

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

ITAARA GOMES PIRES

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM NO MUNICÍPIO DE PORTO
ALEGRE/RS, SOB A PERSPECTIVA DOS JOVENS PARTICIPANTES

SÃO LEOPOLDO

2010

ITAARA GOMES PIRES

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM NO MUNICÍPIO DE PORTO
ALEGRE/RS, SOB A PERSPECTIVA DOS JOVENS PARTICIPANTES

Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito parcial para a obtenção de título de
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof. Dra. Berenice Corsetti

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – CAPES

SÃO LEOPOLDO

2010

P667i Pires, Itaara Gomes

A implantação do projovem no município de Porto Alegre/RS, sob a perspectiva dos jovens participantes. / Itaara Gomes Pires - São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

198f.; il. – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, BR-RS, 2010. Berenice Corsetti,, Orient.

1. Educação 2. Projovem 3. Educação : Políticas públicas 4. Educação: contexto histórico 5. Trabalho I. Corsetti, Berenice, Orient. II. Título

CDU 374.7:37.014(816.51)

ITAARA GOMES PIRES

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM NO MUNICÍPIO DE PORTO
ALEGRE/RS, SOB A PERSPECTIVA DOS JOVENS PARTICIPANTES

Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito parcial para a obtenção de título de
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

APROVADO EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti (orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Canan

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof^a. Dr^a. Rosane Kreuzburg Molina

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aos indiferentes e às suas lamúrias,
Por me lembrarem a todo instante da minha responsabilidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que influenciaram e contribuíram para a concretização desta pesquisa. Entre muitos, por ser impossível nomear a cada um, destaco algumas pessoas e instituições que foram indiscutivelmente necessárias para a realização deste estudo.

Ao Flávio Vinícios, pelo compartilhamento de minha existência material e emocional, pois com ele vivo, me movimento e projeto novas etapas de vida. Agradeço de coração a paciência, o incentivo constante e as afetuosas interrupções, solicitando minha presença nas doces e imprevisíveis situações do cotidiano.

À minha mãe, Maria da Paixão, pelo amor e reconhecimento que me é dado. Pela história de vida de lutas e vitórias.

À minha agitada e amorosa família - coletivo de diferenças e similitudes - meus irmãos e irmãs, cunhados e sobrinhos, pela conjugação de inúmeros fatores que nos são postos à prova e que nos fortalecem como sujeitos atuantes de um tempo. Em especial, à minha irmã, Diacuí, pelo acompanhamento e orientação na minha formação direta como ser humano. E, um não menos afetuoso agradecimento, ao meu irmão, Guarani, pela sempre disponível ajuda e troca de conhecimentos. À minha irmã e cunhado, Amaraji e Cássio, pelos empréstimos de livros e pelo aporte material que muito contribuiu na etapa de finalização desta pesquisa.

Um agradecimento especial à professora Doutora Berenice Corsetti – minha orientadora, colorada e militante – que manteve sempre o respeito pelo meu processo de formação de pesquisadora, aliando alegria e rigor no compromisso e na confiança desta pesquisa.

À professora Doutora Silvia Regina Canan por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora deste estudo, na qualificação e na defesa desta. Sublinhando sugestões instigantes e contextualizadas que colaboraram com a finalização desta dissertação.

À professora Doutora Rosane Krebsburg Molina, pela qualidade e pelo rigor de suas contribuições ao longo de todo o período acadêmico. Pelo compromisso efetivo da educação de *melhor qualidade* na formação de seus orientandos e alunos.

À professora Doutora Isabel Bilhão por ter contribuído, à época da graduação, com o desenvolvimento de meu interesse pela pesquisa acadêmica.

Aos colegas de linha de pesquisa, Ana Cristina Martins, Ana Paula do Prado, Dilmar Kistemacher, Marcos F. Cerutti, Sônia Benta e Wagner Chagas, pelas trocas contínuas e pelas gargalhadas constantes que viabilizaram um ambiente de estudo mais fecundo. Agradeço também aos que completaram a “tchurma”, oriundos de linhas de perspectivas diferentes mas, semelhantes no compromisso com a educação, Daiana Trein, Heloiza Rodrigues, Marilene Lemes e Vitória Viel.

À querida amiga, Janice Filipin, que ousou aventurar-se em outros pagos. Obrigada pelos constantes incentivos que eliminaram as barreiras da distância.

À amiga e co-irmã, Solange Borba, pelos almoços compartilhados, pela lealdade, pelo entendimento da ausência e principalmente, por continuar presente em minha vida.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo, sem a qual esta pesquisa estaria inviabilizada.

À UNISINOS, particularmente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que colaboraram com a minha formação acadêmica de maneira amorosa, no sentido atribuído por Paulo Freire. Bem como às secretárias do PPGEDU, destacando, Loinir Nicolay e Saionara Gruhlke, pela sempre prestativa atenção e pela amizade.

Aos jovens, de pseudônimos, Atentado, Pequeno, Greta Garbo e Madonna, pela disponibilidade e concessão das entrevistas.

E a todos e todas, amigos não nomeados, que possuem afeição e lutam de diferentes formas pela concretização de uma vida terrena mais humanizada.

E por fim, agradeço às energias espirituais que não ousou explicar.

Meus agradecimentos sinceros!

“Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra mola que resiste.

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado,
entre os dentes
segura a primavera.”

(*Secos & Molhados*, 1973)

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a implementação do ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens - em Porto Alegre/RS, no período correspondente à 2005 – 2007. Investiga a implementação do ProJovem sob a ótica dos jovens envolvidos que concluíram o curso e que, por isso mesmo, podem discorrer sobre a experiência do programa, os seus princípios e contradições. Tem por objetivo problematizar a implementação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS a partir da análise das contradições presentes na concretização do programa, sob a perspectiva dos jovens participantes. Adota a teoria crítica como referencial teórico, sustentado pelo pensamento dos seguintes autores: Gramsci, Frigotto, Freire, Kuenzer, entre outros. Para as idéias relacionadas à juventude, colaboram: Sposito, Abramovay, Abramo e Abad. Apresenta como opção epistemológica os princípios da Dialética, tendo como quadro teórico-metodológico o estudo de caso qualitativo. Utiliza a Análise de Conteúdo como ferramenta para a interpretação dos dados coletados a partir dos documentos oficiais do programa (leis, projeto político-pedagógico integrado, cartilhas, informes do Governo Federal e municipal) e dos dados coletados pelo uso de entrevistas de base semi-estruturada. Identifica pelo aspecto semântico, durante o processo de interpretação e análise dos dados, três categorias analíticas: cidadania, trabalho-educação e aspectos pedagógicos. Contribuem com a orientação metodológica, os seguintes autores: Triviños, Stake e Eisner, entre outros. Sinaliza como resultado da análise, a contribuição do programa como um mecanismo de elevação de escolaridade, porém insuficiente para responder aos anseios da juventude porto-alegrense quanto à inserção no mercado de trabalho, enquanto elemento constitutivo de cidadania.

Palavras-chave: ProJovem. Juventude. Educação. Trabalho.

ABSTRACT

This dissertation presents a study about the implementation of the ProJovem - National Program of inclusion of Youths - in Porto Alegre/RS, from 2005 to 2007. It investigates the implementation of the ProJovem considering the youth's perspective. The students involved in the research had concluded the course and were able to speak about their experience in the program as well as its principles and contradictions. The goal is to evaluate the implementation of the ProJovem in the city of Porto Alegre /RS by analyzing the present contradictions in its design, all under the perspectives of the young participants. The critical theory is the foundation of the research in addition to the thought of Gramsci, Frigotto, Freire, Kuenzer, and others. In terms of the ideas related to the youth, the basis is the works from Sposito, Abramovay, Abramo, and others. As epistemological option, the study applies the principles of the Dialectics, having a theoretical-methodological chart that emphasizes a qualitative study. It utilizes the Analysis of Subjects as tool for the interpretation of the facts collected from the official documents of the program (laws, political-pedagogical project integrated, primers, information of the municipal and Federal Government) as well as the interpretation of the facts collected by the semi structured interviews. During the interpretation and analysis as well as using the semantic process, three analytic categories are identified: civism, work-education, and pedagogical aspects. With the methodological orientation the following authors' works are consulted: Triviños, Stake and Eisner, between others. As a result of the analysis it is visible the contribution of the program to improve education. Such mechanism however, is insufficient to answer the needs of Porto Alegre's youth regarding to the insertion in the workforce market, a intrinsic element of civism.

Key-Words: ProJovem. Youth. Education. Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 Dissertações a partir do descritor “juventude”	65
GRÁFICO 2 Teses a partir do descritor “juventude”	68
FIGURA 1 Organicidade do ProJovem	104
FIGURA 2 Inovação tecnológica como motor do esfriamento econômico..	169

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 Produção por área de conhecimento e ano de conclusão.....	64
QUADRO 2 Sub-temas e recorrência nas áreas de conhecimento.....	66
QUADRO 3 Produção por área de conhecimento e ano de conclusão.....	67
QUADRO 4 Sub-temas e recorrência nas áreas de conhecimento.....	68
QUADRO 5 Pesquisa sobre o ProJovem (modalidade mestrado).....	71
QUADRO 6 Pesquisa sobre o ProJovem (modalidade doutorado).....	72
QUADRO 7 Divisão da carga horária total do ProJovem.....	102
QUADRO 8 Estações Juventude em Porto Alegre.....	106

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONFINTEA -Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNDAE - Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento e o Aperfeiçoamento da Educação e da Cultura
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDJ – Índice de Desenvolvimento Juvenil
IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVA – Movimento de Alfabetização
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não-Governamental
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLA – Plano de Ação Comunitária
PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNAD – Pesquisa Nacional Amostras de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POP – Projeto de Orientação Profissional
PPE – Programa Primeiro Emprego
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PRONERA – Programa Nacional da Reforma Agrária

RS – Rio Grande do Sul

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

TCH – Teoria do Capital Humano

UMESPA – União Metropolitana de Estudantes Secundaristas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O HISTÓRICO DA PESQUISADORA QUE LEVA AO PROBLEMA.....	19
3 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
3.1 Contextualizando o problema de pesquisa.....	29
4 O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	38
4.1 Opção Epistemológica.....	38
4.2 Os Procedimentos Metodológicos.....	45
4.2.1 O Acesso aos Interlocutores da Pesquisa.....	56
5 REVISÃO DE LITERATURA.....	63
6 EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EM PROCESSO.....	81
6.1 O contexto histórico-político da educação de jovens e adultos.....	85
6.1.1 Ações Governamentais envolvendo a Educação de Jovens e Adultos....	89
6.1.2 Governo Lula e os programas de elevação de escolaridade e qualificação profissional.....	97
6.1.3 A topografia do ProJovem em Porto Alegre/RS.....	101
6.1.4 Apontamentos sobre a situação da juventude.....	107
6.2 Reestruturação produtiva.....	115
6.2.1 A centralidade da educação na reengenharia da produção.....	120
7 A EDUCAÇÃO COMO ASPECTO DA CIDADANIA.. EM TEMPOS NEOLIBERAIS.....	128
7.1 Educação e Cidadania no Cerne do Neoliberalismo.....	136
8 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	142
9 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS.....	163
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS.....	189
ANEXO A – Tabela elaborada pela OIT/PREJAL, correspondente ao perfil da população total, jovem e adulta no Brasil.....	190
ANEXO B – Tabela dos Indicadores do Índice de Desenvolvimento Juvenil....	191
ANEXO C – Tabela escolarização bruta e escolarização adequada dos jovens de 15 a 24 anos por regiões e UFs (%)......	192
ANEXO D – Tabela de Ordenamento das UFs segundo a RFPC dos Jovens de 15 a 24 anos (em SM).....	193
ANEXO E – Tabela do ordenamento das UFs pelos indicadores do índice de desenvolvimento da juventude – IDJ/2003.....	194
ANEXO F – Tabela das ações do PNPE.....	195
APÊNDICES.....	196
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	197
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aplicada aos jovens participantes do ProJovem – POA/RS.....	198

1 INTRODUÇÃO

A contradição da sociedade brasileira se expressa, em relação à juventude, por um lado, como esta sendo desorganizada, delinqüente, desinteressada e agressiva; e por outro, a vê como sinônimo de irreverência, força e mudança. Isso faz com que seja possível, para alguns, dicotomizar a juventude. De modo geral, a fração dos menos afortunados é vista como a escória e, na mão oposta, a parcela mais privilegiada é percebida como uma espécie de nata da sociedade, pois está na base superior onde a temperatura é facilmente verificável. Esta conjugação de opostos foi o que instigou minha curiosidade em relação à temática da juventude.

As vivências – raras vezes não prazerosas – com os jovens, em sua maioria oriunda das classes populares, me levam a refletir sobre a relação da juventude brasileira com a sociedade, sobre como o Estado propõe instâncias de diálogo com a juventude, que políticas são articuladas que favoreçam uma formação cidadã e o que é, afinal, ser um jovem cidadão para os próprios jovens. Vários são os questionamentos que permeiam minha formação profissional.

No entanto, o que me levou a esta pesquisa foi uma determinada experiência que obtive em um local específico, em condições concretas, datadas e contextualizadas, a partir de minha inserção em 2006, como professora de Ciências Humanas no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem): Educação, Qualificação e Ação Comunitária. O ProJovem foi instituído pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, como um programa de âmbito nacional, experimental e emergencial, dado tanto pelo modelo inovador que se propunha, de integração da formação escolar com a formação inicial profissional e ações comunitárias, quanto

pela necessidade iminente de atingir um segmento da juventude brasileira que se mostrava à mercê dos danos decorrentes de situações de risco ou, ainda, que não estavam sendo contemplados por nenhuma política vigente. Este estudo, portanto, aborda sua implementação no município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, no decorrer dos anos de 2005 a 2007, período que compreende a etapa inicial do programa nesta capital.

A proposta desta pesquisa é verificar a implementação do ProJovem em Porto Alegre a partir do olhar dos jovens envolvidos que concluíram o curso e que, por isso mesmo, puderam discorrer sobre a experiência do programa, os seus princípios e possíveis contradições. Além disto, também há a pretensão de relacionar os aspectos pedagógicos, a concepção de cidadania e de mundo do trabalho adotadas pelo ProJovem implementado em Porto Alegre, durante o período de 2005 a 2007.

Este estudo tem a intenção de analisar as possíveis contradições existentes entre, o fato dos jovens porto-alegrenses terem sido atraídos por esta iniciativa governamental que postula por uma formação cidadã, enquanto que, no senso comum, são vistos, principalmente a partir dos anos de 1990, como desinteressados e alienados. Ainda, o que pensam os jovens que participaram do programa em sua etapa inicial sobre a relação entre formação escolar e trabalho, que situações concretas configuraram para eles com a formação profissional proposta pelo ProJovem e em qual medida as áreas de formação profissional contemplaram as necessidades juvenis. Enfim, o que significou o ProJovem para os jovens que o vivenciaram na etapa inicial em Porto Alegre?

Na intenção de conseguir atingir o que se propõe é necessário ampliar o olhar sobre o programa, incorporando-o dentro de uma perspectiva que contemple o desenho do momento histórico atual, principalmente no que tange ao aspecto que articula educação, trabalho e políticas públicas para a juventude. Portanto, é importante compreender o campo das políticas, pautado na reestruturação produtiva pela qual passa o capital. Em segundo lugar, demonstra ser um aspecto relevante, dado o alinhamento do Estado brasileiro com as políticas propostas pelo Banco Mundial, destacar a vinculação entre algumas orientações de organismos internacionais com os princípios que dirigem as políticas públicas para a juventude

no Brasil. Em terceiro lugar, esclarecer os propósitos do programa ProJovem em sua realidade local, identificando o olhar do jovem neste contexto. E por fim, apontar a análise realizada sobre alguns aspectos pedagógicos sinalizados como significativos pelos jovens entrevistados, bem como analisar a potencialidade de formação cidadã e inserção no mercado de trabalho a que se propõe o ProJovem em sua etapa inicial de implementação em Porto Alegre.

Em linhas gerais, fazer pesquisa na área da educação é muito mais do que buscar a resposta a um problema, é antes a disposição de um abrir-se para o outro e para si próprio, não, contudo, com a pretensão de sair ileso dessa labuta. Pelo contrário, a pesquisa exige a reordenação das próprias crenças pontuadas em relação ao mundo. Inquirir sobre o porquê de um determinado aspecto da vida tornar-se um problema a ser investigado, reflete muito sobre a própria pesquisadora. E isto é capaz de pautar, ainda que minimamente, antes de qualquer teoria, de que constituição ontológica se faz a pesquisadora. Assim:

Odeio os indiferentes, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impõe cotidianamente, do que fizeram e sobretudo do que não fizeram. (GRAMSCI, La Città Futura, 11/02/1917).

Sem dúvida, qualquer citação de Gramsci não pode ser compreendida se não levarmos em consideração o seu contexto e sua postura política, comprometido com as pessoas de seu tempo. É uma possível presunção, de minha parte, ousar assemelhar-me ao que postula os ideais de Gramsci, mas, se visto sob a ótica *de que todo homem tem direito à educação, e depois, em pagamento, o dever de contribuir com a educação dos demais* (MARTÍ, 2007, p.47), esta aliança com o pensamento de Antonio Gramsci e José Martí não é mais que uma obrigação daquela que se diz comprometida com a educação. Assim, comungar com estas idéias, compartilhar a postura de Gramsci e o ideal de Martí, diz muito de mim mesma, pois esta é a maneira que escolhi de me colocar na vida. Esta é a minha constituição historicamente construída, é minha postura de pesquisadora, de

professora, de mulher, de trabalhadora, enfim de sujeito¹ da e na história. Como diz Streck (2005, p.22), esta é a maneira que escolhi de fazer *pesquisa (que) participa da dialética da denúncia e do anúncio*. Enfim, não há a intenção de ocultar os referenciais teóricos com os quais compartilho, mas desnecessário dizer que a ênfase não sobrecarrega a intenção vã de encaixar a realidade numa teoria e na aplicação rígida de determinados instrumentos.

Dito isso, creio que os referenciais teóricos estão intrinsecamente ligados com os interesses da pesquisa que primam por responder indagações originadas da vivência e da compreensão da pesquisadora sobre a importância das *políticas públicas educacionais de/para/com a juventude*², que se apresentam inseridas no contexto brasileiro de criar e gerir as políticas.

O entendimento do objeto de estudo como uma totalidade de múltiplas determinações é orientado pelo materialismo dialético. Este aporte teórico conta com a percepção de que é impossível responder de forma decisiva e única as interrogações que a vida impõe. Qualquer intenção de dar respostas a algo de maneira imperativa é sempre incorrer num erro fatalista, pois já é sabido que não é possível aparar as arestas da realidade para se enquadrar em herméticas teorias. Assim, interpreta Leonardo Boff (1997, p.9):

(...) todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo (...). A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha (...). Isso faz da compreensão sempre interpretação.

¹ Aproveito para esclarecer a escolha pelo termo *sujeito*, ainda que o sentido semântico remeta ao entendimento daquele que é subjugado ou que está sob as ordens de outrem. Compreendo e utilizo-me do termo *sujeito* nesta pesquisa, sem desconsiderar outras maneiras de nomear. Emprego-o enquanto categoria essencial que posiciona os indivíduos como aqueles que promovem a ação dos processos históricos de uma sociedade. Agem em seu tempo, desempenhando seu papel de ser humano político. Conforme Chauí (1999, p. 118), o sujeito: *reconhece-se como diferente do objeto, cria e descobre significações, institui sentidos, elabora conceitos, idéias, juízos e teoria. É dotado da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão.*

²Esta expressão foi retirada de ABROMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. *Por um novo paradigma de fazer políticas - Políticas de/para/com juventudes*. UNESCO – Brasil
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131361por.pdf>

A teoria crítica adotada para esta pesquisa como referencial teórico serve tal como um mapa, um instrumento para orientar os caminhos possíveis. A escolha do percurso é sempre uma opção do sujeito que trilha e entendo ser impossível caminhar só³ ou não se utilizar de instrumentos que auxiliem na visão do terreno no qual se pisa. Portanto, este estudo conta como metodologia, primeiramente, o aprofundamento de leituras como um modo de compor um quadro de referências que auxilie na compreensão das instâncias político-econômica e social que engendram as políticas públicas orientadas para a juventude brasileira. Em segundo lugar, a análise documental mostra-se como uma significativa estratégia metodológica, pois, após a seleção das fontes, é necessária a definição de um conjunto de aspectos a serem analisados, que vão desde *a quem se destina tal documento até os espaços e as formas de divulgação de tais fontes*. Em terceiro lugar, como forma de apropriação dos relatos dos jovens sobre a participação no ProJovem em Porto Alegre, destaco o uso de entrevistas semi-estruturas como um instrumento para a incursão no campo empírico.

Esta dissertação está organizada em sete partes subsequentes à Introdução, conforme o descrito abaixo:

a) O segundo capítulo trata da relação entre a pesquisadora e o tema. Sabe-se que é uma abordagem que tem sido foco de discussão, onde os pesquisadores posicionam os prós e os contras presentes no fato de expor ou não a trajetória da pesquisadora. No entanto, por acreditar que o pesquisador – como contribui Streck (2005, p.24) - não pode *colocar-se fora do processo como aquele que apreendeu a realidade e alfineta os conhecimentos ao estilo do colecionador de borboletas*, é que opto por inserir neste trabalho um breve recorte sobre a minha trajetória, inclusive por ser componente inspirador desta pesquisa a participação que vivenciei no ProJovem de Porto Alegre.

b) O capítulo subsequente assinala o Problema de Pesquisa e a sua contextualização e expõe didaticamente, os objetivos da investigação e as questões norteadoras que pontuaram o caminho percorrido. Além disso, apresenta as diferentes maneiras como a juventude foi percebida ao longo das últimas décadas.

³ Esta pesquisa teve a contribuição dos teóricos, da orientadora Prof^a Dr^a Berenice Corsetti e das sugestões de amigos e colegas.

c) O quarto capítulo corresponde à explanação do Quadro Teórico-metodológico, da opção epistemológica adotada, bem como a descrição dos procedimentos metodológicos escolhidos. Também exhibe o método analítico incorporado a este estudo e o esforço de retomar de forma descritiva, a história e as etapas do processo da Análise de Conteúdo a partir dos estudos do professor Doutor Augusto Nivaldo Trivinós (1987), (2001). O término do capítulo apresenta o relato da autora no acesso aos interlocutores da pesquisa.

d) A revisão de literatura é exposta no capítulo quinto. Demonstrando o cumprimento desta exigência para a efetivação da pesquisa, pois, a mesma serve como apoio ao comprometimento da incumbência de circunscrever melhor o próprio problema de investigação, salientando a perspectiva utilizada por outros pesquisadores, as lacunas e sugestões deixadas por estes.

e) O capítulo sexto intitulado *Educação: políticas em processo* contribui com o entendimento do contexto histórico de formulação de políticas educacionais orientadas para a EJA no Brasil, descreve as ações governamentais para esta modalidade de ensino e pontua os programas de elevação de escolaridade durante o governo Lula (2002 - ...). Inserido neste contexto é delineado os contornos da *Topografia do ProJovem em Porto Alegre/RS* e a sua relevância pertinente à idéia da centralidade da educação orientada para a juventude na reestruturação produtiva.

f) O sétimo capítulo intitulado *A educação como aspecto da cidadania...em tempos neoliberais* considera as etapas pelas quais a educação se constituiu como um elemento constitutivo da cidadania. No subtítulo *Educação e cidadania no cerne do neoliberalismo* apresenta uma discussão sobre a ressignificação do termo cidadania à luz do ideário neoliberal.

g) O oitavo capítulo corresponde à elaboração da *Análise dos dados obtidos* tendo presente os objetivos da pesquisa.

Por fim, as conclusões obtidas pela pesquisa são nomeadas de *Considerações (in)conclusivas*, caracterizando o entendimento do conhecimento como algo em construção.

2 O HISTÓRICO DA PESQUISADORA QUE LEVA AO PROBLEMA

Mas nós, na nossa floresta, de cabeça apoiada nas mãos, procurávamos esquecer os trovões dos grandes eventos e líamos livros pedagógicos. Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei o por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e de que a teoria tinha de ser extraída da *totalidade* dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (MAKARENKO, 1985, p.23-24. Os grifos não existem no original).

Ainda que Anton Makarenko⁴ tenha vivido numa época historicamente distinta da que se vive agora, final do século XIX e primeiras décadas do XX, o pensamento expresso nessa epígrafe demonstra a necessidade de não esquecer o quanto as teorias estão dialeticamente relacionadas às práticas cotidianas e às inquietações do ser humano.

E é por isso que neste momento do trabalho é apresentado ao leitor um pouco da história de vida da pesquisadora, para que se esclareça de onde se fala, com que intenção e a quem este trabalho é dirigido.

⁴ Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), professor ucraniano. Na nascente União das Repúblicas Socialistas Soviéticas destacou-se pela inovadora experiência na direção da Colônia Gorki, uma instituição direcionada ao atendimento de crianças e jovens que viviam em processo de exclusão social. Para uma melhor apreciação da proposta político-pedagógica de Makarenko, ler: *Anton Makarenko, vida e obra – A Pedagogia da Revolução*, de Cecília da Silveira Luedmann (2002).

A explicitação desse ponto justifica-se pelo entendimento da indissociabilidade da construção do eu-sujeito-pesquisadora da *omnilateralidade*⁵ da condição de totalidade humana.

Vive-se num momento em que o contexto histórico é visto como pouco necessário e o momento presente, como algo dado, parece se bastar. No entanto, é nesse impasse que a educação dialoga com a totalidade da vivência humana, relacionando-se com a perspectiva histórica. Por isso, faço⁶ desse momento uma retomada ao passado para que eu possa justificar que a elaboração do problema de pesquisa está intrinsecamente relacionada com a minha formação de sujeito histórico.

Não se existe a partir de si mesmo, talvez por isso seja necessário resgatar brevemente a história de minha família. Nasci no ano de 1974 em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul e sou a filha mais nova de uma família de sete irmãos, muitos destes nascidos em São Borja. O processo de formação familiar se assemelha às características de parcela significativa da população brasileira. Minha mãe deu à luz minha irmã mais velha quando ainda desfrutava de sua juventude, com 18 anos de idade, e em relação ao nascimento dos outros filhos obtive uma média de dois anos de distanciamento. Desassistida de plano privado de saúde, à mercê do aparato público, viu-se na condição de tantas outras jovens pouco informadas e, portanto, despreparadas para evitar riscos como a gravidez indesejada⁷.

⁵ Apesar das críticas costumeiras em relação à ênfase na dimensão material (econômica) da existência humana, a concepção de omnilateralidade do ser humano desenvolvida por Marx rechaça a tese da formação de homens mutilados, atentos somente à dimensão econômica. Ao contrário, Marx advogou pelo pleno desenvolvimento da subjetividade. Mas isso depende de reais condições concretas de desenvolvimento da plena existência humana. Para corroborar com a justificativa e principalmente, para demonstrar que as interrogações não surgem senão da realidade prática, cito a oitava tese sobre Feuerbach, de Marx: *A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.* (Marx, Teses sobre Feuerbach, 1845).

⁶ O uso da primeira pessoa do singular corresponde a um entendimento de que o texto será assim melhor compreendido. No entanto, há o entendimento de que a pesquisa acadêmica é o resultado de um esforço coletivo. As contribuições dos colegas, a posição da orientadora e as intervenções de diferentes pessoas ao longo da construção da pesquisa, através da apresentação desta em simpósios e fóruns, permitiram a busca de respostas ao problema como uma construção coletiva e sempre inacabada.

⁷ Conforme estudo da UNESCO (2002, p.51) a gravidez de adolescentes mantém-se elevada na maioria dos países latino-americanos. Na média nacional dos países, de 20% a 25% das mulheres tiveram seu primeiro filho antes dos 20 anos de idade. Se considerado apenas a população rural essa porcentagem chega a mais de 30%.

Em 1981 inicia-se minha vida escolar cheia de privações materiais. Em razão disso não é difícil apontar o meu interesse pela educação, pois esta sempre me foi apresentada como um trampolim para uma mudança de *status quo*.

Na adolescência nunca me pareceu *natural* a idéia de que, para ser “alguém”, bastaria reproduzir o que constava nos livros didáticos, repetir o *adestramento* de como se comportar para obter sucesso na conquista de um emprego e a convicção na idéia de que tudo o que o indivíduo *investir* em si mesmo servirá não apenas para desfrutar o presente, mas principalmente será uma condição essencial para usufruir de rendimentos futuros capazes de favorecer o desenvolvimento de toda a sociedade⁸. A minha desconfiança em relação a esse apanágio correspondia ao fato de que na virada da década perdida⁹ para os anos 90, período que correspondia aos meus estudos de ensino secundário, o avanço de escolarização já não estava mais vinculado à garantia de emprego. Isso foi dolorosamente percebido no decorrer do ensino médio, quando, então, sentia a dificuldade de conciliar um estudo estruturado sobre técnicas, a minha ocupação como estagiária numa loja de departamentos e o meu envolvimento com a União Metropolitana de Estudantes Secundaristas (UMESPA). As ocupações diferenciadas que exerci posteriormente: *office-girl*, camelô, carteira na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos e auxiliar administrativo foram muito significativas na minha formação de identidade como jovem trabalhadora.

Conforme Bilhão (2008, p.33) - ao analisar a construção da identidade operária porto-alegrense no início do século passado - o processo de identificação pode ocorrer tanto pela “aproximação” com os iguais quanto pela oposição aos “outros”, como num jogo de diferenças e semelhanças. No caso específico, a

⁸ Essa idéia de investimento em Capital Humano é uma formulação que tem sua origem no pensamento de Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. A Teoria do Capital Humano aplicada à educação responsabiliza o próprio indivíduo pela sua condição material, por sua inserção social e capacidade de empregabilidade.

⁹ Historicamente convencionou-se chamar de *a década perdida*, os anos 80. No Brasil é sinônimo de crise econômica e frustrações políticas sentidas pela população que amargava, entre outras coisas, a derrota na Campanha das Diretas Já. Conforme o artigo: *Um beco sem saída?*, publicado na Folha de São Paulo, de autoria de Márcio Pochmann, em 02/02/1998: “Desde 1980, o país apresenta baixos índices de crescimento econômico (2,5% como média dos últimos 18 anos, sendo 2,9% na década de 1980 e de 1,9% na década de 1990); desestruturação do mercado de trabalho, com queda no emprego assalariado formal (-1,8% como média anual, sendo de -1,7% na década de 1980 e de -2,6% na década de 1990)”. Disponível em: <http://www.eco.unicamp.br/artigos/artigo75.htm> acessado em 13/02/2009.

característica comum às três primeiras ocupações, isto é, o fato de ser um labor desempenhado preferencialmente na rua, permitia uma aproximação tanto no âmbito físico-espacial com outros jovens em condição semelhante ou aproximada (jovens trabalhadores em ocupações pouco valorizadas e estudantes desempregados em busca do primeiro emprego), quanto uma aproximação de concepção de que o trabalho é um motivo de valorização do indivíduo na sociedade capitalista. Em contrapartida, a oposição aos outros, se daria tanto em relação aos adultos que desempenham funções de direção ou apresentam-se como profissionais estabelecidos financeiramente, quanto em relação a outros jovens que se caracterizam pela aparição em cadernos teen de periódicos ditando comportamento e moda.

Após a conclusão do ensino médio fiquei vários anos sem estudar, apenas trabalhando, uma vivência significativa que me aproximou da realidade de tantos outros jovens. A entrada no meio acadêmico se deu em 1998¹⁰ e ainda que tardia, só se fez possível por eu estar inserida no mercado de trabalho, me responsabilizando, portanto, dos encargos do ensino superior privado.

Ainda no transcurso da licenciatura em História, pela Faculdade Porto-Alegrense, em março do ano 2000, comecei a lecionar em regime de estágio remunerado na escola municipal Liberato Salzano, em Porto Alegre. Esta foi a última escola na capital a adotar o sistema de ciclos e isso me possibilitou vivenciar inúmeros conflitos pedagógicos e concretos na vida daqueles estudantes. Tratando-se de uma escola da periferia da zona norte de Porto Alegre pude compartilhar da carestia de vida daqueles jovens que, mesmo com 15 -17 anos, ainda não haviam atingido o III ciclo e estavam num estágio que era designado por turma de progressão, onde então, alcançando ou não os objetivos pedagógico-cognitivos, eles avançariam na conclusão do ensino fundamental¹¹.

¹⁰O ano de 1998 vivido por mim e na ordem das políticas públicas em educação apresentou uma congruência, pois deu lugar à Conferência de Paris, orquestrada pela UNESCO e que apresentou, entre outras recomendações, a indigência da cooperação norte-sul visando melhores condições para o desenvolvimento das universidades nos países em desenvolvimento. Destaco o artigo 3º que refere-se à igualdade de acesso: "Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, **na medida do possível** (sic), sem distinção de idade e sem qualquer discriminação." (UNESCO, 1998, p.06).

¹¹ Não é intenção deste trabalho apresentar qualquer análise ou apreciação sobre o sistema de ciclos adotado pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na gestão do Partido dos Trabalhadores. A

Desde os meus primeiros passos em direção à constituição da minha prática docente já observava os reflexos de políticas públicas em educação apartadas por um imenso hiato entre os planos e programas fechados em gabinetes e a prática docente exercida por professores, alguns exaustos por sofrerem a negligência contínua por parte do Estado¹².

No início de 2001, no último ano da minha graduação, fui convidada pela Prof.^a Dr.^a Isabel Bilhão (Universidade Estadual de Londrina - UEL) a auxiliá-la em sua tese de doutorado sobre o Movimento Operário no início do século XX. Como bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pude compartilhar do conhecimento das dificuldades de se fazer pesquisa no Brasil, tanto em relação ao orçamento quanto no embrenhado que é debruçar-se sobre inúmeras fontes. Essa experiência me proporcionou um 'aporte' voltado para a pesquisa que, até então, mostrava-se como uma lacuna não preenchida pelo curso de licenciatura.

Findado o período como bolsista, em meados de 2002 retornei às salas de aula como alfabetizadora do Movimento de Alfabetização (MOVA)¹³, quando pude então observar o difícil mundo daqueles que não dominam os códigos escritos, as suas angústias e os seus saberes práticos. Após, fui chamada para lecionar História em regime de contrato temporário pelo Estado, nos municípios de Canoas e Esteio, juntamente com a experiência de quatro anos na educação de Jovens e Adultos no município de Alvorada.

Sentindo a necessidade de continuar me aprofundando nos debates contemporâneos, em janeiro de 2005 prestei novo vestibular, desta vez para o curso

citação desse episódio consiste em pontuar o fato característico da educação brasileira, de levar à sala de aula professores ainda em processo de formação, responsabilizando-os pelo processo de aprendizagem sem o aporte de um acompanhamento pedagógico e ofertando um salário abaixo da categoria por tratar-se de estágio.

¹² Celito Urbano Luft em sua dissertação de mestrado defendida em 2006, fez um percurso histórico apresentando a maneira negligente com que o Estado tratou os professores a partir das reformas educacionais efetivadas durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). O autor apontou o desencanto do magistério estadual gaúcho nas últimas décadas.

¹³ O MOVA, de caráter comunitário e popular, que se destina às pessoas analfabetas a partir de 15 anos de idade, foi criado em São Paulo em 1989, sob a coordenação de Paulo Freire, que exerceu a época o cargo de secretário de educação do Estado de São Paulo, de janeiro de 1989 a maio de 1991. Freire relata esta experiência administrativa na obra *A Educação na cidade* (FREIRE, 1991). Em Porto Alegre, o Movimento de Alfabetização, foi implantado no ano de 1997 na gestão municipal do Partido dos Trabalhadores. Atualmente, o MOVA é desenvolvido paralelamente ao Brasil Alfabetizado – programa do governo federal criado em 2003 e exercido pela prefeitura de Porto Alegre desde 2004.

de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A experiência em cursar algumas cadeiras da sociologia acabou por aguçar minha vontade de avançar em outros campos do conhecimento acadêmico.

Em 2006, participei de um processo de seleção de docentes e integrei-me ao ProJovem como professora de ciências humanas. Participar do processo de implementação do Programa em Porto Alegre, permitiu que eu aproximasse o meu interesse pelo estudo da juventude brasileira e sua relação com as políticas públicas educacionais destinadas a ela.

Concomitante ao trabalho no ProJovem, fui professora da rede particular de ensino, lecionando História e Sociologia no Colégio Luterano São Paulo. Trata-se de uma escola situada no extremo da zona norte de Porto Alegre, quase divisa com o município de Alvorada. A escola tem como público uma classe média empobrecida, bem como uma classe trabalhadora que busca fugir do ensino público, no afã de proporcionar aos seus filhos condições melhores de competição no mercado de trabalho.

Desde junho de 2007, sou professora nomeada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, lecionando História para o ensino fundamental e médio.

Garcia reflete sobre o caráter seletivo da memória, diz a autora:

Rememorar certos acontecimentos ou atravessamentos do percurso da vida traz no seu bojo a seleção do que no momento parece principal, mas com isso não quer dizer que o que está sendo ocultado ou olvidado não tenha a mesma importância em relação ao que agora a memória está possibilitando ser visibilizado. (GARCIA, 2005, p.23).

Complementando esse pensamento, gostaria que a minha memória inquieta e contraditória resgatada até aqui servisse como um convite sedutor, um abrir de braços capaz de demonstrar a intencionalidade de se estabelecer um ponto de partida para o diálogo. Mas que também permitisse ao leitor conceber a radicalidade do lugar de onde falo.

Compartilho das palavras de Freire (1991, p.73) quando diz, *há uma relação dialética entre o mundo material que gera as idéias que podem interferir no mundo que as gera*. Ter tido acesso à história de vida de alguns jovens que participaram do

ProJovem, compartilhando do seu estar no mundo, de suas angústias e anseios, vivendo com eles (ainda que de locais sociais diferentes) as contradições do programa, intensificou a minha busca pelo entendimento de como se estruturam as políticas educacionais para a juventude e pelo conhecimento das instituições que orientam e recomendam políticas educacionais, que se difundem e extravasam para além do espaço pedagógico.

Para finalizar este tópico, apresento o pensamento do historiador Robert Darnton (1990, p.14) que demonstra intensa lucidez quando exclama:

Os historiadores voltam desse mundo (o passado) como missionários que partiram para conquistar culturas estrangeiras e agora retornam convertidos, rendidos à alteridade dos outros. Quando retomamos a nossa rotina diária, às vezes contamos entusiasmados nossas histórias ao público. Mas poucos param para ouvir. Como o velho marinheiro, falamos com os mortos, porém temos dificuldade em nos fazer ouvir entre os vivos. Para eles, somos maçantes.

3 O PROBLEMA DE PESQUISA

Sobre o problema a ser investigado, certos autores, Luna (2000), Triviños (1987) preocupados em embasar pesquisadores principiantes quanto aos meandros envolvidos na pesquisa em educação, esclarecem de forma pontual e incisiva o quanto importante é a *formulação do problema* e o quanto a maneira que o problema é expresso configura certa intencionalidade do pesquisador em manter-se coerente com a sua matriz teórica. Assim, conforme Triviños (1987:96) *qualquer que seja o ponto de vista teórico que oriente o trabalho do investigador, a precisão e a clareza são obrigações elementares que deve cumprir na tentativa de estabelecer os exatos limites do estudo.*

Portanto, muitas são as maneiras que podem ser adotadas na etapa da formulação do problema. A beleza e exatidão do enunciado se estabelecem a partir, dentre outros aspectos, na capacidade do pesquisador de não se auto-violentar, de não cometer suicídio pela asfixia do uso cego da própria linha teórica. No entanto, Triviños (1987), ao falar sobre o uso da metodologia no campo das ciências humanas, aponta que, por exemplo, assim como os estudos de inspiração positivista ressaltam as relações entre as variáveis que *devem ser objetivamente medidas*, com o uso exaustivo de estatísticas; por outro lado, pesquisas de natureza dialética aprofundam os *aspectos históricos, as contradições* presentes no fenômeno estudado.

Portanto, visando à coerência entre a construção histórica pessoal da pesquisadora¹⁴, o referencial teórico ao qual me alio e o problema de pesquisa elaborado a partir de minha prática como docente da educação básica, a indagação da pesquisa fica exposto da seguinte maneira:

Que contradições mediatizaram a implementação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS no período de 2005-2007 sob a perspectiva dos jovens?

A pesquisa restringiu-se temporalmente ao período de 2005-2007, pois o período de implementação de todas as unidades de ensino não se deu em uma mesma data. Ocorreu ao longo deste período no município de Porto Alegre/RS. Contudo, a pesquisa não se limitará a esse intervalo cronológico (2005–2007), considerando a necessidade de analisar o período imediatamente anterior para verificar a atuação do Estado através da implantação de outras políticas dirigidas à juventude que estavam sendo desenvolvidas até então.

A justificativa em relação ao município de Porto Alegre ser o local da pesquisa, além do fato de ser o mesmo domicílio da pesquisadora oferecendo, portanto, maior praticidade em relação ao deslocamento aos centros de interesse, como por exemplo, à Secretaria da Juventude e à Secretaria de Educação do município, também corresponde ao fato de que o município apresentou-se como a única cidade do estado do Rio Grande do Sul conveniada ao ProJovem ainda em sua fase de implementação inicial e teve como característica singular ser coordenado por uma Secretaria Municipal da Juventude, enquanto que, em outras capitais, a implementação do programa ficou a cargo de outros setores, como o de assistência social ou da educação. É importante ressaltar que o fato de Porto Alegre ter sido o primeiro município do estado do RS a implementar o ProJovem se deve à prerrogativa de que o programa originalmente atenderia somente à juventude

¹⁴A dialética ensina que somos construídos historicamente a partir de relações ativas e orgânicas. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos.(GRAMSCI, 2004, p. 413, v. 1).

residente nas capitais. Por fim, o ProJovem foi reformulado em 2008 e teve a sua abrangência ampliada a qualquer município com mais de 200mil habitantes. Conforme o texto oficial e inicial da coordenação nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem:

Certamente existem jovens em condições também precárias vivendo no campo e nas pequenas e médias cidades brasileiras. No entanto, nos dias atuais, a vulnerabilidade juvenil está fortemente relacionada ao crescimento (sem sustentabilidade sócio-ambiental) das grandes cidades. (Brasil, 2005b, p.8).

Com esse questionamento e considerações, o objetivo geral desta pesquisa é:

Problematizar a implementação do ProJovem no período 2005-2007 no município de Porto Alegre/RS a partir da análise das contradições presentes na concretização do programa, sob a perspectiva dos jovens participantes.

O problema central da pesquisa se desenvolve associado à elaboração das questões norteadoras ou indagações pertinentes que ao serem didaticamente elencadas contribuem para a elucidação do mesmo. São elas:

- Que momento histórico atual é possível desenhar no que tange a ênfase dada às políticas públicas educacionais para a juventude brasileira?
- Qual a concepção de cidadania presente no projeto político-pedagógico do ProJovem?
- As áreas de formação profissional do ProJovem / Porto Alegre responderam às necessidades dos jovens porto-alegrenses que concluíram o curso?

Estas questões servem como baliza à pesquisa, no sentido de apontar direções para atingir os objetivos específicos expostos abaixo:

- Identificar e analisar alguns princípios e orientações de políticas públicas direcionadas à juventude dos países emergentes a partir dos organismos internacionais, com destaque para UNESCO;
- Problematizar o conceito de cidadania expresso pelo ProJovem à luz da Teoria Crítica.

- Analisar o ProJovem a partir de sua correspondência aos anseios de parte significativa da juventude porto-alegrense que relaciona o programa como um mecanismo de inserção no mercado de trabalho.

3.1 Contextualizando o problema de pesquisa

É inegável a forma como a temática juventude tem recebido uma atenção especial nos últimos anos, principalmente no que tange às políticas públicas destinadas a ela. Seja pela crescente aparição nos veículos midiáticos, com uma forma atrativa, mas de conteúdo quase vazio, seja por ter se apresentado como o tendão de Aquiles das sociedades contemporâneas.

Abramo (1997) retrata o expressivo volume de produtos destinados ao público juvenil que se utiliza desde a imprensa escrita até a internet, passando pelo rádio e televisão. São produtos que se utilizam das lacunas deixadas pela, cada vez mais crescente, ausência dos pais e pelo caráter pouco atrativo da escola. E assim, os chamados cadernos teen, os canais de televisão dirigidos especificamente à juventude, e os programas de rádio ditam posturas e comportamentos, veiculando padrões de estética e consumo.

Em contrapartida, um olhar temerário por parte da sociedade é destinado à juventude, quando esta passa a ser assunto principalmente dos veículos de comunicação a partir de matérias e editoriais que aproximam esta temática com os problemas sociais, tais como: drogadição, exploração sexual, desemprego, violências de toda ordem e índices probabilísticos de mortalidade.

O que se coloca é que a juventude (ou seriam os símbolos juvenis!? – alguns contraditórios entre si) tornada um apelo midiático, desejada por muitos e “comprada” por alguns, passa a ser encontrada em todos os lugares, seja como nó indigesto no tecido social, seja como uma mercadoria a ser adquirida nas clínicas de estética. Assim, conforme Vianna (1997), o conceito “juventude” perde grande parte de seu poder explicativo dificultando a identificação de que fenômeno específico se

fala. Por isso, é imperativo apresentar objetivamente sobre que “jovem” pretende-se falar.

Conforme o Estado do Conhecimento – Juventude e Escolarização (1980-1998) sob coordenação de Marília Pontes Sposito (2002), muitos estudos apontam a idéia de juventude como um período de transição e por isso mesmo, se caracterizaria por um sentido de indeterminação. É possível, portanto, entender a juventude como uma dupla negação. Isto é, não é criança e ainda não é adulto.

