

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ESO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
SEGURANÇA PÚBLICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS - MPSPDH

ATLAS FREITAS FERREIRA

JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA DE JOVENS: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) em Manaus na visão dos seus educadores.

MANAUS
2016

ATLAS FREITAS FERREIRA

JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA DE JOVENS: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) em Manaus na visão dos seus educadores.

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como requisito final obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Izaura Rodrigues Nascimento

MANAUS
2016

TERMO DE APROVAÇÃO

ATLAS FREITAS FERREIRA

JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA DE JOVENS: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) em Manaus na visão dos seus educadores.

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos, da Universidade do Estado do Amazonas, pela Comissão Julgadora abaixo identificada.

Manaus, 26 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida – Universidade do Estado do Amazonas

Prof.ª Dra. Izaura Rodrigues Nascimento – Universidade Federal do Amazonas

Prof.ª Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José Rodrigues Ferreira e Cidahilda Freitas Ferreira, *in memoriam*, por me ensinarem os valores fundamentais de minha vida.

À minha esposa Vivian, pelo carinho, apoio e paciência, durante o labor dessa dissertação.

Aos meus filhos Luísa Fernanda e Júlio Gabriel, por tornarem a minha vida mais feliz.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso de uma caminhada, variadas pessoas entrecruzam o nosso caminho. Algumas, só tangenciam a nossa vida, sem ter importância maior. Outras marcam o nosso viver de forma tão indelével que sem elas o fardo seria quase insuportável. Quero agradecer a alguma das pessoas que contribuíram para a feitura desse trabalho e que tornaram esse caminhar menos penoso e mais alegre.

À minha esposa Vívian, pelo amor, carinho, paciência e ajuda em todos os momentos.

À minha filha Luísa Fernanda, pela paciência e ajuda, possibilitando-me dispor de momentos importantes para pesquisar e escrever essa dissertação.

À minha orientadora, parceira neste trabalho.

Aos meus companheiros da PC-AM, que sempre aceitaram os meus pedidos de tempo para poder fazer a pesquisa.

Às coordenadoras do Projovem Urbano em Manaus- AM, Magda, Excelsa, e a todos os membros da Coordenação, pela educação e carinho com que sempre me trataram durante e após a época das entrevistas.

Aos educadores do Projovem Urbano, que responderam às questões da entrevista, enriquecendo a pesquisa que fundamentou esta dissertação.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo.”

Malala Yousafzai

RESUMO

O Projovem Urbano visa ser um veículo de cidadania e inclusão social dos jovens. Este estudo teve como objetivo compreender o papel desempenhado pelo professor no âmbito do Projovem Urbano, e as possíveis contribuições para a concretização das três dimensões propostas pelo programa: educação, qualificação profissional e cidadania. Buscando analisar como esse processo se configura na prática, foram selecionadas como estudo de caso duas escolas participantes do Projovem Urbano em Manaus – AM. A pesquisa buscou identificar qual a percepção dos educadores em relação às experiências vivenciadas no programa e como eles compreendem o Projovem Urbano, o jovem, o papel do educador, a inclusão social e os problemas que afetam essa política pública. Do ponto de vista teórico, abordou-se os conceitos de políticas públicas, juventude, políticas públicas para a juventude e protagonismo juvenil. Foram analisados os documentos oficiais do Programa para se entender como funciona essa política e suas estratégias de ação. Para o estudo empírico, optou-se pela utilização do método de pesquisa qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com coordenadores do programa, e com os professores de duas escolas selecionadas. A entrevista dos coordenadores e professores selecionados se deu por acessibilidade e disposição em participar da pesquisa. Como resultados foram identificados nas falas dos coordenadores e professores a importância do Projovem Urbano para a inclusão social dos jovens, a positividade do seu currículo integrado, as dificuldades e persistências dos alunos em continuar do Programa. As críticas e opiniões de insatisfação dos coordenadores e professores quanto à execução do Projovem Urbano, incidiram mais sobre as facilidades concedidas aos jovens para sua aprovação, o desestímulo dos alunos e a intensa evasão. Os resultados da pesquisa apontaram também que devido à grande evasão escolar, o programa pode não mais ter continuidade. As conclusões do estudo indicam que os coordenadores e professores veem o Projovem Urbano como um forte instrumento de inclusão social, mas que, as suas percepções se vinculam ao sucesso ou insucesso do jovem finalizar ou não o Programa. Além disso, apesar de o Projovem Urbano se apresentar como um programa diferenciado, o tratamento dado aos professores para o cumprimento das suas tarefas não condiz com o que descreve a sua minuta oficial.

