicionais sobre esse conceito de «disciplina». A socialização nas camadas mais baixas da sociedade é feita de uma forma considerada mais natural. As crianças vivem em ambientes menos condicionados por raciocínio lógico e pela interferência dos pais. São deixadas mais livres, inclusive na busca do lazer (Lareau, 2011). As diferenças culturais acarretam distintos entendimentos entre o «certo» e o «errado» e, consequentemente, a relevância da disciplina ou o respeito a determinados padrões sociais.

Crianças em ambientes típicos de classe média passam por interferências constantes dos pais, buscando disciplinar seus comportamentos. Ensinam-lhes o certo e o errado por meio de raciocínios lógicos e explicações sobre formas de se comportar. Horários, tarefas, gastos pessoais, etiqueta básica são constantemente disciplinados pelos pais. Ensinos oriundos das classes médias deixam clara a disciplina entendida como submissão às regras e

práticas sociais como um requisito básico para o êxito em carreiras profissionais e ambientes coletivos.

Transformação 5: Competitividade e cooperação

Natureza da transformação: um novo equilíbrio entre os valores da competição e da cooperação.

A capacidade empreendedora do gestor, baseada na iniciativa e no espírito competitivo, foi bastante divulgada a partir das pesquisas de Tom Peters e Robert Waterman (1982). As propostas sobre a habilidade cooperativa e o envolvimento dos funcionários nas decisões e definições das tarefas foram popularizadas inicialmente por Mary Parker Follet (1924). No entanto, vários autores aprofundaram essas ideias, merecendo destaque Rensis Likert (1961), que via a habilidade cooperativa como um meio de desenvolvimento de relações saudáveis e produtivas, como também Douglas McGregor (1960), para quem as pessoas são capazes de iniciativa e cooperação, executando suas tarefas com eficiência e satisfação.

Os valores da iniciativa, do empreendedorismo, da cooperação e da capacidade competitiva aparecem nas organizações modernas como essenciais para o progresso. O empreendedorismo é um fenômeno associado às classes média baixa e baixa, que é marcado pelo fato de que quanto menor o estrato social de origem dos empreendedores, maiores as probabilidades de mobilidade social vertical (Vale, 2014). No entanto, a motivação do empreendedor extrapola a lógica binária oportunidade/necessidade (Vale *et al.*, 2014), sendo composta de outros fatores – como senso de limitações intrínsecas – que possivelmente favorecem as pessoas com mais conhecimento sobre mercado e emprego.

O comportamento colaborativo pode representar potenciais fontes de vantagem competitiva, especialmente em processos críticos, na busca de minimização de riscos ou no aproveitamento de recursos (Castro *et al.*, 2015). As imagens, os símbolos e as ideias guiam o comportamento humano, estabelecendo contratos coletivos e orientações aos que ocupam o espaço social, além de revelar a estrutura de poder das organizações e suas culturas (Schadeck *et al.*, 2015). Assim, variações sociais externas, como a maior ou menor inserção social, podem afetar a capacidade de influência nas estruturas de poder organizacional.

A aprendizagem da música clássica produz mudanças significativas na percepção do valor da cooperação e da competição. Por exemplo, atividades extraescolares tendem a valorizar menos o foco competitivo e mais o ambiente cooperativo (McNeal, 1995). Ademais, essas atividades, além de um relacionamento mais saudável com os colegas, instituem um novo e melhor relacionamento entre jovens e adultos, o que ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais, essenciais em equipes (Hansen *et al.*, 2003; Fredricks e Eccles, 2005; 2006; 2008; Rose-Krasnor, 2009; Shernoff, 2010).

O ambiente educacional fora da escola regular é propício à construção de relações mais sólidas entre os alunos e com os adultos envolvidos no pro-

cesso educacional (Mahoney, 2000). A relação de jovens com os adultos adquire uma confiança e um apoio normalmente não experimentados no ambiente mais competitivo do sistema escolar (Scales *et al.*, 2000), ou até mesmo relações diferentes daquelas experimentadas nos ambientes familiares e das comunidades de origem.

Nos projetos sociais de música clássica, o valor da cooperação é mais nítido entre os alunos mais pobres, mas o de competição não é percebido como fator distintivo. No entanto, a necessidade de sobrevivência faz inserir no meio da pobreza o empreendedorismo e a competição. Muitas vezes, pessoas em condições menos privilegiadas empreendem mais como uma forma de contornar a falta de oportunidades e de condições de seguir carreiras mais tradicionais, ou por falta de laços com as elites locais (Vale, 2014). O empreendedorismo desponta como uma forma de acesso ao mercado de trabalho.