No entanto, essa concepção de juventude já suscitou críticas. Vianna (1997) aponta que o fenômeno “jovem” não pode ser circunscrito a uma simples etapa de transição, portanto suspensa, instável - como algo em oposição à estabilidade adulta, uma vez que a condição material e subjetiva da vida contemporânea também gera um sentimento de instabilidade mesmo entre os que a muito habitam a vida adulta.

Buscar definir uma concepção de juventude tentando pinçar indicativos de todos os estudos sobre essa temática é no mínimo, uma tarefa titânica e, por que não dizer, ingênua, do ponto de vista científico. Ainda que se busque o distanciamento daquilo que Morin (2003) chama de imbecilidade cognitiva, tentar abarcar diferentes concepções estaria mais próximo de um “samba-do-crioulo-doido”, do que de uma conceituação cientificamente elaborada e exigida para um trabalho de dissertação.

No levantamento da revisão de literatura e a partir das leituras sobre a temática, incluindo o Estado da Arte sobre juventude na área de Educação, sob a coordenação de Sposito (2002) foi possível encontrar inúmeras definições sobre os termos: jovem, adolescência, juventude ou, mais preponderante nas últimas pesquisas, a caracterização de juventudes. O que se observa é que, referendado pelo campo das ditas ciências humanas, não poderia ser diferente senão verificar a ausência do consenso sobre o tema em questão.

Não se configura como propósito deste estudo, tensionar sobre a construção histórica da categoria juventude, outros autores já se empenharam nesta tarefa. Há a recorrência, na literatura, do uso do termo juventude no plural, referindo-se possivelmente às inúmeras situações singulares de existência que afetam os

sujeitos. No entanto, a presente pesquisa adota a mesma perspectiva do argentino Miguel Abad (2002, p.130) quando diz:

Es importante diferenciar aquí para evitar posteriores malos entendidos, que una cosa es lo que uno es (su condición) y otra, cómo uno está (su situación); de hecho, las políticas de juventud establecen esta diferencia, ya que si no se partiese de la existencia de una condición juvenil diferenciada como hecho sociológico, ¿para qué se necesitaría una política de juventud? Justamente las políticas de juventud reconocen esta condición diferente, pero al mismo tiempo identifica estrategias para mejorar la situación desfavorable de este colectivo en la sociedad.

Assim, neste estudo é adotado o uso do termo juventude no singular, pelo entendimento de que uma coisa é a condição desses sujeitos (jovens), que pode ser entendida como um período da vida humana (não percebido como comumente o é, pela psicologia, como um tempo de maturação, entre a infância e a fase adulta, e tampouco, como é visto pela ciência política, um período rígido-cronológico, fundante para determinados direitos ou penalidades), que é pautado principalmente pelo sentido que a sociedade dá a esta fração de seu próprio coletivo e a significa de determinada maneira. Outra coisa é a situação desse sujeito (que *está* vivendo a juventude) que é concretamente moldada por alguns significantes, como a classe social ao qual pertence, ao gênero e à etnia.

Sabe-se que muitos autores são contrários ao uso do termo “juventude” no singular, principalmente porque há o conhecimento das situações sociais diversas e desiguais que pautam a sociedade brasileira.

Como essas relações variam muito de uma classe social para outra, é mais correto falar de juventudes do que de juventude, como se fosse uma realidade única. No Brasil, país conhecido e reconhecido como uma sociedade de imensas desigualdades econômicas e sociais, isto é mais do que evidente. Temos entre nós jovens vivendo e convivendo em universos econômicos, sociais e culturais tão distintos, que seria impossível entendê-los e atuar junto deles de forma homogênea (DA COSTA, 2000, p.110).

No entanto, não desconsiderando a complexidade que compõe o ser jovem, desde os aspectos culturais até os condicionados por questões de desigualdades econômicas, este estudo tem por princípio adotar a categoria social juventude no singular, pois acredita-se que este termo é capaz de abarcar tanto o aspecto cronológico, como período de vivência, quanto os elementos sócio-econômicos que condicionam um determinado estar no mundo, de sujeitos participantes do ProJovem.

Levando em consideração o Dia Internacional da Juventude, comemorado em 13 de agosto, o diretor geral da UNESCO, Sr. Koichiro Matura, falou sobre o potencial da juventude de contribuir para o enfrentamento dos desafios do meio ambiente, sociais e econômicos. Pontuou também que os jovens constituem mais de 18% da população mundial mas que, porém, 130 milhões de jovens são analfabetos, 200 milhões vivem com menos de 1 dólar diário e 10 milhões vivem com HIV. Esta é uma mensagem bastante significativa e contribui para esclarecer sobre que juventude, de modo amplo, trata esta pesquisa.

No campo da construção social da categoria juventude, esta esteve sempre condicionada pela sociedade e foi um agente produtor dela, adquiriu alguns significados mais emblemáticos que sofreram e sofrem modulações, conforme as características do tempo histórico e a atuação e interação de diferentes sujeitos na formação das representações a respeito desde coletivo. A arena desses debates se dá no campo político e cultural, porém, as representações afetam e também são condicionadas diretamente pelo campo econômico, onde atuam as forças de se estar no mundo concretamente. Conforme Sposito (2003, p.18) *as representações normativas, embora focadas nos jovens, não incidem apenas sobre eles, isoladamente. Elas tratam sobretudo de universos relacionais: jovens e mundo adulto*. Também é possível subtrair disto que as concepções a respeito da juventude não se moldam apenas pelo que são em si, mas pelo o que não são.

Ao modo de exemplo, é possível pontuar que a juventude obteve, e construiu, em diferentes momentos históricos mais recentes, representações/imagens que estavam diretamente ligada ao contexto histórico que estava imbuída.

Assim é que, nos anos de 1950, a juventude brasileira, particularmente nos centros urbanos, assumiu o sentido do contexto dos anos de JK¹⁵, indubitavelmente passou a ser vista como uma parcela que devia ser integrada à sociedade, respondendo à lógica do progresso, da ampliação das grandes obras incrementadas com os empréstimos estrangeiros. Conforme Miriam Abramoway, em estudo promovido pela UNESCO – Por um novo paradigma de fazer políticas de/para/com juventudes –, as políticas orientadas para a juventude neste período iam ao encontro da lógica desenvolvimentista, que estabelecia como modelo de jovem aquele preocupado em contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade produtiva.

É interessante notar que historicamente a juventude é considerada como um turbilhão de instabilidade, porém esta “instabilidade” tanto pode ser vista como fator positivo, que delibera mudanças sociais, quanto um fator negativo, responsável por desequilíbrios da ordem harmônica da sociedade¹⁶. Por isso, a atuação refratária do Estado em relação à juventude brasileira, nos anos de 1960, visava suportar as altas temperaturas aguçadas pelo período da efervescência do movimento estudantil inspirado na revolução cubana e contrários às ditaduras militares em processo de implantação em toda a América Latina. A juventude, nos anos de 1960, era tida como um problema a ser resolvido, pois representava a crise dos valores culturais, como bem demonstra o emblemático festival de música, conhecido como *Woodstock*, que ocorreu em Nova Iorque, em 1969. No Brasil, a política orientada para a juventude condizia com a Doutrina de Segurança Nacional¹⁷, a idéia era coibir

¹⁵ O governo de Juscelino Kubitschek (1956- 1960) caracterizou-se por uma sensação de presente otimismo em relação à política nacional. JK introduziu uma política que consistia no incentivo ao progresso econômico através do estímulo à industrialização a partir de um *plano de metas*, que priorizava setores como energia, transportes, alimentação, indústria de base e educação. No entanto, o chamado *desenvolvimentismo* adotado por JK, trouxe alguns agravantes como: uma crescente concentração de renda, o aumento da dívida externa e a desvalorização da moeda brasileira pela inflação galopante.

¹⁶ Para corroborar com este entendimento de que a juventude ora é vista pelos seus atributos positivos e em outro momento pelo seu “perigo social”, resgato aqui a obra de Dick (2003, p.54) que ao escrever sobre o caráter dos jovens na Grécia Antiga, particularmente em Esparta, salienta que *o que estava no centro das preocupações da cidade era o corpo dos jovens (...) tratava-se de preparar cidadãos para a guerra necessária, assegurando a independência da cidade*. Mas, num salto cronológico e geográfico, em outro contexto histórico, Dick (2003, p.114) descreve a juventude da Baixa Idade Média européia como um *conjunto de pessoas que devia ser naturalmente regulada, pois*, citando o estudioso Leon Battista Alberti, *a juventude era o tempo dos apetites e seu excesso precisava ser controlado*.

¹⁷ A Doutrina de Segurança Nacional foi criada pelos Estados Unidos em meio à bipolarização da Guerra Fria que pôs em oposição dois blocos distintos, encabeçados pelos Estados Unidos e pela antiga União Soviética. O primeiro objetivo era conter o possível avanço comunista nos países latino-

a atuação dos movimentos juvenis, principalmente dos jovens das classes médias que, alinhados com os trabalhadores e com a teologia da libertação, colocavam-se contrários à ordem vigente. Esse caráter se acentua nos anos de 1970, com a organização dos movimentos juvenis aliados à luta armada, bem como passa a ser uma preocupação ainda maior por parte do Estado brasileiro, dado ao cair das cortinas que colocou à mostra a falência do Milagre Brasileiro, em 1973.

De certa forma, ao longo das décadas da segunda metade do século XX, o caráter de controle por parte do Estado em relação à juventude foi uma constante. As diferenças ficavam mais salientes em relação à maneira como era exercido este controle. No transcorrer da década de 1980, por exemplo, os jovens de classes populares tornaram-se o foco, pois, com o agravamento da crise econômica nos anos de 1980, intensificaram-se os processos de situações violentas que expunham os jovens a toda ordem de precariedades. Contudo, a atuação do Estado segue a esteira do disciplinamento e pouco atua sobre as causas que originam tais situações.

Abramoway (2002), citando Hopenhayn, referindo à ênfase ao longo dos anos de 1990 dada pelo Estado em tópicos de forma desconectados entre si, como drogadição e violência, por exemplo, percebe o Estado como míope, pois este desconsidera outras implicações, tanto da materialidade da economia quanto nos sentidos possíveis do imaginário social, isto é, questões subjetivas que se alinham nas práticas do consumo de drogas e do uso da violência.

Depois de apresentado, algumas maneiras que o Estado e a sociedade civil perceberam a juventude brasileira nas últimas décadas, o que se verifica como tendência atual é uma atenção maior à diversidade dos grupos juvenis, levando em consideração os gostos, a moda, o gênero, enfim, as especificidades dos grupos. Além disso, a presença do tema juventude na mídia ainda que, algumas vezes, de forma pejorativa, muito tem contribuído para se pensar o jovem como um sujeito de direitos¹⁸, não só sociais como também políticos, daí a ênfase em programas que

americanos. No Brasil, o Serviço Nacional de Informações (SNI) mostrava-se como um grande aliado na luta contra o avanço comunista.

¹⁸ Após as duas décadas do regime de ditadura civil-militar, a instauração da abertura política inaugurou um novo cenário político que teve como ápice de processo de luta pelos direitos políticos e civis, a aprovação da Constituição Federal em 1988, bem como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Esta última conquista deu corpo ao

visem uma maior participação dos jovens como construtores, avaliadores e administradores das políticas dirigidas a este segmento.

Muitas das políticas implantadas desde então, apesar das falhas ou lacunas apontadas por outros autores, tais como Santos (2008), Sposito (2003), têm auxiliado a população juvenil que vive em situação de vulnerabilidade social a suprir algumas ausências sociais. Em Porto Alegre, a implementação do ProJovem teve como interesse contribuir com a diminuição da carência juvenil, no que tange à elevação de escolaridade e ao ingresso no mercado de trabalho. Conforme entrevista cedida pelo então secretário da juventude do município de Porto Alegre – Sr. Mauro Zacher (atualmente vereador do município de Porto Alegre), em 15 de dezembro de 2005, o ProJovem representava uma oportunidade que não podia ser descartada pelos jovens que, por diferentes motivos se evadiram da escola. Disse o Sr. Mauro Zacher (2005):

O jovem que não tem escolaridade e capacitação profissional obviamente é um excluído que não consegue se incluir no mercado do trabalho. Ter a possibilidade de em um só período ter acesso a isso, é uma grande oportunidade que não pode ser perdida. **Espero que aos poucos esses jovens se dêem conta da importância que isso pode ter nas suas vidas para o futuro**, se optarem por ele, porque na outra opção que normalmente se apresenta aos jovens **nessa faixa social**, a do submundo, do crime e das drogas, geralmente não há futuro. É ai que se encontra o maior número de presos cumprindo pena no sistema carcerário do país. É ai que está o maior índice de morte por causas violentas. Apesar de todas as dificuldades para a sua implantação, programas como ProJovem dão uma nova possibilidade para aqueles que aspiram fugir da dura realidade que estampa diariamente as páginas policiais dos nossos jornais. (os grifos não existem no original).

Não é intenção problematizar a fala do então secretário da juventude do município de Porto Alegre, porém, é interessante notar a maneira como o jovem foi percebido por este senhor, pois esta representava a visão de considerável parcela de sujeitos que compunham a secretaria do município. É uma visão estereotipada a respeito dos jovens das classes populares: “(...) *Espero que aos poucos esses*

conceito de jovens como sujeitos de direitos, apontando a necessidade de haver políticas sociais especificamente orientadas à uma gama da população brasileira, além da infância, os jovens.

jovens se dêem conta da importância que isso pode ter nas suas vidas para o futuro (...)”. A idéia que fica latente é que os jovens *nessa faixa social* são alienados, incapazes de analisar no presente a própria condição de vida. Ora, parece que no entendimento dos que organizam e implementam as políticas para a juventude, tudo é apenas uma questão de escolha, como se não houvesse condicionantes concretos que interferissem no processo da condição juvenil. O exposto só corrobora com a concepção de que os programas orientados para a juventude também ajudam a compor as representações sociais desta, no conjunto da sociedade.

A amplitude do objeto de estudo desta pesquisa corresponde às políticas públicas educacionais para a juventude. O foco é o ProJovem, um programa do Governo Federal criado em 2005. Neste mesmo ano, o presidente Luis Inácio Lula da Silva também estabeleceu a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), demonstrando neste ato a preocupação com este segmento social e o seu alinhamento com as orientações de organismos multilaterais que orientam e recomendam determinadas políticas, a serem implantadas nos países em desenvolvimento.

O item nº. 8 retirado da Declaração de Cochabamba¹⁹ (UNESCO, 2001) contribui para o esclarecimento de que os organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, apresentam a preocupação de proporcionar orientações de condutas a serem seguidas pelos países deste continente em relação à educação dos jovens, apresentando a possibilidade de modalidades de ensino mais flexíveis. Eis o que diz:

(declaramos) que o status dos jovens como um grupo social estratégico na América Latina e no Caribe exige soluções educacionais específicas que proporcionem aos jovens habilitações para viver, para trabalhar e para a cidadania. A educação secundária deveria ter uma prioridade regional naqueles países que alcançaram pleno acesso à educação fundamental. **A opção de estimular formas novas e flexíveis de aprendizado representa uma resposta no que diz respeito aos jovens e adolescentes que vivem na pobreza e na exclusão** – aqueles que

¹⁹ A Declaração Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos ocorreu a partir da sessão do Comitê Intergovernamental Regional (América Latina e Caribe) em Cochabamba, Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001, com a presença dos Ministros de Educação da América Latina e do Caribe, e propunha reiterar o compromisso dos países presentes de tornar a educação uma prioridade em suas agendas de desenvolvimento. Acessado em: 17 de junho de 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>

abandonaram a educação formal sem ganhar acesso a uma educação de qualidade. A realidade do atual mercado de trabalho, em um contexto de poucas oportunidades para o emprego formal, exige o treinamento para o emprego, superando obstáculos para assegurar uma transição efetiva do sistema escolar para o emprego. Além disso, problemas cada vez maiores de violência juvenil, dentro e fora da escola, de dependência de drogas, de gravidez e paternidade de adolescentes, assim como o baixo nível de participação dos jovens na cidadania, exigem esforços na educação de valores e soluções urgentes por parte dos educadores e da sociedade. (os grifos não existem no original).

Portanto, o ProJovem apresentou-se como um esforço do governo brasileiro, alinhado com os interesses de organismos internacionais, de preencher as lacunas criadas por um sistema econômico e social que permite (ou impulsiona) que parcela considerável da juventude brasileira se evada da rede de ensino formal. Além disso, o ProJovem se propunha a contribuir com a construção de mecanismos de enfrentamento da realidade de precária vivência a que estão expostos muitos dos jovens brasileiros. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens mostrou-se como um intrigante objeto de estudo, pois, sendo um programa do governo federal, propiciou a partir de uma única linha metodológica a configuração a ser implantada primeiramente em todas as capitais brasileiras e, mais recentemente, em qualquer município com mais de 200 mil habitantes.

4 O QUADRO TEÓRICO–METODOLÓGICO

4.1 Opção Epistemológica

Pesquisar é condição *sine qua non* para a constituição da ciência, no sentido de indagação e busca de respostas à realidade que se apresenta. Assim, conforme Minayo (2002, p.17), “(...) embora seja uma atividade teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Sendo um processo inacabado e permanente, a pesquisa é uma atitude que requer uma atividade prática vinculada a um sistema teórico. Define Minayo (2000, p.23), “é uma atividade de aproximação sucessiva de realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Conforme Triviños (2001, p. 42):

Como intelectuais formados e trabalhando durante longo tempo, temos concepções gerais da realidade. De acordo com essas concepções, descrevemos, interpretamos, explicamos e compreendemos a realidade como o conjunto de fenômenos materiais e ideais que a integram. A essas concepções, a essas maneiras de pensar que temos sobre o mundo, a vida e o ser humano, denominamos, em forma geral, teoria.

Dentro do universo epistemológico das Ciências Humanas, a teoria que serve como lente para a minha visão de mundo corresponde aos princípios da Dialética. Portanto, a teoria que dá suporte a este estudo não é algo que pode ser confundido com a simples contemplação da vida. A abordagem dialética do Materialismo Histórico é a que adoto para o desenvolvimento desta pesquisa e esta pressupõe a unidade da teoria com a prática. Minha preocupação em expor um percurso da significação do termo Dialética é não padecer da troça preconceituosa que, por vezes, permeia o mundo acadêmico. E principalmente, é esclarecer antes para mim mesma os contornos de tal escolha. Assim, Gramsci (1978, p.121) ao suscitar a discussão sobre a concepção subjetivista da realidade com a *questão “terrível” da “realidade objetiva do mundo exterior”*, diz:

(é o) materialismo histórico, que na teoria das superestruturas põe em linguagem realista e historicista o que a filosofia tradicional exprimia de forma especulativa. A demonstração deste assunto, a que aqui apenas se acena, teria o maior alcance cultural, porque poria fim a uma série de discussões tão fúteis quanto ociosas e permitiria um desenvolvimento orgânico da filosofia da práxis, até fazer dela o expoente hegemônico da alta cultura. Surpreende, pelo contrário, como o nexos entre a afirmação idealista de que a realidade do mundo é uma criação do espírito humano e a afirmação da historicidade e caducidade de todas as ideologias por parte da filosofia da práxis – porque as ideologias são expressão da estrutura e modificam-se com o modificar-se desta – nunca tenha sido afirmado e desenvolvido convenientemente.

Como disse, anteriormente, o que se esboça a seguir é apenas um delinear do percurso desenvolvido pela Dialética. É mais, uma oportunidade de entendimento particular sobre a Dialética, do que, o perfeito *desenvolvimento conveniente* do nexos entre a *afirmação da historicidade* e a *filosofia da práxis*.

Freire (1993, p.101) faz a sua contribuição no entendimento do que seria uma abordagem dialética:

Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar

também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta.

A dialética movimenta-se num campo epistemológico onde termos como: contradição, criticidade, totalidade e mudança tomam forma e orientam o pesquisador na busca de sua própria superação. Assim, este estudo adota a dialética materialista como pressuposto para o desenvolvimento da pesquisa, pois resgata o caráter de seres finitos dentro de uma totalidade de sentidos, limitados por certas estruturas; mas dotados de fendas, brechas por onde se observa as contradições do viver e estar no mundo. A dialética materialista aperfeiçoa a criticidade e visa à transformação da concretude da vida.

Nesta pesquisa a aproximação com a dialética do materialismo histórico²⁰, não pode ser concebida com a aliança ao materialismo entendido pelo senso comum, comumente utilizado, que devido à impregnação do viés cristão, tende a designar de materialistas àqueles pouco preocupados com a *salvação da alma*, dados aos prazeres terrenos e desinteressados de causas altruístas²¹. Por isso, no desenvolvimento desta pesquisa procurei manter-me alerta ao uso dos termos, explicitando o seu significado para o estudo. Conforme contribui Gramsci (1978, p.127):

²⁰ Em Luft, C. (2006) no que tange ao capítulo 2 – *A dialética como opção metodológica*, encontra-se uma contribuição ao entendimento da dialética apontando de maneira clara e concisa a diferenciação da dialética hegeliana e da dialética do materialismo histórico. “*É exatamente aqui que a dialética marxista se diferencia da dialética hegeliana. Não é a consciência das pessoas que determina o seu ser, mas o ser social que determina a consciência. A dialética hegeliana se fecha no mundo do espírito. Marx inverte esta visão, colocando no mundo material a base da dialética*” (LUFT, 2006, p. 26).

²¹ O termo senso comum aqui apresentado, não é utilizado de forma pejorativa, como forma a desconsiderar o seu valor. Aqui, o termo é entendido como o interpretado por Vico, filósofo do século XVII, que desde aquele momento se colocava contra a imposição fragmentária do cartesianismo. Diz o filósofo: “*o senso comum é um juízo despido de qualquer reflexão, comumente experimentado por toda uma ordem, por todo um povo, por toda uma nação, ou todo o gênero humano*” (1979 apud MINAYO, 2002, p. 89). Conforme Minayo (2002, p.89), o senso comum *busca o que é plausível e prático e se apóia em vivências*. Sendo assim, entendo que toda idéia, advinda da construção do pensamento humano, contextualizada pelas condições historicamente vividas, não pode ser desprestigiada. Contudo, pode ser refutada, pois segundo Marx (1845), [...] *não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente activos (sic), e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida*.

Toda a linguagem é um contínuo processo de metáforas, e a história da semântica é um aspecto da história da cultura: a linguagem é ao mesmo tempo uma coisa viva e um museu de fósseis da vida e da civilização.

Dito isto, esclareço que seria desastroso para mim, adotar uma concepção de mundo diferente daquela que o vê como um contínuo vir-a-ser. A fragilidade ou a força do ser humano está justamente assentada na sua visão de mundo e em suas práticas, expressão da correlação de forças entre os processos contraditórios e em contínuo movimento. Uma dada realidade estática só se justifica àqueles que pretendem negar a existência da própria negação, àqueles que, não obstante todas as contradições presentes neste modo de ver o mundo se regozijam com a falácia da tese do fim da História de Fukuyama.

A concepção epistemológica adotada neste estudo contraria toda a ordem de vieses que concebem a realidade em sentido linear, sustentando uma ausência de contradições. A perspectiva de ciência empreendida nesta investigação compreende a idéia de que os *fenômenos humanos são dotados de sentido e significação, são históricos, possuem leis próprias, são diferentes dos fenômenos naturais e podem ser tratados cientificamente* (CHAUÍ, 1999, p.275).

A Dialética em sua perspectiva crítica, também esteve passível, ao longo da História, de contínuas e diferentes percepções. Assim é que, em sua gênese, havia o entendimento da Dialética como algo mutável e de fluxo perpétuo. Heráclito de Éfeso dizia: *“não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque as águas nunca são as mesmas e nós nunca somos os mesmos”* (apud CHAUÍ, 1999, p.100). Para Heráclito²², o devir, a mudança é a própria base da realidade, pois nada existe sem a alternância, assim é que, acontece a “harmonia dos contrários” ou “a guerra dos opostos”, isto é, tudo se transforma continuamente no seu oposto. A questão filosófica de Heráclito era justamente sobre como adquirir o verdadeiro conhecimento se as coisas estão em constante transformação. Como diz Chauí (1999, p.110), como indicar a diferença *entre o conhecimento que nossos sentidos nos oferecem e o conhecimento que nosso pensamento alcança, pois nossos sentidos nos oferecem a imagem da estabilidade e nosso pensamento alcança a verdade como mudança contínua.*

²² Heráclito de Éfeso foi um filósofo pré-socrático, que viveu em aproximadamente 540 – 470 a.C.

Em oposição ao pensamento de Heráclito, temos o entendimento de Parmênides²³ que sustenta não a transitoriedade, mas a unidade e imobilidade de todo Ser. Atingir o conhecimento sobre algo é apreender a essência imutável das coisas. Não há como pensar sobre aquilo que se transforma continuamente, portanto, perceber e pensar são duas instâncias diferentes. Conforme Chauí (1999, p.110), Parmênides dizia que, “*pensar é dizer o que um ser é em sua identidade profunda e permanente*”. Portanto, toda a mudança e transformação é apenas ilusória e por isso, é preciso buscar aquilo que é a unidade da coisa em si e que está atrás das aparências percebidas pelos sentidos.

Segundo Chauí (1999), no século IV a.C., Platão, num esforço de conceber o distanciamento entre a ilusão e o saber, ocorre a existência de duas perspectivas e que uma, não invalida a outra. Faz uma tipologia do conhecimento que, numa ascendência, vai da base inferior à superior. As duas primeiras, a crença e a opinião, são apenas conhecimentos ilusórios, como aqueles oriundos do Mito da Caverna. Enquanto que, o raciocínio e a intuição intelectual devem ser considerados válidos.

Trivinõs (2001, p.108) esclarece a dialética idealista proposta por Platão, ao estabelecer:

(...) por um lado, um mundo fixo, eterno, que era o mundo das idéias, e por outro um mundo em movimento, que se transformava, que era o mundo das coisas cotidianas: mundo do que era uma pálida manifestação do mundo das idéias, verdadeiras sombras do que era eterno e perfeito.

Dessa forma, Platão faz uma radical distinção entre o conhecimento sensível, advindo das crenças e opiniões, e o conhecimento intelectual, baseado no raciocínio e na intuição intelectual. Sendo que para Platão, é o segundo que capta a verdade sobre as coisas, deixando para o primeiro o caráter de ser apenas uma mera contemplação.

No mesmo período, Aristóteles, ex-aluno de Platão, refuta as idéias de seu preceptor e propõe que o conhecimento seja construído de forma acumulativa pelos diferentes graus de entendimento que proporcionam o acesso a certo aspecto da

²³ Parmênides, contemporâneo de Heráclito, nasceu aproximadamente em 530 a.C.

realidade. Segundo Minayo (2002, p.93), em Aristóteles, a dialética significa “a dedução que parte de premissas formuladas sobre opiniões prováveis”. Ainda no mundo grego clássico, Sócrates²⁴ agirá como o grande parteiro das idéias, através da maiêutica, que, num jogo de perguntas e respostas, levava seus opositores à confissão da ignorância a partir da aceitação da existência de contradições em suas falas.

O longo período de obscurantismo durante o medievo ocidental, relegou à Dialética um aspecto marginal. O conhecimento elaborado nos mosteiros era dogmatizado pelo teocentrismo. Somente com as modificações propostas pelo reordenamento das relações de produção a partir do final da Baixa Idade Média Ocidental, a Dialética novamente pode colaborar com o entendimento do mundo, a partir da retomada da centralidade do homem e de seus aspectos contraditórios.

Contudo, é somente no século XIX, com Hegel que a Dialética é retomada pela perspectiva de Heráclito. Conforme Lippold (2008, p.31):

Hegel constrói uma filosofia idealista, onde a Idéia Absoluta alienada forma a realidade, mas é no processo dialético que isto ocorre: aqui está o salto qualitativo de Hegel! As ideias, os conceitos, o processo de conhecimento, movimentam-se dialeticamente, a contradição é o motor deste desenvolvimento helicoidal, ou espiral.

Hegel privilegia as ideias na construção da realidade e, por isso, é considerado um filósofo idealista. Ao retomar a concepção de Heráclito, desenvolvida há aproximadamente 25 séculos anteriores, afirma que a Dialética é a maneira como a realidade se desenvolve, através do movimento e da transformação e, portanto, nada permanece igual. No entanto, para Hegel, Heráclito também apresentava algumas limitações em seu pensamento ao excluir a contradição e acreditar numa “harmonia dos contrários”. Para Hegel, ao invés de pontuar com a fórmula dicotômica de Heráclito, doce-amargo ou dia-noite, era preciso dizer, doce e não-doce ou dia e não-dia. Conforme elucida Chauí (1999, p.203):

²⁴ As idéias de Sócrates, filósofo ateniense, só puderam ser conhecidas através das fontes de outros filósofos: através dos diálogos de Platão, das peças de Aristófanes e pelos escritos de Xenofonte. Não há historicamente, até então, nenhum indício de que ele mesmo tenha escrito algo.

O verdadeiro negativo é uma **negação interna**, como aquela que surge se eu disser, por exemplo, 'a canoa é a não-árvore', pois, aqui, o ser da canoa, a sua realidade, é a negação da realidade da árvore, a canoa é a árvore negada como árvore. Não tenho uma árvore que virou uma canoa, mas uma árvore que deixou de ser árvore porque foi transformada em canoa. (os grifos não existem no original).

As coisas, portanto, não se transformam em seus opostos, como pensava Heráclito. Assim, por exemplo, *quando a criança se torna adulta ou quando a semente se torna árvore, nenhuma delas tornou-se contrária a si mesma, mas desenvolveu uma potencialidade definida pela identidade própria de sua essência.* (CHAUÍ, 1999, p.182).

O materialismo ao qual se refere Marx é antes a oposição às ideias de Hegel que apontava como força motriz da História, o espírito, a consciência. O materialismo são as condições materiais concretas sobre as quais se estabelece as relações sociais de produção e que postulam maneiras de ser e de pensar. Histórico, já que essas relações não possuem uma causalidade natural, são, no entanto, a expressão das ações humanas concretamente desenvolvidas ao longo do tempo em determinados espaços. Conforme Lippold (2008, p.32) ao expor o pensamento de Marx, *o ser humano só pode ser compreendido através de sua práxis.* Não é, portanto, o espírito que por um processo de objetivação se exterioriza na Natureza ou na Cultura.

Minayo (2002, p.95) sintetiza o viés materialista da Dialética:

Em síntese, a grande contribuição marxista sobre a Dialética é, primeiro, inverter, teoricamente e na sua aplicação prática, a visão hegeliana de primazia do pensamento sobre a ação na construção da realidade, para orientá-la da terra para o céu, a partir da sua historicidade e da sua base material. Entender que, do ponto de vista da História, nada existe de eterno, fixo e absoluto e que, portanto, não existem nem ideias, nem instituições nem categorias estáticas.

A teoria crítica apoia-se nos princípios da Dialética, na contribuição de Hegel em que a realidade está em constante movimento e na concepção introduzida pelo Materialismo Histórico, do caráter do vir-a-ser da essência humana produzida pela

sua própria ação. Conforme Minayo (2002) é possível extrair alguns princípios básicos da Dialética: a) o movimento como processo permanente; b) o encadeamento do processo que, mesmo contendo o germe do passado nunca será a mesma coisa, pois possui um sentido em espiral e c) a presença da inerente contradição. Também acrescento a essas características, o aspecto que a Dialética não comporta a realidade humana a-histórica, nada existe fora de conexões, tudo está em constante comunicação e, portanto, não há espaço para a fragmentação. Não existe o indivíduo isolado, existem as particularidades do sujeito inserido num dado coletivo. E por fim, como diz Konder (1987 apud LUFT, 2006, p.28) em relação à Dialética:

Ninguém conseguirá jamais domesticá-la. Em sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacudir o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados.

Na esteira do materialismo histórico, o pensamento gramsciano adverte sobre a necessidade de mudanças não só sustentadas pela tomada bruta dos espaços de poder como também, e principalmente, mudanças políticas e econômicas precedidas ou concomitantes às mudanças de mentalidade. É com essa premissa, com a relação dialética entre a condição material da vida e as idéias, que uso os princípios da Dialética do Materialismo Histórico como baliza para sustentar teoricamente a metodologia a ser empregada nesta pesquisa.

4.2 Os Procedimentos Metodológicos

Para atender ao objetivo geral proposto, a saber, problematizar a implementação do ProJovem no período 2005-2007 no município de Porto Alegre/RS a partir da análise das contradições presentes na concretização do programa pautada pela fala dos jovens, opto por desenvolver a pesquisa pela

abordagem qualitativa. Sob a amplitude desse “guarda-chuva”, é possível encontrar estudos que empregam pouco rigor metodológico. Mas, quando o pesquisador entende que, conforme Minayo (1994, p.16), *a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para os desafios da prática*, então é possível encontrar trabalhos que não se esvaem em subjetivismos estéreis, calcados numa ingenuidade atroz que acredita que a fonte “fala” por si mesma.

Frequentemente usada na área da Educação, a pesquisa qualitativa apresenta alguns aspectos-chaves que dão o seu contorno. Conforme Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p.11-13): a) na pesquisa qualitativa as informações coletadas possuem um caráter descritivo; b) o foco de atenção está sobre o processo e não, nos seus resultados finais; c) o “significado” de determinado dado, para quem de fato o vivenciou, é merecedor em potencial da atenção do pesquisador e, também, d) de um modo geral, a pesquisa tende a seguir um processo indutivo.

Por este entendimento e atendo-me ao objetivo da pesquisa, escolho como estratégia metodológica, o Estudo de Caso. O Estudo de Caso pressupõe o entendimento de que se possa abstrair o conhecimento de uma questão específica a partir da exploração intensa de um único caso. Lüdke e André (1986), apontam que este se caracteriza como estratégia de pesquisa, como o *estudo de um caso, seja ele simples ou específico*. Ainda, o Estudo de Caso presta-se às pesquisas que apresentam, mesmo que, de forma implícita, questões que expressam um sentido de “como” e “por quê”. Ao utilizar o Estudo de Caso para verificar as contradições mediatizadas na implementação do ProJovem em Porto Alegre, durante sua fase inicial, investigo um fenômeno particular dentro do contexto da vida real. O uso do Estudo de Caso é bastante pertinente em situações cuja relação entre o objeto de estudo e contexto não são objetivamente evidentes.

Justifico a escolha e a utilização do Estudo de Caso para esta pesquisa por entender que este desenho metodológico consegue, se bem instrumentalizado, aproximar-se o máximo possível do objeto de estudo em questão, sem contudo, deixar a visão turva. O Estudo de Caso, como o nome propõe, possui o intento de cingir a complexidade de um caso particular. O objeto desta pesquisa é a análise

das contradições presentes na implementação do ProJovem em Porto Alegre, percebida e relatada, pelos próprios jovens que participaram e concluíram este curso. Desta forma, falo de um programa específico e de pessoas específicas. Interessa-me particularmente por ter participado deste mesmo programa, como professora de ciências humanas. Ainda, meu intuito não é identificar questões gerais que possam ser estendidas a outros programas. A intenção é tal qual a de um engenheiro que examina um determinado terreno, para neste espaço construir uma casa. Portanto, ainda que este engenheiro venha a projetar casas em outros espaços geográficos, naquele momento toda a sua atenção está orientada para um plano específico. Logo, há um interesse intrínseco que o motiva a analisar determinada situação. Conforme Stake (1998, p.17), *el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso.*

Segundo Kreuzburg Molina (2004, p.99):

Portanto, o estudo de um caso sempre interessa a quem o faz e à comunidade científica interessada nos estudos desde a perspectiva teórica do investigador. O estudo de caso pode contribuir também à teoria ao permitir explicar como as abstrações teóricas se relacionam com as percepções de sentido comum da vida cotidiana.

Para Yin (2005, p.82), o Estudo de Caso compreende um método com a lógica do planejamento, desde a coleta até a análise dos dados e não apresenta a forma de algo que possa ser facilmente levada a cabo com a ajuda de assistentes, por exemplo, que possam fazer a coleta de dados ao invés do próprio pesquisador.

Yin (2005, p.83) aponta uma lista básica de habilidades necessárias ao pesquisador para que este possa empregar o Estudo de Caso com um mínimo de rigor exigido para desenvolver este desenho metodológico. Esta lista estaria assim disposta: a)do pesquisador exige-se a habilidade de saber fazer boas perguntas mas, sobretudo, saber interpretar as respostas; b)ser um bom ouvinte e não se deixar levar por suas pré-concepções do estudo; c) capacidade de adaptação frente às situações inusitadas e não encará-las como uma ameaça ao estudo; d)ter sempre

presente as questões que orientam a pesquisa, para focalizar as informações relevantes; e) não permitir que a teoria que o orienta exclua provas contraditórias.

Conforme Stake (1998, p.25):

En las ciencias sociales, la organización conceptual más común para la investigación se construye en torno a hipótesis. En la evaluación de programas, la organización más habitual se construye en torno a declaraciones de objetivos del programa. Este tipo de organización aleja la investigación de la confusión y la cerca de la comprensión y la explicación.

Foi formulada uma proposição inicial como sendo uma possível resposta ao problema de pesquisa levando-se em consideração as declarações expressas nos objetivos do ProJovem, presentes no projeto político pedagógico integrado do programa. O que eu supunha acerca do problema, é que o ProJovem em Porto Alegre apresentaria como sua grande contradição, sobretudo quando analisado à luz da fala dos próprios jovens participantes, a incapacidade de promover a inserção no mercado de trabalho a partir da qualificação profissional proposta. A pergunta original expressa no projeto desta pesquisa²⁵, agora reelaborada à luz de novas leituras que me exigiram maior precisão no problema, estava impregnada de concepções próprias que, conforme Eisner (1998, p.22) pode ser justificável pois: *Las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones del mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir acerca de él.* Com isso, não visio justificar-me pela hipótese eleita e sim, quero compartilhar de um processo pelo qual passei durante a realização desta pesquisa. E é novamente em Eisner (1998) que me apoio, sobretudo no que ele diz sobre as *tensões éticas* que estão imbricadas na investigação de cunho qualitativo.

Ao iniciar esta pesquisa, no primeiro semestre de 2008, ainda tinha muito presente considerações negativas sobre o ProJovem de Porto Alegre, principalmente devido à forma como foi conduzido o meu desligamento do programa. As relações estabelecidas com alguns coordenadores e a minha pouca

²⁵ De que forma a implementação do ProJovem, no município de Porto Alegre/RS no período de 2005-2007, se orienta na perspectiva de uma possível construção de cidadania juvenil, e quais contradições presentes, especificamente, entre o teor do programa e a visão dos jovens concluintes?

habilidade política em conduzi-las, me levaram a crer que este trabalho se traduziria numa denúncia da maneira, conforme minha visão à época, sórdida de como os jovens eram manipulados a crer num conto de fadas.

Contudo, com o passar do tempo, foi amadurecendo em mim uma capacidade de análise que se colocava acima da minha pulsão pela tranqüilidade, ou dito de outra forma, amadurecia em mim um processo subjetivo de analisar a minha conduta e de questionar a minha inclinação, também contraditória, pelo desejo de perceber “tudo perfeitamente em seu lugar” e nada sendo diferente do que eu já pensava. Ou seja, as tensões éticas foram surgindo, muito antes das entrevistas, quando eu traçava os primeiros contatos com alguns jovens através da internet e simplesmente, muito provavelmente de forma não proposital, “descartava” a possibilidade de fazer alguma entrevista com aquele que não demonstrasse uma aproximação com as minhas crenças.

Eisner (1998, p.247) considera que: *Todos nosotros preferimos una relación virtuosa con los demás, incluso con aquellos a quienes estudiamos, y la idea de engañar a otro infringe nuestro código moral personal.* Porém, como o mesmo autor aponta, *si el problema fuera tan simple, la necesidad de libros, capítulos en los libros y artículos académicos sobre cuestiones éticas en la investigación social serían innecesarios.*

Sem dúvida, este meu dilema ético estava muito aquém daqueles elencados por Eisner, como por exemplo, o caso de uma pesquisa em 1932 no campo biomédico, onde 399 homens negros que sofriam de sífilis tiveram o tratamento negado para que fosse possível estudar o desenvolvimento da doença. No entanto, com que direito eu, apregoando a justiça e o bem comum, me valia de práticas *stalinistas*, “deportando” os imaginários opositores para fora do meu eixo de trabalho? E mais, até que ponto seria permitido a mim me imbuir de uma pretensa amizade com aqueles que aparentemente seriam bons interlocutores para a pesquisa?

Conforme Eisner (1998, p. 251):

Es engañar cultivar el entendimiento. E incluso expresar mayor amistad de la que normalmente sentimos, para inspirar confianza en favor de nuestros

proprios fines? Dicho de otra manera, podemos vivir siempre vidas sociales sin mínimos engaños, historias incompletas, falsos entusiasmos? Cuántas veces hemos dicho a los colegas “me quedé realmente impresionado con tu ponencia”, cuando en realidad no fue así?

Muitos questionamentos em relação à minha prática investigativa foram amorosamente instigados e acolhidos após a leitura atenta da obra *El ojo ilustrado – Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, de Elliot W. Eisner. Esta leitura, por diferentes razões, direcionou a busca por respostas ao meu problema de pesquisa e deu novos contornos a minha postura de pesquisadora.

É muito provável que a exposição desses erros que cometi ainda na fase inicial da pesquisa possam direcionar o leitor a ter uma visão não tão positiva a meu respeito, mas, confesso que esta não é minha preocupação. Para mim é muito mais gratificante poder crer que este pequeno relato possa servir de vigilância a outros pesquisadores iniciantes. A leitura da obra de Eisner e a crítica constante ao meu próprio estar no mundo, permitiu que ainda no transcurso da pesquisa eu pudesse reorganizar os caminhos, luzir as escolhas e aperfeiçoar a lente. Nos termos de Eisner (1998, p.256): *Este potencial crea, em mi opinión, la necesidad de ser especialmente cuidadosos al realizar una investigación cualitativa.*

Dito isso, desse compartilhar de aprendizagem, parto para a exposição sobre a análise de conteúdo como ferramenta para a descrição e interpretação dos dados, e justifico seu uso por constituir-se como uma abordagem metodológica que visa à comunicação entre o caráter rígido das estatísticas e a subjetividade da interpretação.

A concepção de Bardin, citado por Triviños (1987, p.160) sobre a análise de conteúdo a definiu como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores - quantitativos ou não - que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na proposta original da análise de conteúdo²⁶, o enfoque dado se concentrava mais no *significado das mensagens para os receptores*. Com o desenvolvimento dessa metodologia de pesquisa, a ênfase recai em maior grau *tanto no processo como no produto, considerando tanto o emissor como o receptor*. A interpretação dos dados a partir da análise de conteúdo leva em consideração o contexto em que esta fonte é produzida. Além disso, o pesquisador que opta por essa metodologia sabe que sem o rigor do cruzamento de informações como, por exemplo, o autor de tal documento, a informação de para quem se destina e, os mecanismos de transmissão das mensagens, o texto em si transforma-se em letra morta (MORAES, 1999, p.11–12).

Segundo Triviños (1987, p.159), a Análise de Conteúdo remonta a um período ainda mais anterior do que o apontado por Moraes (1999), a história da Análise de Conteúdo pode ser estendida ao momento em que *os primeiros homens realizaram as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados*. Mas, sua sistematização como um método de investigação ocorre com os estudos de Leavell no pós-Primeira Guerra Mundial, a partir do uso da propaganda bélica nesta campanha militar. O uso da Análise de Conteúdo toma contornos mais acadêmicos com a sua expansão ao campo da psicanálise e da psicologia como um instrumento *de interpretação da vida do sujeito*. Situação que se intensifica, mormente, à eclosão da Segunda Guerra Mundial onde a propaganda de guerra alcançou maior importância, legando à lingüística e à literatura autobiográfica o seu uso mais intensivo.

Triviños (1987) segue fazendo uma retomada dos estudos de Laurence Bardin (1977) em *L'analyse de contenu*, que sinaliza um progressivo avanço e maturação do referido método. Cita os princípios da Análise de Conteúdo desenvolvido por Berelson e Lazarsfeld, em 1948. Cronologicamente, segue para a Conferência de Alberton, em 1955, que teve suas conclusões publicadas somente em 1959. E sinaliza que em 1969, novas considerações sobre a Análise de Conteúdo foram desenvolvidas por um grupo de pesquisadores que as publicaram na Pensilvânia.

²⁶ A origem da Análise de Conteúdo data do final do século XIX, um período muito característico pela grande influência que o paradigma positivista exerceu sobre a sociedade ocidental. Assim, as diferentes abordagens desta análise se desenvolveram com mais intensidade a partir de meados do século XX. (MORAES, 1999).

As considerações de Triviños em relação à Análise de Conteúdo na descrição de seus princípios e técnicas fundamentais estão embasadas em Bardin, na obra já citada. A advertência é sobre o fato de que todo instrumento metodológico se enrobustece sobre o esteio do referencial teórico. Segundo Triviños (1987, p.159-160):

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos nós, par ao desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. (as aspas existem no original).

Triviños (1987) pinça algumas particularidades do conceito desenvolvido por Bardin sobre a Análise de Conteúdo, sobretudo como sendo um veículo de análise das “mensagens”, preferencialmente as escritas, pois se caracterizam pela possibilidade de um continuum retorno ao material. Além disso, as “inferências” partem sempre da análise objetiva da mensagem. E por fim, outra particularidade, é a adoção “*de um conjunto de técnicas*”, como a codificação em categorias dos termos expressos nas mensagens.