Palavras-chave: Projovem Urbano. Juventude. Educador. Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

The Projovem Urban aims to be a vehicle of citizenship and social inclusion of young people. This study aimed to understand the role of the teacher in the Projovem Urban, and possible contributions to the realization of the three dimensions proposed by the program: education, professional training and citizenship. Seeking to analyze how this process takes shape in practice, we were selected as a case study two participating schools Projovem Urban in Manaus - AM. The research sought to identify the perception of educators in relation to experiences on the program and how they understand the Projovem Urban, the young, the role of educator, social inclusion and the problems affecting this public policy. From a theoretical point of view, it addressed the concepts of public policy, youth, public policies for youth and youth leadership. The program of official documents to understand how this policy and their strategies were analyzed. For the empirical study, we chose to use the qualitative research method. As data collection instrument was used semistructured interview. Interviews were conducted with program coordinators, and teachers of two selected schools. The interview coordinators and selected teachers gave accessibility and willingness to participate. As a result, were identified in the reports of the coordinators and teachers the importance of Projovem Urban for the social inclusion of young people, the positiveness of its integrated curriculum, difficulties and persistence of the students to continue the program. The criticisms and opinions of dissatisfaction coordinators and teachers for the implementation of Projovem Urban, focused more on the facilities granted to young people for approval, the discouragement of students and the intense evasion. The survey results also indicated that due to the high dropout rates, the program can no longer be continued. The findings indicate that the coordinators and teachers see the Projovem Urban as a strong instrument of social inclusion, but that their perceptions are linked to the success or failure of the young end or not the program. Moreover, although the Urban Projovem present as a different program, the treatment of teachers to fulfill their tasks is not consistent with what it describes its official draft.

Keywords: Projovem Urban. Youth. Educator. Youth Participation.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CEJUVENT	Comissão Especial da Juventude
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CF	Constituição Federal
DATASUS	Departamento De Informática do Sistema Único de Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GECON	Sistema de Informação de Gestão Econômica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PLA	Plano de Ação Comunitária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNJ	Política Nacional de Juventude
PPI	Projeto Pedagógico Integrado
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre - Relação entre Enfoque de Juventude e Tendências

Quadro 2 – Modelos de políticas de Juventude

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CAPÍTULO 1 DELINEANDO O CONCEITO DE JUVENTUDE DO PROJovem URBANO: O JOVEM EM PERSPECTIVA GERACIONAL.....	23
2.1 A condição juvenil: dimensões, desinstitucionalização e moratórias.....	15
2.2 O conceito de juventude: entre o uno e o múltiplo.....	20
2.3 Correntes teóricas da sociologia da juventude: geracional e classista.....	23
2.3.1 Corrente geracional da juventude	27
2.3.2 Corrente classista.....	32
2.3.3 O protagonismo juvenil.....	38
3 CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS JUVENIS: O PROJovem URBANO...	
3.1 Política Pública: conceitos e posições teóricas.....	41
3.2 Políticas públicas de juventude: múltiplos olhares.....	48
3.3 Políticas públicas para a juventude do Governo FHC.....	51
3.4 Políticas públicas para a juventude do Governo Lula (2003-2007).....	54
3.5 O Projovem “Original”.....	59
3.6 O Projovem Urbano: novos paradigmas.....	61
3.7 O professor do Projovem Urbano.....	
4 CAPÍTULO 3 O PROJovem URBANO EM MANAUS: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E PERCEPÇÕES DE SEUS EDUCADORES.....	64
4.1 Estrutura e funcionamento do Projovem Urbano.....	66
4.2 Contribuição e avaliação da proposta do Projovem Urbano em Manaus na percepção de seus educadores	72
4.2.1 O Programa Projovem Urbano: seguindo o olhar das coordenadoras e professores participantes da pesquisa.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	114

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário de perguntas feitas às coordenadoras do Projovem Urbano.....