Em todo o processo de aprendizado musical, o valor e a prática da cooperação são ressaltados, por meio de atividades grupais e de ajuda mútua. Por ser um trabalho orquestral, a construção de equipes é uma prática natural e essencial. O aluno percebe, desde o início, sua dependência de outros não só para o seu aprendizado como para o próprio êxito. Constata também que outros dependem dele para igual finalidade. O ambiente de cooperação é naturalmente reforçado.

Ao desenvolver o aprendizado de trabalho em equipes, os alunos aperfeiçoam seus elementos de cooperação, solidariedade e coletividade. De um lado, a prática musical internaliza constantemente esses valores pela necessidade de melhorias do conjunto e para um resultado final mais aprimorado. Por outro lado, a internalização desses valores produz impactos coletivos mesmo estando distante do ambiente de aprendizado. Novos conhecimentos, valores, senso estético e hábitos são irradiados para o cotidiano do aluno, como na família, escola, bairro ou religião. O trabalho em grupo e o senso de pertencimento a um coletivo geram a identidade e uma preocupação com o conjunto. A prática de música orquestral é essencialmente coletiva, mas a profissionalização e suas expectativas aguçam valores do individualismo e da competição. Assim são desenvolvidos valores de competição e colaboração, aliados ao senso da importância do desenvolvimento individual junto ao coletivo.

Exibições em outras cidades e países marcam uma diferença substancialmente diversa de seus contextos sociais de origem. Tomam consciência de um ambiente de profissionalização em que a competição está presente: sabem que na retaguarda há outros jovens músicos igualmente capazes para ocupar esses lugares. Com a exibição pública, tornam-se protagonistas de um espaço antes impensável a partir de suas práticas cotidianas tradicionais e mesmo fora da atividade extracurricular da música. Trata-se de um aprendizado adicional para a vida. Mas a prática da solidariedade interna e

Nos projetos sociais de música clássica, o valor da cooperação é mais nítido entre os alunos mais pobres, mas o de competição não é percebido como fator distintivo. No entanto, a necessidade de sobrevivência faz inserir no meio da pobreza o empreendedorismo e a competição.

o sentido de pertencimento mantêm uma postura de maior segurança social.

O individualismo exigido em algumas funções organizacionais modernas não fica prejudicado, e os egressos desses programas são igualmente capazes de exercê-las. Conforme demonstrado há muito, o sistema de aprendizado coletivo não destrói habilidades para o exercício de funções individuais (Bettelheim, 1969). A transformação de valores e da visão de mundo leva os alunos a uma compreensão significativamente ampliada sobre as possibilidades da vida.

Considerações finais

Ao descrever os alunos antes do ingresso nos programas, os membros de projetos sociais de música clássica em comunidades carentes deixam entrever o retrato de uma tristeza disfarçada e envergonhada pela falta de qualidade e variedade na vida. Há uma ambiguidade da perspectiva de vida por falta de uma visão ou propósito mais claro. Os jovens parecem incapazes de perceber oportunidades futuras de novas carreiras e conquistas. Diante de uma vida de poucas esperanças, carregam a crença tradicional de que apenas um novo paternalismo ou bondade alheia poderia levá-los a um patamar social mais elevado – o apoio de alguém respeitado ou com poder é visto como um diferencial para a colocação no mundo do trabalho. Almejam, no máximo, uma variação no seu *status* social baseada nas poucas oportunidades sobre o que imaginam possível para si.

A desigualdade social gera também desconfiança no sistema de seleção baseada no mérito. Jovens marginalizados socialmente têm a tendência de ver outros de estratos sociais superiores como tendo seus lugares relativamente garantidos – especialmente em função das redes de contatos pessoais e familiares – e, portanto, favorecidos nos processos seletivos, seja de grandes empresas ou de serviços públicos. Muitos creem haver nesses processos seletivos dimensões de discriminação social não visíveis e fora de seu controle, mas sentidas e presumidas pelos discriminados – como bairro de origem, escola frequentada, raça, entre outras. Por isso, muitos rejeitam de antemão proposições sobre a meritocracia, pois presumem serem os resultados influenciados mais pela origem social e menos pelo desempenho.