Sobre a descrição das etapas processuais da análise de conteúdo, Triviños (1987) assinala a partir de Bardin, que se desenvolvem pela pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira refere-se ao trabalho organizativo do material e isto inclui a escolha das técnicas que serão utilizadas para o levantamento das informações. Por exemplo, neste estudo de caso específico que investiga as contradições ocorridas na implementação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS sob a perspectiva dos jovens envolvidos, optou-se (com a finalidade de reunir as informações) pelo uso de entrevistas de base semi-estruturas coletadas individualmente e a própria análise de conteúdo. Mas, sendo elementos insuficientes para tal intento, agregou-se a análise dos dispositivos legais, que instituiu e orientou tal programa, tais como, a Lei 11.129/2005, o texto do Projeto Político Pedagógico Integrado, os textos complementares sobre a formação dos gestores do referido programa, bem como as entrevistas publicadas on-line no sítio da Secretaria da

Juventude. Além destes já citados, também a revisão bibliográfica abarcando as teses e dissertações sobre o ProJovem e a bibliografia em geral sobre o problema compuseram os elementos da pré-análise. É pois, a partir da documentação já existente que se fez possível levantar informações relevantes para compor as entrevistas, cujos depoimentos uma vez transcritos serviram de fonte para a pesquisa.

A partir da chamada “leitura flutuante” de Bardin, realizada em relação a toda a documentação, isto é, a partir de uma leitura genérica das informações coletadas foi possível elaborar o objetivo geral da pesquisa e demarcar o campo específico onde o foco foi mantido. No caso desta pesquisa, o objetivo geral visou problematizar o programa ProJovem no período 2005-2007 no município de Porto Alegre/RS a partir da análise das contradições presentes na implementação do programa. O *corpus* da investigação, ou seja, onde a atenção esteve mais focada, foi na fala dos jovens estudantes que concluíram o curso ainda no ano de 2007²⁷.

Segundo Triviños (1987), a segunda etapa durante o processo de Análise de Conteúdo, é a descrição analítica, que é realizada concomitante à anterior, porém apresentando maior rigor de estudo. A partir desta etapa é elaborado um quadro de referência onde as falas, materializadas pela transcrição das entrevistas, ou as fontes já configuradas, são codificadas e categorizadas em relação a recorrência de termos ou expressões, o que demonstra uma estabilidade do discurso.

Ainda, quando um entrevistado se utiliza várias vezes de expressões semelhantes, que levam a mesma significação mesmo em instantes diferentes da entrevista, aqui é que o pesquisador deve construir uma categoria de análise. As categorias de análise são o esforço de síntese de uma comunicação, destacando os aspectos mais importantes. Segundo Moraes (1999, p.18), a categorização é *um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles*. Os critérios estabelecidos para a construção das categorias podem ser semânticos (categorias temáticas), sintáticos (a partir de verbos, adjetivos, substantivos e etc.),

²⁷ Esta informação é importante uma vez que alguns jovens contatados, expressaram que, apesar de terem participado do ProJovem em sua etapa inicial (2005 – 2007) por diferentes razões se afastaram do programa, só voltando a concluir o curso em outro momento. Descaracterizando-se, portanto, como colaborador da pesquisa, uma vez que suas percepções e lembranças estariam mais próximas de um momento onde já haveria uma estrutura diferente da posta na fase de implementação do programa.

ou ainda, os critérios podem ser léxicos (com o foco em determinada palavra). Segundo este mesmo autor, o pesquisador deve embasar-se em um único critério para definir suas categorias.

Por ocasião desta pesquisa, utilizei como critério de formulação de categorias, o aspecto semântico, levando em consideração, portanto a significação das palavras ou expressões continuamente expressadas.

Um segundo momento dentro da descrição analítica, foi o uso de cores atribuídas a cada uma das categorias que foram subtraídas do texto em análise. Assim um determinado fragmento da entrevista, por exemplo, que correspondia a mesma categoria recebia a mesma cor em questão, favorecendo no momento de agrupamento desses excertos. No entanto, muitas vezes tornou-se difícil, classificar determinados trechos do material em exame em categorias únicas, exigindo de mim um retorno constante aos dados, no intuito de refinar as categorias. Portanto, a análise de conteúdo nunca foi feita de forma linear e sim, de maneira circular e progressiva.

As categorias de análises desta pesquisa utilizadas como fios condutores que orientaram esta investigação foram elaboradas pelo critério semântico. Busquei elencar categorias temáticas a partir daquilo que foi possível retirar tanto do *conteúdo manifesto* das mensagens quanto de seu *teor latente*. Conforme Triviños (1987, p.162):

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncias de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estática, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências, etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas ao conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

A construção das categorias de análise desta pesquisa levou em consideração fundamentalmente o problema e os objetivos do estudo. São elas:

cidadania, a aliança dos termos trabalho-educação e por fim, aspectos pedagógicos. Estas categorias foram subtraídas tanto da análise dos textos referentes à Lei de Implementação do Programa (11.129/2005), do conteúdo expresso no Projeto Político Pedagógico Integrado quanto da análise das falas transcritas a partir dos jovens entrevistados.

Seguindo o percurso das etapas da Análise de Conteúdo, segundo Triviños (1987) o terceiro momento corresponde à fase de *interpretação referencial*. Nesta fase, ocorre a intensificação da Análise de Conteúdo, pois cabe ao pesquisador com o usufruto de sua intuição e do embasamento permitido pelos materiais empíricos, firmar relações, nexos com o contexto da pesquisa, aprofundando a análise das idéias e, se possível, apontando perspectivas de outros estudos, a partir do conhecimento dos limites das estruturas escolhidas e das possibilidades de outros vieses.

Ciente de que a esfera das políticas educacionais, como construção do campo social, não é um dado natural, asséptico: é antes, uma arquitetura ativamente construída em contextos histórico-sociais específicos, assumi o uso de entrevistas de base semi-estruturadas, já amplamente empregado pelas ciências humanas em geral. Para me assegurar da construção adequada das questões respondidas por nossos interlocutores, levei em consideração tanto os próprios objetivos da pesquisa quanto a linguagem característica dos respondentes, isto é, adaptando expressões e empregando termos familiares ao entrevistado.

Conforme Triviños (2001, p. 85):

A entrevista semi-estruturada, com um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos.

Assim, a escolha pelo uso das entrevistas semi-estruturadas se dá pelo entendimento de que a partir delas e de seus elementos que ajudam a dar o contorno ao esclarecimento de respostas ao problema, é possível construir um processo de interação social, de onde então se abstrai informações relevantes à

pesquisa. A flexibilidade do roteiro permite ao comunicante discorrer sobre o seu ponto de vista, a partir do que é proposto pelo investigador. Contudo, é importante ter presente as considerações de Stake (1998, p.63) sobre a prática da entrevista, para não incorrer no erro crasso de tê-las como algo fácil de realizar:

Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos. Ellos tienen los suyos. A mucha gente le gusta que le escuchen. Conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto.

Retomando Triviños (1987, p.138):

(...) o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações, Neste sentido, talvez sejam a *entrevista semi-estruturada*, a *entrevista aberta ou livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o *método de análise de conteúdo* os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (os grifos já existiam no original).

Considero, portanto, que a técnica das entrevistas semi-estruturadas possibilitou o reconhecimento e a análise, embasada no referencial teórico escolhido, das contradições presentes na fase de implementação do ProJovem em Porto Alegre. As entrevistas traduziram as aproximações com a experiência vivida por aqueles jovens.

4.2.1 O Acesso aos Interlocutores da Pesquisa

Quando iniciei o curso de mestrado padeci logo no início de uma “letargia vaidosa”, explico: tinha a impressão de que o fato de eu estar frequentando uma

universidade de excelência, me daria a credencial necessária para ter acesso a toda e qualquer informação que eu necessitasse. Logo, às primeiras iniciativas negadas de aproximação com as pessoas, me escancararam o difícil jogo da negociação.

Assim, o percurso de negociação começou com uma ligação via telefone à Secretaria Municipal da Juventude. A intenção era marcar um horário para ser atendida pela coordenadoria, ou ao menos, algum assessor que pudesse contribuir com maiores informações sobre o programa. As ligações sempre terminavam com uma promessa de retorno. Foi assim que, com uma carta de apresentação da Instituição a qual me vinculo me dirigi pessoalmente à Secretaria Municipal da Juventude de Porto Alegre. Minha intenção era expor a proposta da pesquisa e conseguir a permissão para ter acesso aos jovens que concluíram o ProJovem original. Dessa visita inicial, consegui marcar um encontro para dali a uma semana com um assessor da secretaria que se comprometeu a contribuir com todos os dados que fossem necessários. Passados quatro dias, recebi a ligação com uma nova data, e fui informada que os andares do prédio que correspondem à Secretaria da Juventude estariam em reforma.

Somente no segundo semestre de 2008 pude, enfim, ter o contato direto com o tal assessor, sendo que o mesmo alegou a impossibilidade de fornecer alguns dados, ora pela inexistência deles ora por estarem em segredo da justiça federal. De qualquer forma, foi solícito ao prestar um cuidadoso relato sobre o funcionamento do programa e de se prontificar a disponibilizar o material didático elaborado pelo curso. No entanto, já findava o mês de dezembro e eu ainda não havia obtido retorno à solicitação de entrevista com a presidente da Secretaria da Juventude de Porto Alegre, que à época era a Sr^a. Juliana Brizola. Durante este mesmo período, também foi solicitado inúmeras vezes o meu atendimento pela coordenação da Secretaria de Educação Municipal de Porto Alegre, pasta dirigida pela Sr^a. Secretária Cleci Jurach, ex-coordenadora pedagógica do ProJovem de Porto Alegre.

Durante todo este período, era realizado paralelamente o levantamento de dados sobre o ProJovem, bem como a revisão bibliográfica que, proporcionou juntamente com as leituras circunscrever o problema de investigação.

As dificuldades apontadas não me fizeram crer na impossibilidade de execução da pesquisa, contudo colaboraram com o foco e com a escolha da perspectiva qualitativa.

Assim foi que tratei de estipular o número de interlocutores desta pesquisa. Os entrevistados seriam em número de quatro, o qual considerei significativo contando que não há a intenção de buscar uma generalização a partir de uma amostragem probabilística, típico de uma abordagem quantitativa, e sim, buscar o relato que serviria como fonte do estudo.

É importante considerar neste momento o número de jovens que participaram do ProJovem durante o seu processo de implementação, 2005 a 2007. Conforme o Relatório de Trabalho 2005/2006/2007²⁸, em 2005, o Governo Federal estabeleceu como meta para Porto Alegre o número de 7.200 jovens atendidos pelo ProJovem até o término de 2007. De 2005 a 2007, houve 10.321 inscrições, sendo 4.046 em 2005, 3.448 em 2006 e 2.827 em 2007. Deste total de inscritos, 5.641 ou 54,66% dos jovens, efetivaram a matrícula para freqüentar as aulas. Conforme os dados disponibilizados no mesmo Relatório de Trabalho, em 2005 foram matriculados 1.829, em 2006 foram matriculados 2.389 e apenas 1.423 em 2007. O baixo número de matrículas em relação ao número de inscritos se deve, entre outras coisas, à dificuldade em contatar com esses jovens que, raras vezes, apresentavam a permanência nas residências que foram catalogadas; além disso, a exigência da comprovação da escolaridade mínima exigida colocava-se como outro obstáculo.

Do total de 5.641 jovens matriculados, apenas 1.253 jovens (22,2%) concluíram o curso e obtiveram o certificado de conclusão do ensino fundamental. Um número razoavelmente baixo, se comparado com o número de inscrições. Mas, conforme o Relatório da PMPA (2008e, p.58), foi *compatível com as expectativas do Programa em nível nacional*.

No início da pesquisa, considerei fundamental um levantamento social a partir das fichas cadastrais das inscrições dos alunos no ProJovem de Porto Alegre junto à Secretaria da Juventude de Porto Alegre. No entanto, pesquisar objetos de estudos muito recentes e que ainda estão em análise por outros órgãos do Estado, implica

²⁸ Publicação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, com tiragem de 500 exemplares. Este exemplar foi concedido por uma assessora da Comunicação Social da Prefeitura de Porto Alegre, durante as inúmeras visitas à Secretaria Municipal da Juventude.

enfrentar alguns percalços no caminhar da atividade prática da pesquisa. Um obstáculo vivenciado por mim no decorrer desta pesquisa esteve relacionado à acessibilidade às fontes primárias. Vários documentos da fase inicial do ProJovem em Porto Alegre encontravam-se sob sigilo da justiça brasileira, alguns inclusive sob a custódia da Polícia Federal²⁹.

A primeira estratégia delineada para ter acesso aos jovens participantes da etapa inicial do ProJovem foi abortada. Ao invés de ter acesso ao todo, passei a considerar mais importante, primeiro ter os critérios da escolha dos colaboradores da pesquisa de forma mais clara e objetiva, a fim conduzir melhor a pesquisa que paralelamente às questões norteadoras, serviriam como baliza para atingir os objetivos propostos.

Conforme Triviños (2001, p.83):

A pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados que alcança no estudo. (...) Desta maneira, a pesquisa qualitativa não se apoia na estatística para fixar o tamanho da amostra, como ocorre na pesquisa quantitativa.

Os critérios da escolha dos comunicantes levou em consideração os objetivos da pesquisa. Os quatro jovens que contribuíram para a efetivação das entrevistas responderam aos seguintes critérios: a) participação no ProJovem de Porto Alegre em sua etapa original; b) conclusão efetiva do curso, dentro do período estabelecido e c) jovens participantes de núcleos distintos.

Como dito anteriormente, não obtive acesso a base de dados com as fichas cadastrais dos alunos do ProJovem no município de Porto Alegre em sua etapa inicial. A Secretaria da Juventude de Porto Alegre, responsável pela implementação e acompanhamento do programa não disponibilizou tal acesso. Alegou que a “privacidade” dos jovens não poderia ser violada, já que muitos, provavelmente,

²⁹ Ocorre sob sigilo da Justiça Brasileira, desde o final de 2007, um processo com supostas irregularidades na administração do ProJovem - Porto Alegre, enquanto que esta esteve sob a organização da FUNDAE, da Universidade Federal de Santa Maria, entidade envolvida no esquema de fraudes do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN). No entanto, não foi objetivo desta pesquisa abarcar esta esfera de informações. A exposição da informação teve o propósito único de justificar o não acesso direto à lista dos alunos que concluíram o ProJovem, até o término de 2007, o que causou uma dificuldade a mais no contato inicial com os jovens que participaram do programa.

sentir-se-iam incomodados pela transferência das informações (por exemplo, endereço e telefone) sem a devida autorização.

No entanto, o contato que tive com vários professores que lecionaram no programa em sua fase inicial, permitiu a minha aproximação com jovens de núcleos diferentes. Uma dessas maneiras foi pela aquisição de uma planilha “extra-oficial” com o nome e telefone de vários alunos. Esta planilha me foi passada por uma professora da área de Ciências Naturais que trabalhou em um núcleo correspondente à Estação da Juventude Pão dos Pobres. A referida professora possuía um arquivo com uma série de documentos e informações referentes ao ProJovem que correspondiam ao mesmo período ao qual se destinou esta pesquisa.

A professora explicou que, durante a fase inicial do programa, muitos alunos ainda não haviam recebido o valor correspondente à bolsa de R\$ 100,00. Ficavam, portanto, impossibilitados de freqüentar as aulas pois, não possuíam o dinheiro correspondente às passagens do transporte para se deslocar até o local das aulas. Como estratégia da própria Secretaria de Educação, os professores, em horários inversos ao da aula e em dias alternativos, eram “convidados” a se dirigir à Estação da Juventude a fim de efetuarem contato com os jovens matriculados e estimulá-los à freqüência nas aulas, independente das adversidades econômicas. Dessa situação específica é que se originou uma cópia com os contatos dos referidos alunos. Contudo, essa listagem correspondia apenas à uma região.

Desta planilha, houve a adesão de um dos informantes da pesquisa. Outros professores³⁰ passaram os e-mails e perfis do Orkut dos jovens com os quais ainda mantinham contato e foi através desta estratégia de acesso que pude eleger os outros três jovens participantes desta pesquisa.

A seguir apresento uma síntese do perfil de cada um dos colaboradores da pesquisa e destaco que os nomes são fictícios e foram elaborados pelos próprios participantes da pesquisa.

ATENTADO: Rapaz, branco, 26 anos, desempregado e às vésperas de ser pai. Mora na zona norte de Porto Alegre, no que ele denominou de “bequinho”, junto com a irmã e o cunhado. Diz-se *atucanado, procurando emprego todo dia*.

³⁰ Das Estações Centro Humanístico Vida, Centro Social de Educação Profissional Leonardo Murialdo e Centro de Educação Profissional João Calábria.

PEQUENO: Rapaz, negro, 23 anos, desempregado, pai de duas meninas (uma menina com quatro e a outra, seis meses de idade) de mães diferentes. Morador da zona leste de Porto Alegre, atualmente reside com a sogra, esposa, filha e cunhados. Identifica-se como grafiteiro, mas se considera um “faz tudo”, “vivo do que a vida me permite”.

MADONNA: Moça, negra, 22 anos, mãe de um menino de três anos. Trabalha na função de auxiliar de serviços gerais. Separada, moradora da zona sul de Porto Alegre, divide a moradia com a mãe e mais três irmãos. *Sou uma pessoa honesta, trabalhadora, uma Madonna, pois sou vaidosa e sei que tenho estrela.*

GRETA GARBO: Moça, branca, 24 anos, trabalhando com a família no comércio, solteira. Atualmente é moradora do município de Alvorada, região metropolitana de Porto Alegre. Reside com a mãe e irmã. O pai é falecido. Diz-se diferente dos demais participantes do ProJovem, pois possui uma situação financeira mais tranqüila. *Sou bem extrovertida mas, um pouco envergonhada. E sou bem amiga, quando precisam de mim, estou sempre ali.*

O primeiro passo foi adicioná-los ao Orkut, comunidade virtual de relacionamento. Num segundo momento, a aproximação se estabeleceu através de conversas diretas, com o uso de comunicadores instantâneos (Messenger) e só num terceiro momento foi estabelecido o contato para a realização das entrevistas. No transcurso inicial da pesquisa pude realizar duas entrevistas que, por fim, acabaram sendo descartadas devido a atitude já relatada por mim. No entanto, a realização delas foi de imensa importância, pois me proporcionou uma prática mais aguçada desta técnica, permitindo que eu não incorresse em erros básicos e que fosse mais minuciosa nas demais. Estou certa que esta situação vivenciada só contribuiu com o aperfeiçoamento da pesquisa e não resultou em dificuldades em conseguir novos colaboradores ao estudo. Conforme Eisner (1998, p.215):

Es sorprendente cuántas personas están dispuestas a hablar con quienes creen que realmente los escucharán. En general, las entrevistas no

necesitan – en realidad no deberían necesitar – ser formales, ser encuentros a modo de cuestionarios programados. El propósito del entrevistador es ponérselo fácil a la persona, tener alguna idea de lo que él o ella quiere saber, pero sin ser rígido ni mecánico en el método.

Essa planilha que possibilitou o contato com alguns jovens, o contato com outros professores do programa que me proporcionaram o acesso a jovens de diferentes núcleos, as “cartilhas” utilizadas em cada período das unidades de ensino, o arquivo disponibilizado pela professora com informações da vivência nas reuniões pedagógicas, os dados disponibilizados de forma on-line pelo Governo Federal e pela Secretaria da Juventude, além do levantamento bibliográfico sobre o programa, foram fontes que tornaram esta pesquisa executável. Por certo, a pesquisa não contou com todos os materiais produzidos no período estudado, mas essa tipologia variada de documentos permitiu a execução deste estudo de forma satisfatória.

5 REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa científica, não necessariamente, deve se constituir em atividade cansativa e rígida, onde os procedimentos apresentam-se como imutáveis, e o pesquisador apresenta um esforço em tornar o objeto de estudo o mais asséptico possível.

Luna (1997) aponta para a necessidade de atrelar a pesquisa científica ao conceito de uma atividade dinâmica e prazerosa, sem perder o rigor imprescindível destinado a toda atividade de pesquisa.

Conforme Triviños (1987, p.105) *aos pesquisadores da educação cabe a alta responsabilidade de construir o próprio conhecimento, à luz dos traços da realidade que observam (...)*. Esta realidade é observada não somente pelo processo empírico, pelo fato do pesquisador estar de alguma forma envolvido com o problema - o que requer inclusive um estranhamento com o objeto de estudo - quanto também, pelo trabalho de procurar circunscrever seu foco de interesse, a partir do enriquecimento que a leitura de outras pesquisas proporciona.

A importância do processo de revisão de literatura, expressa-se na sua contribuição com a familiarização do objeto investigado, possibilitando ao pesquisador não incorrer no erro de pesquisar algo que já foi investigado ou, caso esta situação ocorra, permitir enxergar, através da revisão do material bibliográfico, que caminhos outros investigadores percorreram, quais as lacunas ainda presentes e em que sentido o referencial teórico no qual a pesquisa se apóia pode contribuir para a compreensão deste objeto de estudo.

A elaboração da revisão de literatura para esta pesquisa foi organizada a partir da busca na base de dados disponível da Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações - BDTD, tendo em vista o descritor “juventude” e, com acesso disponível em http://bdttd2.ibict.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=39. Com este descritor e com a busca correspondente ao período que se estende desde janeiro de 2003 até o presente momento (última atualização agosto de 2009)³¹, foi possível encontrar 153 dissertações e 50 teses, apresentando um total de 203 trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado a partir desta temática.

O quadro abaixo demonstra o levantamento desta busca na modalidade de ensino de pós-graduação, nível “mestrado”, esquematizado pelos campos “área de conhecimento” e “conclusão da pesquisa”³².

Área de Conhecimento	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Administração				1				1
Antropologia	1	1		2	1			5
Ciência da Comunicação/ Comunicação Social					1	3	1	5
Ciências Sociais (sociologia)	1	2		8	6	12		29
Ciências Políticas					1	1		2
Desenvolvimento Econômico		1		1				2
Desenvolvimento Regional (Rural)								0
Desenvolvimento Social								0
Direito (Direito Econ. e Social)			1			1		2
Educação	1	4	7	6	11	17		46
Filosofia								0
Geografia								0
História	1		2	2	2	2		9
Linguística				1				1
Odontologia								0
Política Social								0
Psicologia	2		2	3	4	4	2	17
Saúde (Serviços Saúde Pública)						1		1
Serviço Social			2	2	3	3	1	11
Teologia					3	1		4
Ensino de ciências						1		1
Educação ambiental					1			1
Ciências da Religião		1		2	1	1		5
Tocoginecologia		1						1
Artes					1			1
Total	6	10	14	28	35	47	4	144

QUADRO 1: Produção por área de conhecimento e ano de conclusão

³¹ As leituras sobre revisão bibliográfica apontam que, para uma pesquisa na modalidade de mestrado, retroceder a análise aos últimos cinco anos de produção acadêmica tem sido o suficiente para um bom circunscrever do tema de estudo. Além disso, também justifico esta escolha de periodicidade devido a alguns critérios: a) o ProJovem é um programa recente, data do ano de 2005; b) ao exíguo tempo (24 meses) disponibilizado; c) devido ao acesso ao estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil, contemplando a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986 -1998, sob coordenação de Sérgio Haddad (2000); bem como, ao acesso ao estado do conhecimento referente à juventude e escolarização (1980 – 1998), sob coordenação de Maria Pontes Sposito (2002).

³² O modelo deste quadro foi organizado a partir das sugestões ocorridas no Seminário Pesquisa e Problemas em Educação II, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Rute Baquero, 2008/2.

Outras nove dissertações estão em diferentes áreas: engenharia agrícola (2008); família na sociedade contemporânea (2007); gerontologia (2008); agricultura familiar e desenvolvimento sustentável: duas dissertações (2003 e 2006); extensão rural (2008); economia doméstica (2006); enfermagem em saúde coletiva: duas dissertações (ambas em 2007).

Para um melhor entendimento, o gráfico 1, abaixo, exemplifica a revisão bibliográfica no âmbito das dissertações, destacando as áreas do conhecimento que expressam a maior quantidade de estudos desenvolvidos a partir da ampla temática “juventude”, entre os anos de 2003 e 2009, de um total de 153 dissertações.

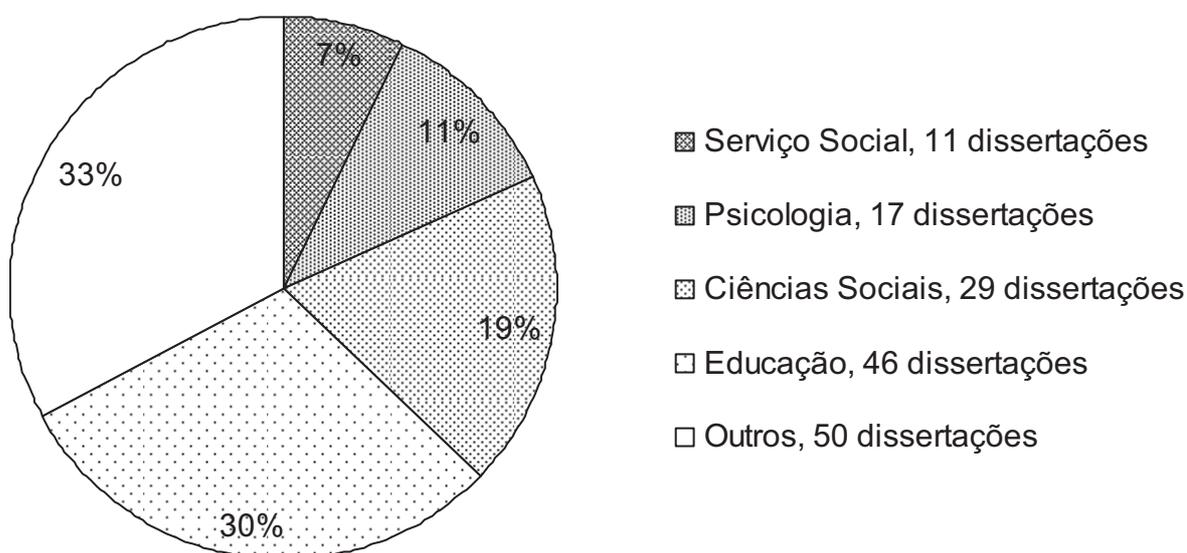


GRÁFICO 1: Percentual de Dissertações a partir do descritor “juventude”

Para efeito de organização, relevância e aproximação com a área de educação e, por fim, pela otimização do tempo disponível, o quadro 1 leva à necessidade de categorizar o levantamento das dissertações a partir das áreas que apresentam maior proximidade entre si, destacando: ciências sociais (sociologia), educação e serviço social, com a verificação de sub-temas e de sua recorrência.

Sub-temática	Ciências Sociais	Educação	Serviço Social	Total por temáticas
Infratores (em conflito com a lei)				
Em cumprimento de medidas sócioeducativas			2	2
Jovens como sujeitos de direitos		3	2	5
Juventude (contexto da rua)				0
Juventude no campo	1	2		3
Mercado de trabalho	1	4		5
Políticas Pública	2	3	2	7
ProJovem	1	1	1	3
Violência	3	2	3	8
Outros* (juventude)	21	32	1	54
Total por área	29	47	11	87

* Outros: juventude relacionada com: lazer, sexualidade (homossexualidade), cultura, mídia, religião, relações pais e filhos, adoção, jovens em abrigos, direitos humanos, tribos, migração, vestibular, consumo de álcool.

QUADRO 2: Sub-temas e recorrência nas áreas de conhecimento

É interessante observar que a soma da coluna referente à área de conhecimento “educação”, no quadro 2, corresponde a um número a mais (47), se levado em consideração o número expresso no quadro 1, referente às dissertações por área de conhecimento, no caso, na área de educação (46). Isso se explica porque, neste segundo quadro, ocorreu o acréscimo de mais uma dissertação que outrora havia sido catalogada em outro campo. Este acréscimo se justifica neste momento pois, curiosamente, esta dissertação trata de juventude e HIV, mas foi defendida para a obtenção do título de mestre em Educação Ambiental. Fica assim registrado para evitar possível confusão nas somas.

Em relação às 50 teses que abordaram a questão da juventude, entre os anos de 2003 e 2009, o levantamento dos dados está exposto partir da mesma configuração anterior, isto é, com destaque à produção científica em relação às áreas de conhecimento e ano de conclusão. Cabe ressaltar que a exposição da revisão bibliográfica de modo separado entre teses e dissertações não exprime o entendimento de que o conhecimento deve ser fragmentado, tampouco expressa uma tendência positivista, acostumada a separar as partes do todo, descontextualizando o objeto de estudo. Neste caso, serve apenas para uma melhor

visualização por parte do leitor e uma maior organização dos dados para a pesquisa em relação à pesquisadora.

Área de Conhecimento	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Administração								
Antropologia					1	1	1	3
Ciência da Comunicação/ Comunicação Social		1			1			2
Ciências Sociais (Sociologia)		1	3		1	4	1	10
Ciências Políticas								0
Desenvolvimento Econômico								0
Desenvolvimento Regional(Rural)								0
Desenvolvimento Social								0
Educação			1	4	4	3		12
Educação Física			1			1		2
Filosofia								0
Geografia					1			1
História						1		1
Linguística								0
Odontologia								0
Política Social								0
Psicologia				2	2	5	1	10
Saúde (Serviços de Saúde Pública)						1	1	2
Serviço Social			1		2	2		5
Teologia								0
Ensino de ciências								0
Educação ambiental								0
Ciências da Religião								0
Tocoginecologia								0
Artes								0
Outros*			1		1			2
Total	0	2	7	6	13	18	4	50

* Outros: Doutor em Multimeios. (ano de obtenção 2005) e Doutor em Literatura Comparada (ano de obtenção em 2007).

QUADRO 3: Produção por área de conhecimento e ano de conclusão

O gráfico a seguir retomou a revisão bibliográfica no âmbito das teses desenvolvidas durante o período de 2003 a 2009, salientando o percentual estabelecido nas áreas do conhecimento que apresentaram o maior número de pesquisas que abordaram a temática “juventude”, de um total de 50 teses.

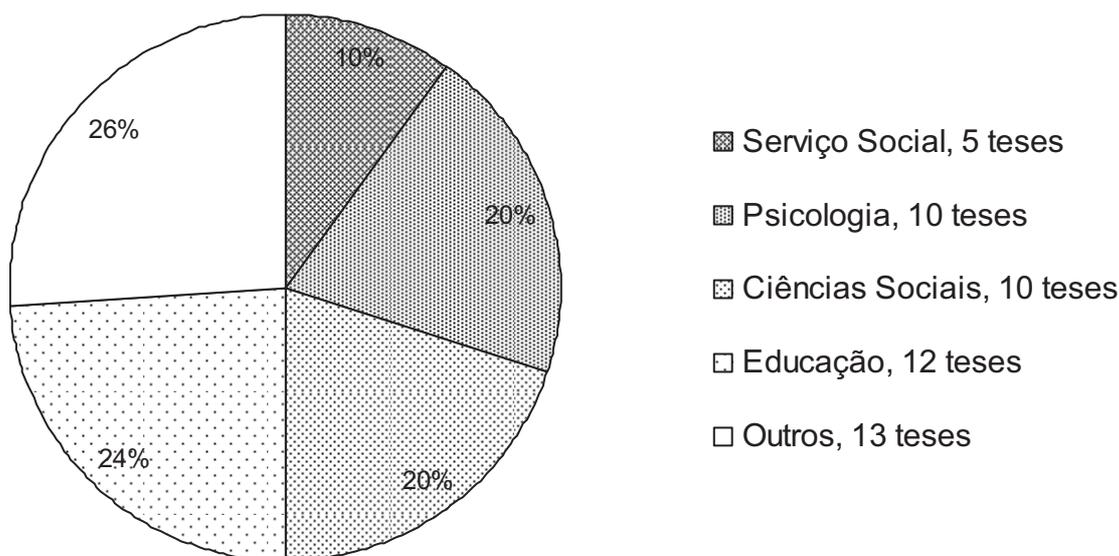


GRÁFICO 2: Percentual de Teses desenvolvidas a partir do descritor “juventude”

Abaixo, seguindo a mesma metodologia de trabalho, apresento o quadro n.º 4 com a exposição de sub-temas e de sua recorrência a partir do levantamento das teses entre as áreas com maior proximidade entre si. São elas: ciências sociais (sociologia), educação e serviço social.

Sub-temáticas	Ciências Sociais	Educação	Serviço Social	Total por temáticas
Infratores (em conflito com a lei)			2	2
Jovens como sujeitos de direitos				0
Juventude (contexto da rua)				0
Juventude no campo				0
Mercado de trabalho	3	3		6
Pol. Pública		3		3
ProJovem				0
Violência	1	2		3
Outros* (juventude)	6	4	3	13
Total	10	12	5	27

* Outros: temática juventude em relação à identidade, jogos universitários, sexualidade: maternidade e gênero ou ainda, o corpo como expressão máxima da sexualidade entre segmentos populares, mídia, cultura de consumo, tribos, formação docente e sua relação com os jovens do ensino médio, representação juvenil na literatura...

QUADRO 4: Sub-temas e recorrência nas áreas de conhecimento

No cômputo geral das pesquisas verificadas até o presente momento, entre teses e dissertações, é possível estabelecer que, de um modo geral, um grupo de pesquisadores, ao abordar a temática *políticas públicas*, recorre a uma política específica, verificando a eficácia de tal programa sob o prisma dos próprios envolvidos, procurando dar voz aos principais interessados, mas relacionando àqueles que são vistos como responsáveis pela criação e implementação destas; é o caso, por exemplo, das políticas no âmbito da educação que se pautam por alguns princípios: experiência, territorialidade, trabalho, protagonismo juvenil. Esta pesquisa apresenta uma aproximação com este grupo, uma vez que estes pesquisadores também focaram as estruturas estabelecidas por onde se dão o desenrolar dos conflitos entre as classes.

De modo diferente, outro grupo de pesquisadores focou suas análises a partir de uma visão mais fenomenológica, buscando interpretar dado elemento a partir de uma compreensão mais específica; é o caso das pesquisas que abordaram o tema das políticas públicas sob o enfoque de como elas se dão no micro-cosmos da sala de aula, por exemplo.

Em relação ao sub-tema “ProJovem”, dada a incipiente quantidade de pesquisas, tanto por ser uma política pública educacional bastante específica, orientada para a juventude de classes populares, quanto pela sua recente implantação no ano de 2005, criou-se a necessidade de fazer uma busca ainda mais detalhada, a partir da base de dados *on-line* da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>, apenas com o descritor “ProJovem” e respondendo a uma catalogação mais densa, do ponto de vista metodológico.

Até o presente momento (janeiro de 2010) foram encontradas apenas 8 dissertações e 1 tese (na base de dados da Capes), fato que salienta um campo ainda carente de estudos.

Contudo, ao expandir a busca bibliográfica à BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em relação ao sub-tema “ProJovem”, foi obtido o acréscimo de três dissertações³³. Além da busca on-line às bases de dados da Capes e BDTD, a contínua aproximação aos PPG’s de outras universidades em

³³ FRIEDRICH, Márcia (2009), CAÚ, José Nildo Alves (2009) e MOREIRA, Evaldo de Assis (2008).

Porto Alegre, permitiu à pesquisadora o conhecimento e a participação (como ouvinte) de uma recente defesa de dissertação de mestrado na área da sociologia da UFRGS³⁴, ainda não disponibilizada em nenhuma base de dados. Dessa forma, é apontado o total de 12 dissertações e 1 tese.

À guisa de exemplificação, apresento nas próximas duas páginas dois modelos do quadro onde os itens são preenchidos a partir da análise da tese e dissertações disponibilizadas pelo descritor, ProJovem.

A exposição dos quadros categorizados em sub-temáticas e os apresentados no que se referem ao programa ProJovem especificamente, demonstram o intencional esforço de atingir um rigor científico, imprescindível aos que se dedicam a fazer pesquisa, capaz de favorecer na elaboração do problema de pesquisa e no aperfeiçoamento do referencial teórico que se demonstra imbuído.

Devido a escassez de pesquisas encontradas, aqui já apontadas, sobre estudos que envolvam o ProJovem, tornou-se difícil fazer uma análise que fuja do caráter meramente descritivo. Apresento, portanto, a tentativa de categorizar os demais estudos a partir de agrupamentos que focalizaram especificamente o objetivo e o quadro teórico das referidas pesquisas.

Embora estes trabalhos comportem uma singularidade nos seus objetivos, classifiquei as onze dissertações, ainda não apresentadas, a partir de quatro enfoques principais: construção do saber, base curricular, o programa a partir da perspectiva da Teoria Crítica e o ProJovem a partir da perspectiva da Hermenêutica. O primeiro campo referindo-se ao processo de construção do saber, aponta Araújo (2008) e Lins (2008) como autoras que pesquisam as estratégias criadas e utilizadas pelos jovens que favoreceram a elaboração e aquisição do conhecimento, tanto oral quanto escrito, vivenciado a partir do Programa. Araújo (2008) concebe essa construção como sendo fruto da “prática discente”, isto é, desenvolvida pela práxis pedagógica. Outro modo de analisar este enfoque é salientando o papel dos professores nesse processo de construção, a partir do estudo sustentado na Sociologia Interacional e no caráter de “professor reflexivo” presente nas contribuições de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (LINS, 2008).

³⁴ Monte Blanco, Diego. À luz do dia, nem todos os gatos parecem pardos – expectativas e percepções de jovens moradores da periferia sobre o ProJovem Urbano. UFRGS, 2009. Data de defesa: 15/12/2009.

Dissertação de Mestrado na área de LINGÜÍSTICA. Ano-base: 2009

Dados de Identificação	Camila Maria Marques Peixoto. ANÁLISE DA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULAS DE LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROJovem. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – LINGÜÍSTICA Orientador: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas da UFC
Disponível em:	http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072422001018024P9
Objetivo:	Analisar o material didático do ProJovem, no que concerne ao planejamento da aula de leitura proposto pelo autor desse material, baseando-nos nas etapas de uma aula comunicativa de leitura (CICUREL, 1991).
Quadro Teórico:	A partir de alguns autores como: CICUREL, 1991; BRAGGIO, 1992 BRONCKART, 1999.
Campo de Investigação:	Salas de aula do ProJovem e material didático referente ao manual de leitura.
Instrumentos:	Aulas gravadas em áudio e nos resultados dos questionários aplicados a professores e alunos do Programa.
Sujeitos:	Alunos e professores
Resultados:	Resultados de análises feitas revelam-nos que o autor do material didático do ProJovem segue um modelo de planejamento pouco engajado na formação crítica de leitores, limitando-se à mobilização dos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema tratado no texto e não potencializa a construção dos sentidos. O autor também apresenta equívoco quanto à situação de construção dos gêneros; não potencializando a interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor, nem a negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura.
Resumo:	Nesta pesquisa, lançamos um olhar sobre a sala de aula através do material didático, focalizando especificamente a aula de leitura. Nesse sentido, optamos por analisar o material didático do ProJovem, no que concerne ao planejamento da aula de leitura proposto pelo autor desse material, baseando-nos nas etapas de uma aula comunicativa de leitura (CICUREL, 1991). Para isso, problematizamos as concepções de leitura que subjazem a esse planejamento (BRAGGIO, 1992); analisamos o planejamento da aula de leitura, segundo a expectativa do autor do material didático, do professor e do aluno e, na análise das atividades de compreensão de texto, consideramos a recuperação das condições de produção dos gêneros (BRONCKART, 1999). Para coleta dos dados, detivemo-nos nos exercícios de compreensão de textos e nas orientações contidas no Manual do educador do material didático do ProJovem que, segundo os autores, desenvolvam habilidades de leitura e interpretação dos textos em “Vamos ler” e “Releitura”, bem como nos dados coletados das aulas gravadas em áudio e nos resultados dos questionários aplicados a professores e alunos do Programa. Resultados de análises feitas revelam-nos que o autor do material didático do ProJovem segue um modelo de planejamento pouco engajado na formação crítica de leitores, limitando-se à mobilização dos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema tratado no texto e não potencializa a construção dos sentidos. Nos exercícios de compreensão, percebemos que o autor apresenta equívoco quanto à situação de construção dos gêneros; não potencializando a interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor, nem a negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura. Tais equívocos compõem a expectativa de alunos e professores com relação à aula de leitura e nos distanciam do ensino produtivo de língua que defendemos, da formação de leitores críticos de que necessitamos.

QUADRO 5: Exemplo de pesquisa sobre o ProJovem (modalidade mestrado)

Tese de Doutorado na área da Educação. Ano-base: 2008

Dados de Identificação	Enio José Serra dos Santos. Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – EDUCAÇÃO Orientador: Osmar Fávero Biblioteca Depositária: BCG
Disponível em:	http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082331003010001P0
Objetivo:	Investigar a forma com que a Geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Quadro Teórico:	Teoria crítica. Autores como Gramsci, Paul Thompson e Milton Santos.
Campo de Investigação:	Currículo do ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos, desenvolvido pelo governo federal e aplicado na cidade do Rio de Janeiro através da análise focalizada nas propostas curriculares e nos materiais didáticos referentes ao ProJovem e à Coleção Cadernos de EJA..
Instrumentos:	Análise do Discurso - exame do conteúdo geográfico encontrado em duas coleções didáticas elaboradas recentemente no âmbito do governo federal – <i>Coleção ProJovem e Coleção Cadernos de EJA</i> .
Sujeitos:	Políticas públicas educacionais no âmbito do governo federal destinadas a trabalhadores pouco escolarizados, na modalidade de EJA, especificamente Coleção ProJovem e Coleção Cadernos de Eja.
Resultados:	A análise dos materiais didáticos revela uma contradição nas políticas de currículo para a EJA levadas a cabo pelo governo federal, pois enquanto o ProJovem se caracteriza por um currículo prescritivo cujo conteúdo geográfico se mostra pouco denso e mais próximo da vertente humanista fenomenológica, a Coleção Cadernos de EJA tem como base uma proposta curricular que aposta na autonomia docente e na corrente crítica do pensamento geográfico. Essas incoerências indicam o hibridismo que marca boa parte das políticas educacionais do atual governo
Resumo:	O presente trabalho de tese tem como principal objetivo investigar a forma com que a Geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A hipótese que fundamenta o processo de investigação é a de que há uma Geografia escolar específica para o público jovem e adulto trabalhador que evidencia diferentes concepções e projetos societários presentes nas propostas curriculares às quais a disciplina está submetida. A EJA é abordada como uma questão de classe por ter como público alvo trabalhadores pouco escolarizados, para os quais vêm sendo dirigidas políticas de formação que atendem as novas exigências do mercado pautado pela reestruturação produtiva. Tendo, portanto, como eixo central as políticas públicas de EJA, a base empírica da pesquisa se constitui na análise do conteúdo geográfico presente nos materiais didáticos elaborados a partir das propostas curriculares do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o ProJovem, e da Coleção Cadernos de EJA, ambas produzidas no âmbito do governo federal. Tais propostas são consideradas como processos de recontextualização de saberes e discursos produzidos em outros contextos políticos (universidades, organismos internacionais, movimentos sociais, secretarias de educação etc.), fato que conduz a investigação na direção de questões que envolvem a forma com que esses documentos justificam a especificidade do ensino de Geografia voltado para a EJA, bem como as matrizes teóricas características do pensamento pedagógico e geográfico que lhes podem ser consideradas como referências. A análise dos materiais didáticos revela uma contradição nas políticas de currículo para a EJA levadas a cabo pelo governo federal, pois enquanto o ProJovem se caracteriza por um currículo prescritivo cujo conteúdo geográfico se mostra pouco denso e mais próximo da vertente humanista fenomenológica, a Coleção Cadernos de EJA tem como base uma proposta curricular que aposta na autonomia docente e na corrente crítica do pensamento geográfico. Essas incoerências indicam o hibridismo que marca boa parte das políticas educacionais do atual governo, bem como propiciam reflexões em torno dos princípios e bases que podem contribuir para a construção de um processo de escolarização que tenha como horizonte a emancipação dos trabalhadores brasileiros.

QUADRO 6: Exemplo de pesquisa sobre o ProJovem (modalidade doutorado)

O segundo enfoque circunscreve as preocupações vinculadas à discussão sobre a base curricular do Programa. Villas-Boas (2008) e Delfini (2008) pesquisaram sobre as concepções e práticas elaboradas tanto a partir do caráter de atuação das ações comunitárias desenvolvidas quanto na proposta pedagógica de formação profissionalizante presente no ProJovem. Em Villas-Boas (2008) são confrontadas as matrizes discursivas presentes nas noções de democracia participativa, direitos e participação juvenil com a proposta de Ação Comunitária desenvolvida pelo ProJovem no âmbito urbano. Delfini (2008) analisou a proposta de formação profissional do ProJovem direcionada aos jovens oriundos da agricultura familiar a fim de sugerir um procedimento de análise a outros programas de natureza similar destinados ao desenvolvimento rural sustentável.

O terceiro bloco, composto por Vasconcelos (2008), Pires (2007), Pereira (2007), Friedrich (2009) e Moreira (2009), abordou o ProJovem sob a perspectiva da Teoria Crítica contextualizando-o a partir das transformações do processo produtivo. Vasconcelos (2008) discutiu mais especificamente este tema a partir da análise da questão do desemprego que atingiu os jovens, sobretudo, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso até a experiência do ProJovem local em Curitiba/PR, apontando as possibilidades e limites do referido Programa. Pires (2007) investigou o modelo de escolarização proposto pelo ProJovem. A escolarização, em sua perspectiva, foi concebida como mínima, “em quantidade e em qualidade”, sendo destinada aos jovens trabalhadores; também analisou a precarização do trabalho dos professores no estudo de caso do ProJovem – Fortaleza/CE. Pereira (2007) a partir de estudo realizado no Rio de Janeiro/RJ, analisou as possibilidades do ProJovem na contemplação das expectativas dos jovens participantes. Para tanto, abordou o direito à participação da juventude em programas que respondiam ao proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que concebiam as políticas públicas como direito ao jovens. Contudo, esta pesquisa se distanciou da investigação aqui proposta, devido ao fato da autora sinalizar os limites do programa, tendo como sujeitos da pesquisa tanto os jovens quanto os coordenadores participantes do ProJovem no Rio de Janeiro a partir de um referencial teórico amplo, que englobou tanto teóricos da sociologia, da psicologia, bem como da filosofia. Friedrich (2009) ao trabalhar com a pesquisa participante e

com a aplicação de questionários, investigou a possibilidade de conflitos imediatos entre o discurso oficial e o vivido pelos jovens. E por fim, Moreira (2009) analisou a implementação do programa em dez municípios da Região Metropolitana de São Paulo considerando os interesses antagônicos político-ideológicos presentes no interior das esferas públicas e suas implicações durante as ações do poder público, neste caso, o ProJovem.