Apêndice B: Questionário de Perguntas feitas aos professores do Projovem Urbano.....

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, principalmente nas duas últimas décadas, vem se desenvolvendo um leque de políticas sociais voltadas para setores específicos, como, por exemplo, o idoso, pessoas com deficiência, mulheres e jovens. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens — Educação, Qualificação e Ação Comunitária - Projovem Urbano, foco da pesquisa realizada, vem no bojo desse conjunto de políticas públicas que se desenvolve nas esferas federal, estadual e municipal, e que procura dar conta de um problema que afeta uma percentagem bastante grande da população jovem: a exclusão social.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD), em 2012, 63,2 % da população brasileira tinham até 39 anos de idade, sendo que na Região Norte se encontrava a maior concentração das faixas etárias mais jovens, atingindo 48,8% para pessoas com até 24 anos de idade.

No que tange à situação educacional, apontou o PNAD uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade em 8,7%, correspondendo a um contingente de 13,2 milhões de analfabetos. As Regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de analfabetismo, respectivamente, de 4,4% e 4,8%, a Região Centro-Oeste de 6,7% e a Região Norte de 10,0%. A Região Nordeste possuía a maior taxa de analfabetismo dentre as grandes regiões, concentrando mais da metade (54,0%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade do Brasil. E mais: a taxa de analfabetismo era maior nos grupos de idade mais elevada. Assim, entre os que têm de 15 a 19 anos de idade, a taxa foi de 1,2%; 1,6% dentre os que possuem de 20 a 24 anos; 2,8% no grupo de 25 a 29 anos.

Dois pontos críticos afetavam ainda os jovens: o desemprego e a violência. Quanto ao desemprego, um estudo do Grupo de Conjuntura (Gecon) da Diretoria de Estudos e Políticas Macroeconômicas do IPEA publicado em junho de 2015, indicou que o desemprego de jovens com idade entre 14 e 24 anos era de 15,25% no 4º trimestre de 2015 passando para 26,36% no 1º trimestre de 2016. Em relação à violência, diz o estudo que entre 1980 e 2012, último ano de dados disponíveis, morreu no Brasil um total de 880.386 pessoas vítimas de disparos de armas de fogo. Sendo que 497.570 deles eram jovens na faixa de 15 e 29 anos de idade.

Como esses dados demonstram, desde a década de 80, o analfabetismo, o desemprego e a violência representam alguns dos maiores problemas vivenciados pelos jovens, demandando, durante todo esse período, o desenvolvimento de políticas públicas para mitigar e diminuir os malefícios por eles causados e que acabam por levar a uma exclusão social cada vez maior desse segmento juvenil. Assim, quando se fala em exclusão social de jovens como um problema a ser, pelo menos, mitigado, uma das vertentes que pode ser seguida é o

desenvolvimento de políticas públicas, principalmente, as que são norteadas pela educação, pois através dos aprendizados que dela decorrem podemos dar os primeiros passos para a cidadania.

Fazendo um retrospecto, até o final dos anos 90 não havia no Brasil preocupações mais sérias com o desenvolvimento de políticas públicas destinadas aos jovens, mas isso não implica que houvesse uma despreocupação generalizada ou um desconhecimento maior sobre os problemas pelos quais passava esse segmento social. Analisando esse contexto, Rua (1998) explica que as políticas públicas desenvolvidas até esse período não se destinavam exclusivamente para a juventude, pois, nesse tempo, as políticas sociais abrangiam todas as faixas etárias e, além disso, não se orientavam pela ideia de que os jovens representavam o futuro numa perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações.