Para muitos jovens, pessoas que ascendem de baixo só ocupariam esses espaços se demonstrassem habilidades acima da média: necessitam de um esforço adicional para provarem competência – superior à indicação de seus concorrentes mais privilegiados. Independentemente da verdade, essa crença ajuda a proteger a autoestima por associar ao preconceito do outro o comentário ou nota desabonadora. Conscientes de certa discriminação pela desvantagem social, muitos descobrem nas atividades extraescolares de música clássica as atenções que esperavam encontrar na escola. Surge nos jovens o desejo maior de se superar não só em habilidades, mas também em confiança social. A superação não é fácil, pois tendem a ver o ambiente

externo como potencialmente agressivo e depreciativo em relação a suas identidades sociais – muitos são os desafios para a conformidade.

O projeto musical faz brotar sonhos e reativa a possibilidade individual de transformar a própria vida. A realidade, mais do que uma barreira intransponível, passa a ser vista como um desafio a ser vencido. Para os membros de projetos e programas sociais, essa é uma mudança fundamental. Ao ingressar no programa, os alunos se manifestam ansiosos e desejosos de dedicar sua energia e suas vontades ao aprendizado musical.

A música é uma nova forma de comunicação, e por intermédio dela os alunos exprimem suas esperanças. Segundo relatos, as promessas de êxito em geral se concretizam. Dentre elas destacam a possibilidade de os egressos do programa alcançarem níveis de competência e competitividade antes garantidos somente para crianças mais privilegiadas e uma vida mais integrada em suas dimensões escolares, familiares e comunitárias.

Em geral, os projetos têm o propósito de proporcionar, direta ou indiretamente, ascensão social aos seus alunos. Reconhecem desde o início a necessidade de um tratamento diferente a jovens socialmente marginalizados. Por isso, deve-se ressaltar a atenção especial embutida nos métodos sociais e didáticos. Conforme enfatizam os entrevistados, é impossível ensinar música clássica sem levar em conta as diferenças individuais dos alunos. Há uma atenção clara às dificuldades de cada pessoa.

O êxito dos projetos não é centrado somente no aprendizado, mas na transformação de valores que permitem ao aluno um progresso educacional capaz de ampliar seus sonhos para um maior número de profissões. Embora o desempenho – o fazer – seja valorizado, o ambiente do ser está inserido nesse contexto. Os alunos ingressam pelo que são e não pelo que fazem ou poderiam vir a fazer. Normalmente, experimentam a igualdade no ingresso.

Ao favorecer o desenvolvimento individual e dar chances igualitárias, os projetos de música clássica oferecem a um grupo de pessoas novos conhecimentos e habilidades, concedendo-lhes, assim, um novo poder. Não se imagina mágica pela música, mas qualquer atenção ao progresso individual já representa um passo adiante e significativo no acesso social e profissional.

Neste artigo, procurou-se mostrar a mudança de valores como possível no preparo dos jovens em ambientes de socialização fora da escola regular, exemplificado pela eficácia da transformação individual, a partir do aprendizado de música clássica. De um lado, chama a atenção das autoridades públicas para possibilidades de uma atividade extracurricular na promoção da inclusão social; por outro, alerta profissionais da gestão de pessoas para a diversidade de expectativas sobre trabalho e emprego entre grupos sociais e, assim, impele-os a não reproduzirem, inadvertidamente, condições sociais de desigualdade nas práticas de admissão e progresso funcionais.

Não se espera que caiba às organizações de produção a resolução de pro-

Em geral, os projetos têm o propósito de proporcionar, direta ou indiretamente, ascensão social aos seus alunos. Reconhecem desde o início a necessidade de um tratamento diferente a jovens socialmente marginalizados. Por isso, deve-se ressaltar a atenção especial embutida nos métodos sociais e didáticos.

blemas e da desigualdade social, mas elas não devem ser vistas unilateralmente como vítimas dessa desigualdade e desatentas ao problema.

A transformação individual, antes da admissão, deixa o jovem mais perto do êxito em sua nova carreira. Após o ingresso em uma organização de trabalho, as pessoas são levadas a se enquadrar em uma nova cultura. No entanto, as organizações se estruturam mais para ações voltadas para a eficiência e resultados e menos para a socialização por valores (Gustafsson, 2003). Os processos internos de socialização podem ajudar a compensar jovens competentes e não totalmente inseridos nos valores das carreiras gerenciais modernas.