O quarto e último bloco é composto por dois autores, Caú (2009) e Monte Blanco (2009) que analisaram o programa ProJovem a partir da perspectiva da hermenêutica. A compreensão das percepções que os gestores, qualificadores e os jovens egressos tiveram do processo formativo do programa a partir da inclusão dos jovens participantes do arco esporte e lazer foi um dos objetivos de Caú (2009). Enquanto Monte Blanco (2009) buscou apresentar “a noção de que nem tudo é o que parece”, referindo-se a compreensão e ao desvelamento dos olhares dos alunos em relação ao próprio programa, levando em consideração os saberes tácitos cotidianos dos jovens e o contexto que sustentou estes saberes.

Das onze dissertações aqui sub-agrupadas, duas destas (VILLAS-BOAS, 2008) e (VASCONCELOS, 2008) não obtive acesso ao seu conteúdo na íntegra devido ao fato de estarem disponíveis apenas à comunidade acadêmica de suas Universidades. Após a leitura do resumo disponibilizado no site da Capes, julguei desnecessário solicitar as referidas pesquisas às Instituições de Ensino, pois, as mesmas se afastavam do meu problema de pesquisa uma vez que, Villas-Boas (2008) enfoca, sobretudo, a atuação dos jovens na proposta de Ação Comunitária que integra o Programa e, Vasconcelos (2008) ainda que se aproxime de meus objetivos ao abordar as transformações ocorridas no capitalismo desde o modelo fordista até o modelo de acumulação flexível, se distancia ao apontar as possibilidades e limites do ProJovem local de Curitiba/PR. Acredito na concretização dos processos educativos como algo em constante movimento, portanto, não é intenção deste trabalho diagnosticar os limites do ProJovem - Porto Alegre em sua etapa inicial pela observação de seus “sintomas”.

Dito isso, passo a apontar as principais conclusões presentes nas nove pesquisas aqui já referidas, excetuando-se, portanto, Villas-Boas (2008) e Vasconcelos (2008).

Em relação ao enfoque da construção do saber, as conclusões apontaram que tanto a participação dos professores foi fundamental (LINS, 2008) quanto as estratégias criadas pelos próprios jovens no processo de aprender, os chamados “dispositivos de retorno pedagógico” (ARAÚJO, 2008).

A pesquisa que visava subsidiar novas estratégias de educação profissional focadas no desenvolvimento rural, concluiu que, para o desenvolvimento sustentável no campo, as políticas para a juventude devem agregar estratégias qualitativas e participativas (DELFINI, 2008).

Os estudos sobre o ProJovem a partir do contexto das transformações do processo produtivo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, concluíram apontando a incapacidade de promoção de mudanças na condição de vida dos jovens sujeitos envolvidos (PEREIRA, 2007) e revelaram um contexto educativo fragilizado tanto pelo sucateamento das escolas quanto pelos problemas sociais e econômicos que afetam os jovens participantes do Programa (PIRES, 2007). Moreira (2009) ao analisar as campanhas oficiais da educação de jovens e adultos implementadas pelo governo brasileiro desde 1930, culminando com o ProJovem na primeira década do terceiro milênio, concluiu que a construção do paradigma da educação de jovens e adultos para o mundo do trabalho foi uma construção político-econômica que se desenvolveu através das estratégias do Estado sob a égide das orientações de organismos internacionais. Na mesma direção, Friedrich (2009) ao apontar os conflitos vivenciados pelos jovens no decurso do programa, demonstrou a fragilidade das políticas públicas implementadas sem o devido planejamento de ações necessárias que pudessem ir ao encontro dos reais anseios dos jovens participantes.

Os resultados obtidos com a pesquisa de Caú (2009) baseados numa perspectiva hermenêutica revelaram que o ProJovem pouco alterou o processo de degradação das relações sociais vivenciadas pelos jovens de Recife, principalmente quando relacionado ao processo de re-inserção à escolarização, à qualificação profissional e às relações de sociabilidade. Enquanto que a pesquisa desenvolvida por Monte Blanco (2009) no município de Novo Hamburgo/RS sustentou como resultado que não é possível fazer políticas públicas sem conhecer as redes de reciprocidade. Ou seja, é preciso conhecer as redes de apoio que sustentam estes

jovens para que realmente não haja uma dissociação entre o que é esperado pelos jovens ao ingressarem no programa e as idéias dos gestores que elaboram as políticas orientadas para este segmento.

Este levantamento das conclusões das pesquisas aqui elencadas serve, sobremaneira, para justificar a realização da própria pesquisa a qual me proponho. Uma vez que essa temática carece de um estudo que a acerque da visualização das contradições entre aquilo que estaria expresso na letra que compôs o programa em Porto Alegre e os possíveis significados dados por aqueles que, de fato, a vivenciaram.

Este estudo também conta com uma revisão de literatura estendida à base de dados de periódicos relevantes à pesquisa em Educação.

O primeiro passo estabelecido, mesmo que não haja a necessidade de seguir com rigidez qualquer intenção de padronizar a revisão bibliográfica, é pautar a investigação a partir de alguns critérios. O primeiro deles foi a periodicidade. Levando em consideração o tempo disponível para a realização da pesquisa, a coleta dos artigos concentrou-se nos periódicos disponibilizados entre os anos de 2003 até o presente momento, por crer que o período dos últimos seis anos é um tempo significativo para contribuir para uma pesquisa de mestrado, que tem como tempo de realização o máximo de 24 meses. O segundo critério valeu-se do agrupamento dos artigos a partir da leitura dos resumos que apontassem na direção da temática das políticas públicas educacionais para a juventude, vinculadas à temática do trabalho. A busca nestes periódicos a partir de uma temática mais abrangente, “juventude e políticas públicas”, justifica-se à medida que, utilizar um descritor tão singular, como é o caso da palavra “ProJovem”, acabaria por inviabilizar o acesso a possíveis artigos que pudessem contribuir com a pesquisa. O terceiro refere-se à escolha dos periódicos que, neste caso, restringiu-se a análise de quatro periódicos de conceituação A pelo portal Capes.

Dito isso, o passo seguinte é a exposição dos resultados do levantamento realizado sobre a incidência deste tema – juventude e políticas públicas – nos periódicos: Cadernos CEDES, Revista Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação.

Na página do Scielo Brasil, a busca realizada no periódico CADERNO CEDES, que é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade, apresentou de um total de 110 artigos publicados desde o ano de 2003, que apenas dois artigos mostram-se relevantes para a realização da pesquisa, pois os assuntos se aproximam de reflexões sobre as políticas públicas educacionais orientadas para a juventude, no contexto do neoliberalismo.

O primeiro, cuja autoria é de Maria Abadia da Silva (2003), se aproxima do objeto de estudo desta pesquisa à medida que analisa as relações estabelecidas pelas diretrizes do Banco Mundial com a educação brasileira.

É salutar o entendimento de que as políticas e os programas educacionais desenvolvidos por estas, não são obras do acaso, mas decorrem de inúmeros fatores internos e externos, apresentando-se como um mosaico que tem como pano de fundo as relações político-econômicas que se desenvolvem entre os países.

O segundo artigo assinado por Fischer (2005), só se aproxima de nosso objeto de estudo – a juventude – por discutir os resultados de uma pesquisa realizada com grupos de jovens. No entanto, o distanciamento de nosso foco, fica a cargo da ênfase dada ao aspecto cultural da relação jovem-mídia e da abordagem de cunho pós-estruturalista, com destaque aos conceitos de poder e subjetivação em Foucault.

A pesquisa realizada a partir das publicações do periódico EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, apresentou o somatório de 398 artigos nos últimos seis anos. A partir da leitura dos resumos apresentados destaquei sete artigos que apresentaram a ampla perspectiva que vincula trabalho, educação e juventude.

Dois destes são de autoria de Gaudêncio Frigotto (2005 e 2007) e estão vinculados a este estudo a partir de sua matriz teórica. O primeiro parte de uma análise da política de educação profissional no governo Lula, sinalizando que os programas desenvolvidos como o Escola de Fábrica e o ProJovem são focais e contingentes e se constituem a partir de contradições. O segundo artigo analisa as políticas de educação básica e técnico-profissional a luz de um projeto de capitalismo dependente que concebe a formação profissional como uma resposta aos objetivos e demandas do mercado.

Outros três artigos apontados em um mesmo bloco são: Moraes & Lopes (2005) concentram o estudo a partir da análise das formas de certificação e formação profissional para fins de inserção e progressão profissional. Kuenzer (2006) analisa a educação profissional nos anos 2000, com base em pesquisa realizada em empresas do setor couro-calçadista reestruturadas pela internacionalização do capital. E, por fim, Ferretti (2004) faz um estudo sobre a noção de qualificação profissional oferecida aos jovens brasileiros pautada pela concepção assistencialista e sugere o conceito de qualificação profissional como relação social.

O distanciamento dos dois primeiros artigos em relação à pesquisa aqui proposta é apresentado pelo fato desses artigos tratarem da educação/formação profissional de maneira ampla, sem maior destaque para a juventude e sim, para o adulto jovem. No entanto, esses artigos contribuem à medida que analisam o processo de formação propedêutica e profissional a partir do contexto da reestruturação produtiva.

Este terceiro bloco traz duas contribuições presentes nos artigos de Di Pierro (2005) e Nakano e Almeida (2007). O reconhecimento da diversidade dos educandos e a constituição da situação juvenil a partir da diversidade de vivências. A importância desses dois artigos reside no anúncio de como a educação orientada para os jovens deve primar por políticas que levem em consideração as situações singulares de ser jovem no Brasil.

O levantamento no CADERNOS DE PESQUISA - periódico da Fundação Carlos Chagas - desde o ano de 2003 aponta a publicação de 192 artigos até o presente momento. Dentre estes, três salientaram-se entre os demais. Destes, dois artigos³⁵ trouxeram à discussão o foco na perspectiva do “protagonismo juvenil” e na exposição da concepção de adolescência como passagem para a vida adulta a partir do próprio discurso dos jovens, da construção de sua subjetividade e na relação estabelecida no convívio social. O terceiro artigo de autoria de Jamil Cury (2005) denuncia a ausência do ensino universal desde a educação infantil até o ensino médio, mostrando os limites dos direitos proclamados.

³⁵ Autoria de OZELLA e AGUIAR (2008); FERRETTI, ZIBAS e TARTUCE (2004).

A busca nos periódicos estendeu-se também à REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, uma publicação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que prima pela troca de conhecimento acadêmico em âmbito nacional e internacional. Foram 230 artigos inscritos na revista desde a publicação de número 22 do ano de 2003 até o presente momento. Três destes foram selecionados. Dois artigos de autoria de Sposito, Marília Pontes et alii resultam de pesquisas sobre a temática da juventude e as políticas públicas. Estes autores adotam uma concepção de jovens como sujeitos de direito e analisam as ações propostas pelo executivo federal e municipal ao segmento juvenil, no que tange às percepções sobre juventude expressas em diferentes programas.

O artigo assinado por Juarez Dayrell (2003) se distancia dos propósitos desta pesquisa, mas merece relevância à medida que foca suas análises na construção do ser jovem a partir de uma concepção centrada na atuação desses jovens no cotidiano de grupos musicais de Rap e Funk, normalmente vinculado aos jovens de classes populares.

Até o momento, a revisão de literatura que se configurou, somente em periódicos diretamente vinculados à educação, permitiu a consulta a 930 artigos, distribuídos em 77 exemplares dos quatro títulos já citados. Desse conjunto, foram identificados quinze artigos (correspondendo a 1.61% da produção levantada) aqui brevemente apresentados, que serviram para tornar mais nítido o problema de investigação, a partir das recomendações, sugestões e lacunas apontadas por estes.

A partir dessa coleta de dados construída pela consulta aos periódicos é importante a exposição de algumas análises.

Sposito (2002, p.9) destaca que o campo de conhecimento gerado pelas ciências não-exatas, não gera uma sucessão de conhecimentos que se sobrepõem uns aos outros, descartando os anteriores. Dessa forma, o campo de conhecimento, no qual a educação está inserida, é antes a construção de um conjunto de paradigmas que coexistem no tempo, amparados pelos processos sociais nos quais são gestados.

Este entendimento é necessário para ter presente que inúmeras são as possibilidades de pesquisa sobre a temática da juventude. O campo de interesse

aqui apresentado, focado nas políticas públicas destinadas à juventude, fez com que eu desconsiderasse, apenas de forma empírica, alguns artigos, dentre as publicações pesquisadas, que focam a juventude a partir de outras matrizes de interesse.

Para um melhor esclarecimento do modo como foi equacionado o levantamento da temática nos periódicos, primeiramente estabeleceu-se três eixos-temáticos: políticas públicas para juventude, constituição do ser jovem e a tríade: trabalho, juventude e educação. Dentre os quinze artigos destacados, seis podem ser incluídos no eixo constituição do ser jovem; cinco trabalham sob a perspectiva da educação profissional - trabalho, juventude e educação; e apenas dois artigos focam nas políticas públicas para a juventude. Dois artigos, Silva (2003) e Cury (2005) podem ser classificados na categoria “outros”. Esta classificação, a partir de eixos, demonstra a escassez de estudos sobre a temática políticas públicas para a juventude, acentuando a inexpressiva divulgação de pesquisas que articulam política pública, juventude e educação. Com isso, visio salientar que a pesquisa desenvolvida, a qual me propus, mostrou-se como uma contribuição para o debate acadêmico no campo das políticas públicas para a juventude.

6 EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EM PROCESSO

Mesmo depois do “fim da história”, ainda parece persistir uma certa curiosidade histórica em geral mais sistêmica do que meramente anedótica: não saber somente o que vai acontecer depois, mas também uma ansiedade mais geral sobre a sorte ou o destino do nosso próprio sistema ou modo de produção – a experiência individual (de tipo pós-moderno) nos quer convencer de que ele tem de ser eterno, enquanto nossa inteligência sugere que essa impressão é, de fato, muito improvável, sem que se chegue, no entanto, a nenhum roteiro plausível para sua desintegração ou substituição. Parece que hoje é mais fácil imaginar a deterioração total da terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio; e talvez isso possa ser atribuído à debilidade de nossa imaginação. (JAMESON, F. 1997, p.10-11).

Esta longa epígrafe sinaliza o momento histórico vivido, onde apesar da teoria pós-moderna ocupar um grande espaço entre os pensadores, ocorre uma contínua retomada da Teoria Crítica como modo de entender a crise do capitalismo contemporâneo³⁶.

Dessa forma, ao pensar sobre políticas públicas educacionais no Brasil, trato-as como algo constituído e constituinte de um projeto de sociedade historicamente construído e apresento um esforço de distanciamento de teorias que encontram-se apartadas da historicidade.

Inicialmente exponho como *não* entendo o processo educativo. Compartilho da idéia de superação do viés dado à educação como um mecanismo de pura

³⁶ Sobre as limitações das abordagens pós-moderna e pós-estruturalistas, a entrevista de Peter McLaren dá uma importante contribuição principalmente porque também aponta a necessidade de não conceber o marxismo como “*uma religião que explica tudo sobre a humanidade*”. Conforme McLaren (2001, p. 177), “*o marxismo não é uma crença religiosa*”.

adequação do sujeito às exigências de dada situação histórica, com o intuito de que haja mais as chamadas *permanências* do que as *rupturas* no tecido social.

A tendência chamada de funcionalista, vê o processo educativo como um instrumento que “capacita” o homem, através da transmissão de certo saber, à mera adaptação ao meio social já determinado. Não há, portanto, espaço para o questionamento das contradições, uma vez que elas devem ser extirpadas para o bom desenvolvimento do corpo social, de modo harmônico e progressivo. Neste pressuposto teórico, a educação se apresenta como um fato social. Portanto, age de modo coercitivo sobre o indivíduo, impondo regras já estabelecidas que devem ser assimiladas pelo indivíduo e socializadas a outros, a fim de que o homem transponha o seu *estágio* egoísta para um outro estágio, de natureza social e “equilibrada”.

Assim, conforme nos esclarece Freitag (1986, p.16) sobre o pensamento de Durkheim, temos:

O indivíduo que originalmente apresentava uma natureza egoísta, depois de educado, adquire uma segunda natureza, que o habilita a viver em sociedade dando prioridade às necessidades do todo, antes das necessidades pessoais. A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.

Por esta corrente de pensamento, cabe ao indivíduo assimilar determinados princípios exteriores a ele, para adequar a própria conduta junto ao seu grupo social e ser aceito por ele.

Ainda que haja a concordância com um aspecto deste processo educativo, como o que se refere a algo que age sobre o indivíduo, não acredito que o sujeito cegamente não apresente resistências, mesmo que seja visto como louco ou subversivo. Já há muito tempo, essa tendência – a educação com viés único de conservação da ordem social – apresenta-se como superada, ainda que seja possível observar, no discurso contemporâneo, uma faceta desse viés determinista mais premente.

No extremo oposto, também refuto a concepção do processo educativo apenas dentro da lógica do ensino (escola) como “um aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1974), pois esta concepção epistemológica também não dá o devido espaço à contradição das relações entre os próprios sujeitos e entre o sujeito e a sociedade. Não concordo com a ênfase dada a quase absoluta falta de brechas no sistema educativo que se mostra unicamente como um braço do aparato estatal, capaz de compor e impor arranjos “de cima para baixo”, sem suscitar nenhuma resistência. Também refuto a idéia de total ausência de “margem de manobra” nos sistemas educativos, que impede a reflexão a partir das contradições postas; ou o que é pior, faz com que os indivíduos assumam a postura de inexistência de contradições no interior dos processos produtivos e educativos que se configuram num dado mundo objetivo.

Não é intenção remontar uma revisão no arcabouço teórico que conceitua os processos educativos. Seria um propósito hercúleo dado às inúmeras posições teóricas e suas ramificações. Antes, entendo a questão da educação como um mosaico de mediações que também estão constituídas por essas definições acima e outras tantas, porém, acredito que o modo como essas mediações se estabelecem correspondem à maneira como se impõem as relações de poder dentro de uma totalidade histórica condicionada por fatores sócio-econômicos e culturais, que são construídos por grupos sociais com interesses distintos.

Ao posicionar-me ao lado desta corrente teórica, os grupos sociais não são interpretados de maneira engessada, considero-os a partir de suas imbricações internas, decorrentes tanto de processos concretos de vivência (família, escola e trabalho, por exemplo) quanto dos processos constitutivos de formação de identidade do sujeito vivendo dada situação histórica concreta. Conforme nos esclarece Alistair Thomson (1997, p.80) sobre a formação de identidade:

Construímos nossa identidade em relação a histórias de outras pessoas a nosso respeito e nossas próprias histórias a nosso respeito, histórias a respeito de nosso passado e nosso presente e acerca daquilo que queremos nos tornar.

É ainda mais esclarecedor o que diz Gramsci (1978, p.22) na introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico:

Nota I. Pela própria concepção do mundo pertence-se sempre a um determinado grupo, precisamente àquele de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. É-se conformista de um conformismo, é-se sempre homem-massa ou homem-coletivo. A questão é esta: de que tipo histórico é o conformismo, o homem-massa de que se faz parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertence-se simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, a própria personalidade é composta de uma maneira bizarra.

Gramsci (1978, p.22) ainda postula que *o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que se é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico (...)*. Assim, quando a intenção é conhecer realmente o sujeito ou a si próprio, coloca-se em estranhamento com o outro, é a partir desse estranhamento que é possível perceber grupos e interesses distintos.

Quando se problematiza o processo educativo, desconsiderar as contradições - inclusive da atuação dos sujeitos envolvidos, da construção e implementação das políticas, enfim, da temática educação - é não perceber o movimento dialético no qual é construído o *mundo objetivo, histórico e social*.

Eis a contribuição de Suchodolski (1976, p.18):

Nas contradições que agitam o mundo objetivo dos homens, as concepções burguesas apenas viam dois antagonistas: o indivíduo e o grupo. Os liberais só davam razão ao primeiro, enquanto que os totalitários só a conferiam ao segundo. Mas nem uns e nem outros queriam reconhecer que nessas contradições intervinham não só dois elementos, mas três, e que este terceiro antagonista, que é o mundo objetivo, histórico e social, tem um papel preponderante.

Percebendo as políticas públicas educacionais dirigidas à juventude que visam equacionar ou minimizar determinados problemas, no contexto amplo de um Estado Neoliberal, é relevante primeiramente abordar o que entende-se por Estado

e sua relação com as políticas públicas e, posteriormente, abordar o processo de reestruturação produtiva pelo qual passou o capital nas últimas décadas do século passado e a centralidade da educação neste processo.

6.1 O Contexto Histórico-político da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Retomando o termo *política* em seu percurso histórico, verifica-se que este está diretamente relacionado à atuação do homem na *polis*. Portanto, diz respeito à vida dos sujeitos no âmbito da cidade, na esfera da sociedade. Aristóteles³⁷ afirma que é próprio da constituição humana o ser político, já que o homem não vive fora da sociedade.

No entanto, convém salientar que trata-se de um tempo e espaço onde parte significativa da população estava alijada do processo participativo, por não ser considerado cidadão, e que a própria concepção de desigualdade entre os homens, por exemplo – entre os escravos e os cidadãos, era considerada salutar para ambos.

Diz Aristóteles:

Há ainda, por ação da natureza e para a manutenção das espécies, um ser que manda e outro que obedece. Pois aquele que tem inteligência capaz de prever tem, de modo natural, autoridade e poder de chefe; aquele que não tem senão a força física para executar, deve, obrigatoriamente, obedecer e servir – e, portanto, o interesse do amo é o mesmo do servo. (Aristóteles, *A Política*, p.12).

Conforme assinala Shiroma *et alii* (2000), recorrendo a Bobbio, o termo política sofre um deslocamento conceitual. Antes, na história ocidental clássica, a política era entendida como a atuação do cidadão na polis, na modernidade passa a estar diretamente ligada às coisas do Estado.

³⁷ Aristóteles, filósofo do século IV a.C.

O Estado é aqui entendido sob a perspectiva Gramsciana, como aquele ente que não atende a todos de uma determinada sociedade de uma mesma maneira. Segundo Gramsci (1978, p.230), [...] *o Estado obtém e exige o consenso, mas também “educa” este consenso, com as associações políticas e sindicais, que, porém são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente. O Estado busca escamotear suas contradições constitutivas, elaborando políticas que visam em última instância suprimi-las.*

Ainda segundo Shiroma et al. (2000, p.8):

As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

No caso específico das políticas públicas no Brasil, convém destacar que estas foram formuladas e implementadas ao longo do processo constitutivo do Estado brasileiro. Cabe aqui apontar que há relevantes estudos tanto sobre a formação sócio-política brasileira - desde a sua constituição como colônia portuguesa até a sua transfiguração para o período republicano - quanto em relação a sua formação histórica³⁸. Destes estudos destaco como características constitutivas do Estado brasileiro, a dificuldade de distinção entre o público (relativo à sociedade) e o privado (relativo ao indivíduo enquanto sujeito de direitos civis), a predominância ao longo da história brasileira do poder efetivo do executivo sobre o legislativo e o judiciário³⁹ e a fragilidade das instituições político-sociais representativas frente à preponderância de governos personalistas que se sustentavam a partir de um corpo burocrático e elitista.

É evidente que a formação do Estado brasileiro assentado sobre essas bases legitimou o uso irrestrito de recursos públicos para interesses privados, calcados na

³⁸ Destaco dois estudos:

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 12ª ed. São Paulo: Globo, 1997.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 11ªed. São Paulo: Difel, 1982.

³⁹ Um dado bastante emblemático desta característica é o chamado poder moderador que se instituiu pela Constituição de 1824 durante o período imperial brasileiro, dotando o executivo de um poder quase inesgotável.

prerrogativa do patriarcalismo. A personalização do poder na figura simbólica do patriarca acaba por moldar a participação política a partir da cooptação dos sujeitos pela cedência de determinados direitos que deveriam ser exercidos por todos.

A chamada *ocidentalização brasileira*⁴⁰ correspondeu a um desenvolvimento capitalista nos moldes da *via prussiana* proposta por Lênin, isto é, foi um processo gradual e pelo “alto”, orquestrado por uma camada de proprietários de terra que constituíram o caráter bizarro de uma *burguesia agrária*, com o incremento do capital estrangeiro. A atuação do Estado, no seu caráter coercitivo e de consenso, prestou um favor aos grandes latifundiários, alijando deste processo de modernização capitalista tanto uma possível burguesia revolucionária quanto os *desvalidos da terra* e os (incipientes) trabalhadores urbanos.

Durante a República Velha (1889 – 1930), uma característica do Estado brasileiro e de sua forma de atuar correspondia ao chamado *clientelismo*⁴¹ também estudado sob a forma de *coronelismo*. Conforme o artigo de José de S. Martins (1999) intitulado *Clientelismo e Corrupção no Brasil Contemporâneo*, as práticas clientelistas adotadas ao longo da história do Brasil, chegaram até os anos 1990 e que, apesar da conceituação precisa de corrupção, são difundidas culturalmente “*sem causar estranheza, indignação ou repulsa política*” (MARTINS, 1999, p.35).

Shiroma et alii (2000)⁴² aponta, em forma de atos, o cenário educacional brasileiro a partir das políticas implantadas pelo Estado ao longo das décadas de 1930 até os anos de 1990, destacando as artimanhas de uma *casta* de líderes políticos que souberam voltar à cena, mesmo após terem apoiado os longos anos de ditadura civil-militar no Brasil⁴³. Este trabalho é excelente aporte aos interessados no conhecimento das políticas públicas educacionais no Brasil.

José Silvério B. Horta (1998, p.232), citando Miliband, pontua que a educação atua como um dos principais veículos de legitimação da ordem política e social

⁴⁰ Numa perspectiva gramsciana, isto é, de fortalecimento da sociedade civil e política.

⁴¹ Os *clientes*, na Antiguidade Clássica, especificamente entre os romanos, correspondiam a uma classe social que se aproximava dos patrícios (classe dirigente) para num exercício de prestação de serviços e apoio serem beneficiados, isto é, favorecidos em certo grau pelas benesses que os patrícios usufruíam. Na concepção contemporânea, o clientelismo corresponde a uma forma de fazer política pautada na troca de favores e apadrinhamentos.

⁴² Refiro-me ao capítulo 1, intitulado *Reformas de ensino, modernização administrada*.

⁴³ Um exemplo emblemático é a figura do atual presidente do Senado, Sr. José Sarney, ex-presidente da República (1985 – 1990) e ex-representante político da ditadura civil-militar brasileira aliado à antiga ARENA – Aliança Renovadora Nacional.

vigente. O Estado - com o interesse que essa legitimação realmente se estabeleça - cria, implanta e orienta as políticas educacionais a fim de (em todos os níveis), através da prática dos sujeitos de modo *consciente* ou não, fazer cumprir este caráter da educação.

De modo geral, é consenso que à educação seja atribuído duas distintas e complementares funções: a de socialização e diferenciação. A primeira se encarrega de difundir - através da transmissão do patrimônio cultural construído - valores e conhecimentos capazes de assegurar a sobrevivência de um determinado grupo. A segunda leva em conta que cada indivíduo desempenha uma função na sociedade segundo sua posição social; ainda que, exista uma cultura comum, uma espécie de amálgama que integre a todos. (HORTA, 1998, p.233 – 234).

Sem dúvida, com o desenvolvimento das forças produtivas, também a função de formar mão-de-obra qualificada tem recebido destaque. Portanto, segundo Horta (1998, p.235), a cada função manifesta da educação corresponde uma função não-manifesta que se desenvolve no interior do sistema produtivo:

Assim, a função manifesta de socialização corresponde uma função não manifesta de legitimação da ordem social e política; à função manifesta de diferenciação corresponde uma função não manifesta de contribuição para a reprodução dos lugares dos diferentes agentes do sistema produtivo e para a reprodução material da divisão da sociedade em classes; à formação manifesta de formação profissional corresponde à função não manifesta de reprodução/qualificação da força de trabalho.

Levando em consideração as funções não manifestas, é interessante ter presente que a política educacional desenvolvida pelo Estado é sempre um mecanismo criador e *educador* de consenso, uma estratégia dos diferentes grupos sociais que detêm a hegemonia política do país. Gramsci (1978, p.232) ao tratar sobre o Estado e a atuação da classe burguesa, num contínuo movimento cultural e econômico sobre toda a sociedade, diz: *“toda a atuação do Estado é transformada: o Estado torna-se um ‘educador’”*. Dessa forma, compreendo que as políticas públicas dirigidas pelo Estado são estratégias “educacionais” de construção de consensos.

Sob a perspectiva liberal é atribuído ao Estado um caráter de distanciamento e neutralidade em relação à vida social. Conforme Azevedo (1997), citado por Vieira (2001)⁴⁴, o Estado Liberal tem um “*papel de guardião dos interesses públicos. Sua função é tão somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais*”. Em contrapartida, na esteira de outra corrente política, o Estado assume a lógica de uma organização que serve à função de hegemonia de um determinado grupo que atua sobre as instâncias jurídicas, políticas e culturais, a saber, a superestrutura e, que detém também o domínio sobre a base concreta da sociedade, onde se desenvolve as relações de produção, a infra-estrutura.

Independente de onde se lance o olhar, se a partir de uma perspectiva liberal-conservadora ou de uma perspectiva crítica, o fato é que em relação às políticas para a juventude, o Estado tem sido o seu maior empreendedor. E de um modo geral, o que fica evidente nesse processo é que as políticas públicas, em especial as educacionais, têm sido configuradas com um caráter utilitarista, como veículo de promoção de indivíduos pró-ativos, capazes (ou incapazes) de responder às exigências do mercado, sem o questionamento das próprias contradições da estrutura social e das reestruturações produtivas que são postas.

6.1.1 Ações Governamentais envolvendo a Educação de Jovens e Adultos

É relevante esclarecer que o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, pode ser trabalhado dentro do contexto das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, ainda que seja apenas um programa de caráter emergencial e experimental, uma vez que, atende e oportuniza aos jovens de 18 a 24 anos a elevação de escolaridade com a devida certificação do ensino fundamental, e que, apesar da inexistência de estudos científicos, certamente causa impactos consideráveis nas instituições que oferecem a EJA pelo fato de ter atraído alunos desta modalidade de ensino. Além disso, pelo fato dos jovens participantes do ProJovem, em sua maioria, serem jovens de baixa

⁴⁴Azevedo (1997, p.9) citado por: Vieira, Sofia Lerche. *Política e Planejamento Educacional*. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

renda, são caracterizados pela predominância da cor negra/parda, pela ausência ou inserção no campo do trabalho de forma precária, pelo atrofamento do acesso aos bens sociais, culturais e de consumo, pela limitação da rede social. Essa caracterização se assemelha ao que regularmente é atribuído ao perfil dos alunos da EJA, ou seja, em grande parte, são jovens subtraídos em sua dignidade, marcados por contínuos processos de exclusão gerados pelas desigualdades econômico-sociais a que são submetidos. Vivenciam períodos intermitentes de escolarização, desencadeando um histórico de repetência e inevitável abandono dos bancos escolares da rede regular de ensino. Sendo assim, justifica-se neste estudo a relação do programa ProJovem com as políticas para a Educação de Jovens e Adultos e se faz necessário, um breve histórico relacionando as orientações de organismos internacionais à EJA, bem como a apresentação, das políticas educacionais para esta modalidade de ensino que surgiram no país embasadas nas recomendações destes organismos.

Especificamente em relação às políticas públicas orientadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil há de se considerar, em termos históricos, o recente debate sobre essas políticas. A Conferência *Educação para Todos* realizada em Jomtien/Tailândia em 1990 é um marco dessa discussão e prima pelo reconhecimento do direito humano à educação que contribua com a capacidade de prover a própria existência, isto é, o direito de acesso a conhecimentos teóricos e práticos, capazes de habilitar o ser humano a satisfazer suas necessidades de sobrevivência ao longo da vida. Contudo, deve-se ter presente o jogo perverso com que os organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, têm substituído o termo “igualdade” por “equidade” em seus textos de recomendações e orientações aos países em desenvolvimento. Essa pseudo mera troca lingüística produz uma intencional ilusão de mérito para os que estão melhores preparados e aptos a ingressarem em melhores postos de trabalho ou de níveis de ensino. Assim, a UNESCO que tem lançado atenção especial à juventude nos últimos anos, acaba por dar sua anuência a uma proposta de sociedade que reproduz desigualdades historicamente construídas. Casa-se com a fabricação de uma falsa concepção de que está premiando o mérito dos jovens mais inteligentes ou dos mais esforçados e culpabiliza o “desinteresse” dos excluídos que não superaram as condições

desiguais de preparação pela própria incapacidade de construir determinadas “competências”, merecendo mesmo uma posição de escanteio em relação a determinadas esferas de ensino.

O ProJovem, por exemplo, deixou claro em seu texto ao tratar do Projeto Político Pedagógico Integrado a sua adequação aos parâmetros propostos pela UNESCO, ao expressar:

O princípio fundamental do ProJovem é o da integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária, tendo em vista a *promoção da equidade* e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram os jovens no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho. (BRASILb, 2005, p.18) (os grifos não existem no original).

Conforme SALES (2003, p.330), em Hamburgo/Alemanha, no ano de 1997, a realização da V CONFINTEA -Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos acrescentou ao debate internacional de EJA, uma concepção de educação nesta modalidade orientada para o desenvolvimento tanto pessoal quanto equitativo da sociedade, considerando os processos de aprendizagens que se dão de modo formal, bem como as mediações informais.

Na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos, da qual o Brasil é signatário, a alfabetização é tida como imprescindível *a todos* num contexto de crescentes transformações, pois além de ser um direito humano fundamental, é capaz de promover a participação do sujeito nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais.

A Declaração de Dakar em 2000 reforça os compromissos firmados em Jomtien e em Hamburgo e reafirma a necessidade de desenvolver estratégias de ação para incentivar os investimentos em educação, inclusive com a possibilidade de estabelecer parcerias com diferentes Instituições e instâncias.

As legislações não são fruto do acaso ou resultado único do exercício de quem legisla. Do ponto de vista histórico, são fruto de um contexto amplo, resultado de embates político-sociais, e por isso mesmo, priorizam ou não o bem coletivo. No

Brasil, as ações envolvendo a Educação de Jovens e Adultos são recentes. Devido à contemporaneidade do objeto de análise a que se destina este estudo, creio que remontar ao contexto educacional dos anos de 1930 no Brasil é o suficiente para subsidiar o entendimento sobre as políticas de educação de jovens e adultos.

O período que precede a chamada “Revolução de 1930” é caracterizado pelos embates dos movimentos culturais, sociais e políticos⁴⁵ e acabam por desaguar numa correlação de forças que ocasionam a Revolução de 1930. O processo que se instaura no país, acarreta cada vez de forma mais significativa, o processo de urbanização-industrialização e a questão da educação passa a ser imperativa, tanto pelo seu caráter de “formação de mão-de-obra” quanto como mecanismo de controle da “questão social”.

Conforme Guiraldelli Junior (1994), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova clamava por uma determinação dos *fins da Educação* e percebe a mesma como um campo integrante de um projeto de sociedade mais democrática e igualitária. Nesse sentido, era urgente a defesa e obrigatoriedade de cada indivíduo ter acesso à educação.

A imposição do Estado Novo (1937 – 1945), reflexo da força da elite temerária frente a um processo social que exigia cada vez mais democratização social, colaborou com um projeto de Estado modernizador e excludente. Em resposta a um processo de industrialização crescente, intensificou-se a aproximação da educação ao modelo taylorista, exigindo uma escolaridade mínima e o controle da mão-de-obra.

Em 1961, já sob regime democrático, a Lei nº. 4024/1961, ao tratar sobre o Ensino Primário, sob capítulo II, do título VI, declara: *O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais⁴⁶ ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.* Isso demonstra que essa lei reconhece a Educação como direito de todos.

⁴⁵ Os anos de 1920 no Brasil correspondem a uma ordem de inúmeros movimentos. São exemplos dessa época, a Semana da Arte Moderna, o Movimento Tenentista, a Coluna Prestes e uma série de outras insurgências sociais em diferentes recantos do país.

⁴⁶ À época, classes especiais correspondiam ao que hoje consideramos classes de aceleração e não, classes de atendimento a pessoas portadoras de necessidades especiais, como hoje é compreendido.

Sales (2003, p.338) aponta que o final dos anos de 1950 e início dos 60 é permeado por experiências pedagógicas influenciadas pelo modelo de alfabetização de adultos de Paulo Freire, contudo:

O golpe militar interrompeu a Campanha Nacional de Alfabetização do MEC, da qual Paulo Freire era o Coordenador. A estratégia inicial do regime foi ampliar a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) e, posteriormente, em 1967, criar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o ensino supletivo, este na esfera da LDB de 1971 (Lei 5692/71), objetivando suprir a escolarização daquelas pessoas que não a tivessem conseguido na infância e na adolescência.

O governo militar interrompeu um processo de alfabetização de jovens e adultos que provocava a consciência crítica das pessoas por uma mera aprendizagem de desenhar o próprio nome. É neste sentido que, no apagar das luzes de 31 de março de 1964, o âmbito educacional passou a sofrer com mais intensidade a chamada dualidade da educação, isto é, a divisão do ensino orientado para os filhos de classes mais abastadas e os de classes menos privilegiadas. É sob este contexto que, conforme Guiraldelli Junior (1994,p.163), o campo da educação pautou-se pela institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicista e de caráter desmobilizante em relação à atuação do magistério.

A Lei 5692/1971 que versa sobre as reformas no ensino médio também reserva ao Ensino Supletivo as suas bases legais. O capítulo IV, artigo 24 aponta a finalidade do ensino supletivo: *“suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”*. O artigo 25, parágrafo 2 declara: *“Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”*.

Este breve resgate da Educação de Jovens e Adultos esclarece que a partir de 1930, independente do regime que o país estivesse submetido, tornou-se atribuição da União a tarefa de suprir o sistema de ensino, concedendo assistência financeira e técnica e, principalmente, de articular iniciativas de caráter supletivo àqueles que na idade correspondente, por diferentes motivos, estiveram afastados do ensino regular.

Efetivamente, no Brasil, o compromisso de investimento e atenção à EJA só se concretizou com a Constituição Federal de 1988. Na Carta fica decretado que o uso de 50% da receita dos Estados e Municípios devem ser destinados ao combate ao analfabetismo e à ampliação e, conseqüente, universalização do ensino fundamental (SALES, 2003, p.332). Desse modo, a Constituição Federal de 1988 no capítulo III, artigo 208, inciso I, assegura como direito educativo aos jovens e adultos *“ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”*.

Esta redação, ao menos em tese, se distancia da idéia de um sistema dualista, pois, ao classificar o ensino fundamental como nível obrigatório não só às crianças, cerca de direito a todos, em caráter constitucionalizado, inclusive *“os que a ele não tiveram acesso na idade própria”*.

Sales (2003, p.333) ao fazer o mapeamento das políticas do final dos anos de 1980 e década de 1990, denuncia o duro golpe que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) deflagrou contra a Educação de Jovens e Adultos: *introduziu uma novidade no debate e nas políticas de EJA: ‘a destituição de direitos’, que na visão de Haddad (1998) representou retrocessos para a EJA. A primeira medida adotada se deu mediante alterações na Constituição Federal.*

Assim que, pelo Projeto de Lei 92/1996, o governo FHC alterou o dever do Estado em relação à EJA. Embora mantendo a gratuidade do direito ao ensino fundamental, esta, porém, restringiu-se à escola regular, não se estendendo mais a todos os brasileiros, independente da idade. A instituição do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - pela Lei nº. 9424/1996 também durante o governo FHC acabou desconsiderando os alunos da EJA ao restringir a distribuição dos recursos financeiros destinados aos estados e municípios, apenas ao ensino fundamental regular, desapontando também àqueles que usufruíam da educação infantil.

Di Pierro (2003, p.12) esclarece que o Plano Nacional de Educação (PNE) determinou pela Lei 10.172/2001, o estabelecimento de 26 metas para o decênio de 2001 – 2011, entre elas: *“atender no segundo segmento do Ensino Fundamental toda a população com mais de 15 anos que tenha concluído a etapa precedente”*.

A complexidade da legislação educacional presente hoje no Brasil se dá em parte ao próprio caráter de regime federativo. Os estados e municípios conforme suas competências⁴⁷ usufruem de autonomia e estabelecem seus próprios planos de educação, onde, de um modo geral, se repete a necessidade de erradicação do analfabetismo e a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Dito isso, passo a abordar mais precisamente e, de forma sucinta, as principais iniciativas ocorridas a partir da última década do século passado a fim de ter uma visão do cenário mais recente que serviu de contexto para a criação do ProJovem, em 2005.

Fernando Henrique Cardoso, no início de seu primeiro mandato, propôs o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Recomeço e o Plano Nacional de Formação e Qualificação profissional (PLANFOR).

O projeto do PAS iniciado em 1997, contou com o apoio da UNESCO para prover a competência técnica aos consultores, aos participantes e parceiros. O principal propósito da ação foi a erradicação do analfabetismo entre os jovens de 15 a 19 anos. Entre os parceiros, além da UNESCO, o programa foi executado pela Organização Não Governamental (ONG) Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária e financiado com 50 % dos recursos oriundos da iniciativa privada de empresas e pessoas, além dos outros 50% com os recursos do próprio MEC. Coube à parceria existente com as Instituições de Ensino Superior, a formação dos alfabetizadores e à parceria com os governos municipais, a seleção e indicação dos alfabetizadores e coordenadores locais.

Segundo entrevista concedida pela então, coordenadora de formação e acompanhamento pedagógico, Sr^a. Rosilene Oliveira, ao site UNIVERSIA⁴⁸, “o sucesso da organização só tem sido possível graças a um longo caminho de aprendizado e amadurecimento que consolidou seu método de trabalho, hoje, reconhecido não só no Brasil como em vários outros países”. No entanto, tratando-

⁴⁷ Conforme a legislação nacional compete, prioritariamente, aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, e aos estados os encargos do Ensino Fundamental e Médio. O governo federal deve priorizar o Ensino Superior e as escolas técnicas de nível médio. À esfera federal compete ainda o papel redistributivo dos recursos e a coordenação e indução das políticas públicas educacionais de todos os níveis de ensino.

⁴⁸ Disponível em <http://www.universia.com.br/universitario/materia.jsp?materia=15604> acesso: 07 de outubro de 2009.

se de um programa de alfabetização, cabe se perguntar em que medida estes jovens foram incorporados em outros programas de ensino, para avançar em seus estudos.

O PRONERA também se aproximou do PAS, pois trata-se de um programa que objetiva combater o analfabetismo, neste caso, priorizando jovens e adultos de assentamentos rurais. Conforme Sales (2003, p.339), o programa previa, inicialmente, *“um modelo de gestão tripartite, onde governo, universidades e movimentos sociais tomavam as decisões relativas ao programa”*. O PRONERA como política de educação no campo nasceu em 1998 e ainda se destina à alfabetização de jovens e adultos, aumento de escolaridade no ensino fundamental e médio, produção de material, bem como a formação continuada dos professores. Segundo o presidente do Incra, Rodolf Hackbart, atualmente *“cerca de 17 mil jovens participam do Programa em todo o país”*⁴⁹.

O programa Recomeço, Supletivo de Qualidade, iniciou em 2001 com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta ação consiste na transferência de R\$ 250,00 por aluno registrado no censo escolar das localidades dos estados e municípios das regiões norte e nordeste, bem como em todos os municípios com um índice de IDH inferior a 0,5, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, organizado pelo PNUD.

A criação do programa Recomeço está diretamente ligado com o processo de exclusão da EJA dos recursos financeiros do FUNDEF. Conforme RUMMERT (2007), existe a possível influência do Parecer 11/2000⁵⁰ em, por meio do FNDE, contribuir com a *“assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito da EJA, prioritariamente, aos estados das regiões norte e nordeste”*.

O PLANFOR, implementado em todo o país desde 1996, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego e com recursos do Fundo de Amparo ao trabalhador (FAT) tem por objetivo a mobilização e articulação da educação profissional, com vistas a atingir anualmente, pelo menos 20% da população economicamente ativa. O PLANFOR faz parcerias com as Secretarias Estaduais de

⁴⁹ Informação retirada do site do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/index/show/index/cod/134/codInterno/21241> Acesso: 07 de outubro de 2009.

⁵⁰ O Parecer 11 e a Resolução 1, aprovados no ano 2000 pelo Conselho Nacional de Educação, fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Trabalho e Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, descentralizando o financiamento e a ações. Isso faz com que, segundo Sales (2003, p.241), os estados respondam *“as demandas pela EJA de diferentes formas, com diferentes projetos e programas que não se articulam entre si”*.

Bulhões (2004) ao analisar a implementação do PLANFOR, no estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1996 até 2002, considera que o PLANFOR estabeleceu objetivos gerais ousados. A ousadia se explicita ao propor a democratização do acesso à qualificação profissional dos trabalhadores em situação vulnerável no mercado de trabalho, a partir de um novo modelo de desenvolvimento sustentável para o país, exigindo do Estado uma atuação descentralizada e com parcerias com a sociedade civil.