Para essa autora, políticas públicas se destinam à resolução de problemas políticos. Segundo ela, deve-se fazer uma distinção entre problemas políticos e o que ela denomina “estado de coisas”; afirma que os problemas de natureza social somente alcançam a condição de problemas de natureza política quando ocupam a agenda pública. Para Spósito e Carrano (2007), essas observações são importantes para a compreensão da trajetória recente das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, uma vez que, de modo diferente do conjunto da América Latina, elas tenderam a permanecer muito mais como “estado de coisas” do que como problemas de natureza política que demandam respostas.

Esse cenário começa a se modificar após a década de 90, quando se verifica o desenvolvimento de inúmeras políticas públicas no intuito de atender o segmento jovem. A ideia reinante era de que existia, por parte do Estado e da sociedade brasileira, uma dívida histórica com a sua juventude que durante décadas sempre foi vista como um problema social, e que as poucas ações estatais para ela desenvolvidas sempre tinham um caráter controlador e punitivo. Conforme os autores, algumas iniciativas públicas são observadas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil, e com as instâncias do Poder Executivo, em níveis federal, estadual e municipal (SPÓSITO E CARRANO, 2007).

Assim, na busca de superar a negligência e a omissão do Estado na realização de políticas públicas voltadas para a juventude, observa-se, a partir do governo de Itamar Franco (1992-1994), passando pelas duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e pelo período governamental de Luís Inácio Lula da Silva (governo Lula) –2003-2010—, um aumento gradual do número de programas para os jovens, principalmente, para aqueles que se encontram em risco social, mas também, para os filhos das classes populares empobrecidas. De fato, se levarmos em consideração o número de programas sociais voltados

para o público jovem, pode-se observar uma enorme diferença entre o governo de Itamar Franco, quando foram criados somente três programas, e as duas gestões de FHC, nas quais foram desenvolvidos 30 programas e projetos e mais três ações sociais não-governamentais de abrangência nacional. (SPÓSITO E CARRANO, 2007).

Mas foi durante a gestão de Lula da Silva que se observou uma maior integração no desenvolvimento das políticas públicas direcionadas aos jovens. Isto pode ser percebido na forma como foram idealizados os programas sociais desse período, que buscaram, primeiramente, elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira para, conseqüentemente, fazer um mapeamento das ações governamentais necessárias que seriam dirigidas especialmente aos jovens ou que contemplassem segmentos juvenis, buscando referências para o desenvolvimento de uma política nacional da juventude (BRASIL, 2006).

Para isso, no ano de 2004, foi constituído um Grupo Interministerial da Juventude, do qual participaram 19 Ministérios, Secretarias e Órgãos Técnicos, além da colaboração do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Projeto Juventude do Instituto Cidadania e da Comissão Especial da Câmara dos Deputados.

O resultado final dos trabalhos desse Grupo Interministerial foi a sugestão de implantação de uma política nacional para a juventude que contemplasse: o lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens — Educação, Qualificação e Ação Comunitária — ProJovem; a constituição da Secretaria Nacional de Juventude; e a implantação do Conselho Nacional de Juventude. (BRASIL, 2006). Assim, no ano de 2005, ocorreu a implantação concomitante do Programa, da Secretaria e do Conselho, fato que buscava demonstrar que se desenvolvia, no Brasil, um novo modelo de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade, vulnerabilidades e potencialidades (BRASIL, 2006).

Dentro desse contexto, parece mesmo haver uma maior atenção e, também, certa preocupação com o segmento juvenil, o que levou o Governo Federal a desenvolver uma política pública nacional voltada exclusivamente para o jovem, tendo no programa Projovem seu componente-chave e, também, um instrumento de inclusão social. Nasceu, assim, o Projovem, uma política voltada para jovens entre 18 e 24 anos, que tivessem completado a 4ª série do ensino básico (hoje, 5º ano fundamental), mas não tivessem terminado a 8ª série básica (o atual 9º ano fundamental; também, não poderiam ter vínculos formais de trabalho. Esses jovens receberiam R\$ 100,00, por 12 meses; período de duração do curso.