Após a derrubada dos muros da exclusão das oportunidades, outras diferenças surgirão e serão notadas, porém serão percebidas de forma distinta por aqueles mais bem preparados ou dotados de patamares superiores de autoconfiança. Desenvolvidas ao longo do tempo, essas diferenças não representarão desvantagens sociais, mas irão determinar o tipo de oportunidades a serem aproveitadas. São diferenças consideradas justas (Tilly, 2005; 2006), tais como as recompensas advindas do melhor desempenho, aprendizagem, dedicação e capacidade de ação. Com um melhor preparo para a vida social e profissional, os jovens têm uma maior consciência social e possibilidade de se ajustar aos padrões da moderna organização do trabalho, além de estarem capacitados a promover mudanças significativas nas relações pessoais, comunitárias e no ambiente da gestão.

Referências bibliográficas

- BENNIS, W. (1989), **On Becoming a Leader**. Perseus, Cambridge, MA.
- BETTELHEIM, B. (1969), **The Children of the Dream**. Macmillan, New York.
- CASTEL, R. (1988), **As Metamorfoses da Questão Social**. Vozes, Petrópolis, RJ.
- CASTEL, R. (2005), **A Insegurança Social – O Que É Ser Protegido?** Vozes, Petrópolis, RJ.
- CASTRO, M.R.; BRONZO, M. e RESENDE, P.T.V. (2015), «Relacionamentos colaborativos e desempenho competitivo de empresas brasileiras». *RAE*, v. 55, n.º 3, maio-jun, pp. 314-328.
- CAVAZOTTE, F.S.C.N.; MORENO JR., V.A.M. Jr. e TURANO, L.M. (2015), «Cultura de aprendizagem contínua, atitudes e desempenho no trabalho: uma comparação entre empresas do setor público e privado». *Revista Administração Pública*, 49(6), nov./dez, pp. 1555-1578.
- COSTA, A.B. (1998), **Exclusões Sociais**. Gradiva, Lisboa.
- COSTA, A.F. (2012), **Desigualdades Sociais Contemporâneas**. Editora Mundos Sociais, Lisboa.
- DRUCKER, P. (1974), **Management: Tasks, Responsibilities and Practices**. Harper & Row, New York.
- EISENHARDT, K. (2006), «Estratégia como tomada de decisão estratégica». In H. Mintzberg, J. Quinn, S. Goshal e J. Lampel, **O Processo da Estratégia**. Bookman, Porto Alegre.
- ETZIONI, A. (1961), **A Comparative Analysis of Complex Organizations**. Free Press, Glencoe, Ill.
- ETZIONI, A. (1964), **A Modern Organization**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- FAYOL, H. (1990), **Administração Industrial e Geral**. 10.ª ed. Atlas, São Paulo.
- FLEURY, M.T.L. e FLEURY, A. (2001), «Construindo o conceito de competência». *RAC*, Edição Especial, pp. 183-196.