As políticas orientadas para a EJA no Brasil, nos anos de 1990, caracterizaram-se pela expansão do acesso ao ensino fundamental, provável resposta às exigências de um mercado produtivo em transformação, que, demandava por um nível mínimo de escolaridade, visando uma qualificação que transpusesse o mero “saber-fazer”, isto é, atividades relacionadas à base do treinamento específico.

O desafio para esta primeira década de milênio presta-se à elevação da qualidade do ensino disponibilizado, concomitante ao maior acesso a uma qualificação profissional de qualidade, não só do ponto de vista das exigências do mercado, como também do ponto de vista de humanização do trabalhador.

6.1.2 Governo Lula e os Programas de Elevação de Escolaridade e Qualificação Profissional

No âmbito das políticas educacionais, segundo Di Pierro (2003, p.39), a prioridade da nova administração foi a alfabetização de jovens e adultos, meta a ser atingida pela recém criada Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) que lançou o Programa Brasil Alfabetizado.

Este programa de aumento da escolaridade beneficia os jovens mesmo não sendo dirigido especificamente a eles, pois tem como foco alfabetizar todas as pessoas com 15 anos ou mais, para tanto, possui uma estrutura ampla que acolhe várias outras iniciativas e pedagogicamente apresenta uma metodologia diversificada. Os recursos são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com um repasse de R\$ 15,00 por aluno ao mês e R\$ 80,00 por alfabetizador. Algumas parcerias foram feitas com o Serviço Social da Indústria (SESI), o Movimento de Educação de Base (MEB) da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Na esfera da elevação da escolaridade aliada à formação profissional, o governo Lula através do Decreto nº. 5478/2005 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA se vincula aos Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Agrotécnicas Federais proporcionando a EJA na modalidade de formação inicial e continuada aos trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

Conforme o MEC, o PROEJA na modalidade EJA – fundamental, conta com uma carga horária de 1.600 horas, destas, no mínimo, 200 horas correspondem à formação profissional. Nos cursos na modalidade profissional técnica de nível médio a carga horária se expande para 2.400 horas, sendo que destas, a metade se destina à habilitação profissional técnica⁵¹.

As modalidades de ensino no PROEJA são:

- a) Educação profissional técnica de nível médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título
- b) Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida.
- c) Formação inicial e continuada com ensino fundamental (quinta a oitava série ou sexto ao nono ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino

⁵¹ Informações retiradas do site do MEC, disponível em: www.mec.gov.br acessado em 07 de outubro de 2009.

fundamental. Dependendo da necessidade regional de formação profissional, são, também, admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

Quanto à modalidade técnica profissional médio, os alunos concluintes do PROEJA possuem o diploma validado em território nacional, possibilitando o avanço dos estudos em nível superior em qualquer unidade federativa do país.

Em relação às iniciativas do Governo Federal especificamente dirigidas à juventude, cabe ainda destacar o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), instituído em 2003 através da Lei nº. 10.748/2003. Segundo Bastos (2009), o PNPE apresentava dois objetivos principais, a saber, a criação de postos de trabalho para os jovens de 16 a 24 anos e a qualificação dos jovens para oportunizar a inserção destes no mercado de trabalho. O PNPE que vigorou até 2007 se desdobrou em diferentes ações⁵² que priorizavam a geração de postos de trabalho para os jovens.

Os critérios exigidos para o ingresso dos jovens ao programa eram: a) situação de desemprego involuntária; b) não poderia apresentar vínculo de emprego formal anterior; c) deveria ser integrante de família com renda mensal *per capita* de até 1 salário mínimo e meio e por fim, d) estar matriculado e frequente em nível fundamental ou médio, ou ainda ter concluído o ensino médio.

Dentro do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) foi criada uma estrutura para dar embasamento ao PNPE, organizada pelo Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude, vinculado à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. Convém ressaltar que o PNPE foi implementado em meio a uma nova reestruturação do Sistema Público de Trabalho, Emprego e Renda (SPTER), que englobava novos conteúdos, especialmente destinados aos jovens aspirantes a trabalhadores. Este contexto favoreceu o estabelecimento das metas do PNPE em um nível elevado (CUNHA e SILVA, 2006).

O eixo principal do PNPE assumiu o caráter de subvenção econômica, isto é, o governo assumia em forma de subsídio, em número de seis parcelas de R\$ 200,00 por jovem contratado por empresas com faturamento anual de até R\$ 1,2 milhão. Quanto às empresas com faturamento anual superior a R\$ 1,2 milhão, o subsídio se restringia a 6 parcelas de R\$ 100,00. O prazo mínimo de contrato era de 12 meses,

⁵² As ocupações alternativas de inclusão social se davam pela subvenção econômica, consórcios sociais da juventude, juventude cidadã, empreendedorismo juvenil, entre outras iniciativas. Anexo F.

sendo vedados os contratos de experiência. Nos casos de rescisão de contrato, cabia ao empregador, substituir o jovem em até trinta dias, a contar da dispensa do anterior. A não observância deste quesito acarretava a restituição corrigida das parcelas de subvenção econômica recebida. A adoção da subvenção econômica adotada neste programa implicava em riscos, particularmente, o perigo de haver a substituição de trabalhadores regulares ou não subsidiados por jovens participantes do PNPE. O PNPE não logrou muito êxito, uma das hipóteses levantadas se refere à baixa qualificação dos jovens participantes do PNPE, o que restringia à inserção no mercado de trabalho, apesar da subvenção econômica (CUNHA e SILVA, 2006).

A debilidade desse programa, conforme aponta Cunha e Silva (2006), pode ter influenciado diretamente a reestruturação das políticas dirigidas à juventude quanto ao processo de elevação de escolaridade e qualificação profissional. No entanto, Bastos (2009) aponta que o Rio Grande do Sul foi a grande exceção a este quadro, tido em âmbito nacional, como negativo. O autor aponta como possível razão ao desempenho relativamente melhor em relação às outras Unidades da Federação, o fato de que na gestão do ex-governador Olívio Dutra (1999 – 2002) já haver tido uma experiência semelhante ao PNPE, o PPE – Programa Primeiro Emprego. O PPE também adotava a utilização de subsídios e tinha por objetivo a inserção dos jovens no mercado de trabalho e escolarização concomitante. O fato do Estado do RS já ter tido uma experiência positiva no campo da geração de empregos para os jovens, muito provavelmente pode ter contribuído para que os empresários, os gestores públicos e a população alvo acolhessem melhor o PNPE, quando de sua implantação em 2003 no RS.

O PNPE também contava com outras linhas de ação, além da subvenção econômica: Consórcios Sociais da Juventude e Juventude Cidadã, Empreendedorismo e Responsabilidade Social. O Anexo F traz um resumo das linhas de ações do PNPE, no momento cabe apenas apontar que os Consórcios Sociais da Juventude e o Juventude Cidadã foram incorporados ao ProJovem.

O relevante do cenário apontado desde os anos de 1990 quanto aos programas governamentais de elevação de escolaridade e qualificação profissional, como por exemplo, o PRONERA, o PLANFOR e mesmo o PNPE, é a crescente democratização do ensino de Educação de Jovens e Adultos, apesar deste histórico

ter logrado desvantagens devido ao FUNDEF. Contudo, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresenta entre seus objetivos principais a melhoria da qualidade da Educação no Brasil que passa prioritariamente pela substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB passou a abranger todos os níveis de ensino da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, o que favoreceu sobremaneira as políticas de EJA que historicamente estavam relegadas ao segundo plano.

As pesquisas que possuem como objeto de análise a Educação de Jovens e Adultos, especificamente àquelas que vinculam a EJA ao campo do trabalho, inevitavelmente fazem suas observações ao contexto do processo produtivo em que estão inseridas. Situação demonstrada no tópico 6.2 Reestruturação Produtiva deste estudo. Antes, porém, aponto a estrutura do ProJovem em Porto Alegre.

6.1.3 A Topografia do ProJovem em Porto Alegre/RS

Sob este subtítulo apresento o ProJovem de maneira mais descritiva, apontando sua gênese a partir dos aspectos legais que o regulamentou, seus “acidentes geográficos”, isto é, seu desenho orgânico e o “panorama físico” do programa em Porto Alegre.

Sob os esforços da coordenação, em âmbito federal, da Secretaria-Geral da Presidência da República⁵³ em convênio com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, foi instituída a Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, que versa sobre a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem.

⁵³ A Secretaria-Geral da Presidência da República possui, dentre outras atribuições designadas pelo Presidente da República, a tarefa de formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional da Juventude, o Gabinete, a Subsecretaria-Geral e a Secretaria Nacional da Juventude.

Conforme estabelecido na referida Lei, em âmbito regional, a União pode estabelecer, a fim de execução do programa, parcerias com órgãos e entidades da administração pública dos Estados e Municípios, bem como com entidades de caráter privado sem fins lucrativos. Em Porto Alegre, por exemplo, a entidade com a qual a Secretaria Municipal da Juventude estabeleceu convênio foi a FUNDAE, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria.

O ProJovem em sua origem foi destinado aos jovens de 18 a 24 anos, que não possuíam vínculos empregatícios formais e que, necessariamente, deveriam apresentar a conclusão da quarta série do ensino fundamental, sem contudo, terem concluído a oitava série da educação básica. A contrapartida do ProJovem a esses jovens era a oferta de elevação de escolaridade em nível de ensino fundamental, oportunidade de obtenção de qualificação profissional e a reinserção na comunidade a partir da realização de ações comunitárias⁵⁴ de interesse público. Cabia também ao jovem ingresso no programa o recebimento de um auxílio financeiro, estabelecido em R\$ 100,00 por mês, condicionado à frequência mínima de 75% do total das aulas. A forma de transferência desse auxílio era via instituição bancária credenciada.

A formação era desenvolvida em doze meses consecutivos, não compreendendo, portanto, o recesso escolar do período de julho/agosto de cada ano. Compreendida como integral, a formação, apresentava a carga horária de 1600 horas, sendo destas, 400 horas não-presenciais, conforme especificado no quadro abaixo:

Modalidade	Horas Presenciais	Horas não-presenciais	Total
Ensino Fundamental	800	400	1.200
Qualificação Profissional	350	-	350
Ação Comunitária	50	-	50
Total	1.200	400	1.600

Fonte: dados retirados do Projeto Político Pedagógico Integrado do ProJovem

QUADRO 7: Divisão da Carga Horária Total do ProJovem

⁵⁴ A concepção de Ação Comunitária expressa no Projeto Político Pedagógico Integrado do ProJovem, foi *pensada com base no binômio cidadania e solidariedade*, isto é, um mecanismo de propor soluções para a comunidade e ao mesmo tempo, um reconhecimento do sujeito jovem como dotado de direitos.

Os doze meses foram classificados a partir de quatro unidades formativas, compostas de três meses cada uma delas, onde então foram desenvolvidos, a partir de eixos estruturantes, os componentes curriculares conforme os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, neste caso específico, destinado ao ensino fundamental.

Apresentado à sociedade e ao Conselho Nacional de Educação, como um curso emergencial e experimental, o ProJovem apoiado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº. 9394/1996 obteve o parecer favorável do Conselho, permitindo com isso a viabilidade da certificação de qualificação profissional em módulo de *formação inicial*⁵⁵.

O público alvo do programa caracterizou-se por alguns contornos reveladores: sujeitos que se encontravam distantes da educação e do trabalho formal, oriundos das periferias das cidades e como tais, apresentavam um histórico marcado por múltiplos processos de discriminação.

De um modo geral, estes jovens, vivem a complexidade de ser e estar num mundo pautado por processos de conexões múltiplas de comunicação e informação e, no entanto, encontram-se isolados pelo próprio decurso de exclusão local. As especificidades da situação juvenil caracterizadas por inúmeras motivações, códigos de linguagem, comportamentos diferenciados frente às questões ligadas à sexualidade, religião, educação, entre outras, sofrem os reflexos diretos de uma sociedade carente de valores igualitários; ou são construídas à sombra desta, dando forma a novas maneiras de inserção social delineadas por situações de contínua violência.

Conforme o Projeto Político Pedagógico Integrado, a finalidade do programa além da tríade elevação de escolaridade, formação profissional e ação comunitária, primou pela re-inserção do jovem na escola formal, pela possibilidade de identificação de espaços de trabalho, pela elaboração de planos possíveis de serem postos em prática a partir das ações comunitárias (contribuindo com a participação do jovem em sua comunidade de origem) e por fim, pelo acesso à inclusão digital como mecanismo de inserção produtiva.

⁵⁵ A LDBN 9394/96, em seu artigo 35, enfatiza a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.*

O desenho orgânico do ProJovem foi desenvolvido a partir de *núcleos*, compostos de cinco turmas com 30 jovens matriculados⁵⁶. Estes núcleos encontravam-se atrelados a uma *Estação de Juventude*, isto é, um espaço de referência aos jovens educandos e aos professores⁵⁷, pois, de um modo geral, era na Estação de Juventude onde se realizavam os eventos culturais, onde se encontravam os acervos pedagógicos e os equipamentos eletrônicos que estavam à disposição dos profissionais do ProJovem. Também era na Estação que ocorriam as reuniões de formação pedagógica dos professores do programa e onde ficava sediado o coordenador pedagógico e o coordenador administrativo.

A organicidade do ProJovem pode ser melhor visualizada pelo sistema abaixo:

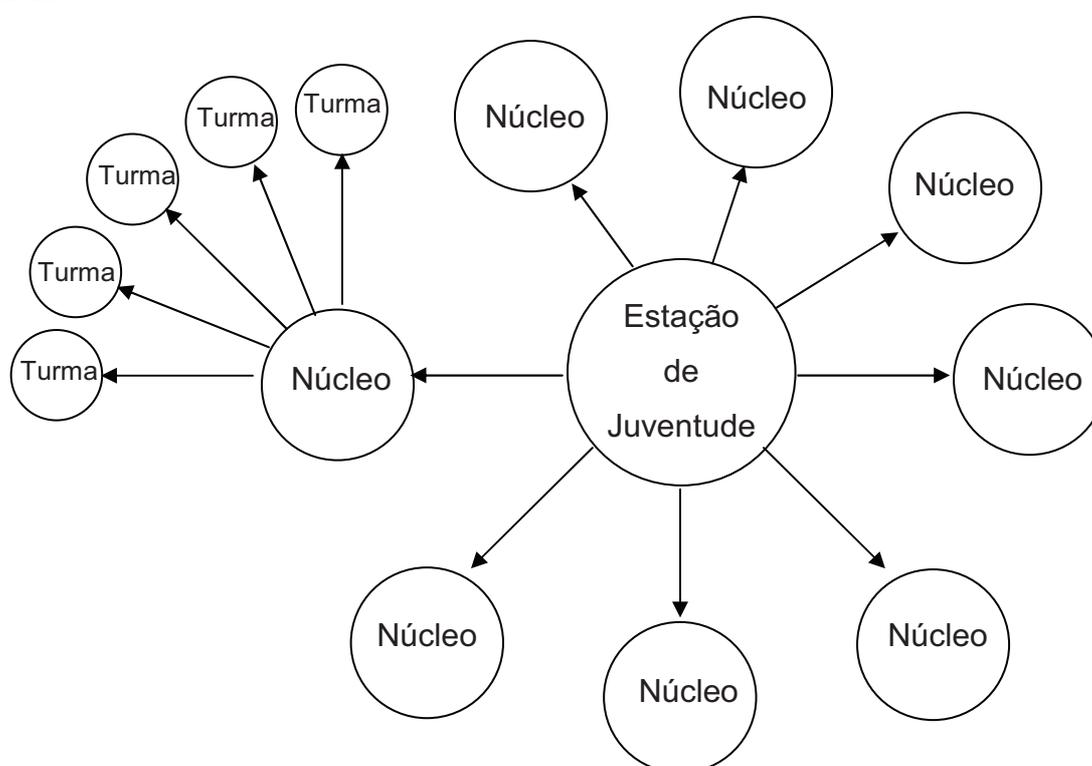


FIGURA 1: Organicidade do ProJovem

⁵⁶ A inscrição ao programa era realizada a partir de uma central disponibilizada pelo telefone 0800-643.3900. O jovem ao entrar em contato com este número deveria informar o número da Carteira de Identidade, nome completo, endereço residencial e um número de telefone para contato posterior a fim de efetuar a matrícula de forma presencial em outro momento.

⁵⁷ Em cada núcleo ficavam presentes, durante todos os dias da semana, cinco professores que atendiam aos conteúdos curriculares divididos em: ciências humanas, língua portuguesa, ciências da natureza, matemática e língua estrangeira. Cada professor orientador, isto é, responsável por uma turma e pelas atividades integradoras, era também o professor-especialista de sua área nas demais turmas do núcleo.

A atuação do profissional da Ação Comunitária e da Qualificação Profissional, ao longo do curso, foi desenvolver em conjunto com os jovens e com o professor-orientador, o PLA – Plano de Ação Comunitária e o POP – Projeto de Orientação Profissional.

Em linhas gerais, o PLA teve por finalidade a promoção do protagonismo juvenil a partir da ampliação dos conhecimentos sobre a sua realidade local em todos os âmbitos (cultural, econômica, ambiental e política). Visou contribuir com a formação do jovem numa perspectiva de cidadania ao propiciar o debate e a articulação dos conhecimentos adquiridos com a prática solidária, pautada pelo reconhecimento dos direitos e deveres de cada sujeito. Do ponto de vista social, o PLA priorizou a criação ou o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

O PLA era um projeto construído pelos jovens durante os encontros partilhados nas unidades I e II do curso, no horário da Ação Comunitária e nos chamados *plantões* (espaço de 1 hora com o professor-orientador que servia para tirar dúvidas e orientar os estudantes). A ação social a ser desenvolvida deveria ser realizada nas unidades III e IV, isto é, nos últimos seis meses de curso.

A construção do PLA se desenvolvia a partir de um roteiro:

a) diagnóstico (construção de novos conhecimentos a respeito do território, da comunidade em que estava inserido este jovem);

b) definição do problema ou desafio da realidade local onde iriam atuar (a definição deveria levar em conta tanto as demandas identificadas no diagnóstico quanto os interesses dos próprios jovens);

c) passos para a formatação do PLA (para construir o PLA foi preciso responder questões que determinassem os objetivos a serem atingidos, por exemplo, qual contribuição o PLA daria à comunidade em questão?);

d) desenvolvimento e monitoramento do PLA (registros das atividades e momentos de reflexão conjunta);

e) avaliação e sistematização (reflexões sobre os efeitos provocados na comunidade e nos jovens executores, bem como a identificação de novas demandas).

Sobre o POP – Projeto de Orientação Profissional foi possível defini-lo, sucintamente, como um projeto de caráter individual construído a partir de encontros

coletivos. Tinha por finalidade proporcionar ao jovem cursista a sistematização e projeção de sua trajetória profissional e, ainda, possibilitar à coordenadoria do Programa uma base de dados dos jovens a fim de orientar novas políticas públicas para este segmento. A construção e organização do POP seguia um padrão orientado pelo próprio programa e era desenvolvido ao longo do curso, sob a orientação do profissional da Qualificação Profissional.

Já foi dito anteriormente que as Estações de Juventude eram pontos de apoio previstos para o aporte dos núcleos do ProJovem, espaço de obtenção de informações e compartilhamento de experiências. Em Porto Alegre se estabeleceram seis Estações Juventude, configurando o “panorama físico” do ProJovem em Porto Alegre, da seguinte maneira:

REGIÃO	ESTAÇÃO JUVENTUDE	LOCALIZAÇÃO
Norte	Centro Humanístico Vida	Av. Baltazar de Oliveira Garcia, 2132 – Rubem Berta, Fone: 3340-6080
Leste	Centro Social de Educação Profissional Leonardo Murialdo	Rua Vidal de Negreiros, 583 – Partenon Fone: 3336-5898 / 3336-5602
Centro	Pão dos Pobres	Rua da República, 801 – Cidade Baixa Fone: 3226-6988
Sul	Centro de Educação Profissional João Calábria	Estrada Aracajú, 650 – Vila Nova Fones: 3241-7111 / 32410126
Extremo-Sul	Centro Social Padre Pedro Leonardi	Rua Chácara do Banco, 71 – Restinga Fone: 3261-1371
Grande Cruzeiro	Escola Mané Garrincha	Av. Érico Veríssimo, 1253 – Medianeira Fone: 3232-1402

QUADRO 8: Estações Juventude em Porto Alegre

O ProJovem em Porto Alegre foi gerido pela Secretaria Municipal da Juventude, que em sua etapa inicial, esteve sob a presidência do Sr. Mauro Zacher. Atualmente a pasta é coordenada pelo Sr. Alexandre Rambo, desde 1.º de janeiro de 2009.

Quanto ao eixo da qualificação profissional, a definição dos Arcos de Ocupações apresentou um conjunto de base técnica comum. Dentre os 23 arcos

oferecidos pelo programa em âmbito nacional, coube ao município de Porto Alegre a definição dos quatro arcos que foram implantados. A escolha recaiu sobre:

- a) Arco Construção e Reparos – Ocupações: a) Ladrilheiro b) Pintor c) Vidraceiro d) Trabalhador da manutenção de edificações (reparos prediais).
- b) Arco Vestuário – Ocupações: a) Costureiro b) Reformadora de roupas c) Montador de artefatos de couro d) Vendedor de comércio varejista (vestuário).
- c) Arco Administração – Ocupações: a) Arquivista/arquivador b) Almoxarife c) Auxiliar de escritório/administrativo d) Contínuo/Office-boy/Office-girl.
- d) Arco Serviços Domésticos – Ocupações: a) Jardineiro b) Porteiro c) Empregado doméstico nos serviços gerais – Caseiro d) Cozinheiro no serviço doméstico.

6.1.4 Apontamentos sobre a Situação da Juventude

A Declaração do Milênio das Nações Unidas foi um documento confeccionado a partir do encontro no qual estavam presentes 147 chefes de Estado, realizado em Nova Iorque, nos dias 6 a 8 de setembro de 2000. Esta declaração preconizava atingir, entre outros alvos concretos, a redução pela metade da pobreza extrema, o fornecimento de água potável e educação para todos. Em relação aos jovens, o documento decidiu também *formular e aplicar estratégias que proporcionem aos jovens de todo o mundo a possibilidade real de encontrar um trabalho digno e produtivo* (ONU, 2000, p.9).

A questão colocada sobre a possibilidade de acesso dos jovens ao mercado de trabalho de forma digna foi, portanto, uma preocupação presente na pauta da agenda dos dirigentes mundiais. Esta preocupação foi fundamentada a partir do conhecimento da situação juvenil no mundo. Conforme dados reproduzidos do site da OIT⁵⁸ – Organização Internacional do Trabalho, em relação à última década de 1995 a 2005, recente relatório da OIT sobre a situação de desemprego juvenil apresentou que o número de jovens desempregados, entre 15 e 24 anos, aumentou

⁵⁸ Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/ler_nov.php?id=2625 acessado em: 15 de março de 2009.

substancialmente de 74 a 85 milhões, em relação a um total de cerca de 1,2 bilhão da população juvenil mundial. O Sr. Diretor-Geral da OIT, Juan Somavia, fala sobre este cenário: *“A incapacidade das economias para criar empregos decentes e produtivos apesar do incremento no crescimento econômico está golpeando com força os jovens do mundo”*

O relatório destaca que o incremento de empregos para este segmento populacional, em torno de 3,8 por cento no período de 1995 – 2005, não acompanhou, nem de longe, o acréscimo da população juvenil, em torno de 13,2 por cento no mesmo período. Esta situação tornou imperativa a necessidade dos chefes de Estado de desenvolverem estratégias que possibilitassem aos jovens a ampliação de suas capacidades produtivas de maneira digna, respondendo, em certo sentido, ao acordo firmado frente a ONU, na Declaração do Milênio.

Ainda segundo o relatório da OIT, o percentual de jovens desempregados representavam 44% do total de sem-empregos no mundo. Situação alarmante, se levado em consideração o fato de que apenas 25% desses jovens encontravam-se em idade propícia para o exercício do trabalho.

Infelizmente a situação da população juvenil brasileira percorreu a mesma esteira. Isto é, não desconsiderando as especificidades locais, a juventude brasileira sofreu os reflexos das transformações econômicas e tecnológicas que se colocaram além dos limites geográficos do próprio país. Ainda que a faixa etária utilizada pelas Nações Unidas, bem como pela OIT no relatório já citado neste estudo, abrangesse os jovens de 15 a 24 anos, a Política Nacional da Juventude⁵⁹ adotou o parâmetro etário para jovens, aqueles de 15 aos 29 anos de idade. Esta ampliação na faixa etária deveu-se, muito provavelmente, ao reconhecimento da realidade brasileira que obrigou o jovem de classes populares a entrar precocemente no mercado de trabalho, sujeitando-se às possibilidades de ocupações precárias em detrimento da formação educacional que, seguramente, lhe faria falta num futuro próximo, frente a

⁵⁹A Política Nacional da Juventude originada através da medida provisória 238 de 1º de fevereiro de 2005 foi transformada em lei (Lei 11.129) em 30/06/2005. Este fato é bastante representativo pois é o marco, até então inédito na História do país, das políticas de Estado orientadas especificamente para a juventude brasileira. A Secretaria Nacional da Juventude, também criada na referida Lei, integrou programas e ações do governo federal após a análise realizada em 2004 pelo Grupo Interministerial da Juventude (composto por 19 ministérios), que sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, realizou, através de pesquisa dirigida pelo Instituto Cidadania, um diagnóstico do segmento juvenil, apontando caminhos frente aos desafios a serem enfrentados pela nova política recém implantada.

um mercado de trabalho cada vez mais exigente e seletivo. Estes jovens, em sua maioria, estavam inclinados a buscar as vagas no mercado de trabalho desde cedo, como modo de auxiliar no sustento da casa. No entanto, devido à complexidade da situação juvenil, não se descartou variáveis como ambição, pretensão de independência financeira para se habilitar a sair do mesmo espaço dividido com outros familiares, enfim, elementos de cunho subjetivo também contribuíram para a inserção laboral dos jovens. Ainda sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho, vale lembrar que, no Brasil, a Constituição Federal determina a idade mínima de 16 anos. Somente na condição de aprendiz, isto é, a partir de um contrato especial de trabalho que não prejudique a formação físico, moral, psicológico e social, é possível ingressar com 14 anos.

A relação entre o ingresso no mercado de trabalho de forma precoce e a aceitação (ou imposição) dos/aos sujeitos de situações de trabalho precário, e, com isso, a decorrente evasão dos espaços escolares formais tem sido foco das políticas públicas que dirigem programas⁶⁰ que contemplam os segmentos mais fragilizados da sociedade, incluindo parte da juventude. A partir de dados levantados pelo PNAD/IBGE (2001), expressos no relatório de Desenvolvimento Juvenil (UNESCO, 2004) destacou-se que o percentual de jovens de 15 a 24 anos no Rio Grande do Sul que só trabalham corresponde a 36,4% (de 1000.000). Esse dado isolado pouco tem a contribuir, mas se feito um paralelo com o Estado de São Paulo que se limita a 33,4% (de 100.000), é curioso questionar como um importante pólo industrial e de prestação de serviços como São Paulo tem um índice inferior ao do Rio Grande do Sul. Ou visto de outra forma, como o Estado do Rio Grande do Sul tido pelo senso comum como o mais politizado, configura um índice de jovens que só trabalham (portanto, estão alijados do sistema escolar formal ou distantes dos modelos não-escolares) maior que o apresentado por São Paulo? É, no mínimo, curioso indagar o contexto que não permite que estes jovens de classes populares aliem educação e trabalho, configurando tal índice.

⁶⁰ Um exemplo é o Bolsa Família que, segundo o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, corresponde a um programa de transferência de renda à famílias com renda mensal per capita de até R\$ 140,00, a partir do cumprimento de condicionalidades no âmbito da educação, saúde e assistência social. O benefício variável que atingia adolescentes até os 15 anos de idade, foi estendido em 2007 até a idade limite de 17 anos, não ultrapassando o número de dois beneficiados por família. Mais informações sobre o Bolsa Família estão disponíveis: http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e Acesso: 17 de junho de 2009.

Conforme estudo da UNESCO (2002, p.55), a inacessibilidade de muitos jovens a processos básicos de inserção, permanência e desfrute de educação de qualidade, lazer, formação ética e cultural pautada em valores solidários, e mercado de trabalho contribui para:

(...) a precária integração desses jovens às estruturas de oportunidades, quer provenientes do Estado, do mercado ou da sociedade. Ademais, diversas modalidades de separação do espaço e das oportunidades sociais, que incluem a segregação residencial, a separação dos espaços públicos de sociabilidade e a segmentação dos serviços básicos – em especial, da educação – concorrem para ampliar a situação de desigualdades sociais e a segregação de muitos jovens latino-americanos.

Apesar da Política Nacional para a Juventude definir como jovens aqueles entre 15 e 29 anos, foi difícil encontrar dados estatísticos em relação a alguns aspectos como grau de escolaridade, gênero e etnia, que contemplassem esta faixa etária. De um modo geral, as pesquisas referentes a este segmento seguem a tabulação das Nações Unidas, contemplando os sujeitos de 15 a 24 anos. No entanto, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em 2006, a população que abrangeu o intervalo de 15 a 29 anos estava estimada em 50,5 milhões, correspondendo a 26,9% da população total.

Os problemas aos quais a juventude brasileira está exposta devem considerar a integralidade do ser jovem, portanto, temas como saúde, violência, lazer, gênero, entre outros, são fundamentais no que diz respeito à construção de uma perspectiva multidimensional da questão das políticas públicas para a juventude. No Brasil, os jovens de classes populares são continuamente identificados como um “problema social”, pois, vivendo em situação de vulnerabilidade, aumentam as estatísticas de crimes, violência, prostituição e drogadição, que inevitavelmente levam ao óbito desses mesmos jovens. Conforme o Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003 (UNESCO, 2004), em relação à mortalidade por causas violentas (homicídios, suicídios e acidentes de trânsito) entre os jovens de 15 a 24 anos, a região sul apresentou um índice de 61,96% em 100.000, índice referente a partir de dados de 2000. A violência foi um importante fator diferencial quando cruzado com a questão

de gênero, por exemplo. Apresentando uma discrepância absurda na região sul do país apontando 105,83% de jovens do sexo masculino e 17,29% do gênero feminino (em 100.000).

Retomo que a centralidade desta pesquisa focaliza as falas dos jovens envolvidos a partir dos indícios ou nuances presentes nestas, sobre a relação educação-trabalho como qualidade imprescindível para o desenvolvimento de uma cidadania juvenil. Este aspecto é destacado por mim, por entender o trabalho como condição indispensável da formação humana.

Conforme expresso na publicação *Juventude: tempo presente ou tempo futuro*, organizado pelo GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas), devido à multiplicidade de condições a que a juventude brasileira está exposta e à configuração de diferentes classes sociais, parcela da juventude possui acesso aos *ativos produtivos*, incluindo a educação de boa qualidade, o que possibilita uma adequada e não tão precoce inserção no mercado de trabalho. Todavia, outros tantos são penalizados com a escassez de acesso aos direitos básicos, comprometendo consideravelmente sua inserção de forma igualitária no mercado de trabalho.

Portanto, um olhar a partir da perspectiva das diversidades econômicas vinculadas ao mundo do trabalho possibilita uma contribuição bastante adequada sobre a juventude brasileira, sem contudo, desprestigiar outros enfoques.

O perfil da população juvenil⁶¹ segundo dados da fonte elaborada pela OIT, a partir da PNAD/IBGE 2006, portanto, adotando o critério geracional de jovem como aquele entre 15 e 24 anos, aponta que as variáveis como “homem/mulher”, “branco/negro”, “rural/urbano” “analfabetismo/anos de estudo”, são significativas em termos de porcentagem em relação ao total da população juvenil, caracterizando uma discrepância nas possibilidades de inserção do jovem no mercado de trabalho.

Segundo Márcio Pochmann (2001, p.27) a situação de desemprego verificada no Brasil no início do presente século é o maior *desde a transição do regime escravista para o assalariado, no final do século XIX*. A situação torna-se mais crítica porque o índice de desemprego não tem atingido somente as pessoas de baixa

⁶¹ Veja tabela do perfil da população total, jovem e adulta – Brasil – 2006, elaborada pela OIT no anexo A.

escolaridade; diferentes segmentos de trabalhadores estão sofrendo os novos dilemas apresentados pela reengenharia do mercado de trabalho.

No entanto, assim como a população brasileira não é homogênea, o fenômeno do desemprego ou mesmo da inserção em situações precárias também não é, e torna-se, bem como na maioria dos países, uma debilidade da juventude. O desemprego não atinge à totalidade da força de trabalho no país da mesma maneira. O arranjo da população juvenil brasileira em relação ao quesito trabalho deixa muito a desejar, pois, apresenta elevadas taxas de desemprego e informalidade, o que por sua vez, condiciona a um baixo nível de proteção social. Além disso, os índices de desemprego são agravados por variáveis como sexo e etnia, o que é fácil depreender que a duplicidade dessa variável, isto é, mulheres negras, seja um agravante do ponto de vista de quem sofre um maior risco de desemprego ou, apresenta maior dificuldade em arranjar um emprego.

No Brasil, as diferenças regionais também apontaram desigualdades nos índices de desocupação da população jovem. O Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) aponta a partir de dados do IBGE/2006 que a região Sul apresentava em 2006, um índice de 14,3% de desocupação entre o segmento juvenil nacional. A maior taxa ficava a cargo da região Sudeste, com 20,3%. Já a menor taxa de desemprego foi verificado no estado de Santa Catarina, com 11,3%.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil – 2003, editado pela UNESCO no Brasil, o IDJ – Índice de Desenvolvimento Juvenil⁶² é um indicador da situação da juventude no Brasil⁶³. Tal índice é composto pela articulação de três tópicos parciais: de educação, saúde e renda, que apresentam como indicadores: analfabetismo, escolarização adequada, qualidade do ensino, mortalidade por causas internas, mortalidade por causas violentas e por fim, renda familiar *per capita*.

Conforme a UNESCO (2004, p.41) o analfabetismo entre a população brasileira com mais de 15 anos corresponde a 13,6%. Índice relativamente

⁶² Ver tabela do IDJ e seus indicadores no Anexo B.

⁶³ O Brasil já dispõe desde 2002, o IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil, organizado pela Fundação SEADE com o apoio de pesquisadores da USP e UNICAMP. Mas o IVJ verifica somente a vulnerabilidade deste segmento ao crime. Já o IDJ – Índice de Desenvolvimento Juvenil é elaborado pela UNESCO a partir dos dados da PNAD/IBGE de 2001 em conjunto com os dados do SIM/DATASUS – Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, de 2000 e do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, de 2001. (UNESCO, 2004, p.14).

alarmante se comparado com outros países da América do Sul, como Chile (4,2%) e Argentina (3,2%). No entanto, entre os jovens brasileiros de 15 a 24 anos este índice cai para 4,2%, sendo que especificamente é a região Sul que apresenta o menor índice, com 1,4% em contraste com a Região Nordeste (9,6%).

Em relação ao quesito “escolarização bruta”, isto é, frequência à escola, sem levar em consideração o critério série/faixa-etária, dados do IBGE/2001, conforme apontados pela UNESCO (2004, p.57), indicam que *o acesso está praticamente universalizado (96,5%) na faixa dos 7 aos 14 anos*. No entanto, entre os jovens de 15 a 24 anos, o percentual de frequência à escola decresce consideravelmente, chegando em alguns estados ao percentual inferior a 50%. No Rio Grande do Sul o índice estabelecido é de 46,4%, entre os jovens de 15 a 24 anos; porém, este índice tende a cair a um percentual de 25,4% entre os jovens de 20 a 24 anos. O que significa dizer que, o contingente de jovens que se evadem da escola vai aumentando à medida que buscam ocupações e emprego, sobretudo entre os 20 e 24 anos de idade. Isso explica o por quê da escolarização adequada no Rio Grande do Sul se restringir ao índice de 33,2% entre os jovens⁶⁴.

O acesso à educação de qualidade, saúde, lazer e mesmo serviços de infraestrutura, como por exemplo, o transporte pode significar de maneira correlata um nível aceitável de desenvolvimento humano, não se restringindo, portanto, somente ao quesito renda. Infelizmente, o que se verifica no Brasil (onde não há uma tradição de instituições sérias que ampliem a seguridade social) é a ligação direta entre nível de renda e o acesso aos já citados serviços. Sendo assim, como a juventude brasileira, de uma maneira geral, sofre significativamente o alijamento da esfera do emprego, pode-se inferir que tal segmento apresenta dificuldades de acesso a tais benefícios sociais.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil (UNESCO, 2004, p.92), a Renda Familiar Per Capita (em salário mínimo)⁶⁵ entre os jovens de 15 a 24 anos no Rio Grande do Sul corresponde a 1, 83(SM), o que permite ao estado ocupar a 5ª posição no ordenamento das unidades federativas, atrás somente dos estados Rio

⁶⁴ Ver tabela de Escolarização Bruta e Escolarização Adequada dos jovens de 15 a 24 anos por regiões e unidades federativas (%) no anexo C.

⁶⁵ Ver tabela de Ordenamento das Unidades Federativas segundo a Renda Familiar Per Capita (em salário mínimo) dos jovens de 15 a 24 anos, no anexo D.

de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e por fim, o Distrito Federal ocupando a 1ª posição com o índice de 2,46(SM).

A partir do Relatório de Desenvolvimento Juvenil organizado pela UNESCO, os dados levantados até aqui, servem para caracterizar, ainda que de maneira breve e ampla, a situação da juventude no Estado do Rio Grande do Sul. Conforme o ordenamento das unidades federativas pelo IDJ/2003⁶⁶ – índice de desenvolvimento juvenil, o estado do Rio Grande do Sul posiciona-se no 3º lugar, atrás somente do Distrito Federal e Santa Catarina (1º lugar). No entanto, levando em consideração somente o indicador qualidade de ensino, o Rio Grande do Sul passa a ocupar o 1º lugar. Do 1º vai para o 6º lugar pelo indicador escolarização adequada (idade/série) (UNESCO 2004, p.178).

O seguinte passo foi tratar, no que interessa a este estudo, a condição social do município de Porto Alegre, foco desta pesquisa, pois foi o lugar onde primeiramente, neste estado, foi implantado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.

Conforme o relatório realizado pela Prefeitura de Porto Alegre em 2007, intitulado Mapas e Indicadores das Vulnerabilidades Sociais, a capital do Rio Grande do Sul se orgulha em ocupar o primeiro lugar no IDH–M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁶⁷), dentre as cidades brasileiras com mais de um milhão de habitantes. Porém, o referido documento também aponta Porto Alegre como palco de inúmeras discrepâncias em relação aos seus índices sociais em co-relação com seus bairros e/ou regiões.

Segundo Bassani (2008, p.3), Porto Alegre em 1991 apresentava Alto Desenvolvimento Humano (0,907) em relação ao índice educação no contexto brasileiro. Em 2000, este índice se elevava para (0,951). No entanto, com um estudo detalhado a partir do Mapa da Inclusão e Exclusão de Porto Alegre publicado pela

⁶⁶ Ver Anexo E.

⁶⁷ O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é construído a partir de três dimensões básicas: educação, saúde e renda e os subíndices de cada uma dessas dimensões, com o intuito de diagnosticar o nível de desenvolvimento humano em cada país. A classificação do IDH corresponde a uma variação entre 0 e 1, classificado da seguinte maneira: Baixo Desenvolvimento Humano (0 a 0,49); Médio Desenvolvimento Humano (0,5 a 0,79) e Alto Desenvolvimento Humano (0,8 a 1). Conforme o Observatório da Cidade de Porto Alegre, para a construção do IDH-M é necessário adaptar algumas dimensões, por exemplo, em relação à dimensão renda, o PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* é substituído pela renda familiar *per capita*; já em relação à educação, a taxa de matrícula é substituída pela taxa de frequência ao espaço escolar formal.

Prefeitura de Porto Alegre em 2004, a autora pode apontar enormes desigualdades entre as regiões do Orçamento Participativo⁶⁸, apesar de, conforme Bassani (2008, p.9) os *Relatórios de Desenvolvimento Humano publicados pelo PNUD nos últimos anos, apresentarem a cidade de Porto Alegre com indicadores de condições de vida num patamar elevado entre as metrópoles brasileiras.*

Também a partir do relatório da PMPA (2007a) foi possível visualizar as desigualdades presentes no município de Porto Alegre, que não podem ser vistas apenas como uma singularidade da capital do Estado do Rio Grande do Sul. Antes, porém, foi uma fragilidade observada no cenário multifacetado da realidade brasileira.

O Relatório OBSERVA POA desenvolvido pela PMPA (2007b, p.4), constata que, em relação à situação da saúde/gênero envolvendo jovens em Porto Alegre, 17,6% dos nascidos vivos foram de mães com idade inferior a 20 anos. Isto se mostrou bastante significativo principalmente porque diz respeito, a um vetor (ser mãe) que influencia o aumento da parcela de jovens que não estudaram e, que por sua vez, vivenciaram maiores dificuldades em adquirir ocupações ou emprego. Assim, parcela da juventude porto-alegrense também sofreu ou foi responsável pelas contínuas transformações da organização familiar. Jovens que deixaram de ser filhas e passaram a ser mães. Portanto, ter um filho reforçou a compreensão de que as jovens mulheres estariam mais propensas a largar os estudos do que os rapazes.

6.2 Reestruturação Produtiva

Compreender este tema de pesquisa – políticas públicas educacionais orientadas para a juventude – requereu interpretar as coisas como foram postas, a

⁶⁸Porto Alegre apresenta desde 2007, após a aprovação do Conselho do Orçamento participativo, 17 ROP - Regiões do Orçamento Participativo, sendo estas: 1) Humaitá/Navegantes; 2) Noroeste; 3) Leste; 4) Lomba do Pinheiro; 5) Norte; 6) Nordeste; 7) Partenon; 8) Restinga; 9) Glória; 10) Cruzeiro; 11) Cristal; 12) Centro-Sul; 13) Extremo-Sul; 14) Eixo-Baltazar; 15) Sul; 16) Centro; 17) Ilhas. Dentre essas regiões, conforme a PMPA (2007a, p.8) o bairro Arquipélago situado na região das Ilhas apresenta o maior índice de vulnerabilidade social (0,091) e o bairro Moinhos de Vento situado na região Centro, apresenta o menor índice de vulnerabilidade social (0,993).

partir de uma complexa teia de múltiplas determinações. Indagá-las pela sua própria totalidade, foi ir além da atenção dada à soma de inúmeras *variáveis*. Exigiu um esforço metodológico de constantes distanciamentos e aproximações, acomodações e desequilíbrios, um contínuo movimento do abstrato ao concreto e da concretude à abstração.

É interessante apontar que quando se propõe indagar um determinado tema em sua “totalidade”, não se trata de trabalhar em cima de um conjunto composto por todos os fatos, pois foge ao entendimento humano a abrangência de tudo, já que constantemente *é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores* (KOSIK, 1976, p.43). Portanto, pensar em totalidade é perceber a coisa em si como um todo estruturado passível de ser racionalmente compreendido.

Assim, para apreender o objeto de estudo em questão – ProJovem em Porto Alegre, em sua etapa de implementação a partir do olhar dos jovens - , foi necessário retomar a criação de um contexto maior, uma determinada estrutura, que se expressou pela atuação de um Estado (gestor) que, a partir de dada exigência (demanda), formulou e autorizou a implementação de políticas públicas específicas. Neste caso, dirigida aos jovens brasileiros de 18 a 24 anos, que se encontravam em condição de vulnerabilidade social⁶⁹. Miriam Abramovay et al. (2002, p.13) apresentaram o conceito de vulnerabilidade, entendida 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 provêm do Estado, do mercado e da sociedade.*

⁶⁹Muitos são os aspectos passíveis de associar à noção de vulnerabilidade social. Parcos postos de trabalho formal ou expansão da informalização, atividades ilegais (vinculadas ao tráfico de drogas), limitação da ação institucional da escola no sentido de promover a constituição do jovem-sujeito-participativo, atuante para a concretização de seus próprios direitos, aspectos múltiplos de violência físico-psíquica e carência da atuação do Estado como instância geradora de programas orientados para a juventude que extrapolem o caráter de adequação dos jovens à realidade posta. Segundo o documento da CEPAL (2002, p.1), a vulnerabilidade social - vivenciada por parte da população brasileira e em especial, a juventude – se expressa tanto pela exposição aos riscos quanto pela incapacidade de enfrentá-los. Essa inaptidão para atuar de forma endógena, reagindo aos riscos reflete a carência da juventude de apoios externos, aqui entendidos tanto como carência de uma base de formação que oriente para a prática participativa quanto pela carência e/ou fragilidade de atuação do Estado com políticas públicas orientadas para esse segmento. Independente dos inúmeros conceitos vinculados ao termo, um consenso tem se apresentado entre os estudiosos do tema, que é o próprio caráter multifacetado da concepção. Além disso, Cunha (2004, p.4) aponta que *o caráter essencial da vulnerabilidade [é o] referir-se a um atributo relativo à capacidade de resposta a situações de risco ou constrangimentos.*

Expressões como autonomia, descentralização, flexibilização, integração são cada vez mais recorrentes, tanto no discurso midiático quanto no cotidiano da vida das pessoas. No Brasil, a partir dos anos de 1990, estas palavras passaram a exprimir uma nova concepção de mundo marcada principalmente pela reestruturação produtiva e pelo modelo de Estado como *administrador* das relações econômicas e sociais, cujo caráter de competitividade move a sociedade a um conceito de progresso.

O estudo direcionado ao âmbito educacional, precisamente no que tange à educação dos jovens, insere-se neste contexto histórico, moldado pelo confronto-distensão-confronto de teorias e práticas. Uma retomada a apenas quatro décadas anteriores pode oferecer indicativos que moldam essa reformulação do capitalismo no momento atual.