Em sua trajetória, o programa Projovem pode ser dividido em três ciclos: o primeiro deles chamado de “Projovem original” – vai do seu início (2005) até o ano de 2008; o segundo, denominado “Projovem Integrado”— tem início em 2007 e foi responsável pela divisão do programa nas quatro atuais modalidades: 1) Projovem Adolescente – serviço sócio educativo; 2) Projovem Campo – saberes da terra; 3) Projovem Trabalhador; e 4) Projovem Urbano; o terceiro tem seu início em 2012, quando o programa Projovem Urbano passa a ser vinculado à estrutura do sistema educacional brasileiro, sob a coordenação nacional do Ministério da Educação (MEC). A partir desse período, o Projovem (Urbano) passa a ser considerado como uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC (BRASIL, 2012). Dada a diversidade temática, tendo em vista delimitar o campo de estudo, esta pesquisa faz um estudo do terceiro ciclo.

O Projovem Urbano teve seu início em 2008, e objetivava a formação integral dos jovens por meio da associação entre três dimensões (currículo integrado): Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Buscava a inclusão de jovens de 18 a 29 anos, que soubessem ler e escrever e não tivessem concluído o ensino fundamental, reinserindo-o na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo de cidadania (BRASIL, 2008).

Entre seus pontos essenciais, o programa procurava afirmar o jovem como sujeito de direitos; valorizar suas expressões culturais, saberes, emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas; compreender a juventude a partir de uma perspectiva geracional, compreendendo suas relações inter e intrageracionais; desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, no qual o jovem atue como sujeito e construtor de sua realidade; desenvolver estratégias de atuação na sala de aula com vistas a integrar as três dimensões do currículo, de acordo com os fundamentos e diretrizes do Programa (BRASIL, 2012).

Concordando com o entendimento que afirma que as políticas públicas são o “Estado em ação”; o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001), buscou-se, nessa dissertação, analisar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) como uma política pública para a juventude, estabelecida pelo Governo Federal e implementada pelo município de Manaus, através dos olhares dos seus educadores. O nosso interesse está em percebermos como se articularam neste Programa as preocupações com a juventude, e quais as percepções dos seus educadores sobre o programa, sobre os jovens, e se a relação

entre educação, qualificação profissional e ação comunitária, leva, na visão desses atores sociais, à inclusão social dos jovens participantes do programa.

Os educadores do Projovem Urbano têm a função de acompanhar e avaliar o desempenho dos jovens que participam do programa, desenvolvendo formas para que os alunos compreendam conceitos como cidadania, inclusão social e participação comunitária. A atuação desses educadores no núcleo e na sala de aula é de suma-importância, pois, são eles juntamente com os alunos, que vão fazer o currículo formal se tornar em currículo real. No caso do Projovem Urbano, isso significa, sobretudo, lidar com o múltiplo e o plural presente nas experiências e conhecimentos prévios dos jovens. (BRASIL, 2012, p. 80).

Para os ideólogos do Programa, através de uma formação inicial e continuada, pretende-se construir um processo identitário no qual cada professor seja ao mesmo tempo: um especialista na área de conhecimento na qual irá lecionar; um sujeito capaz de se posicionar de forma crítica sobre sua prática e sobre as representações sociais do seu campo de atuação; e um cidadão (BRASIL, 2008). Como não podia deixar de ser, o professor, no contexto Projovem Urbano, desempenha uma função fundamental no processo de ensino-aprendizagem, quer dizer, na concretização do currículo formal em currículo real. Dentro do que prescreve a cartilha do Programa, o professor desempenha as funções de ensinar, orientar e deve interdisciplinar o conteúdo que irá trabalhar com os alunos, procurando para isso planejar cooperativamente com os outros professores.

A partir desse entendimento, foram realizadas algumas questões que serviram de norte para este estudo: como está sendo implementado o Projovem Urbano em Manaus? Qual a percepção dos educadores sobre os jovens que participam do programa Projovem urbano? Quais as concepções dos professores sobre esse programa? Qual a avaliação que os educadores fazem do Projovem Urbano? Como eles percebem o jovem que participa do programa? O Projovem Urbano em suas concepções consegue fazer a inclusão social desses jovens? A partir desses questionamentos, nosso objeto de estudo se configurou na compreensão e análise do Projovem Urbano em Manaus a partir da percepção dos seus educadores.