- FOLLET, M.P. (1924), **Creative Experience**. Longmans, Green & Co., New York.
- FORD, H. (1922), **My Life and Work**. Doubleday Garden City, New York.
- FREDRICKS, J.A. e ECCLES, J.S. (2006), «Extracurricular involvement and adolescent adjustment: impact of duration, number of activities, and breadth of participation». *Applied Developmental Science*, vol. 10, pp. 132-146.
- FREDRICKS, J.A. e ECCLES, J.S. (2005), «Developmental benefits of extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes?». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 34, pp. 507-520.
- FREDRICKS, J.A. e ECCLES, J.S. (2008), «Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for African American and European American youth?». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 37, pp. 1029-1043.
- HANSEN, D.; LARSON, R. e DWORKIN, J.B. (2003), «Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 32, 71, pp. 17-26.
- KAISER, C. (2006), «Dominant ideology threat and the interpersonal consequences of attributions to discrimination». In C. Van Laar e S. Lewin (Orgs.), **Stigma and Group Inequality: Social Psychological Approaches**. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- LAREAU, A. (2011), **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life**. University of California Press, Berkeley.
- LEMOES, A.H.C. (2006), «Empregabilidade e individualização da conquista do emprego». In M. Balassiano, I.S. Costa (Orgs.), **Gestão de Carreiras: Dilemas e Perspectivas**. Atlas, São Paulo.
- LIKERT, R. (1961), **New Patterns of Management**. Garland, New York.
- LUCK, H. (2001), **A Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar**. DP & A, Rio de Janeiro.
- MACHADO, H.V. (2003), «A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise». RAC, Edição Especial, pp. 51-73.
- MAHONEY, J. (2000), «School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns». *Child Development*, v. 71, no. 2, March/April, pp. 502-516.
- MAHONEY, J. e CAIRNS, R. (1997), «Do extracurricular activities protect against early school dropout?». *Developmental Psychology*, vol. 33, no. 2, pp. 241-253.
- MAHONEY, J.; HARRIS, A.L. e ECCLES, J.S. (2000), «Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis». *Social Policy Report*, vol. 20, no. 4, pp. 1-31.
- MAHONEY, J.; LARSON, R.D.W. e ECCLES, J.S. (2005) (Orgs.), **Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School and Community Programs**. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- MASLOW, A. (1954), **Motivation and Personality**. Harper and Row, New York.
- MCGREGOR, D. (1960), **The Human Side of Enterprise**. McGraw-Hill, New York.
- MCNEAL, R. (1995), «Extracurricular activities and high school dropouts». *Sociology of Education*, v. 68, no. 1, January, pp. 62-81.
- NG, K.; DYNE, L. e ANG, S. (2009), «From experience to experiential learning: cultural intelligence as a learning capability for global leader development». *Academy of Management Learning & Education*, v. 8, no. 4, pp. 511-526.
- PETERS, T. e WATERMAN, R. (1982), **In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies**. New York, Harper Collins.
- REGO, A. e CUNHA, M. (2011), **Liderança: A Virtude Está no Meio**. Actual Editora, Lisboa.
- ROEMER, J.E. (1998), **Equality of Opportunity**. Harvard University Press, Cambridge.
- ROSE-KRASNOR, L. (2009), «Future directions in youth engagement and social development». *Social Development*, vol. 18, pp. 497-509.
- RYDELL, R.J.; RYDELL, M.T. e BOUCHER K.L. (2010), «The effect of negative

performance stereotypes on learning». *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 99, no. 6, pp. 883-896.

SARAVIA, E. (2006), «O sistema carreira no setor público: descrição, análise comparativa e perspectivas». In M. Balassiano e I.S. Costa (Orgs.), **Gestão de Carreiras: Dilemas e Perspectivas**. Atlas, São Paulo.

SCALES, P.C.; BENSON, P.L.; LEFFERT, N. e BLYTH, D.A. (2000), «Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents». *Applied Developmental Science*, vol. 4, pp. 27-46.

SCHADECK, M.; GRZYBOVSKI, D.; BELTRAME, B. e MOZATTO, A.R. (2016), «Cultura organizacional e os sete pecados capitais: uma proposta para compreender os sistemas simbólicos». *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, n.º 1, artigo 8, jan./mar.

SCHEIN, E. (1978), **Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs**. Addison-Wesley, Workingham.

SENGE, P.N. (1992), **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**. Century Business, USA.

SHERNOFF, D.J. (2010), «Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance». *American Journal of Community Psychology*, vol. 45, pp. 325-337.

STEELE, C.M.; SPENCER, S.J. e ARONSON, J. (2002), «Contending with group image: the psychology of stereotype and social identity threat». *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 34, pp. 379-440.

TAYLOR, F. (1911), **The Principles of Scientific Management**. Harper & Brothers, New York.

THERBORN, G. (2006) (Org.), **Inequalities of The World. New Theoretical Frameworks**. Multiple empirical approaches. Verso, London.

THIRY-CHERQUES, H.R. (2006), «Individualismo e carreira: o duplo constrangimento». In M. Balassiano e I.S. Costa (Orgs.), **Gestão de Carreiras: Dilemas e Perspectivas**. Atlas, São Paulo.

TILLY, C. (2006), **Identities, Boundaries, and Social Ties**. Paradigm Publishers, Boulder, Co.

VALE, G.M.V. (2014), «Empreendedorismo, marginalidade e estratificação social». *Revista de Administração de Empresas*, vol. 54, n.º 3, pp. 310-321.

VALE, G.M.V.; CORRÊA, V.S. e REIS, R.F. (2014), «Motivações para o empreendedorismo: necessidade versus oportunidade?». *RAC*, vol. 18, n.º 3, art. 4, maio/jun., pp. 311-327.

O maior directório de entrevistas em directo com Gurus de Gestão & Tecnologia

JANELA
naWEB.com

O seu PORTAL para o
Management em português

GURUS ON LINE
www.gurusonline.tv

Entrevistas sobre Administração de Empresas

REGISTE-SE NA
JANELA NA WEB