A crise do capital, emblemática pela chamada crise do petróleo em 1973⁷⁰, fez com que entrasse em colapso o modelo taylorista-fordista⁷¹ de produção, exigindo assim uma nova reestruturação do capital sem, contudo, abalar os seus fundamentos essenciais.

Conforme Antunes (1999, p.44-45) as lutas dos trabalhadores a partir de movimentos reivindicatórios de participação que extrapolavam o modo operacional de funcionamento das empresas, bem como a própria necessidade empírica de encontrar uma saída para a crise estrutural que então se instaurava, acabaram por aguçar entre os donos dos meios de produção, a estratégia de multiplicação de lucros a partir da exploração não mais centrada apenas *na força de trabalho muscular dos trabalhadores, mas (...) explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência.*

O que se depreende disso é que o caráter do trabalhador de mero *homo faber* foi expandido a um caráter de trabalhador polivalente. A produtividade passou a

⁷⁰A crise do petróleo correspondeu a uma reação da Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP – ao apoio estadunidense em prol de Israel durante a chamada Guerra do Yom Kippur. O aumento exorbitante dos preços de barril de petróleo provocou uma forte recessão nos EUA e em outras áreas do mundo. Não é nenhuma coincidência que aqui no Brasil, o Milagre Econômico tenha sofrido retração a partir de 1973.

⁷¹Corresponde ao pioneirismo do modelo de produção em massa que impulsionou a indústria automobilística, principalmente nos EUA, na primeira metade do século XX; correspondia a racionalização da produção a partir do parcelamento das tarefas, numa nítida separação entre quem elabora e quem executa. Em síntese, constitui-se num trabalho massificador da classe operária a partir do aviltamento de sua força de trabalho.

exigir um profissional flexível, dado à liderança e à tomada de decisões. Este perfil requer um equilíbrio físico-emocional que por sua vez, também colabora no momento da recepção da exposição dos resultados de metas que serve como fim último de competição entre os próprios trabalhadores.

O sistema capitalista passa a reelaborar as suas estruturas, tentando sanar as próprias fissuras deixadas pelas falhas do modelo anterior. O sistema de *Qualidade Total*⁷² nasce juntamente com essa nova estrutura de produção originária das fábricas da Toyota no Japão. O toyotismo imprimiu uma nova forma organizacional nas empresas e estabeleceu uma nova configuração nas relações de trabalho.

As empresas se distanciaram do esquema burocrático e lento. Passaram a ter uma produção enxuta, isto é, não existia mais a necessidade de uma série de departamentos dependentes entre si e de uma figura centralizadora, como um gerente-geral, por exemplo. Estratégia como o *Just in Time* (na hora certa) passa a priorizar a produção na quantidade exata necessária para determinado cliente. As relações de produção foram supostamente eliminadas. Os próprios trabalhadores passaram a exercer a função de executadores e de chefia. Assim, o funcionário passou constantemente a ser motivado através de premiações pelo cumprimento de metas. Ao contrário de um simples funcionário, passou a ser um colaborador da empresa.

Todas essas mudanças na forma de organização do trabalho e da produção dos bens e serviços estão pautadas por inovações tecnológicas e organizacionais e ajustes estruturais gerados a partir do processo de Globalização⁷³ e da emergência do Neoliberalismo como doutrina econômica.

⁷² Corresponde a uma série de procedimentos que visam o incremento dos lucros a partir da ênfase na qualidade dos produtos. Agregado a este conceito temos o programa 5S que se efetiva a partir da incorporação de novas práticas dentro da empresa que corresponde ao senso de utilização, arrumação, limpeza, saúde-higiene e autodisciplina. É o indutor de uma nova relação entre o funcionário e a empresa.

⁷³ Segundo Frigotto (1996), o capitalismo passa por uma crise estrutural que tem como estratégia de fuga o próprio processo de Globalização. Com a atuação das transnacionais os países do G7 (EUA, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Canadá) garantem a preponderância dos acordos político-financeiros na divisão internacional do trabalho, em detrimento das soberanias nacionais, como no caso do Brasil. Com este processo observa-se que já não é mais a matéria-prima e a mão-de-obra barata que agem como vantagem competitiva de uma empresa ou país sobre os demais. Este valor é atribuído ao conhecimento que passa a ser visto como fator de produção e competitividade decisivo.

Compreender essas mudanças como ingredientes importantes da conjuntura educacional atual permite a constatação de um movimento de construção de hegemonia que reproduz na sociedade civil os interesses de classes capitalistas na formação de um consenso em torno da educação.

Esse consenso advoga o imperativo de uma relação entre educação e necessidades de mercado, pautada na inversão da primeira finalidade da educação, isto é, a educação passa a ser vista primeiro como uma formadora de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e só depois, é dada à educação o seu atributo de veículo compartilhador do conhecimento construído pela humanidade.

A crítica exposta acima não desconsidera a relação entre educação e trabalho, mesmo porque ambos são estruturas fundamentais para a constituição de todo homem e, por consequência, de qualquer sociedade humana. O foco da atenção é dado ao caráter falsamente despretensioso da irreversibilidade da educação pautada nos ensinamentos da lógica do mercado, ou seja, como promotora ou instrumento de ajuste do ser humano ao modelo da nova reengenharia da sociedade do conhecimento, das necessidades fluidas próprias dessa *modernidade líquida*⁷⁴. O campo educacional foi, portanto, atingido por concepções de *novos tempos* de um ideário:

(...)que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, de que estamos iniciando um novo tempo para o qual devemos nos ajustar irreversivelmente – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e da reengenharia -, do qual estamos defasados e devemos nos ajustar. (FRIGOTTO, 2001, p.25).

⁷⁴ O termo *modernidade líquida*, cunhado pelo sociólogo Zygmunt Bauman, expressa um tempo de incertezas frente a tudo. Os campos das relações familiares, de trabalho e de promessas de transformação da sociedade são pulverizados pela fluidez e agilidade das informações e pela efemeridade do presentismo. Muito longe de advogar em prol das certezas que há muito serviu aos regimes totalitários de toda ordem, resta questionar a quem interessa introjetar nos sujeitos a idéia de inadequação do senso comunitário, do caráter coletivo dos sujeitos? A quem interessa atomizar os sujeitos em prol de causas particulares que não chegam a tensionar o contexto? A ideia não é suprimir as diferenças, mas é pensar em mecanismos de diálogos que desenvolvam no homem um caráter de *intelectuais orgânicos* que atuem sobre e a partir das teias da sociedade como um todo.

Resta saber se este ajuste, esta adaptação aos moldes de um *darwinismo social*, não embaçou a ideia de que a educação não é autônoma frente à política ou aos modelos econômicos.

6.2.1 A centralidade da educação na reengenharia da produção

Em recente pesquisa intitulada “Juventude e Integração Sul-Americana: Diálogos para construir a Democracia regional” desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Polis), a referência ao trabalho e à escolarização foram pontos fundamentais. A análise foi feita a partir de 7mil entrevistas entre jovens (18 a 29 anos) de seis países da América do Sul⁷⁵. Conforme este estudo 26% da população brasileira é composta de jovens entre 15 e 29 anos, correspondendo ao coeficiente de 50,2 milhões de jovens. Destes, 40 milhões correspondem à faixa etária de 18 a 29 anos.

Perguntados sobre “O que é mais importante para os jovens?”, 63% destes jovens (a maioria dos entrevistados) consideraram que o mais importante é “ter mais oportunidades de trabalho”, seguido de “estudar e ter um diploma universitário”, com 17% do total dos entrevistados jovens⁷⁶. Em outro ponto da pesquisa, perguntados sobre “O que é mais importante para que o jovem consiga trabalho?”, a maioria (42%) dos jovens entrevistados assinalou o papel relevante da “experiência”, seguido do fator “escolaridade”, com 35% destes jovens⁷⁷. O que foi possível

⁷⁵ Os países correspondentes foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. A intenção era detectar diferenças e semelhanças geracionais em relação às opiniões sobre valores, educação, visões sobre o trabalho, incluindo as próprias representações sobre juventude no continente sul americano. Para tanto foram realizadas 14 mil entrevistas - 50% entre jovens (18 a 29anos) e 50% entre adultos (30 a 60 anos). Dentre estas 7mil entrevistas realizadas com jovens, 3.500 foram feitas no Brasil, abrangendo tanto a zona urbana quanto rural.

⁷⁶ As respostas a este questionamento em ordem decrescente de interesse seguiram com: 7% (garantia e segurança de melhores salários/ganhos financeiros), 6% (ser ouvido e atendido pelos governantes), 5% (liderar/participar de movimentos pela transformação política no Brasil) e 2% (viajar e trabalhar no exterior). Fonte: Ibase/Polis, 2008.

⁷⁷ As respostas a este questionamento em ordem decrescente de interesse seguiram com: 11% (recomendação de pessoa influente), 9% (conhecimento de novas tecnologias), 2% (aparência), 1% (idade). Fonte: Ibase/Polis, 2008.

depreender destes dados é que embora os jovens atribuam à educação (escolaridade) uma inegável relevância, os jovens passaram a questionar a capacidade de resolução de seus problemas unicamente pelas credenciais educativas.

As estatísticas apontadas retomaram o ponto nevrálgico que considera educação e trabalho como condições efetivas para caracterizar o homem em oposição aos outros animais. Sendo assim, foi possível verificar que o homem, em determinado momento histórico, foi pressionado a produzir, com os elementos da natureza, a sua própria existência. Atuando sobre e transformando-a, a natureza passa a *responder* às necessidades humanas e não ao contrário, o homem tendo que adaptar-se à natureza. Conforme esclarece Marx, agir sobre a natureza através do trabalho, seria o primeiro ato histórico:

Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro acto (sic) histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um acto (sic) histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. (Marx & Engels, A Ideologia Alemã, 1845-46).

Se o primeiro ato essencialmente humano é a *produção dos meios para responder à sua vida material* e é, ainda hoje, imprescindível para a *sua própria existência*, é correto inferir que o homem enquanto ser social só passa a existir pelo trabalho e este trabalho, não sendo instintivo, precisa ser aprendido. Portanto, aprende-se a ser homem pelo trabalho e o trabalho por necessitar ser aprendido, é em si um ato educativo⁷⁸. Aprende-se pela experiência do trabalho.

Levando em consideração o exposto acima, expressões como *educação para a paz, educação para a vida, educação para o trabalho* tão em voga nos momentos atuais, passam a ser enormes contradições posto que não se educa *para*, a educação é - assim como o trabalho - elemento constitutivo do ser humano.

⁷⁸Cito dois autores nacionais que trabalham com a idéia do trabalho como princípio educativo: Saviani (1994) e Frigotto (2001 e 2002), além de Gramsci (1978) e Makarenko (1985), como autores internacionais.

O chocante ao se pensar sobre a categoria trabalho no início deste século XXI é a constatação de uma crescente negação do trabalho, como princípio educativo, para a constituição de ser e estar no mundo, isto é, para a própria constituição do ser humano.

A quase inexistência de empregos formais, a chamada flexibilização do trabalho, a fragilidade das garantias e benefícios trabalhistas, a terceirização, o teletrabalho, o alto índice das taxas de desemprego, o deslocamento da categoria trabalho do *chão da fábrica* para o espaço outrora atribuído somente ao encontro com a família e com o lazer, a casa; e por fim, o comprometimento da concepção de trabalho como uma categoria sociológica fundamental, deu um novo direcionamento ao debate contemporâneo, levando inclusive à conclusão da “*implosão da categoria trabalho*”, conforme Offe (1989, p.19).

A partir disso, o que se verifica é a emergência de outras categorias como centrais para explicar inclusive questões relacionadas ao próprio trabalho (ou a ausência deste), tais como questões de gênero, família, etnia, comportamento. No entanto, apresentam-se como variáveis estanques, desconsiderando o processo histórico e o próprio processo de reorganização do capital, no qual tudo se relaciona e converge.

Torna-se visível o jogo de luz e sombra vinculado a este paradigma, que ora faz emergir a questão da empregabilidade e ora imputa ao *indivíduo* a culpa pela sua incapacidade de se fazer competitivo, o que quer dizer, empregado. Então, a questão não é a negação da sociedade do trabalho, uma vez que o homem não pode viver sem este. É antes, o escamoteamento do processo histórico que possibilitou alguns homens viverem sem o próprio trabalho, usufruindo apenas os bens produzidos com o trabalho alheio⁷⁹. O entendimento desse processo é imprescindível para a compreensão da reengenharia da produção e da retomada da

⁷⁹Findado o modo de produção conhecido como “comunismo primitivo” onde os homens usufruíam coletivamente dos meios de produção e dos bens produzidos, criou-se condições concretas de superação deste modelo a partir do aumento da produção que conduziu à divisão do trabalho e por sua vez, à apropriação privada da terra, levando ao colapso do modelo comunal e à instituição de duas classes antagônicas: a dos proprietários e dos não-proprietários dos bens de produção. É esta nova configuração que permite também a diferenciação no princípio educativo, entre os que possuem tempo para o ócio e os que devem se dedicar ao próprio sustento e ao alheio (Saviani, 2007, p.154-155).

centralidade da educação como garantia de existência, daí a presença constante do termo *educação ao longo da vida*.

O debate sobre a centralidade da educação como *insumo* ao crescimento econômico já consta desde os anos de 1960 no país, e está atrelado diretamente aos pressupostos da TCH – Teoria do Capital Humano que vincula o desenvolvimento econômico ao nível de educação da sociedade, inferindo disso, a necessidade de estabelecer o parâmetro curricular das escolas a partir das demandas e exigências do mercado de trabalho (CASTRO, C. apud KUENZER, 1987, p.38-39).

Conforme Frigotto (1999, p.16-17) durante os anos de 1970 essa concepção de educação recebeu uma série de críticas, sobretudo advinda de teóricos ligados à corrente marxista. Para não incorrer em *riscos de repetições desnecessárias*, o referido autor pontua que a análise crítica sobre a TCH apresenta dois vieses: uma “visão segundo a qual haveria uma vinculação direta entre educação, treinamento e produtividade” e outra, sobretudo, referindo-se à tese de doutoramento de Cláudio Salm – *Escola e Trabalho*, que postula que o capitalismo prescinde da esfera da escola, apresentando, portanto, um “desvinculo” entre educação e estrutura econômica, caracterizando-se, no máximo, a escola como reprodução das relações sociais.

A tese de doutoramento de Gaudêncio Frigotto (1999, p.18-24)⁸⁰, apresenta-se como uma crítica a estas duas concepções referidas acima. Para Frigotto, a escola não mantém um vínculo direto com o sistema produtivo como postula os discípulos da TCH, tampouco está desvinculada deste, como se referia Cláudio Salm. Para Frigotto, o binômio escola-trabalho é pautado por uma relação de *mediação*, onde “a improdutividade da escola”, isto é, a ineficiência da prática educativa escolar, “em face dos postulados da TCH, constituem uma mediação produtiva”. Para o autor o sistema educativo é visto como um mecanismo mediador, que pode articular movimentos tanto em relação aos interesses do capital quanto das classes trabalhadoras e por isso mesmo, ser um arcabouço para apontar as contradições do próprio sistema capitalista.

⁸⁰ A leitura desta obra foi feita a partir da 3ª edição do livro, não correspondendo, portanto, ao ano da defesa da tese de doutoramento.

Outra autora que trabalha na perspectiva da relação educação-trabalho é Acácia Kuenzer (1989). Esta sinaliza a contradição presente no interior do processo educativo dos trabalhadores a partir da análise do cotidiano de uma fábrica no Paraná. Para a autora, tanto o trabalho (empresa) quanto a educação estabelecem processos desiguais de distribuição do saber, pois, a escola ao visar às demandas do mercado, presta um serviço à classe patronal e, ao discutir e propor o acesso democrático ao ensino, colabora com a classe trabalhadora que em última instância, passa a ter a possibilidade de articular processos de contra-hegemonia no interior do próprio sistema.

Já nos anos de 1990, Frigotto (1991) analisando o cenário educacional brasileiro pautado pelos novos incrementos de informação e tecnologia, advertiu que a mudança na organização do trabalho ao molde toyotista e a demanda crescente de qualificação para o trabalho via educação, acabaria por esconder a permanência da relação social degradante entre os sujeitos. Dessa forma, a propalação do discurso do “fim do trabalho” e da disponibilidade de tempo livre (já que com o incremento de novas tecnologias, o sujeito não sofre mais a “ditadura” do chão da fábrica aos moldes tayloristas, e deixa de sofrer as diferenciações entre o espaço do trabalho e o espaço de lazer) acabou por escamotear a situação de milhares de jovens desempregados ou subempregados que, sob a permanência da mesma relação social capitalista, viveu os reflexos de uma vida circunscrita em condições de violência e desespero.

Independente destes mecanismos do sistema produtivo que lançam sombra sobre a condição do sujeito dentro de uma sociedade multifacetada, como é a capitalista, o fato é que as vicissitudes nos processos de reestruturação produtiva difundem a necessidade de uma mão-de-obra qualificada, não somente em seu sentido técnico, como também, do ponto de vista das relações sociais, capaz de se adaptar a diferentes situações que demandam um grau maior de abstração, de flexibilização e eficiência. Num país onde existem milhares de sujeitos analfabetos ou classificados como analfabetos funcionais, a elevação da escolaridade coloca-se como uma exigência do próprio governo nacional apoiado em textos de Declarações Internacionais, como por exemplo, a Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001) que em seu texto declara:

(a educação) **continua a ser a base para o desenvolvimento pessoal**, e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida. O que reforça a nossa convicção de que a educação é, acima de tudo, um direito fundamental de todos, e de que os Estados, por meio dos seus governos, têm a responsabilidade inalienável de transformar esse direito em realidade. Dentro de uma região onde aumenta a desigualdade social, o fortalecimento e a transformação da educação pública representam um mecanismo fundamental para uma efetiva democratização social. **Isso exige políticas econômicas, sociais e culturais urgentes que apoiem as políticas educacionais orientadas fundamentalmente em favor daqueles que foram excluídos e marginalizados na América Latina e no Caribe**, para que possam superar a sua atual exclusão de uma educação de qualidade. (os grifos não existem no original).

A implementação do ProJovem em Porto Alegre, enquadrou-se neste arranjo de *políticas urgentes* destinado àqueles que historicamente, por sua condição social-econômica, seriam candidatos em potencial à marginalidade. Assim como o texto da UNESCO, que vê a educação como *base para o desenvolvimento pessoal*, também o ProJovem apresentou entre os conceitos trabalhados que dão organicidade ao Projeto Político Pedagógico Integrado, a percepção da educação como um veículo que promoveria a *“auto-realização e o desenvolvimento das pessoas”* (BRASIL, 2005b, p.14). Não apresento a divergência em relação a este caráter, o que saliento é a ausência do Estado como responsável, pois, segundo o texto do ProJovem, a Educação é *“atribuição e responsabilidade de múltiplas agências: a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola”*.

O ProJovem teria a tarefa de elevar a escolaridade ao nível do ensino fundamental e seria um imperativo para a reinserção do jovem no sistema educacional. A ênfase nesta modalidade de ensino que articulou elevação de escolaridade, formação profissional e ação comunitária, impôs aos jovens a construção de uma nova mentalidade, muito mais sensível e permeável às mudanças nos modelos de processos produtivos, mais afinada com a compreensão geral de um conjunto de funções a serem exercidas, e por fim, capaz de adaptar o jovem ao entendimento da necessidade de um ininterrupto processo de formação, que por sua vez, permitiria a aquisição de competências que moldam o perfil do “novo” trabalhador.

Os Arcos Ocupacionais adotados pelo ProJovem Porto-Alegre contrastaram com essa realidade que definiu o “novo” trabalhador. A partir de uma visão já

estabelecida por Leite e Shiroma (1995), foi possível depreender que, nem todos os postos de trabalho requerem este nível de trabalhador. Dentro de uma mesma empresa, mesmo com sistemas tecnológicos avançados, é possível encontrar grupos de trabalhadores ainda organizados segundo o modelo taylorista, e outros, sistematizados segundo sistemas mais flexíveis.

Outro aspecto a ser destacado no ProJovem vinculado à centralidade da educação, foi a concepção de Trabalho expresso no programa:

Define-se aqui o trabalho como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio da qual o ser humano constrói suas condições de existência. Nessa perspectiva, é constituinte do sujeito na sua totalidade; é o espaço onde ele se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura. Na concepção do Programa, **a qualificação profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento**, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção ocupacional, **que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia**. (BRASIL, 2005b, p.15). (os grifos não existem no original).

No fragmento grifado é possível subtrair a tendência a considerar o indivíduo *competente* como aquele capaz de *desenvolver habilidades*, com atributos oriundos do seu *autoconhecimento* que o permitam maximizar as possibilidades de inserção ocupacional e o leve, como numa instância mágica, a um processo de autonomia. Parece-me que quando a concepção de trabalho é centrada na capacidade única do próprio sujeito de se autogerir, fica mais fácil a realização e o aceite dos acordos binários, entre empregador-empregado, descartando as mobilizações coletivas de reivindicações. Segundo esta percepção, não há o que reivindicar ao sujeito, pois, exclusivamente a ele, é imputada a responsabilidade de sua própria condição miserável.

Castel (2005) ao referir-se à nova dinâmica que envolve o mundo do trabalho, declara que, mesmo entre aqueles que ainda usufruem de condições para se manterem empregados, a velha fórmula de desenvolver uma carreira profissional, isto é, indivíduos galgando postos em ascensão dentro de uma mesma empresa, estaria em processo de extinção. O que ocorre, conforme Castel (2005, p.46), é:

a promoção de um modelo biográfico: cada indivíduo deve assumir ele próprio os imprevistos de seu percurso profissional que se tornou descontínuo, fazer opções, operar a tempo as reconversões necessárias. Também aqui, em última análise, o trabalhador é considerado o empreendedor de si mesmo: “fazer seu posto em vez de ocupá-lo e construir sua carreira fora dos esquemas lineares padronizados da firma fordista”. Deste modo, ele se encontra superexposto e fragilizado, porque não é mais amparado por sistemas de regulações coletivas.

No entanto, é preciso não esquecer que Castel analisa as questões relacionadas ao trabalho, ao acesso aos bens culturais e ao sentimento de insegurança que atravessa os indivíduos, a partir de seu *ethos* social, o ambiente francês. Ainda que seja possível importar várias de suas análises para a realidade brasileira, não é recomendável perder de vista o horizonte desta pesquisa. Em sua maioria, os interlocutores, os jovens que participaram do ProJovem, estão sob uma névoa espessa de dificuldades que os tornam carentes de muitos recursos, inclusive daqueles que, possivelmente, permitiriam o desenvolvimento de situações que os favoreceriam no sentido de torná-los mais auto-suficientes para responder às vicissitudes dos seus percursos como cidadãos.

Então, em época de declínio considerável de empregos formais, de escandalosas formas de terceirização e exploração de contratos temporários, uma pergunta ecoa na mente. Que cenário de inquietações está posto aos que desfrutam de uma juventude que tem a precariedade como presente e destino? Para qual cidadania o neoliberalismo aponta?

7 A EDUCAÇÃO COMO UM ASPECTO DA CIDADANIA... EM TEMPOS NEOLIBERAIS

O livro História da Cidadania (PINSKY, J; PINSKY, C. B., 2005) apresenta o percurso desenvolvido pelo conceito de cidadania desde a Grécia Antiga até o período Moderno. O pensamento grego, por exemplo, tem diante de si uma única sociedade, a *polis*, e foi somente a partir dela que o homem pôde aperfeiçoar a sua razão humana que se dá pela participação na vida pública, e conseqüentemente, à sua satisfação plena enquanto cidadão. O cidadão grego não se agregou aos outros homens por fragilidade, debilidade ou medo de não ser capaz de sentir-se protegido. Mesmo o cidadão grego vivendo em plenitude de condições materiais teve, por natureza, a vida associativa. Ao contrário do homem contemporâneo que visa à associação pelas incertezas do contexto.

Guarinello (2005, p.44) aponta que a expansão do mundo grego também propiciou a ampliação do acesso aos direitos a outras localidades e regiões, descaracterizando, portanto, a participação política direta e tornando o espaço público restrito. Quanto ao conceito de cidadania desenvolvida pelo autor, eis o que ele diz:

A cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, ou conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade, redistribuir os bens comunitários. (GUARINELLO, 2005, p.46).

A complexidade do termo cidadania foi muito bem expressa por Guarinello (2005). Situação também visivelmente percebida no texto referência do ProJovem (BRASILb, 2005, p.16) que pontuou a atuação dos jovens cidadãos participantes do programa ser pensada com base *no binômio cidadania e solidariedade, tendo como referência uma nova concepção de assistência social que enfatiza os direitos à proteção social*. O ProJovem, em seus termos, estabeleceu além da elevação de escolaridade e da possibilidade de identificação de oportunidades de inserção no mundo do trabalho, o desenvolvimento de projetos que deveriam ser materializados em ações comunitárias. O programa, portanto, se propunha não somente como uma política compensatória àqueles que não cursaram o ensino regular na idade correspondente; mas antes, apresentou um perfil inovador pois exigia, frente as possibilidades anunciadas, a contrapartida dos jovens participantes no sentido destes se posicionarem como protagonistas da própria mudança pessoal, e sobretudo, de seu entorno social.

Esta perspectiva do ProJovem, de instigar a participação através de ações comunitárias foi ao encontro do entendimento de cidadania como um processo de participação das pessoas no espaço público.

É importante considerar que a cidadania é um processo construído e conquistado historicamente, portanto com feitiço variável de um povo a outro. Cabe ao Estado regulamentá-la na forma da lei e garantir sua efetivação no plano concreto.

No Brasil, este processo ainda está em construção e não se apresenta como algo a ser conquistado em curto prazo e é muito provável que este processo seja perene, pois o país apresenta índices de desemprego ou subempregos alarmantes.

Marshall (1967) apresenta a partir de seu estudo realizado na Inglaterra que a construção do conceito de cidadania passou pelo desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais. Também esclarece que a materialização desses direitos esteve em constante embate, reflexo da correlação de forças existentes no interior daquela realidade.

Robert Castel (2005) ao analisar o cenário europeu contemporâneo, precisamente a realidade francesa, diz sobre a incapacidade de se articular uma *sociedade de iguais*, no sentido de uma igualdade de fato, pois apesar dos avanços

das conquistas de direitos, não houve uma redistribuição da propriedade privada e muito menos, a sua supressão. O aperfeiçoamento da cidadania, ao menos a européia, advinda de uma sociedade salarial, sobretudo no pós-II Guerra, não primou pelo fim da sociedade hierarquizada, pautada na exploração de uns sobre outros. O que se estabeleceu foi uma *sociedade de semelhantes*, contida em suas insurreições pelo aparato fortemente protetor do Estado, através de políticas assistenciais e securitárias diretamente ligadas ao âmbito do trabalho. Conforme esclarece o excerto abaixo:

Convém observar que o papel principal do estado social não foi o de desempenhar a função redistributiva que mais frequentemente lhe é atribuída. De fato, as redistribuições do dinheiro público só afetaram ligeiramente a estrutura hierárquica da sociedade salarial. Ao contrário, seu papel protetor foi essencial. Por exemplo, a aposentadoria segue estritamente a hierarquia salarial (baixo salário, aposentadoria baixa; salário alto, aposentadoria alta). Por conseguinte, nada de redistribuição neste caso. Em contrapartida, o papel protetor da aposentadoria é fundamental, visto que ele assegura a todos os assalariados as condições mínimas da independência social, e portanto a possibilidade de continuar a fazer sociedade com os seus “semelhantes”. (CASTEL, 2005, pp. 36-37).

O relevante é que estas noções remetidas ao Brasil são pouco congruentes se levado em consideração o fato de que na Europa ocorreu o desenvolvimento do chamado Estado de Bem-Estar Social⁸¹ enquanto que no Brasil, os direitos sociais são incipientes ainda no presente.

O conceito de *desfiliação* trabalhado por Castel (1998) remetido àqueles que outrora fizeram parte da sociedade salarial, ou seja, outrora foram assegurados em seus direitos sociais básicos e agora sofrem os infortúnios de uma nova configuração societal pautada pela quase inexistência de trabalho ou deste, em condições precárias, não pode ser diretamente aplicado ao caso brasileiro de maneira homóloga, senão de forma a considerar as particularidades de um país que

⁸¹ Também reconhecido como Estado-providência, originado como resposta à Grande Depressão (anos 1930) e fortalecido, sobretudo no pós-II Guerra. Correspondeu à ampliação da cidadania, entendida como a existência de direitos sociais indissociáveis de qualquer pessoa pertencente a uma sociedade. Direitos providos pelo Estado como, por exemplo, direito à educação em todos os níveis, garantia de renda mínima, saúde e moradia.

não usufruiu das condições proporcionadas pelo modelo de Estado de Bem Estar europeu.

Dito de outra forma, no Brasil, as populações carentes existentes não transitaram de uma zona razoavelmente confortável a outra, exposta às vulnerabilidades. Muitas pessoas nunca compartilharam nem mesmo do direito de serem reconhecidas como existentes, pelo simples fato de não desfrutarem do acesso à confecção de documento de identidade, por exemplo. Ainda que expresso como direito garantido na Constituição Nacional. Não é possível, portanto, considerar a fragilidade dos direitos sociais e a instabilidade dos direitos políticos no Brasil como decorrentes das fissuras e das metamorfoses da sociedade salarial, pois no país nunca se observou a perenidade ou consolidação dos direitos oriundos do mundo do trabalho, no sentido de propor proteção ao trabalhador ou de sugerir políticas de garantias de usufruto dos serviços básicos.

Em outro momento de sua obra, Castel expressa que não utiliza o termo *desfiliação* por uma pura vaidade lingüística, estabelece uma diferença com o termo *exclusão*, pois este lhe parece estanque. Para Castel (1998, p.26), o termo *exclusão designa um estado, ou melhor, estados de privação. Mas a constatação de carências não permite recuperar os processos que engendram essas situações*. Em contrapartida, a palavra *desfiliação* se apresenta na mesma direção de dissociação ou invalidação social e permitiria reinscrever as dinâmicas que engendraram tais situações de exclusão, ao buscar a relação do que se vive hoje e é percebido nas periferias com o que está posto em direção ao centro. Ou seja, a impossibilidade de conseguir um lugar estável dentro da sociedade é dada nestes dois pólos, em constante co-relação.

Trazendo a discussão precisamente para o cenário nacional, a contribuição do estudo de Carvalho (2007) reside no resgate do histórico da cidadania brasileira desde o período do Império. Argumenta que as características singulares da constituição do país não possibilitaram o avanço dos direitos civis, políticos e sociais de forma homogênea e linear, muito disto decorrente das resistências conservadoras estabelecidas por interesses corporativos.

Análogo ao pensamento de Carvalho, Carlota Boto (2005) ao trabalhar sobre a questão da educação como direito, cita o pensamento já desenvolvido por Bobbio

(1992) e esclarece que as conquistas dos direitos humanos podem ser classificadas em três gerações: a 1ª geração seria a da liberdade e igualdade civis, o que supõe o universalismo da condição humana como sujeitos de direito; a 2ª geração reflete o reconhecimento das concepções Iluministas expressas nas declarações norte-americana e francesa, e que sugerem a possibilidade de oportunidades iguais na vida pública e por fim, a 3ª geração caracterizada pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948, estabelece a *proteção jurídica dos direitos*, isto é, o problema não contém mais um cerne filosófico, no sentido de sua elaboração, é antes um problema político e social, pois não se trata mais de justificar o estabelecimento de direitos, mas de protegê-los.

Boto (2005) assinala que em relação à educação como um direito, é freqüente o debate em torno do fato de que ao ser incorporada uma parcela da sociedade, que antes se encontrava excluída do processo educacional, este mesmo processo passa por um declínio em sua qualidade de atendimento.

Ocorre que, os que nostalgicamente conferem alguma excelência ao modelo de atendimento escolar anterior, muito provavelmente desconsideram que o direito à educação também é, como os demais direitos, o resultado de lutas históricas.

A autora (id., p.779) esclarece que o direito à educação se desenvolveu *por patamares postos em três gerações*, semelhante às especificidades dos direitos da humanidade:

- O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública;
- A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar;
- O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

É em relação ao direito à educação de 1ª geração que frequentemente se insuflam vozes que “denunciam” a perda de qualidade. No entanto, a queda da

qualidade é sempre um ponto de vista oriundo do olhar de quem desde sempre esteve incluído nela. Conforme Boto (id., p.787), *perante aqueles que, anteriormente, eram dela excluídos, freqüentar a escola é um ganho. Portanto, é direito democrático de primeira geração.*

Para Bourdieu (1982 apud BOTO, 2005), ao incorporar um contingente de pessoas outrora excluídas, a escola passa a agir a partir de uma violência simbólica que além de legitimar o conhecimento prévio daqueles que já estavam incluídos no processo erudito, acaba por inculcar um sentimento de culpa nos recém incorporados, que passam a assimilar o próprio malogro como responsabilidade pessoal.

A educação como um direito de 3ª geração responde à emergência do debate contemporâneo relativo à diversidade dos seres humanos e evidencia a necessidade de se colocar em pauta a discussão em torno do próprio direito enquanto categoria universal. Explico, foi sob a égide do “universalismo” e da “razão” que inúmeros povos foram demonizados e sofreram os reflexos de uma dominação eurocêntrica, católica, capitalista e ocidental⁸². Todorov (1993 apud BOTO, 2005) salienta o cuidado que se deve ter com o discurso universalista, uma vez que o pior viés é aquele que tende a considerar os próprios conceitos como universais e tudo o que é diferente como aquilo que deve ser combatido. Conforme Carlota Boto referindo-se ao pensamento de Tzvetan Todorov :

A pior forma de discurso universalista é aquela que postula como “naturalmente” universais os valores próprios da sociedade a que pertence o sujeito da enunciação. Para este viés analítico, do “nosso lado”, estaria sempre o “bem”; “o mal” são “os outros” – os que nos causam estranheza e distanciamento. (BOTO, 2005, p.782).

Atualmente, já melhor digerida a ideia do respeito à diferença, tornam-se mais palatáveis as reivindicações de diferentes camadas da sociedade. Neste horizonte, visualiza-se a juventude, que igual em sua condição de detentora de direitos, solicita o reconhecimento de sua singularidade.

⁸² Enrique Dussel em sua obra 1492: o encobrimento do outro, trabalha com o desenvolvimento do “Mito da Modernidade”. A Europa como o “centro” relaciona-se com o “outro”, o não-europeu, a partir de uma racionalidade contraditoriamente irracional e violenta.

Trazendo o debate para o âmbito da juventude brasileira que se encontra desassistida, e levando-se em consideração o que estava expresso no Projeto Político Pedagógico Integrado do ProJovem (BRASILb, 2005, p.15) que considerava o jovem *um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania*, acredito que o exercício da cidadania se efetiva para além da pretensa e restrita possibilidade de ensinar ao jovem valores progressistas, como a ética e a solidariedade. Bem como a cidadania não pode estar dissociada da garantia dos direitos civis, políticos e sociais. E a materialização destes, exige a formação de um processo de participação ativa. Filio-me ao pensamento de Freire (2003) quando diz que a prática cotidiana da exigência de cidadania só se efetiva pelo *sujeito aprendente e comunicante*.

Streck (2006, p.66) dá o alerta para que não se perca a dimensão da cidadania:

Reconhecer os limites da cidadania atribuída e complementá-la com a cidadania reclamada, mantendo as duas em tensão, de modo que no afã de buscar igualdade não se anulem as diferenças e que a voz das diferenças não as transformem em fonte de desigualdade.

A questão que se retoma é como se efetiva um programa que se coloca sobre bases tão progressistas como a da ampliação do acesso à elevação de escolaridade, inserção dos jovens de classes populares no mundo do trabalho e práticas de ações comunitárias de bem comum, num momento histórico tão controverso, de suposto fim das ideologias, sem deixar aflorar as contradições inerentes do próprio sistema que proporcionou a formação destes mesmos jovens que agora, nas palavras de Castel, compõem os chamados *supranumerários*? Diz Castel (1998, p. 33):

Mas os “supranumerários” nem sequer são explorados, pois, para isso, é preciso possuir competências conversíveis em valores sociais. São supérfluos. Também é difícil ver como poderiam representar uma força de pressão, um potencial de luta, se não atuam diretamente sobre nenhum setor nevrálgico da vida social. Porém, (...) a questão social se põe

explicitamente às margens da vida social, mas “questiona” o conjunto da sociedade.

O ProJovem (BRASIL b, 2008) apontou como seu grande objetivo a promoção da integração desses jovens na escola (o que se pressupõe, a escola regular) e no mundo do trabalho. O aluno do ProJovem, em sua maioria, apesar de ter entre 18 a 24 anos, nunca freqüentou qualquer curso orientado para o trabalho. Não apresentando vínculos formais de ocupações, suas experiências restringiram-se a realização de tarefas mal remuneradas e sem garantias. E quanto à escola regular, carregam memórias pouco valorosas. Foi, portanto, um grande desafio que o ProJovem assumiu frente a esta população. A intenção do programa parecia querer extrapolar o âmbito de uma política compensatória pautada no assistencialismo puro e simples. Contudo, o tema “cidadania” assumiu o quarto lugar dentro das unidades formativas do ProJovem, isto significa dizer que foi trabalhado nos últimos três meses de curso de forma mais aprofundada. Característica bastante relevante tratando-se de um programa que pretendia colaborar com a capacidade dos jovens de *exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática*. (BRASILb, 2005, p.19).

Centrando o foco da análise na educação como um direito e do usufruto deste, como uma condição de cidadania, cabe indagar dentro de que contexto se efetivou ou não esta condição. Para tanto, cabe aqui retomar aquilo que Milton Santos (1993) apresenta como “a elaboração brasileira do não-cidadão”, isto é, uma conjugação de fatores justapostos que dão o contorno ao processo histórico de alinhamento e subordinação do Brasil (principalmente a partir do período da Guerra Fria) à “Aliança Atlântica”.

O embrião desta aliança ocorre conjugado com a peculiaridade de um país que, como nenhum outro viveu, de modo concomitante, processos como a:

Desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime

repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do *cidadão* formou-se um *consumidor*, que aceita ser chamado de *usuário*. (SANTOS, 1993, p.12-13)(os grifos existem no original).

Tomando de empréstimo a análise de Santos (1993), esses processos intensificados pelo agravamento da concentração de renda, sobretudo a partir do “milagre econômico” foram capazes de gerar o *usuário* e não o *cidadão*. Mesmo acrescentando uma dose extra de otimismo na análise, o que se verifica como resultado é um conjunto de cidadãos de segunda linha e uma fração irrisória numericamente, mas fortalecida pelos benefícios de um crescimento econômico excludente.

Os reflexos desses processos ainda hoje são sentidos e limitam de certa forma, o ser e estar no mundo de considerável parcela da juventude brasileira. Pois estas características acima apontadas são capazes de perpetuar um cenário de desigualdades e põe em cena um arremedo de jovens cidadãos.

7.1 Educação e Cidadania no Cerne do Neoliberalismo

No tópico anterior apoiando-me, entre outras análises, em Carlota Boto (2005), busquei demonstrar através do resgate da percepção da educação como um componente dos direitos o fato que a cidadania tal como se configura a partir de um longo processo desde a modernidade está diretamente conectada a um conceito de sujeito de direito. Uma vez originado, este sujeito está diretamente atrelado à existência de um Estado que assegure tal benefício e de certo modo tendo ampliado este direito, coube aos processos de lutas sociais requerer a igualdade de atendimento a todos.

Ponto o juízo de que o acesso e a permanência a uma educação de qualidade é apenas um direito que compõe o amplo entendimento sobre o que se define como cidadania.

Hoje vislumbra-se uma nova circunstância do panorama da atuação do Estado, como um garantidor de tal direito. O Estado neoliberal longe de ser entendido somente como mínimo, mostra-se forte e centralizador, e se movimenta a partir de orientações políticas que o dirigem. Assim é que, em tempos neoliberais, o Estado atua sobre a educação a fim de que esta responda às reestruturações das exigências do mercado. Neste contexto, o Estado cambia parte de sua responsabilidade pela esfera social à sociedade civil e a cidadania tal qual um *tipo ideal* é ceifada ainda em seu processo constitutivo.

O neoliberalismo como gestão e política econômica de Estado surgiu nas últimas décadas do século passado, tendo como modelo a experiência do governo implantado por Margaret Thatcher, na Inglaterra. Na América Latina, na década de 1970, foi o governo ditatorial de Pinochet (Chile) que encarregou-se de importar a ideia de Estado, outrora provedor, para uma remodelação de Estado que implicou numa redução dos gastos públicos. Instituiu a privatização das empresas estatais e instaurou um clima de desconfiança frente aos serviços públicos, como por exemplo, a prestação dos serviços educacionais.

Os sujeitos individuais e coletivos neste contexto tornam-se fragilizados, pois sofrem a perda da coesão social antes disposta, ao menos para alguns, a partir da segurança que lhes era gerada pelas garantias do trabalho assalariado. Mesmo aqueles que, não tendo mais idade para o trabalho, podiam usufruir as benesses da aposentadoria. Hoje, contudo, a impossibilidade de reconhecer um futuro mais acolhedor gera nos indivíduos uma sensação de insegurança e medo, sobretudo entre aqueles que se vêem sem garantias de se tornarem empregáveis, neste caso, parcela da juventude.

Outra característica da educação no contexto neoliberal é o processo de *descentralização*, agora ressignificado e distante da concepção de autonomia escolar que correspondia a uma campanha de luta da classe dos trabalhadores em educação, sobretudo como resistência e respostas às estruturas conservadoras e centralizadoras do período militar. Portanto, a *descentralização* da educação neste

momento difere substancialmente daquela solicitada nos anos de 1980 que visava um maior espaço de discussão por uma sociedade mais democrática, participativa e pluralista.

A descentralização daquele período era reivindicada na esteira da discussão por uma nova Constituição, que veio a se concretizar em 1988. Todavia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394, promulgada somente em 1996, foi o reflexo da arena controversa que apresentou o embate vitorioso das forças conservadoras contra o projeto democrático.

Desde então, as políticas de reformulação estrutural implantadas pelo Estado em relação à educação permitiram que o termo *descentralização* fosse reformulado à luz do entendimento do capital. Assim é que ocorre o deslocamento da educação, como um direito, para o patamar de mercadoria a ser consumido. Sob esta ótica, é o mercado que se constitui como veículo por excelência para regular a oferta educacional e instalar um sistema baseado em critérios de competitividade que tem, como instância última, o próprio Estado como avaliador. Esta perspectiva passa a ser anunciada para a sociedade, como a grande “oportunidade de escolha”, o que caracterizaria um pretense sistema democrático de ensino. Um remodelamento da relação Estado-sociedade é sugerido por organismos multilaterais como aponta o estudo de Melo (2004).

Melo (2004) analisa o Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial, de 1997, do Banco Mundial e sinaliza que o relatório considera como consolidado o processo estrutural de ajustes ao desenvolvimento econômico em todo o mundo e por isso tem como premissa a necessidade de estabelecer uma nova relação entre o Estado e a sociedade. O mesmo Relatório ainda aponta que o Estado com o intuito de maximizar a eficiência de suas ações deveria assumir “novas funções” que requereria a ampliação de sua “parceria” com os atores sociais privados.

Além disso, o próprio Banco Mundial se coloca num lugar de observador privilegiado, capaz de estabelecer as diretrizes corretas para os problemas que envolvem a ineficiência, a morosidade e a corrupção recorrente nos processos de gestão dos Estados em desenvolvimento, assumindo o discurso que enaltece a sua capacidade de assessoria pelo aporte de *uma congregação de especialistas*

competentes que pela *experiência acumulada* desenvolveram a *assistência técnica e financeira para o início das reformas*. (MELO, 2004, p.134 -135).

Eis o que Melo (2004, p.134) afirma sobre o estabelecimento de parcerias de âmbito público-privado patrocinados pelo Banco Mundial na direção do *desenvolvimento e estabilização econômicas mundiais*:

Essa parceria com “setores e organizações” da sociedade tem, no entanto, características muito sutis de ordenamento e harmonização da própria sociedade no processo de “aceitação e implantação” das próprias sugestões do BM, envolvendo o conceito de “democratização”.

Sob a aura de uma pretensa maior participação democrática de escolha que é oferecida aos pais a partir de um sistema de ranqueamento das escolas, a sociedade brasileira vê, paulatinamente, o direito universal de educação de qualidade a todos, ser transfigurado em direitos individuais “de escolha”. O sujeito, portanto, deixa de ser um usuário dos serviços que obrigatoriamente deveriam ser prestados pelo Estado da melhor maneira possível, para se tornar um consumidor e conseqüentemente se distanciar do conceito de cidadão.

Um exemplo que caracteriza o dito acima é o uso de *vouchers* no campo da educação. Corresponde aos vales-educação subsidiados pelo governo e distribuídos às famílias para a escolha das escolas. Aqui no Rio Grande do Sul, este modelo correspondeu a um projeto de autoria do Deputado do DEM, Onyx Lorenzoni. Em última análise, a proposta além de fomentar o estímulo à competição entre escolas públicas e privadas, intensifica os processos de desigualdade posto que os alunos não possuem a mesma base material e subjetiva.

Outra característica que sob o véu do discurso de uma maior participação cidadã acaba por fazer o percurso inverso é o estímulo deliberado do “envolvimento da comunidade”. Em síntese, corresponde à transferência da responsabilidade da prestação de serviços educacionais para o âmbito das empresas privadas e para a intensificação do serviço voluntário. A educação como um direito de cidadania passa a ser vista, ora como uma engenharia mercantil, ora como o resultante de “atos de caridade”. Fica assumido e explicitado a inversão de valores. Ao invés de ser “uma

educação para todos”, como um compromisso de promoção de cidadania do Estado; passa a se difundir o ideário de “Todos pela Educação” que permite a interferência de amplos setores da sociedade na gestão educacional, inclusive empresariais, sob o pretexto de serem “amigos da escola”. Essas intervenções vão desde reformas no espaço físico da escola, incentivos nos salários dos professores, até a concentração de decisão no âmbito do pedagógico.