Estudar a juventude, sua forma de participação cidadã e sua inclusão social a partir das percepções e vivências dos educadores de um programa como o Projovem Urbano, constituem percorrer um novo viés de interesse, pois, quase sempre, apesar do aumento das recentes pesquisas acadêmicas sobre o tema, o interesse é quase totalmente circunscrito às instituições escolares, à família ou a percepção dos jovens sobre eles mesmos. No caso de jovens em situação de risco, o enfoque visa aos sistemas jurídicos e penais. Se a cultura

juvenil tem sido objeto, nos últimos tempos, de ampla preocupação, olhar os juvenis através das lentes dos professores, aumenta ainda mais o alcance dessa pesquisa. Este estudo vem, assim, preencher uma lacuna nos estudos sobre juventude.

Nossa aproximação com a temática da juventude em situação de vulnerabilidade social vem da experiência acumulada de professor da rede estadual, por quase 03 anos, e de policial civil por mais de 14 anos. Durante esse período, mantive contato direto com jovens que viviam em situações de risco, e que, quase sempre, eram moradores de bairros pobres da cidade de Manaus-AM. Neste interstício, pude acompanhar de perto ações e programas voltados para a juventude, a maioria deles tratando os jovens como sujeitos com problemas e sem importância social. Durante esse tempo também pude observar que determinadas situações vividas pelos jovens, principalmente as que levam a uma vida marginal, ocorrem por falta de uma política de inclusão social, falta de cidadania e de trabalho.

A partir desse enfoque, acreditamos que a análise de um programa como o Projovem Urbano, que busca desenvolver no jovem um senso de cidadania, uma qualificação profissional e um *plus* educacional, elevando o seu grau de estudo, traz subsídios para se refletir sobre a influência das políticas públicas na vida dos jovens, não só fortalecendo, mas encorajando e contribuindo para um aprendizado das práticas sociais.

Dessa forma, essa dissertação teve como objetivo geral analisar qual o papel desempenhado pelo professor no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), e as suas possíveis contribuições para a concretização das três dimensões propostas pelo programa: educação, qualificação profissional e cidadania. Buscamos também identificar, através da análise de documentações oficiais, como se estruturou o Projovem Urbano e qual o papel desempenhado pelos educadores no âmbito do programa. Do ponto de vista empírico, buscamos analisar quais as representações dos educadores sobre o programa Projovem Urbano e o professor que nele leciona; como eles percebem os jovens que participam do programa; se em suas representações o Projovem Urbano constitui-se num veículo de cidadania e de inclusão social. Além disso, tentou-se descortinar as possíveis contribuições dos educadores sobre mudanças de percepção, valores e práticas cidadãs dos jovens.

A escolha por analisar o Projovem Urbano deu-se pela importância que é dada a essa política de juventude por parte dos gestores, sobretudo pela sua proposta de desenvolver em um mesmo programa, educação, qualificação profissional e participação cidadã. Além disso, o interesse pelo tema advém da preocupação de tentar compreender como está sendo

implementado este programa social, e como os seus educadores se posicionam diante dos problemas que afetam essa política pública.

Diante disso, escolheu-se para analisar esse programa no Município de Manaus pela viabilidade da coleta de dados e, também, por este município fazer parte do Projovem desde 2005. Além disso, é uma área metropolitana com forte desnível de renda, alto índice de desemprego, violência e um grande número de pessoas jovens com baixa escolaridade, necessitando, portanto, de bastante investimento em programas sociais voltados para a juventude.

Manaus é a capital do Estado do Amazonas, situada na Região Norte do Brasil. Dados do IBGE (2015) estimavam uma população de 2.057.311 pessoas. Em 2012, a cidade de Manaus estava dividida em 63 bairros distribuídos entre sete (07) Zonas Administrativas (Centro-Oeste, Centro-Sul, Leste, Norte, Oeste, Sul e Rural) que concentram contingentes populacionais bastante heterogêneos. É atualmente administrada pelo prefeito Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto (2013-2016).