Em Porto Alegre e na região metropolitana, estudos a partir da análise dos chamados “quase-mercados”, bem como das parcerias público-privado, tem sido foco de interesse de estudo de diferentes autores, a destacar os trabalhos desenvolvidos pela professora Vera Peroni⁸³ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Conforme Peroni (2007) nem sempre a instituição dessas parcerias significa concretamente uma maior participação cidadã na gestão escolar. Em muitos casos, as escolas aceitam essas parcerias pelos escassos recursos que lhe são passados pelo Estado, isto é, pelo precário recurso orçamentário e acabam comprometendo a própria autonomia escolar, pois as empresas parceiras que detêm o poder econômico concentram também o poder de decisão sobre o cotidiano da escola, inculcando valores empresariais inclusive no pedagógico.

Krawczyk (2005) afirma que o ideário e o uso de termos como o de “construção de cidadania” amplamente empregado nas parcerias público-privado como a “implantação do novo” e da “nova gestão escolar”, não se caracteriza somente como uma questão de fundo epistemológico, é antes um problema político.

Há de se questionar primeiro, o que o “novo” traduz. E em que consiste esta cidadania e para quem. Isto deixa exposto o cerne da questão neoliberal no âmbito educacional, que ao relegar ao mercado os rumos da educação, acaba por gerar uma nova conformação da relação educação, direito público e sociedade.

Assim, o direito à educação deixa de estar subordinado, como disse Coutinho (1994), à construção de uma sociedade democrática, entendida como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitem ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo no controle da vida social. Em contrapartida, estabelece-se uma

⁸³ Peroni (2003; 2007).

relação orgânica entre cidadania e competitividade e os atributos do direito à educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social. (KRAWCZYK, 2005, p.816).

Esta lógica de adoção das orientações neoliberais para o campo educacional, longe de garantir a universalização da educação como um direito de cidadania, estimula de forma concomitante com outros fatores, a expulsão de muitos jovens das escolas. Ocorre a exacerbação da competição e a difusão do esquecimento da capacidade de análise de discernir sobre o que é reflexo da própria atuação individual e o que é resultante de uma lógica mercantil que vai deixando no rastro de um suposto “crescimento econômico”, hordas de jovens sem perspectivas de sucesso sobre a própria subsistência.

Acredito que enquanto se mantiver uma perspectiva de educação e de cidadania acoplada a um modelo político-econômico neoliberal, o máximo de avanço social que se terá será a continuidade de políticas compensatórias baseadas numa transferência de renda mínima, pautadas por um assistencialismo um tanto quanto insuficiente.

8 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Na exposição dos princípios político-pedagógicos, o ProJovem se caracterizou por estimular ações orientadas para o bem estar da comunidade e conseqüente participação juvenil com a finalidade de proporcionar aos jovens a *afirmação de sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos*. (BRASIL b, 2005, p.18). Este estudo, ao priorizar a análise das contradições ocorridas durante a implementação do ProJovem através dos relatos dos jovens envolvidos, considerou como relevante as categorias “cidadania”, “trabalho-educação” e “aspectos pedagógicos”, com a finalidade de problematizar a adequação do ProJovem e seus princípios com a efetiva condição basilar de jovens como sujeitos de direitos. Ou dito de outra forma, como se concretizaram os princípios do ProJovem, sobretudo os relacionados com os aspectos pedagógicos vinculados à promoção da cidadania e a inserção ao mercado de trabalho.

Assim, a categoria *cidadania* foi extraída tanto dos textos legais que apresentaram a proposta do ProJovem, a destacar o seu caráter de *um instrumento de inclusão social em seu sentido pleno*⁸⁴, quanto do conteúdo latente expresso nas considerações dos jovens entrevistados como, por exemplo, nas seguintes falas:

Atentado⁸⁵: *eu não quero ser de segunda linha e não ter direito a escolher um serviço honesto, ainda mais que a minha filhinha vai nascer em seguida, eu também sou cidadão, voto, hãh, e vivo aqui nesta comunidade.*

⁸⁴ BRASIL (b), 2005, p. 13.

⁸⁵ Como dito anteriormente, os pseudônimos aqui expostos foram escolhidos pelos próprios entrevistados.

Pequeno ou na sua grafia, ρ!k€ñu: *quando a gente vai procurar emprego e percebe que nem é olhado, a gente vê que pra eles, a gente não existe ou a gente não é nada.*

Ou ainda, nas palavras de Madonna:

Eu não conheço o meu pai, o meu filho também não conhece o pai dele e olha que o cara não é tão chinelo(pausa) é, mas, se ele (pai da criança) tivesse um trabalho, se não tivesse o nariz ardido (referindo-se à droga cocaína)e uma casa legal, como a da mãe dele, eu ia levar ela até lá (referindo-se a apresentar a criança ao referido pai).

Greta Garbo: *O PLA⁸⁶ ensinava maneiras de como tu, como é que eu vou dizer (pequena pausa), ah, deixa eu ver, vai num orçamento participativo.Meio que eles te ensinam o que tu podia pedir.*

Outra categoria escolhida foi a conjunção dos termos trabalho-educação, pinçado a partir do Projeto Político Pedagógico Integrado, das referências nos textos da UNESCO e das próprias significações das palavras expressas pelos jovens colaboradores da pesquisa. Assim, por exemplo, o ProJovem a partir da *elevação da escolaridade* objetiva tanto a *re-inserção dos jovens na escola* quanto a *ampliação das possibilidades de trabalho⁸⁷*. No texto da UNESCO (2004, p.144), o Relatório de Desenvolvimento Juvenil apontou que *as diferenças educacionais constituem o fator de maior poder explicativo das diferenças de renda aferidas pela população, tem se acumulado uma sólida evidência sobre o papel de destaque da educação na geração das desigualdades na distribuição da renda*. A mesma categoria se apresentou nas comunicações dos entrevistados:

Atentado: *é complicado este lance de estudo, é claro que a gente tem que estudar, mas tu sabe, se até os “nequinho” que tem universidade lá em São Paulo, tão competindo pra ser gari (...).*

Pequeno: *a gente precisa estudar, mas, eu nem sei onde tem EJA à noite, de dia não dá, porque tem que trabalhar (...) e a gente nem trabalha porque não pegam o cara sem estudo. É um mato sem cachorro!.*

⁸⁶ PLA – Plano de Ação Comunitária desenvolvido pelos jovens com o apoio do orientador de ações comunitárias, normalmente um profissional da área da Assistência Social.

⁸⁷ BRASIL (b), 2005, p.12.

Madonna: *eu não consegui emprego pelo arco⁸⁸do ProJovem, mas eu sei que, ter participado daquelas aulas, aquelas que falavam de como a gente precisa se comportar, me ajudou bastante.*

Greta Garbo: *Todo mundo tá ali (ProJovem) porque quer ou porque precisa acabar os estudos pra tentar algo a mais.*

A categoria nomeada de *aspectos pedagógicos* refere-se especificamente à caracterização dada pelos jovens entrevistados ao formato das aulas e às situações relatadas por estes a partir da memorização das mesmas.

Atentado: *a aula era legal porque na maioria das vezes era em grupo. Tinha um jeito das pessoas ficarem mais a vontade.*

Pequeno: *no início eu ficava bem travado, pois queriam que a gente ficasse falando da gente e eu ficava pensando o que é que isso tem a ver com o conteúdo?*

Madona: *eu adorava as aulas. Os professores sempre bem amigos, queriam saber das coisas e não só ficavam falando sem parar.*

Greta Garbo: *Eu já sabia bastante coisinhas. Mas eu achei legal porque era diferente. Eu achei mais, como é que vou dizer, era mais popular ali. Tudo era mais fácil, porque não tinha tanto conteúdo.*

Considerando que o Brasil é signatário de acordos e orientações internacionais que privilegiam a defesa do exercício da cidadania e que a Constituição de 1988, de alcunha cidadã, ampliou os direitos civis, políticos e sociais, é evidente que o enfoque dado à cidadania nos programas de governo tenha se expandido, mesmo que muitos apenas sigam um determinado modismo de linguagem. O fato é que, apesar do avanço democrático no campo político, consequência de um histórico de lutas, o país segue negando os direitos sociais, sobretudo quando fica claramente exposto o desrespeito aos princípios básicos da Constituição Federal: direito à cidadania, dignidade da pessoa humana e direito aos valores sociais do trabalho.

O público alvo do programa era caracterizado em inúmeras passagens do texto oficial do programa. Ao focar os jovens de 18 a 24 anos, demonstrava o direcionamento àqueles que se mostravam ausentes dos bancos escolares e que, apresentavam, portanto uma irregularidade na esfera da idade/série. Conjugava

⁸⁸ Arcos ocupacionais que desenvolviam a qualificação profissional escolhida pelo jovem com vista à desenvolver o POP – Projeto de Orientação Profissional.

como critério de participação ao programa, a exigência ao jovem de não possuir vínculos empregatícios, e novamente sinalizava a precariedade das condições desta pessoa.

O programa político pedagógico integrado (BRASIL b, 2005, p.8) observava que *a perversa conjugação entre carências econômicas, presença do narcotráfico e certas práticas de corrupção policial, cria a imagem do jovem, sobretudo do jovem negro, como um suspeito em potencial e alvo preferencial da violência urbana*. O ProJovem com isso, demonstrou que não se divorciou da idéia de juventude como merecedora de medidas de contenção. Além disso, mostrou-se afinado com os discursos da UNESCO que estipula a necessidade de desenvolver ações junto à comunidade.

O programa tinha a atribuição de promover a recondução do jovem à escola e encaminhá-lo para o mundo do trabalho, mas, diante de um cenário tão funesto, como imaginar que se possa atingir tais objetivos no curto espaço de tempo de um ano, sem incorrer em contradições? Ocorreu que o ProJovem encontrava-se circunscrito naquilo que Sposito (2008) chama de *educação não-escolar*, e que se diferencia da educação não-formal. Esta última segue o escopo dos movimentos de educação popular iniciados nos anos de 1960 com o claro elemento ético-político de “conscientizar as massas” e pressupõe a adesão voluntária do sujeito. A educação não-escolar, conforme a autora, segue propostas fortemente estruturadas, com bases institucionais consolidadas, dirigida a partir de meados dos anos de 1990 aos jovens moradores das periferias. Apresenta características específicas, como as do ProJovem, isto é, ocorre a transferência de renda com a condicionalidade da frequência obrigatória e a exigência de práticas de ações comunitárias. Sobre um desses aspectos, veja o que dizem os jovens desta pesquisa:

Atentado: a gente ficou uns quatro meses sem receber o tal do auxílio. Tipo, que nem eu, eu não usava pras passagens, porque morava atrás do curso, mas um monte de gente que tinha que pegar o ônibus, não tinha como vir. E daí, muitos desistiram e nem sabiam se iam receber ou não, porque tinha que ter presença nas aulas pra receber.

Pequeno: eu fazia assim, ia numas aulas e faltava noutras. Às vezes pra ir, caminhava uns 9 ou 10km, só que na volta a coisa apertava. É que até chegar aqui

em casa, tem que passar noutra vilinha, sabe como é, né!? De noite os “cara” enxergam mais do que de dia. E não dá pra vacilar.

Greta Garbo: tinha também uma ajuda de custo que atrasou bastante, uns sete meses. Eu não me preocupava muito, mas, muitos deixavam de ir e, às vezes, até os professores pagavam a passagem deles.

Madonna: no início, até a metade mais ou menos, foi bem cansativo e dava vontade de parar. Eu não tinha como ir por causa da passagem e o meu companheiro na época dizia que eu tava perdendo tempo e que fazer o curso não ia me deixar menos burra. Além disso, como ficaria a casa?

A fala de Madonna traz um componente de análise a mais, pois remete à complexa questão de gênero e à condição de subserviência que é exigida da mulher em nosso país. Historicamente as mulheres não foram educadas para a participação. Não é possível descartar que o acesso à educação é um imperativo ao exercício da cidadania, da atuação ativa na vida pública e política. A referência que Madonna faz ao seu próprio companheiro e a sua condição “de burra” está diretamente relacionada ao paradigma sexista existente. Eggert (2005, p.34) colabora com esta interpretação ao dizer que:

Este paradigma está contido em nosso imaginário e concretiza conceitos como o público que intimida o privado e incentiva as mulheres a ser relacionadas com a casa, o doméstico, a família e a quem devemos seguir e servir cuidando: os outros.

Ainda sobre a cultura sexista que permeia o cotidiano, muitas vezes de forma não tão visível, outro fragmento da entrevista de Madonna demonstra o preconceito evidente expresso mesmo por aqueles que deveriam fazer o contraponto, sinalizando uma nova visão de mundo.

Madonna: o que eu sei é o que o professor de inglês falou uma vez, comparando o Brasil com outro país, quando se é mulher e não muito bonita, a gente precisa batalhar muito mais (...).

A questão que levanto é como pessoas instruídas se aliam, sem questionar, à idéia do senso comum carregada de sexismo preconceituoso? Colocando-me no

lugar de Madonna, talvez seja possível eu pontuar o quanto as condições culturais que são absorvidas pela maioria são inevitavelmente vividas em sua materialidade por alguns. Ela, como jovem-mulher-negra, deveria “batalhar” mais, pois a crueza de uma cultura historicamente assentada em proposições que inferiorizam a mulher e estabelecem padrões específicos de estética, a obriga a “responder” melhor as tarefas que uma sociedade competitiva impõe. Em contrapartida, ao me projetar ao lugar social do entendimento deste professor sobre a condição da mulher, penso que este, assim como muitos de nós (e eu me incluo) adoece e adquire uma visão turva da realidade, *em parte* em função da educação fragmentária, a-histórica e por isso, acrítica, imposta por grupos hegemônicos que incapacita na tarefa de promover uma visão mais crítica do que se vive.

Retomando as quatro falas já citadas, é possível perceber que estas remeteram à ideia de impossibilidade de frequência. Ora, o programa ao desrespeitar o prazo para a transferência de renda, reforçou o caráter de uma escolarização precária e assumiu a tarefa de boicotar a si próprio, contribuindo com a evasão dos alunos e projetando um número alvo de atendimento e conclusão, muito aquém da meta estabelecida de 7.200 jovens a terem seus estudos de nível fundamental concluído até o término de 2007. O aluno do ProJovem, o mesmo que se distanciou dos bancos escolares de educação regular, então atraído pela possibilidade de acesso a renda mínima e conclusão do ensino fundamental, teve novamente suas expectativas frustradas, tanto pelo não recebimento em tempo correto da renda como pelo controle burocrático da frequência.

É de se considerar também que o ProJovem fez críticas à educação formal regular que, sob a ótica do programa, não trabalhava de forma interdisciplinar e por isso, o programa se auto denominava como tendo uma organização curricular inovadora e flexível, cujo maior desafio seria romper com duas clássicas dicotomias: educação geral X formação profissional e educação X ação cidadã. (BRASIL b, 2005, p.13). No entanto, teve como um de seus objetivos *reconduzir os jovens a estes mesmos bancos escolares*, sem fomentar uma discussão que fosse além da crítica pela crítica, sem radicalizar o discurso, no sentido de buscar a raiz de tal estrutura secular, preconizando aos jovens um futuro de novo afastamento.

Os jovens da pesquisa ao discorrerem sobre as aproximações do ProJovem com a escola regular, em distintas passagens, afirmaram:

Atentado: As aulas no ProJovem eram bem legal, eles tinham um jeito de fazer o cara ficar mais a vontade. O ProJovem tinha que fazer com que o cara voltasse a pegar o ritmo, mas no final isso não foi alcançado, ao menos, não por mim. Tentei pegar o 1º ano do segundo grau e não sabia nada, as fórmulas, essas coisas (pausa). É legal quando se está lá (no ProJovem) mas depois é quase impossível seguir, só se for craniozinho. (risos).

Pequeno: eu detestava a escola, só gostava por causa dos meus amigos, mas do resto não gostava de nada, principalmente depois que comecei a rodar. Aí, só de pensar em voltar, quando os professores falavam que a gente tinha que continuar estudando, eu ficava nervoso. Voltar como?

Greta Garbo: eu nem sei porque parei de estudar, só sei que rodei algumas vezes e não queria mais. No ProJovem tinha poucos alunos e os professores sentavam mais no meio, com a gente. (...)Acho que isso facilita mais porque tem poucos alunos e a bagunça é menor, nem tem. O ensino, eu acho que era bem mais popular, mais fácil de entender a matéria, sabe?

Madonna: eu não sei porque a escola normal é assim, a gente sabe que é importante, que tem que estudar pra tudo na vida mas, tenho medo da minha filha também largar, vou ficar em cima pra isso não acontecer. Depois é muito mais difícil retomar, eu terminei o ProJovem por pura força de vontade mas não sei se tenho condição de tentar o segundo grau.

O ProJovem no seu entendimento de ensino, articulou as demandas sociais por cidadãos escolarizados com as necessidades de autorrealização das pessoas.(BRASIL b, 2005, p.14-15). Imprimiu às suas ações um forte viés dos benefícios do desenvolvimento da auto-estima como mecanismo de superação e enfrentamento das condições precárias de existência. O que levou ao raciocínio de que bastava sublinhar as qualidades do indivíduo para que este pudesse potencializar mudanças no seu modo de ver a vida, sem contudo, instigá-lo a questionar a própria realidade social. Assim, as estruturas não se moviam, o que se alterava era a maneira de encarar a vida. A escola, por exemplo, a mesma que não promoveu sua permanência seguiria intacta, sem nem mesmo ser questionada pelo

seu *modus operandi*. Contudo, com o *psicológico* “trabalhado” o jovem “percebia” que era o único dono de seu destino e portanto, também único responsável por seu êxito ou fracasso.

A interpretação neoliberal é evidente. As coisas eram postas de tal maneira que sublinhava o fato de que caberia ao jovem “correr atrás” pois quem ficasse “parado”, se desequilibraria.

Sobre o mundo que produzia os jovens que freqüentavam o ProJovem, assim os participantes discorreram:

Atentado: *Eu não sei (longa pausa). Isso é difícil, hãh, o governo atua pouco, mas, tipo, por isso a pessoa não pode ficar parada só mantendo a esperança. Que pra mim é uma falsa esperança, porque eu tô desempregado e ninguém vem aqui perguntar se eu tenho dinheiro pra comprar pão. Eu é que tenho que me virar, porque o mundo não vira mais, este tá de perna pro alto.*

Pequeno: *Olha, a gente vive num mundo cão. Eu não sei se é o mundo ou se é as pessoas que só querem te dar rabo de arraia⁸⁹. Às vezes penso que tô num labirinto, sabe?um lugar sem saída. Eu aprendi que tenho que mudar, tenho que tentar vender alguma coisa, como é que é, (pausa) ser um empreendedor.*

A idéia do jovem empreendedor tem sido muito bem trabalhada em diferentes esferas, na escola, na imprensa escrita e televisiva, na *publicização* daqueles que, como exceção, são tomados como regra.

Conforme esclarece Santos (1993, p.39):

É uma distorção da realidade, fundada numa ideologia malsã do trabalho – já que a vida termina por ensinar que a prosperidade material não depende do esforço puro e simples: de outra forma, a prosperidade seria generalizada.

Em diferentes passagens das entrevistas foi possível verificar as contínuas referências à questão do emprego e de formas de subsistências. Sobre o campo do trabalho, o ProJovem caracterizava a qualificação profissional proposta como aquela que dizia respeito *ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à*

⁸⁹ É um golpe de capoeira. No caso, foi utilizado no sentido, de trapaça, rasteira, lograr.

sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção ocupacional que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia.(BRASIL b, 2005, p.15).

Após a leitura desses excertos das entrevistas, e com o caráter de autonomia agregado ao da qualificação profissional do ProJovem, foi possível conjugar com o pensamento de Castel(2007, p.42), quando este diz:

Por exemplo, a afirmação de que é preciso trabalhar mais para se ter mais dinheiro à primeira vista não parece ser uma afirmação idiota, mas, quando se leva em conta que hoje em dia um décimo dos franceses está desempregado, o que significa trabalhar mais? Ao mesmo tempo, há uma espécie de chantagem, pois está se culpabilizando pessoas que na verdade não podem trabalhar, porque não encontram trabalho. O contra-argumento seria que essas pessoas não querem trabalhar, que são uns vagabundos, o que não é verdade. Há uma espécie de chantagem moral, as pessoas cederam a essa chantagem, mas eu não interpretaria esse fato em termos de autonomia.

Sem dúvida estamos diante de um filósofo que tem como parâmetro imediato a realidade francesa, contudo, guardada as particularidades, o que se observa é um pensamento hegemônico que tem se expandido a passos largos. Este pensamento, sob um discurso de autonomia pessoal, tende a deixar a pessoa à própria sorte. Em síntese, respalda a tese de que os novos paradigmas produtivos, centrados na flexibilidade do mercado de trabalho e do indivíduo, exige um sujeito capaz de valorizar suas qualidades natas, seus dotes subjetivos que se “transformam” em empreendedorismo e colaboram com o seu próprio “auto-integrar” à sociedade.

As palavras do jovem entrevistado de alcunha Pequeno referiram-se a um termo frequentemente utilizado no ensino, sobretudo na modalidade de ensino técnico que foi, desde os anos 1990, tomado de empréstimo da economia: *empreendedor*. As referências discutidas a partir deste termo por outros autores⁹⁰ remetem ao conhecimento da atuação e da cartilha do Banco Mundial na área educacional. O Banco Mundial deslocou o seu eixo de atuação antes centrado majoritariamente no campo da infra-estrutura/desenvolvimento para a área da

⁹⁰ GENTILLI, P. (1995); FRIGOTTO, G. (1996; 1999); DE TOMMASI, L., JORGE WARDE, M., HADDAD, S. (orgs.) (2000).

educação como um mecanismo de minimização da pobreza. Há de se considerar, contudo, como esclarece Fúlvia Rosemberg (2000) que as Organizações Multilaterais e suas orientações políticas são carentes de homogeneidade e não são impostas ao governo nacional sem a sua concordância. Conforme Frigotto (1999, p.224), o Banco Mundial:

Constitui-se, hoje, no intelectual coletivo formulador da política educacional, para os países que necessitam do ajuste estrutural, dando as diretrizes da organização, as prioridades e os conteúdos. O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver *habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade*, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de *competências* que lhe assegure *empregabilidade*. (os grifos existem no original).

Ainda sobre este mundo que produz os jovens que frequentaram o ProJovem, os colaboradores da pesquisa assim se manifestaram:

Greta Garbo: *É um mundo diferente, entende? A situação financeira deles era bem diferente da minha. Não que eu diga que eu sou rica mas, eu tenho bem mais coisas do que eles. Eles não tinham apoio de ninguém e mesmo assim, estavam lá. Acho que não é o mundo, é a estrutura familiar, levando de geração pra geração.*

Madonna: *eu fui criada pela minha tia e ela sempre disse que o mundo é a gente que faz. Não adianta espernear, tem que baixar a cabeça e trabalhar. Hoje, eu já não acho bem assim, o mundo também tem culpa, pois é injusto com gente que não merecia e todo mundo deixa um sacana passar livre, só por que tem grana, se for político então, a senhora sabe melhor do que eu.*

De um modo geral, a fala dos quatro jovens demonstra pouca articulação do modo como as coisas estão e sua formação histórica. Criticaram o mundo como se fosse algo alheio a eles, uma esfera distante e de pouca ou quase nenhuma possibilidade de transformação, não apontaram nenhuma relação com os processos históricos e políticos. E a única referência que fizeram à política recebe uma conotação negativa.

É provável que esta posição de “ver o mundo”, deixando à mostra a dificuldade de estabelecer relações históricas, seja herdeira de uma educação pautada na ênfase aos heróis e não ao processo. Ainda que dispusessem de poucos anos de estudo na escola regular ou alguns, repetidas vezes, há de se considerar que a leitura do mundo não se constrói apenas na escola. Recordando Paulo Freire, a de se levar em conta que ninguém começa lendo a palavra escrita, antes, tem-se diante de si o mundo e a leitura do mundo é feita à medida em que o compreende e o interpreta. Além disso, também convém examinar se a visão de mundo dos colaboradores da pesquisa não sofreu influência da maneira como eram propostos os conteúdos, ou na ausência deles, especificamente nas ciências humanas, como o que se observou na fala de dois dos entrevistados, quando solicitados a comentar as atividades desenvolvidas em aula.

Atentado: *Tinha aula que os professores nem davam aula e tinha outras (aulas) que o professor dava, mas naquelas, sabe?Pra mim nunca foi aula mesmo. Não vi fórmula, não vi Báskara, revolução francesa (breve pausa). Era bom, ir lá e falar de outras coisas, mas aula, aula mesmo, não era.*

Pequeno: *As aulas eram uma viagem, muita música, teatro, recorta daqui, cola o cartaz. Mas debater as coisas a fu⁹¹(risos) que nada. As aulas de história então, o professor era um tiozão, mas engraçado pra cacete, contando sempre um cha-la-lá⁹².*

Levando em consideração os aspectos pedagógicos, principalmente em relação às propostas das atividades, foi possível depreender que muitas estimulavam o caráter argumentativo, favorecendo inclusive ao professor, que por vezes, já estava em sua terceira jornada. Contudo, ao verificar o manual do professor, com os assuntos previamente estipulados e correlatos a um determinado espaço de tempo, no caso, uma semana, foi possível perceber a ausência de alguns conteúdos básicos, como por exemplo, a revolução industrial e seus reflexos nos processos de exploração da terra e do homem, ainda que a temática daquela semana fosse o mundo do trabalho. O que evidencia um tratamento rasteiro, a partir do qual as gêneses e as vicissitudes dos processos não eram explicadas,

⁹¹ De modo intenso, chegando a raiz.

⁹² No sentido de uma anedota.

contribuindo com o fortalecimento de uma visão de mundo fragmentada, a-histórica e pouco integradora.

Os jovens expressaram conceitos de cidadania muito atrelados ao viés liberal, isto é, diretamente vinculado à democracia representativa e paradoxalmente, distante do campo da política. O entrevistado assim se expressou:

Atentado: *Eu sou cidadão, vou lá e voto, escolho o menos pior. Mas eu não sou patriota, tipo, que nem o lance da política. Ah, o Brasil!!!! Mas o que o Brasil me dá, se eu não trabalhar? Não me dá nada e eu nem espero mesmo.*

Este jovem apresenta uma insatisfação com a política, muito provavelmente decorrente de sua situação social, do seu conhecimento sobre os logros executados por parte da camarilha que compõe o governo e, principalmente, pela ausência de perspectivas animadoras. O entrevistado apresenta-se bastante descontente, como uma inconformidade latente que não se deixa transformar em conflito, até porque o jovem não parece saber exatamente a quem se insurgir. Não há um opositor claro, com a face à mostra, há apenas a personificação de um *Brasil* que em nada se assemelha a uma *mãe gentil*. Um Brasil que nada lhe oferece. Daí a ausência de um projeto específico, pessoal ou coletivo, pois o futuro e o presente são turvos e pouco acolhedores.

Com a colaboração das entrevistas, foi possível perceber que a chamada *participação dos sujeitos* é tolhida pela descrença no próprio âmbito político, reflexo de um histórico pautado na perpetuação das desigualdades. Telles (1999, p. 88) assim contribui com esta análise:

A sociedade brasileira carrega todo o peso da tradição de um país com passado escravagista e que fez sua entrada na modernidade capitalista no interior de uma concepção patriarcal de mando e autoridade, concepção esta que traduz diferenças e desigualdades no registro das hierarquias que criam a figura do inferior que tem o dever da obediência, que merece o favor e a proteção, mas jamais direitos.

É este o histórico que a população juvenil dos substratos mais baixos tem muito presente, e que, aliado a um contexto social degradante, gera sentimentos de incertezas. Inclusive a incerteza de continuar vivo. Sabe-se, que esse medo é plural

nas sociedades contemporâneas, contudo possuem graus diferenciados nas existências, conforme as suas condições concretas.

Uma situação incerta e nebulosa não pode ser vista como uma condição central, mas pode favorecer e levar à prática de delitos.

Em relação às entrevistas, especificamente quando perguntados sobre a própria vivência e os conhecimentos adquiridos com ela, a criminalidade como um aspecto relevante e notadamente vinculado aos jovens de baixa renda, só foi expressa de forma explícita em uma única entrevista. Assim o colaborador da pesquisa, Pequeno, relatou a sua intimidade com a polícia e o crime:

A gente aprende muito com a vida. Só uma vez eu cai⁹³, e eu ainda era menor. Foi por besteira, vacilo mesmo. Era até pra eu ter saído no mesmo dia.

Em seu relato, a delinquência não se distingue por ser uma virtude, tampouco adquire a forma de algo a se envergonhar. É apenas mais uma face de sua vida, comum à vivência de tantos outros jovens, como aquelas que foram expressas pela fala de Madonna:

Eu esperava que ele (referindo-se ao marido à época do ProJovem) me vendo estudar, resolvesse estudar também e largasse de mão umas figurinhas que volta e meia estão no xilindrô.

Esta fala sinaliza de forma mais premente a relação desses jovens com as infrações da lei. De um modo geral, os delitos são cometidos por amigos e parentes, e apesar disso, da proximidade por vezes familiar, se mostram passíveis de punição, e muitas vezes abalam a moral dos familiares dos infratores, ainda que relatados como situações que fazem parte da ordem cotidiana, só lastimada pela pouca possibilidade de se sair dela. Assim passa a ser criado o costume de ver com naturalidade uma série de violências sofridas pelos jovens e não raras vezes, cometidas pelos próprios, e postas de forma simplista sem conexão com uma estrutura maior. Essa situação acaba por gerar um apoio deliberado pela prática de mais violência como mecanismo de combate à criminalidade, pois esta é vista como o resultado de uma ação individual, isolada de seu contexto. A miséria material e humana que leva à criminalidade é vista como um aspecto banal, e penitencia o sofrimento alheio a sofrer a indiferença dos demais. Só quando uma imensa

⁹³ Referindo-se a ficar detido na delegacia pela prática de pichação.

desgraça assola um contingente significativo de pessoas, como a que foi observada recentemente no Haiti⁹⁴, é que se põe por terra a máscara que encobre a miséria, tida como consequência da indolência ou da acomodação de um povo. É posto à mostra o corolário de uma situação historicamente forjada por processos contínuos de expropriação e degradação humana. No entanto, sempre se levanta um coro unísono que tende a tratar os casos de violência unicamente como se fossem o resultado de fatores exógenos, uma fatalidade da natureza sem relação alguma com estruturas econômicas ou históricas.

Retomando o aspecto da violência no contexto juvenil, Paul Willis em seu livro *Aprendendo a ser trabalhador*, ao descrever a etnografia da escola frequentada por jovens, filhos de operários, resgata a conotação de masculinidade frequentemente atribuída à violência e ao seu caráter de contra-cultura escolar. Ainda que em contexto diverso, o que destaca de Willis (1991, p. 53) é a proposição que também pode ser atribuída aos relatos desses jovens entrevistados: *É difícil simular este estilo a menos que se tenha experimentado a violência real*. Em relação aos jovens que frequentaram o ProJovem, obviamente que não pôde ser atribuído a todos, a banalização da violência, simbólica ou direta. Esta parece responder à corrosão do sujeito, reflexo da perda de confiança nas instituições e num imaginário que mantém uma relação dúbia com as (im)possibilidades de trabalho. Como o que se pode depreender da fala de Pequeno, quando perguntado sobre as aulas de qualificação profissional:

Não sei se essas aulas ajudaram muito, pra mim não ajudou. Acho até que tem gente que se esforçando consegue um bom trabalho, mas, ficar pagando pra trabalhar ninguém quer, né. (...) eu to procurando (emprego), mas só oferecem salário de fome.

Essa fala representa a multiplicidade de visões presentes no contexto juvenil brasileiro em relação ao âmbito do trabalho. Especificamente nesta fala, a

⁹⁴ A coluna do jornalista de relações internacionais, Jurandir Soares, publicada na página 3 do jornal Correio do Povo, datada de 17 de janeiro de 2010, apresentou um retrospecto histórico do Haiti, de forma breve e contundente, retomando a situação de *miséria, corrupção e violência* que envolve o país desde a sua independência em 1804, e que *determinou o isolamento do país, por parte dos setores dominantes da produção e do comércio da época*. Desde então, o que se verificou foi uma retomada da dominação estrangeira, desta vez por parte do governo norte-americano (1915 – 1934) e posteriormente, sucessivas *fases de instabilidade política e golpes de Estado*. Este quadro de miserabilidade e violência foi incrementado por desastres naturais, como furacões e o recente terremoto que dizimou mais de 150 mil pessoas.

preocupação com a própria existência sofre os reflexos de uma visão ambígua, por um lado existe a crença de que *quem é esforçado, consegue*, no entanto, a procura por emprego parece pautar-se por uma velha máxima popular: “eu não sou Cristo, para tanto sacrifício”; ou seja, no país do *jeitinho*, onde o esperto se dá bem, parece normal não querer enfrentar longas jornadas por um *salário de fome*. Esta situação não é vista apenas como uma etapa na sua formação profissional, parece que lhe é atribuído um caráter de trouxa, paspalho.

No entanto, em relação à mesma pergunta – sobre as aulas de qualificação profissional – a jovem Madonna afirma em determinado momento:

Ao menos ensinava a gente a ter postura, saber o que dizer numa entrevista, que tipo de roupa usar, não andar com unha muito comprida.

Em relação à cidadania, os jovens entrevistados assim se expressaram:

Atentado: A cidadania é, (pausa) como posso explicar? Tipo, um ajudar o outro, assim na comunidade. Saber os limites, saber o que eu posso fazer e o que não posso. Respeitar outras pessoas. Tinha muita gente ali que não se dava uma com a outra, e daí foram começando a se dar melhor.

Percebe-se uma separação entre política e cidadania, como se fossem totalmente distintas e que a adoção de uma, automaticamente excluiria a outra. Além disso, apesar do programa conceituar o jovem como *sujeito de direitos* (BRASILb, 2005, p.13), parece que o tempo disponibilizado de um ano não foi suficiente para que os jovens reconhecessem essa noção. Outro comunicante, ao relatar seu entendimento de cidadania, diz:

Madonna: As aulas do PLA eram ótimas, a gente conversava sobre coisas do dia-a-dia, do lugar que a gente mora, pensando sempre em como melhorar o lugar. Daí que a gente tinha que fazer um projeto, um projeto pra ajudar a comunidade. Ninguém gosta de morar num lugar sujo, a gente mesmo tem que limpar a casa, não é!?

Em diferentes momentos das falas o que se explicitou foi o entendimento de cidadania como *ajuda aos menos favorecidos, manter as amizades, direito ao voto, participar na comunidade com ações que promovessem o bem* (o PLA foi lembrado em diversas vezes). O Programa parece ter transmitido ou reafirmado aos jovens a ideia de cidadania como uma dimensão superior, onde só se pratique o bem, o

supra-sumo dos valores. Enquanto que a política era demonstrada como algo alheio à educação, sinônimo de corrupção, roubalheira.

O que fica evidente é o atributo dado à política como um campo menos valoroso que a cidadania. No senso comum, por exemplo, ocorre a aproximação direta da política com o partidarismo. Sem dúvida a política também abarca o aspecto partidário, mas não é sorvida por ele, não se esgota nesse termo. A cidadania só se exerce num determinado local, numa comunidade, na cidade, em seu sentido amplo e a política só se institui, como na sua origem grega, na polis, na cidade. Portanto, política e cidadania são indissociáveis. O debate sobre o entendimento da política e da cidadania em programas como o ProJovem só contribui com o aperfeiçoamento do livre pensar.

A cidadania seguiu sendo associada à ação comunitária, como o verificado na fala de um dos entrevistados:

Pequeno: só o que me irritava um pouco era o projeto da cidadania, nas aulas do PLA. A gente tinha que pensar em algum trabalho voluntário que gerasse o bem pra todos. Todo mundo tinha que participar. A gente fez uma tarde de brincadeiras com a gurizada do próprio colégio, do turno da tarde. Mas as monitoras ficavam só atrás de nós, como se a gente fosse fazer alguma coisa errada com os piás⁹⁵.

Sposito (2008, p.92) faz uma crítica contundente a este modelo de política que tem sido dirigida aos jovens de classes populares, que estipula o paradoxo da “ação voluntária obrigatória”, isto é, os jovens das periferias devem ser estimulados à solidariedade social:

Um primeira questão surge: por que segmentos juvenis de outras classes sociais não estão contemplados no interior dessa idéia? Jovens de classes médias, usuários do sistema público de ensino profissional e universitário, não são alvo de qualquer proposta de contrapartida pelo acesso e serviços públicos educacionais – escolas profissionalizantes e universidades públicas – muito mais dispendiosos do que uma pequena bolsa mensal que remunera os usuários desses programas. Para esses segmentos não se pensa na “obrigatoriedade do trabalho voluntário”, trata-se de mais uma forma de penalização dos jovens pobres?

⁹⁵ O mesmo que meninada, criançada.

No âmbito da administração e da gestão de pessoas no campo do trabalho, é pauta comum o discurso da centralidade na pessoa como motivadora de mudanças, evidenciando o caráter individual do sujeito empreendedor, capaz de não só apontar os problemas no processo de produção como também desenvolver soluções práticas. Resultados que servem de motivação a outros na equipe. De um modo geral, essas iniciativas ainda que particulares não podem ser motivo de hipervalorização, senão que os “louros” devam ser compartilhados com o grupo. No entanto, se uma determinada equipe não apresenta os melhores resultados, logo o próprio grupo deve tratar de fazer o “expurgo” daquele que não se empenhou o bastante para converter tal situação.

O descrito acima é lugar comum no cenário das empresas. Contudo, o ProJovem apesar de sinalizar que pretendia a *capacitação dos jovens para o mundo do trabalho*, parecia desconsiderar a expressiva inaptidão de seus arcos de qualificação profissional dentro de um contexto que exigia a cada dia profissionais que respondessem mais às demandas do mercado. Além disso, a própria fala de um dos entrevistados assinala esta situação:

Atentado: *Na televisão mesmo, os caras mostram que tem arquiteto, engenheiro em São Paulo varrendo a rua. Daí, eu fico pensando (pausa). E eu? Que tenho só o primeiro grau, aprendi informática de metido, vou fazer o quê?*

E em outro momento:

Atentado: *Na real eu tive uma aula só. Foi lá no Murialdo, se não me engano. Daí, eu fui. Não deram aula nenhuma, só passaram um vídeo pra nós. Diziam que ia ser um curso profissionalizante, tipo, administração e o outro eu nem lembro. Nem aconteceu mesmo.*

Greta Garbo: *Eu só me lembro de um arco. Auxiliar administrativo eu me lembro que tinha, e acho que também corte e costura. Mas eu me lembro que o pessoal dizia que eles não aprendiam quase nada do curso mesmo, era mais pra estudar como se comportar numa entrevista e dicas pras pessoas tentarem alguma coisa informal. Eu não tava interessada, fui mais pra terminar o fundamental.*

Madonna: *A qualificação mesmo aconteceu só bem no final e mesmo assim, na prática eu só fiz uma blusa de retalhos, como se diz, ééééé, customizada. Diziam*

que a gente ia aprender a fazer cinto, bolsa. Até falei lá em casa que ia tentar vender. Mas só ficou nisso mesmo.

Pequeno: *Olha, só bem no final que a gente teve as aulas de qualificação. Mas eu não pensava que seria assim. Vinha um ônibus aqui e pegava todo mundo e levava lá pra Estação. Como tinha gente de outros lugares, acabava não se aprendendo quase nada.*

O ProJovem propunha estimular as potencialidades dos jovens atendidos a fim de responder às *necessidades econômicas, locais e regionais* para tanto acreditava *potenciar novas formas de inserção produtiva*. (BRASIL b, 2005, p.17). Esse discurso exalta de forma subliminar o conceito de *empregabilidade*, que em linhas gerais quer dizer o mesmo que se tornar empregável. No entanto, a possibilidade de se constituir empregável corresponde a um conjunto de fatores que vai além da simples “capacitação profissional”, isto significa dizer que, vetores como gênero, experiência anterior, origem social e a chamada “rede de contatos”, bem como a capacidade de responder de forma satisfatória (mantendo a capacidade de concentração e a estabilidade emocional) à situações inusitadas, são elementos que impelem à potencialidade da empregabilidade.

Estas questões estão diretamente relacionadas a um contexto neoliberal de gestão de políticas educacionais. Frigotto analisa os conceitos elaborados no âmbito do processo produtivo e adaptados ao campo educacional, tais como qualidade total, flexibilidade, integração de processos, e anuncia as fissuras inerentes do sistema. Diz o autor:

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria *vulnerabilidade* que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta. (FRIGOTTO, 1995, p.99).

Frigotto ainda assinala o necessário desenvolvimento na formação dos sujeitos sociais, *da capacidade de abstração e de trabalho em equipe*. Esclarece

que isso decorre de uma exigência do novo padrão expresso pelo capital, sobretudo pela necessidade de encontrar soluções rápidas aos imprevistos produtivos que podem levar, devido a uma grande integração dos sistemas, ao comprometimento de todo um processo. Assim, diz o autor:

Por serem altamente integrados e, portanto, os imprevistos, os problemas não atingirem apenas um setor do processo produtivo mas o conjunto, o trabalhador parcelar do taylorismo constitui-se em entrave. Não basta, pois, que o trabalhador de “novo tipo” seja capaz de identificar e de resolver os problemas e os imprevistos, mas de resolvê-los em equipe. (Id., p.100)

No entanto, há de se ficar atento à predição de Castel (1998, p.514) que diz: *o contrato de trabalho por tempo indeterminado está em via de perder sua hegemonia*. Esse preceito não pressupõe repetir a falácia do fim do trabalho. É antes, a lucidez de um homem que analisa o seu próprio tempo, a partir do estudo da construção histórica dos fenômenos. Diz Castel (1998, p.27):

Porque, é claro, os conteúdos concretos de noções como estabilidade, instabilidade ou expulsão do emprego, inserção relacional, fragilidade dos suportes protetores ou isolamento social são agora completamente distintos do que eram nas sociedades pré-industriais ou no século XIX. Inclusive, são muito diferentes hoje do que eram há apenas vinte anos.

A ideia, portanto, de fim do trabalho com prazo indeterminado corresponde a somente uma das configurações dessa nova etapa do capitalismo. E concomitantemente surgem os intelectuais apologéticos das novas tendências, que determinam a existência de um Estado mínimo, precário também em suas medidas de contenção das garantias sociais. As palavras de Castel apontam para um caminho que leva à progressiva redução dos postos de trabalho que recebe nomes variados: é o “enxugamento dos quadros”, “o ordenamento da casa”, “assepsia na empresa”, tudo em prol da saudável condição da empresa, em detrimento do ser humano. Conforme Castel (1998, p.516):

Começa a tornar-se claro que precarização do emprego e do desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização. São as conseqüências necessárias dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade – que, efetivamente, fazem sombra pra muita gente.

Os entrevistados, à sombra das reestruturações, clamam por um “momento ao sol” e sendo muitos, começam a atingir um número para além do suportável. Eis o que o entrevistado, Pequeno, diz sobre a sua certificação e a possibilidade de competir no mercado de trabalho:

Eu fui poucas vezes aos sábados. Nem era pra ter curso aos sábados, depois que eles inventaram isso aí pra fazer a tal qualificação. Fui poucas vezes e só fiquei com o certificado de conclusão do fundamental. Daí, a senhora sabe, é que nem peneira⁹⁶. Tem um monte que sobra.

O que se verifica é que apesar do número expressivo de jovens que nem mesmo adquirem um certificado de qualificação básica, as empresas continuam a exigir uma qualificação maior a uma ocupação de exigência inferior. Conforme Castel (1998, p.519), o dito mercado de trabalho *desmonetariza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir*.

Os jovens do ProJovem, em sua maioria, sofreram o engodo da “política de qualificação”. Eis o que a entrevistada afirma:

Madonna: Eu até pensei que daria pra sair (do ProJovem) fazendo alguma coisa. Eu agradeço a Deus por estar trabalhando e tomara que não me castigue mas, se não tivesse tanta gente com cursos bons sendo caixa de super, talvez eu pudesse estar um pouco melhor.

Ocorre que a concretização diária dessa prática, cargos ditos inferiores com mão-de-obra cada vez mais qualificada, ameaça o discurso quase hegemônico de que a qualificação evita o desemprego ou se fortalece contra o vírus da não-empregabilidade. Conforme Castel (1998, p.521):

⁹⁶ Referindo-se à “peneira no futebol” e a escolha de um menino, por parte de um olheiro de um grande clube de futebol A maioria dos infantes, com suas chuteiras remendadas, retornam para casa com o desejo frustrado.

Hoje, nem todo mundo é qualificado e competente, e a elevação do nível de formação continua sendo um objetivo social. Mas este imperativo democrático não deve dissimular um problema novo e grave: a possível *não-empregabilidade* dos qualificados.

Em linhas gerais, o que se observou é que o ProJovem, em sua etapa de implementação em Porto Alegre, apresentou contradições entre a proposta e o vivido pelos alunos. Em grau maior ou menor, os jovens entrevistados relataram a pouca congruência do programa na prática com as suas metas. A perpetuação das possibilidades de emprego precário, geraram nos jovens entrevistados, com exceção de Greta Garbo, uma sensação de descontrole da própria vida. A falta de perspectivas se somou a um contínuo tropeçar nos próprios passos e cresceu o sentimento de incapacidade individual frente a exemplos de tablóides, de pessoas que “surgiram do nada”.

9 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

As considerações (in)conclusivas deste trabalho agregam reflexões que retomam a pergunta que instigou esta pesquisa, o percurso do trabalho investigativo e expõem as análises elaboradas.

Ressalto que ao final desta pesquisa, as certezas permanecem provisórias e novos questionamentos passam a me acompanhar. Encerro este trabalho com a ideia de que o esforço empreendido em qualquer pesquisa acadêmica da área das ciências humanas nunca é suficiente para dar conta da complexidade da investigação. Por isso, esta dissertação não se esgota nestas considerações, pois novas sínteses e outras análises sobre o mesmo problema, haverão de surgir.

Iniciei esta pesquisa interessada em analisar a implementação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS. O problema de pesquisa foi exposto da seguinte maneira:

“Que contradições mediatizaram a implementação do ProJovem no município de Porto Alegre no período de 2005 – 2007 sob a perspectiva dos jovens?”

Para respondê-lo adotei a concepção epistemológica apoiada na Teoria Crítica. O estudo de caso foi a estratégia metodológica adotada, cuja ferramenta utilizada para a descrição e interpretação dos dados coletados, foi a análise de conteúdo, apoiada nos estudos de Triviños, Stake e Eisner.

Retomo as questões norteadoras desta dissertação, pois elas orientaram o processo de análise. E passo a respondê-las com o objetivo de compartilhar as principais sínteses às quais cheguei.

A primeira interrogativa diz respeito ao momento atual em relação à construção de políticas públicas educacionais para a juventude.

Inicialmente a pesquisa apresentou a construção histórico-social da categoria juventude. Apoiou-se nos estudos de Marília Sposito, entre outros autores. Percorreu as representações a respeito dessa categoria desde meados do século passado e constatou o uso de inúmeras definições sobre o termo, situação decorrente da multiplicidade de campos científicos que se interessam por ela.

A apresentação de documentos elaborados por organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, demonstrou o quanto a juventude tem merecido atenção nas últimas décadas.

Cabe lembrar que a UNESCO é a agência responsável pela orientação de políticas globais com o objetivo de ampliar a educação para todos. Por isso, monitora e avalia as ações dos Estados signatários e orienta práticas para enfrentar velhos e novos problemas emergentes.

Conforme o sítio da UNESCO no Brasil, o país apresentou nas duas últimas décadas avanços significativos na área educacional, universalizando o acesso ao ensino fundamental com uma porcentagem acima dos 90% da população de 7 a 14 anos. No entanto, o Estado não obteve o mesmo índice em relação a permanência desses estudantes.

A evasão escolar decorrente de inúmeros fatores, entre eles, a necessidade de se ausentar da sala de aula para prover o próprio sustento e não raro, o de suas famílias, contribuiu para aumentar o contingente de jovens brasileiros que não possuem o ensino fundamental completo.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2010, lançado pela UNESCO em 19 de janeiro do presente ano destacou que o Brasil está distante de contemplar a meta fixada em 2000, em Dacar/Senegal. Como possível causa, o relatório com o título “Alcançando os Marginalizados”, apontou a *incapacidade do governo de combater as desigualdades extremas existentes em âmbito nacional*⁹⁷.

Esta dissertação a partir do levantamento das ações governamentais dirigidas à EJA e no tópico 6.1.2 “Governo Lula e os programas de elevação de escolaridade

⁹⁷ A informação sobre o relatório pode ser acessada no sítio www.unesco.org.br, porém a consulta ao relatório não está ainda disponível em português ou espanhol. Sendo recomendada a consulta na página em inglês.

e qualificação profissional”, teve como resultado a semelhante análise do estudo citado da UNESCO. Isto é, no que tange às políticas públicas para a juventude brasileira, o governo está construindo um percurso, com resultados positivos ainda pouco quantificáveis.

Isto foi verificado pela ausência de um parâmetro de juventude mais coeso entre as inúmeras iniciativas em prol deste segmento. Apesar da Política Nacional da Juventude estabelecer como jovem aquele indivíduo entre 15 a 29 anos. Muitos programas atuam com cronologia diferente e se perdem em direções opostas; alguns adotam a concepção de jovem como sujeito de direito enquanto em outros, prevalece o entendimento de ações controladoras e assistencialistas.

O ProJovem implementado em Porto Alegre no período de 2005 – 2007, foi um exemplo desta discrepância. Contemplava jovens entre 18 a 24 anos, desconsiderando as diretrizes do próprio Conselho Nacional da Juventude. Apesar disso, mostrou-se como um significativo avanço no campo das políticas para a juventude, pois foi criado pela articulação de três Ministérios: da Educação, do Trabalho e Emprego e, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, contribuiu, portanto, com o rompimento da atuação setorializada de outros programas que seguem isolados pela diretriz focal de cada órgão que os institui.

O desenho do momento histórico, portanto, aponta fragilidades e contradições nos aspectos políticos, econômicos e sociais no que se refere ao entendimento de jovem como um sujeito de direitos. Por um lado, há a exigência de uma formação escolar que responda aos imperativos da reestruturação produtiva assolada pelo ideário neoliberal, e por outro, existe um movimento de antítese, no sentido de questionar aquilo que há bem pouco tempo era tido, por alguns, como a única possibilidade no “pós fim das ideologias”.

As falas dos jovens entrevistados se aproximaram quanto às contradições vividas por estes no decurso do programa. Para estes jovens, o programa não atingiu tudo o que se propunha, mas contribuiu para alargar, de certa forma, uma expectativa de continuidade nos estudos, que até o fim desta pesquisa só havia se concretizado para uma das entrevistadas. O saldo positivo ressaltado foi a conclusão do ensino fundamental, os negativos ficaram a cargo do não atendimento aos objetivos do programa: qualificação profissional, re-inserção do jovem na escola

formal, inserção no mundo do trabalho de forma digna e valorosa, inclusão digital para além do uso instrumental do computador.

A segunda questão norteadora que balizou o desenvolvimento da pesquisa foi em relação à concepção de cidadania que esteve presente no ProJovem. Tal aspecto da investigação foi traduzido pelos relatos dos colaboradores da pesquisa convidados a expressar exemplos práticos que foram por eles compartilhados nas aulas do programa. O capítulo 7 intitulado “A educação como aspecto da cidadania... em tempos neoliberais” apresentou a complexidade do termo e trouxe a contribuição de alguns autores, sobretudo a respeito da constituição da educação como um direito social e um elemento constitutivo de cidadania.

A contribuição do teórico francês Robert Castel sobre o conceito de desfiliação não foi aplicada de forma direta na pesquisa, porém suas análises sobre a questão da insegurança social e dos rumos dos chamados supranumerários foram extremamente relevantes para a construção do resultado de análise deste tópico.

O ProJovem propunha um conceito de cidadania atrelado ao objetivo de inserção do jovem no mundo do trabalho e de participação nos processos e nas instituições de caracterizam uma sociedade democrática. No entanto, na prática contribuiu para um entendimento de mundo onde a existência das desigualdades sociais foi vista como um dado pouco maleável. Na prática, o ProJovem corroborou com uma percepção de cidadania casada ao conceito de ação comunitária. No projeto político pedagógico integrado a ação comunitária tinha como premissa a intervenção na realidade dos jovens, no entanto, essa intervenção não foi construída a partir de um debate circunscrevendo a dimensão política das ações realizadas.

Com isso, a pesquisa concluiu sobre este questionamento, que o ProJovem em sua etapa inicial em Porto Alegre apresentou distorções entre o que se propunha, a maneira que deveria ser empregado os esforços e a percepção dos jovens envolvidos. O estudo não se deparou com falas que invalidassem o programa, contudo os jovens entrevistados foram capazes de apontar em maior número as frustrações em relação àquilo que esperavam do programa.

O ProJovem deveria ter se prestado mais à ampliação dos espaços da vida social e política dos jovens entrevistados. Talvez o Estado devesse para além de propor e financiar esse programa que restringiu na prática o entendimento de

cidadania como uma rede de solidariedade, refletir sobre o fato de que o bem-estar de cada um está cada vez mais pertencendo ao âmbito privado (da família, da comunidade, da filantropia). Para além de buscar assegurar direitos sociais, talvez fosse necessário passar a pensar sobre novos direitos frente a essas novas populações que pertencem a essas novas configurações sociais.

A última indagação norteadora correspondeu às áreas de formação profissional propostas pelo programa.

Em relação aos Arcos Ocupacionais⁹⁸ disponibilizados pelo programa, foi possível concluir que eles não foram efetivamente satisfatórios. Segundo os relatos dos jovens entrevistados, os arcos não apresentaram uma base técnica consistente e não passaram de um “discurso” sobre o mundo do trabalho, sobre as exigências e as dificuldades desse campo, já velhas conhecidas desses jovens.

É possível afirmar que nem mesmo a cultura profissional tradicional, baseada no domínio da técnica da realização de determinada tarefa específica, foi suficientemente desenvolvida. Resta saber que fatores foram mais preponderantes para este resultado. A falta de preparo dos próprios orientadores de qualificação profissional? A ausência de um “laboratório” que pudesse reproduzir um ambiente de trabalho e situações cotidianas clássicas? Ou ainda, o baixo capital social⁹⁹ dos jovens envolvidos?

Muito provavelmente a conjugação desses e de outros fatores. No contexto das contínuas transformações tecnológicas e de formação permanente, uma disciplina que se intitula “qualificação profissional” deveria mobilizar não somente competências técnicas, como também sociais e culturais.

Outro componente que contribuiu para a não efetivação entre o que se propunha o programa quanto à inserção dos jovens no mercado de trabalho, advém do contexto externo, isto é, da demanda das empresas. Conforme Castel afirma:

⁹⁸ Vide os arcos ocupacionais na página 107.

⁹⁹ O conceito de Capital Social tem sido utilizado de diferentes maneiras. Nesta pesquisa, a abordagem a qual me refiro corresponde à idéia de capacidade de relações entre as pessoas, confiança pessoal e nas instituições. E por fim, a participação e o compartilhamento de redes sociais. O capital Social, neste sentido, atua como um mecanismo de combate à apatia e o desinteresse, posturas limitadoras da participação cidadã.

Mas a empresa falha igualmente em sua função integradora em relação aos jovens. Elevando o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir. (CASTEL, 1998, p.519).

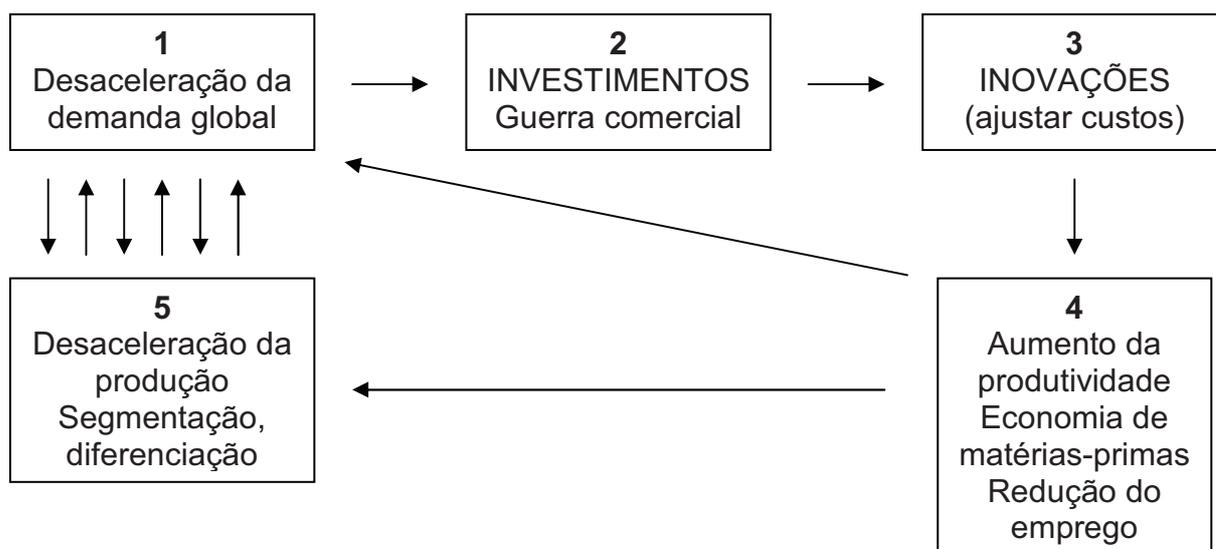
Ocorre que as mudanças tecnológicas e de incremento à competitividade entre as empresas estão em contínuo crescimento. Para Castel (1998), uma maneira das empresas tentarem se precaver contra as contínuas alterações tecnológicas é alocando jovens superqualificados, mesmo em setores pouco valorizados e de baixa exigência técnica.

Este cenário agrava a situação dos jovens pouco ou nada qualificados, pois sofrem o risco de não usufruírem de nenhuma alternativa para o desemprego, haja visto que os postos de trabalho nos quais poderiam ter alguma chance, estão ocupados por outros jovens mais qualificados.

A visão otimista de Schumpeter (apud BEINSTEIN, 2001, p.260) sobre a chamada “destruição criadora”, isto é, sobre o modelo ascendente do capitalismo, é desenvolvida pela análise da dinâmica dos progressos tecnológicos. Para o autor, a demanda favorece o aumento e a diversificação da produção, somente possíveis pela existência de novas técnicas que elevam a produtividade e o emprego. A expansão de novos mercados e o desenvolvimento de organizações produtivas, segmentadoras de produção que especulam os espaços transnacionais mais rentáveis, transforma o interior das estruturas econômicas e destrói os elementos arcaicos, criando novos elementos. Segundo Schumpeter (apud BEINSTEIN, 2001, p.261), *este processo de destruição criadora constitui o aspecto fundamental do capitalismo.*

Contudo, o determinismo otimista de Schumpeter não sobreviveu com tanto vigor a partir das crises intensificadas desde os anos 1990 pela adoção descriteriosa do neoliberalismo em outras porções do planeta, como na América Latina.

Segundo Beinstein (2001, p.263), ao contrário de Schumpeter, a desaceleração da demanda intensificou a disputa comercial entre as empresas a partir das inovações tecnológicas e dos ajustes de custos. Estes ajustes são entendidos como, economia de matérias-primas e deteriorização dos postos de trabalho aliado à redução dos salários. Como o que se evidencia na figura a seguir:



Fonte: Beinstein, 2001, p.262.

FIGURA 2: Inovação tecnológica como motor do esfriamento econômico

Este sistema pouco altera o panorama das grandes empresas, posto que são capazes de, pelo alto nível de ciência e tecnologia, ajustar-se às mudanças e compensar uma possível queda dos lucros, na especulação financeira. Contudo, em relação ao trabalho, acarreta uma precarização dos postos disponíveis.

O pensamento de Schumpeter e a crítica realizada por Beinstein, serviram para justificar minha análise sobre o ProJovem, que enfatizava a qualificação profissional como um grande mecanismo de combate ao desemprego e de inserção nos processos produtivos. Sem dúvida, as pessoas que dispõem de uma baixa qualificação compõem um maior número no contingente de desempregados.

Contudo, o discurso neoliberal que tende a justificar as crises econômico-sociais, principalmente nos países periféricos, como o resultado de uma inaptidão à globalização e de uma queda no poder de empregabilidade, devido à baixa qualificação de seu povo, não se sustenta quando se visualiza o próprio cenário europeu¹⁰⁰. Sobre a relação qualificação-emprego como salienta Castel (1998,

¹⁰⁰ Nos últimos anos, a mídia tem registrado altas taxas de demissões em grandes empresas européias. A Folha *on line*, de 11 de fevereiro de 2009, publicou a estimativa de demissões de 11 mil funcionários do grupo automobilístico francês Peugeot, para o mesmo ano. Caso mais alarmante está

p.521): *Corre-se o risco de desembocar, mais do que numa redução do desemprego, numa elevação do nível de qualificação dos desempregados. Segue o mesmo autor:*

É legítimo e até mesmo necessário, do ponto de vista da democracia, atacar o problema das “baixas qualificações” (isto é, numa linguagem menos tecnocrática, acabar com o subdesenvolvimento cultural de uma parte da população). Mas é ilusório deduzir daí que os não-empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade. A relação formação-emprego apresenta-se num contexto totalmente distinto daquele do início do século. (CASTEL, 1998, p.521)

Para finalizar minha conclusão sobre a questão da qualificação profissional que o ProJovem salientou como um grande trunfo, favorável à inserção dos jovens no mundo do trabalho, reitero que não quis neste ponto, colocar o avanço das tecnologias como a mola propulsora do desemprego em massa. Advogo que as invenções tecnológicas são uma realidade social e histórica e, portanto, não passíveis de queixas ou retrocessos. Conforme Beinstein (2001, p.264), *o itinerário da tecnologia é parte do processo de reprodução social, que o superdetermina. É importante que programas, como o ProJovem, continuem aperfeiçoando o direito social de qualificação aos jovens, mas este imperativo de cidadania não pode encobrir por completo a raiz de um novo problema: a crescente diminuição dos postos de trabalho e de suas garantias sociais, e a emergência de novos postos. Isto de forma alguma, representa o fim da sociedade do trabalho, mas são os sinais da necessidade de novas relações produtivas e sociais que sejam capazes de garantir ao menos, uma sociedade de semelhantes. Conforme afirma Castel (2005, p.94):*

Uma instância pública de regulação é mais do que nunca necessária para enquadrar a anarquia de um mercado cujo reino sem partilha desembocaria numa sociedade nivelada entre ganhadores e perdedores, ricos e miseráveis, incluídos e excluídos. O contrário de uma sociedade de semelhantes.

relacionado ao grupo France Telecom, gigante das telecomunicações, que apresentou 25 casos de suicídio no mesmo ano relacionado às demissões em massa.

É justificável a adoção de políticas públicas emergenciais em prol de segmentos mais fragilizados, como os jovens. Contudo, a implantação de programas como o ProJovem carecem de uma constante avaliação e acompanhamento para que os propósitos não se tornem infecundos.

Finalizo esta dissertação com a esperança de ter colaborado com o debate em torno das políticas públicas de/para/com a juventude. Espero que a pesquisa mais do que contribuir com o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, possa criar brechas nas estruturas político-sociais. Fissuras que possam servir aos próprios jovens como espaços iniciais de discussão para contribuir com o desenvolvimento da participação destes no processo de implantação e gestão das políticas destinadas a eles próprios. Não como células autogestionárias, mas como sujeitos, cientes da sua singularidade, mas coletivamente preocupados com a ampliação do conhecimento que outrora foi extirpado da formação de tantos outros.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivência, cidadania y nueva condicion juvenil**. Última Década, Viña del Mar, CIDPA, nº 16, p.119 – 155, 2002. Acessado em 23 de março 2009. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/txt/16arti4.doc>

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Sposito, Marília Pontes & Peralva, Angelina Teixeira (org). **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº. 5 e 6, p.25-36, 1997.

_____, H. W.; FREITAS, M. V. de; SPOSITO, M. P. (org). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. **Por um novo paradigma de fazer políticas - Políticas de/para/com juventudes**. UNESCO – Brasil Acessado em: 20 de julho 2008. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131361por.pdf> >

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. UNESCO – Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; DE LEON, Alessandro. **Juventude: tempo presente ou tempo futuro**. São Paulo: GIFE, 2007.

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

ARAÚJO, Dayse Alves Pessoa de. **A relação dos/das jovens com o saber. A partir da experiência no programa de inclusão de jovens**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2008.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claretti, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. França: [s.n.], 1977.

BASSANI, Valéria D. Sartori. **Porto Alegre desigual: os vários retratos de uma metrópole**. Secretaria de Coordenação Política e Governança Local da Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

BASTOS, Raul Luís Assumpção. **A experiência do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens no âmbito do mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre**. Porto Alegre: Fund. Economia e Estatística, 2009.

BEINSTEIN, Jorge. **Capitalismo Senil – a grande crise da economia global**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BILHÃO, Isabel. **Identidade e Trabalho. Uma história do operariado porto-alegrense (1898 – 1920)**. Londrina: Eduel, 2008.

BOBBIO, Norbert. **Dicionário de Política**. 2 vols., 5ª edição. Brasília: UNB, 2000.

_____. **Teoria Geral da Política. A filosofia política e as lições dos clássicos**. Org. Michelangelo Bovero. Tradução Daniela Beccaccia Versiani, Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 25ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. In: Educ. e Soc: São Paulo. v.26 nº 92, 2005, p.777 – 798.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: UNESP, 1982.

BRASIL(a). Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional da Juventude. In: **Presidência da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 16 março 2009.

BRASIL(b). República Federativa do. Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Nacional do ProJovem:**Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária**. Texto Integral. Brasília, março de 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/ProJovem.pdf> Acessado em: novembro de 2007.

BRASIL(c). República Federativa do. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Textos complementares para a formação de gestores**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Acesso em: 24/07/2009 Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>

BRASIL, Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Acesso em: 24/07/2009 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR acertos, limites e desafios vistos do extremo sul**. SP: Perspectivas, 2004, pp. 39-49.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário**. Tradução: Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A insegurança social. O que é ser protegido?** Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASTEL, Robert. As pessoas não são autônomas por natureza, por essência. In: **Revista do Instituto Humanitas**. São Leopoldo, RS: IHU – UNISINOS, 2007, p.42 - 45.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). **Vulnerabilidad sociodemografica: viejos e nuevos riesgos para comunidades, hogares e personas**. Santiago de Chile: 2002. Disponível em: <<http://www.eclac.org/default.asp?idioma=PR>> Acesso em: 13 abril 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: editora Ática, 1999.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. (p.43 – 76) In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Gramsci – **Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CUNHA, Gabriela C.; SILVA, Ana Amélia. A Política Nacional de Trabalho para a Juventude em Sua Primeira Infância: Notas para uma Avaliação Preliminar Sobre o Programa Primeiro Emprego (2003-2007). In: **Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental** Volume 5 nº. 2 Julho/Dezembro 2006 páginas 79- 103. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos//>> Acesso em: 14 de abril de 2009.

CUNHA, J. M. et al. A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. ABEP, realizado em Caxambu – MG, 2004. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/>> Acesso em: 13 abril 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2005, vol. 35, no. 124, pp. 11-32.

DA COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, no. 24, pp. 40-52.

DELFINI, Solange Tolá. **Avaliação de um Programa de Formação de Jovens da Agricultura Familiar - o caso ProJovem**, 2008. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

DE TOMMASI, Livia, JORGE WARDE, Mirian, HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história**. São Paulo: Loyola, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. SP: Ação Educativa, 2003.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, no. 92, pp. 1115-1139.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EGGERT, Edla. A pesquisa como pronúncia do mundo através da produção do conhecimento feminista. In: Streck, D.; EGGERT, Edla e SOBBOTTKA, E. (orgs.). **Dizer a sua palavra**. Pelotas: Seiva, 2005. p. 31-40.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: ediciones Paidós Ibérica, 1998.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 12ª ed. São Paulo: Globo, 1997.

FERRETTI, Celso João. **Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação.** *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol. 25, no. 87, pp. 401-422.

_____; ZIBAS, Dagmar M. L. e TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cad. Pesquisa* [online]. 2004, vol. 34, no. 122, pp. 411-423.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Cad. CEDES* [online]. 2005, vol. 25, no. 65, pp. 43-58.

FRANCO, Maria Silvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** 3ª ed. São Paulo: Kairós, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. & GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação.** Volume 2. Diálogos. 3ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6ª edição. SP: Ed. Moraes, 1986.

FRIEDRICH, Márcia. **O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: uma análise entre o proposto e o vivido em Goiânia.** Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – Educação e Tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (org). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77 – 108.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. SP: Cortez, 1996.

_____. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 218 – 238.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5ª ed. SP: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.21-46.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, no. 92, pp. 1087-1113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol. 28, no. 100, pp. 1129-1152.

GANDINI, Raquel Pereira C. Anotações teóricas sobre Estado e Características Patrimonialistas do Estado Brasileiro. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2006, Caxambu: ANPED, 2006.v.29.

GARCIA, Elisete E.B. **Um estudo sobre juventude e espaço-tempo escolar**. São Leopoldo, dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (orgs.). **História da cidadania**. 3ª edição. São Paulo: contexto, 2005.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUENÉE, Bernard. **O Ocidente nos séculos XIV e XV: os Estados**. Tradução: Luiza Maria F. Rodrigues. SP: Pioneira: Editora da USP, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. Tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

_____. **Obras Escolhidas**. Tradução: Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HADDAD, Sérgio.(coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em educação de Jovens e Adultos no Brasil**. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HOPENHAYN, Martín. **La vulnerabilidad reinterpretada: asimetrías, Cruces y fantasmas**. Santiago: CELADE/CEPAL, 2001. acessado em: 02/08/2009 Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/8283/mhopenhayn.pdf>

HORTA, J. S. B. Planejamento Educacional. In: Durmeval Trigueiro Mendes. (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. 6a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

IBASE, PÓLIS. **Juventude e Integração Sul-Americana: Diálogos para construir a Democracia regional**. 2008. <<http://www.ibase.br/userimages/>> Acessado em: 20 maio 2009.

JAMESON, Fredric. **As sementes do tempo**. SP: Ática, 1997.

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, 2005, p.799 – 819.

KREUSBURG MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativa e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A.N.; MOLINA NETO, Vicente; GIL, Juana M. S. [et al.]. **A pesquisa qualitativa na educação física – Alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 95 – 105.

KUENZER, A. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1987.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol. 27, no. 96, p. 877-910.

LEITE, Márcia de Paula e SHIROMA, Eneida. **Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: tendências e perspectivas da indústria metalúrgica**. Brasília: Em Aberto, nº 65, 1995, pp.94 – 118.

LINS, Marli Vieira. **A sala de aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto do ProJovem de Brazlândia**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2008.

LIPPOLD, Walter G. R. **A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul : possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 : um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14838> Acesso em: 25 de junho de 2009.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. _____. São Paulo: EPU, 2004.

LUEDMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia da Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUFT, C. Urbano. **Reformas educacionais em tempos de globalização neoliberal e o desencanto do magistério gaúcho**. São Leopoldo, dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

LUNA, Sérgio V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ., 1997.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v.1.

McLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia revolucionária de Peter McLaren –In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf> > Acessado em: 13 maio 2009.

MARTÍ, José. **Educação em nossa América**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MARTINS, José de S. **Clientelismo e Corrupção no Brasil Contemporâneo**. In: **O poder do atraso. Ensaios de Sociologia da História Lenta**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

MARSHALL, Thomaz H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1967.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**, 1845.

Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>
Acessado em: 15 set 2008. Conforme publicação das edições Avante!.

MARX, Karl & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, 1845-46. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i7>>
Acessado em: 20 set 2008. Conforme publicação das edições Avante!.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. IN: Peralva, Angelina; Spósito, Marília Pontes (org). **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. SP: Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, nº 5 e 6, p. 05 - 14, 1997.

MINAYO, Maria Célia de Souza. Entre vãos de águia e passos de elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: MINAYO, M. C. S. & DESLANDES, S. F. (org.). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p.17-27.

_____. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S. & DESLANDES, S. F. (org). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.p. 83-108.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA, Rosane M. K. O enfoque teórico-metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVINÕS, A. N.; MOLINA NETO, Vicente; GIL, Juana M. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.95 – 105.

MONTE BLANCO, Diego. **À luz do dia, nem todos os gatos parecem pardos – expectativas e percepções de jovens moradores da periferia sobre o ProJovem Urbano**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: **Revista de Educação**. v.22, n. 37. Porto Alegre. PUCRS, 1999. p.7-31.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, no. 93, pp. 1435-1469.

MOREIRA, Evaldo de Assis. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos na região metropolitana de SP: o caso do ProJovem (2005 – 2007)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2003.

NAKANO, Marilena e ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol. 28, no. 100, pp. 1085-1104.

OFFE, Claus. **Trabalho como categoria sociológica fundamental?**. Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p.13-41.

ONU. **Declaração do Milênio**. Nova Iorque, 2000. Acessado em: 17 de junho de 2009. Disponível em: <http://agenda21localfridao.files.wordpress.com/2008/03/declaracaomilenio2000.pdf>

OZELLA, Sergio e AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Desmistificando a concepção de adolescência**. Cad. Pesquisa [online]. 2008, vol. 38, no. 133, pp. 97-125.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <<http://www.bdtd.ndc.uff.br/tdebusca/>>
Acessado em: 20 jan. 2009.

PEREIRA, Luciléia. **Juventude, Participação e Direitos – Um olhar para as percepções de jovens do Rio de Janeiro sobre sua participação no ProJovem, 2007.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2007.

PERONI, V. M. V. et al. (Orgs.). **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PINSKY, J. & PINSKY, C.B. (orgs.). **História da cidadania.** 3ª edição. São Paulo: contexto, 2005.

PIRES, Márcia Gardênia Lustosa. **A educação dos trabalhadores na sociabilidade do capital: estudo a partir do ProJovem – Fortaleza, 2007.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, CE, 2007.

POCHMANN, Marcio. **Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil.** *São Paulo Perspec.* [online]. 2004, vol.18, n.2, pp. 3-16.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Mapas e Indicadores das Vulnerabilidades Sociais, 2007(a).**

_____. **Observa POA. Conhecendo a realidade da criança e do adolescente da cidade e das regiões, 2007 (b).**

_____. **Relatório do Anuário Estatístico, 2007 (c).**

_____. **Atlas do desenvolvimento humano da região metropolitana de Porto Alegre, 2008 (d).**

_____. **Relatório de Trabalho 2005/2006/2007, 2008 (e).**

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria M., HADDAD, Sérgio. **O cenário latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 63-91.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. CURITIBA: Editora UFPR, 2007, pp.29 – 45.

SALES, Sandra. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.) **Desafios da Educação Municipal**. RJ: DP&A, 2003.

SANTOS, Enio José dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. Niterói, 2008. 353 p. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v.12 nº. 34, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. CEDES [online]. 2003, vol. 23, no. 61, pp. 283-301.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 11ªed. São Paulo: Difel, 1982.

SPOSITO, Marília. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e educação não-formal. In: **Revista Educação e Realidade**, vol.33, nº. 2, jul - dez, 2008.pp. 83-98.

_____. Estudos sobre juventude em educação. IN: Peralva, Angelina; Spósito, Marília Pontes (org). **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. SP: Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, nº 5 e 6, p. 37-52, 1997.

_____. (coord.). **Juventude e escolarização (1980 -1998)**. – Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Rev. Bras. Educ.[on line]. nº 24, pp.16 – 39, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de e SOUZA, Nilson Alves de. **Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol. 11, no. 32, pp. 238-257.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, D.; EGGERT, Edla e SOBBOTTKA, E. (orgs.). **Dizer a sua palavra**. Pelotas: Seiva, 2005. p.11 – 30.

_____. **Rousseau e a Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **José Martí e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa, Estampa, 1976.

TELLES. Vera da Silva. **Direitos Sociais: Afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a mem6ria: Quest6es sobre a rela76o entre a Hist6ria Oral e as mem6rias. **Projeto Hist6ria**. S6o Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

TODOROV, T. **N6s e os outros: a reflex6o francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.v.1.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Bases te6rico-metodol6gicas da pesquisa qualitativa em ci6ncias sociais**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdu76o 6 pesquisa em ci6ncias sociais: a pesquisa qualitativa em educa76o**. S6o Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo S6rgio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princ6pio educativo: uma articula76o poss6vel?** Educ. Soc., Campinas, vol.26, n6. 90, p.239 – 265, jan./abr. 2005. Dispon6vel em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/>> Acessado em: 12 maio 2009.

UNESCO. **Declara76o de Cochabamba**. Educa76o para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. UNESCO, 2001.

_____. **Declara76o de Dakar**. Educa76o para Todos: o compromisso de Dakar. Bras6lia: UNESCO, A76o Educativa, 2001.

_____. **Declara76o de Hamburgo**. Agenda para o Futuro. Bras6lia: SESI/UNESCO, 1999.

_____. **Juventude, viol6ncia e vulnerabilidade social na Am6rica Latina: desafios para as pol6ticas p6blicas**. UNESCO – BRASIL, 2002.

_____. **Relat6rio de desenvolvimento juvenil 2003**. Bras6lia: UNESCO, 2004.

_____. **Relat6rio de Monitoramento Global de Educa76o para Todos 2010**. UNESCO – BRASIL, 2010.

VIANNA, Hermano. Introdu76o. In: VIANNA, H. (Org.). **Galeras cariocas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de. **Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o ProJovem de Curitiba, 2008**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PR, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; Albuquerque, Maria Gláucia Menezes. **Política e Planejamento Educacional**. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2001.

VILLAS-BOAS, Renata Junqueira Ayres. **Os sentidos da participação cidadã no ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005–2006)**, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2008.

WASELFISZ, J. Jacobo. **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. Brasília: UNESCO, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3ª edição. Porto Alegre: Bokmann, 2005.

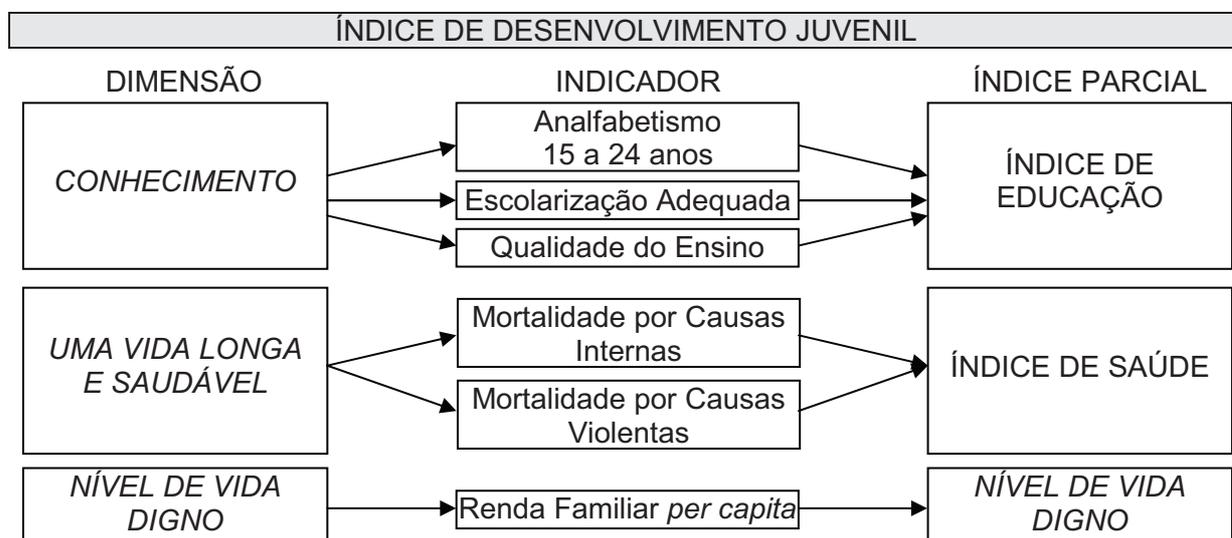
ANEXOS

ANEXO A – PERFIL DA POPULAÇÃO TOTAL, JOVEM E ADULTA*

GRUPO	VALORES ABSOLUTOS			PARTICIPAÇÃO NO TOTAL DA FAIXA ETÁRIA CONSIDERADA EM %**		
	População Total	15 a 24 anos	25 anos ou mais	População Total	15 a 24 anos	25 anos ou mais
TOTAL**	187.227.792	34.709.905	103.871.542	100,0***	18,5***	55,5***
HOMENS	91.196.371	17.289.321	49.019.641	48,7	49,8	47,2
MULHERES	96.031.421	17.420.584	54.851.901	51,3	50,2	52,8
AMARELOS	918.978	159.020	623.578	0,5	0,5	0,6
BRANCOS	93.096.286	16.259.127	54.546.643	49,7	46,8	52,5
INDÍGENAS	518.597	110.099	292.913	0,3	0,3	0,3
NEGROS	92.689.972	18.180.859	48.406.351	49,5	52,4	46,6
RUAL	31.293.966	5.784.261	15.869.056	16,7	16,7	15,3
URBANO	155.933.826	28.925.644	88.002.486	83,3	83,3	84,7
0 a 4 anos de estudo	87.828.038	4.139.756	42.573.086	46,9	11,9	41,0
5 a 8 anos de estudo	42.554.599	12.081.154	22.971.183	22,7	34,8	22,1
9 a 11 anos de estudo	40.305.447	15.358.689	24.929.294	21,5	44,2	24,0
12 anos ou + de estudo	15.914.228	2.906.249	13.007.979	8,5	8,4	12,5

Fonte: Elaborado pela OIT/PREJAL, a partir dos microdados da PNAD/IBGE 2006; * inclui Norte Rural; ** exceto a primeira linha; *** participação na população total, sendo as demais linhas a participação na respectiva faixa etária considerada.

ANEXO B – TABELA DOS INDICADORES DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO JUVENIL



Fonte: UNESCO, 2003, p.173.

ANEXO C – TABELA ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E ESCOLARIZAÇÃO ADEQUADA DOS JOVENS DE 15 A 24 ANOS POR REGIÕES E UFs (%).

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Escolarização bruta (%)	Escolarização adequada (%)	Escolarização defasada (%)
BRASIL	48,6	29,2	19,4
Norte	51,6	26,6	25,0
Rondônia	43,6	25,2	18,4
Acre	56,1	30,6	25,5
Amazonas	52,9	27,0	25,9
Roraima	52,8	33,1	19,7
Pará	51,0	25,6	25,4
Amapá	58,4	32,4	26,0
Tocantins	52,5	26,0	26,5
Nordeste	51,3	21,6	29,7
Maranhão	51,4	20,0	31,4
Piauí	54,9	23,3	31,6
Ceará	50,9	24,3	26,6
Rio Grande do Norte	49,7	25,2	24,5
Paraíba	49,7	18,7	31,0
Pernambuco	47,4	21,8	25,6
Alagoas	49,0	16,2	32,8
Sergipe	51,5	23,5	28,0
Bahia	54,1	21,2	32,9
Sudeste	47,3	33,4	13,9
Minas Gerais	43,9	28,0	15,9
Espírito Santo	42,6	29,7	12,9
Rio de Janeiro	50,8	33,4	17,4
São Paulo	48,0	36,4	11,6
Sul	46,0	34,0	12,0
Paraná	44,0	33,4	10,6
Santa Catarina	48,4	36,3	12,1
Rio Grande do Sul	46,4	33,2	13,2
Centro-Oeste	47,4	29,5	17,9
Mato Grosso do Sul	39,8	24,5	15,3
Mato Grosso	43,8	26,3	17,5
Goiás	49,0	29,6	19,4
Distrito Federal	54,9	37,7	17,2

Fonte: PNAD/IBGE, 2001.

ANEXO D – TABELA DE ORDENAMENTO DAS UFs SEGUNDO A RFPC DOS JOVENS DE 15 A 24 ANOS (em SM)

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	RFPC (SM)	Posição
Distrito Federal	2,46	1.º
São Paulo	2,17	2.º
Santa Catarina	1,88	3.º
Rio de Janeiro	1,83	4.º
Rio Grande do Sul	1,83	5.º
Paraná	1,65	6.º
Acre	1,57	7.º
Mato Grosso	1,54	8.º
Mato Grosso do Sul	1,49	9.º
Goiás	1,46	10.º
Roraima	1,33	11.º
Rondônia	1,32	12.º
Espírito Santo	1,31	13.º
Minas Gerais	1,30	14.º
Amapá	1,26	15.º
Tocantins	1,15	16.º
Amazonas	1,05	17.º
Pará	1,02	18.º
Sergipe	0,91	19.º
Rio Grande do Norte	0,91	20.º
Pernambuco	0,88	21.º
Ceará	0,85	22.º
Bahia	0,83	23.º
Maranhão	0,76	24.º
Piauí	0,75	25.º
Paraíba	0,75	26.º
Alagoas	0,73	27.º

Fonte: PNAD/IBGE, 2001.

ANEXO E – TABELA DO ORDENAMENTO DAS UFs PELOS INDICADORES DO
 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA JUVENTUDE – IDJ/2003

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Analfabetismo	Escolarização adequada	Qualidade do Ensino	Educação	Mortalid. Causas Internas	Mortalid. causas violentas	Saúde	Renda Familiar Per Capita	Renda	IDJ
Santa Catarina	1º	2º	3º	2º	1º	9º	3º	3º	3º	1º
Distrito Federal	4º	1º	2º	1º	19º	22º	22º	1º	1º	2º
Rio Grande do Sul	3º	6º	1º	3º	5º	10º	7º	4º	4º	3º
São Paulo	2º	3º	8º	4º	6º	23º	20º	2º	2º	4º
Paraná	5º	4º	9º	6º	3º	16º	10º	6º	6º	5º
Minas Gerais	10º	11º	6º	7º	14º	6º	5º	11º	11º	6º
Goiás	9º	8º	12º	10º	4º	17º	12º	9º	9º	7º
Rio de Janeiro	6º	5º	5º	5º	15º	27º	25º	5º	5º	8º
Mato Grosso do Sul	8º	15º	4º	9º	12º	19º	17º	8º	8º	9º
Mato Grosso	11º	12º	10º	12º	9º	20º	19º	7º	7º	10º
Espirito Santo	13º	9º	7º	8º	10º	24º	21º	10º	10º	11º
Rio Grande do Norte	22º	14º	18º	18º	2º	4º	1º	17º	17º	12º
Tocantins	15º	13º	22º	15º	21º	13º	15º	14º	14º	13º
Amapá	7º	7º	16º	11º	24º	21º	24º	13º	13º	14º
Rorondônia	12º	25º	11º	13º	8º	18º	14º	16º	16º	15º
Bahia	17º	22º	15º	17º	11º	2º	4º	23º	23º	16º
Maranhão	23º	24º	26º	24º	7º	1º	2º	24º	24º	17º
Ceará	21º	16º	20º	20º	13º	8º	8º	21º	21º	18º
Pará	18º	23º	14º	19º	23º	5º	9º	22º	22º	19º
Amazonas	16º	20º	27º	21º	17º	11º	13º	19º	19º	20º
Sergipe	19º	18º	17º	16º	22º	14º	16º	18º	18º	21º
Piauí	25º	19º	13º	23º	18º	3º	6º	25º	25º	22º
Roraima	14º	10º	21º	14º	26º	25º	27º	15º	15º	23º
Paraná	24º	26º	19º	25º	20º	7º	11º	26º	26º	24º
Acre	26º	17º	23º	26º	27º	12º	23º	12º	12º	25º
Pernambuco	20º	21º	25º	22º	16º	26º	26º	20º	20º	26º
Alagoas	27º	27º	24º	27º	25º	15º	18º	27º	27º	27º

Fonte: UNESCO, 2004, p.178.

ANEXO F – TABELA DAS AÇÕES DO PNPE

AÇÃO	TIPOLOGIA	DESCRIÇÃO SINTÉTICA
Subvenção Econômica	Subsídio ao Emprego Juvenil	<i>Público-alvo:</i> jovens de 16 a 24 anos desempregados sem experiência no mercado formal e renda familiar mensal <i>per capita</i> de ½ salário mínimo. <i>Operacional:</i> subsídio para contratação de jovens com medidas para evitar a substituição de trabalhadores não subsidiados por jovens subsidiados. Baixa execução no período de 2003 a 2007, quando foi encerrado.
Consórcios Sociais da Juventude e Juventude Cidadã	Qualificação Social e Profissional	Público-alvo: jovens de 16 a 24 anos desempregados que não tinham experiência no mercado formal e renda familiar mensal <i>per capita</i> de ½ salário mínimo. Com a incorporação ao ProJovem Trabalhador, passa a atender jovens de 18 a 29 anos.
Empreendedorismo	Crédito e Qualificação	Criação de linha de crédito específica e especial para jovens, com garantias totalmente coberta por Fundo de Aval e com combinação com qualificação. Medidas de estímulo ao empreendedorismo (qualificação de empreendedores).
Responsabilidade Social	Responsabilidade Social/ Certificação Social	Contratação de jovens sem recebimento de subsídio, mas apenas de certificação de caráter social.

Fonte: Elaborado pela OIT/PREJAL.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante voluntário(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: Contradições presentes na implementação do ProJovem no município de Porto Alegre/RS, sob a perspectiva dos jovens participantes. Coordenada pela mestrandia Itaara Gomes Pires do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS, sob a orientação da Professora Dr^a Berenice Corsetti.

OBJETIVO GERAL:

- Problematizar a implementação do ProJovem no período 2005-2007 no município de Porto Alegre/RS a partir da análise das contradições presentes na concretização do programa, sob a perspectiva dos jovens participantes.

GARANTIAS:

- Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem apresentar justificativa para tal.
- Você tem a garantia de sigilo de sua identidade.
- Se desejar, poderá ser comunicado(a) sobre os resultados da pesquisa

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da referida pesquisa de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e que minha participação neste estudo não disponibiliza nenhuma compensação financeira.

Assinatura: _____ Data: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS JOVENS PARTICIPANTES DO PROJOVEM - POA/RS.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem é componente estratégico da Política Nacional de Juventude, do Governo Federal. Implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A você, que participou do ProJovem em Porto Alegre, solicito:

- Comente sobre sua vivência e os conhecimentos adquiridos com ela.
- Fale sobre este mundo que produz os jovens que freqüentam o ProJovem.
- Relate os motivos/objetivos ou conte situações que o levaram a procurar o programa.
- Relembre o que você observou do formato das aulas. Comente algumas situações.
- Descreva as aulas de qualificação profissional. Compare com aquilo que você acredita ser uma necessidade para o mercado de trabalho.
- Que considerações tens a dizer sobre as aulas de ação comunitária.
- Como você observa que o programa trabalha a questão da cidadania? Dê exemplos práticos.
- Fale sobre o ProJovem em relação a sua vida.
- Tente explicar por que tantos jovens não concluíram o curso.
- E por fim, comente a sensação de ter participado desta pesquisa.