O Projovem Urbano teve seu início em 2008, atendendo, nos anos de 2008 e 2009, cerca de 350 mil jovens em todo o Brasil (BRASIL, 2010). Fazendo um recorte temporal da nossa pesquisa, foi objeto de análise nessa dissertação o período iniciado em 2012, quando o Projovem Urbano deixa de ser um programa experimental e começa a se apresentar como uma política pública vinculada à estrutura do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2012). Este recorte, no entanto, possui importância secundária, uma vez que os protagonistas que responderam às interrogações sobre os temas propostos são os educadores que fazem parte, atualmente, do quadro do Projovem Urbano.

Na cidade de Manaus, o termo de adesão ao Programa foi assinado em 2005, mas a primeira edição do Projovem iniciou somente em 2006 e, atualmente, funciona em 06 escolas da capital, tendo oferecido, para o ano de 2016, a quantidade de 1.000 vagas. Suas atividades são coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através da Coordenadoria-Geral do Projovem Urbano.

Destaca-se, ainda, a importância do referencial teórico como ferramenta imprescindível no desenvolvimento do processo de pesquisa, constituindo-se num poderoso instrumental para delimitarmos o foco a ser estudado. Por isso, a presente dissertação utilizará como referencial teórico as teorias sobre políticas públicas (MÜLLER E SUREL, 2008; HOFLING, 2001), políticas públicas voltadas para a juventude (KERBAUY, 2005; KRAUSKOPF, 2003; ABAD, 2002; 2003), juventude (ABRAMO, 2005; 1997; IULIANELLI, 2003; SPÓSITO, 2003; 2006), professor (MANUAL DO PROJOVEM

URBANO, 2012), Projovem Urbano e protagonismo juvenil (COSTA, 1999; 2000; 2001; FERRETI, ZIBAS E TARTUCE, 2004), tentando criar um vínculo com os conceitos utilizados nos documentos oficiais que abordam a política de juventude analisada.

Os procedimentos metodológicos utilizados compreenderam o levantamento e a análise documental e, ainda, pesquisa de campo com realização de entrevistas. Para a pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa, que pode ser empregada em estudos que têm como objeto situações mais complexas ou estritamente particulares (RICHARDSON, 2009). Para Minayo (2001), metodologia pode ser entendida como o caminho e a prática exercida na abordagem da realidade. Inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade).

Nesse trabalho, utilizou-se como abordagem de análise a dialética, pois, ela busca abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as suas representações sociais que traduzem o mundo dos significados (MINAYO, 2001). Além disso, lembra a autora, o método dialético considera que o fenômeno ou processo social deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material.

Para a coleta de dados foram utilizadas técnicas qualitativas, por se entender que esse tipo de dado é fundamental para a compreensão do fenômeno em estudo. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001). Para esta autora, os dados qualitativos buscam compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, através do que transparece nas suas crenças, valores, atitudes e hábitos.

Na análise documental do programa Projovem Urbano, buscando identificar os conceitos bases, a constituição, a estrutura e o seu funcionamento, foram pesquisados os seguintes documentos oficiais:

- a Medida Provisória nº 238 de 01 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005), que cria o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), em caráter emergencial, e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE);
- a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude e formaliza a política de juventude no Governo do ex-presidente Lula;

- o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano (BRASIL, 2008), que apresenta o formato e a organização do Programa na sua fase inicial, e as mudanças a partir do Projovem Urbano.
- a Lei 11.692, de 10 de junho de 2008, que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005;
- o Manual do Educador do Projovem Urbano: Orientações Gerais, ano 2012, que contém orientações estruturais e processuais das ações didático pedagógicas do Projovem Urbano.

Foram também focos da nossa análise os Manuais do Educador que formam o material pedagógico do Programa e que funcionam como instrumentos de trabalho para os professores no planejamento de suas atividades. Estes manuais ajudam a compreender e a implementar, em sala de aula, o PPI do Projovem Urbano.

A análise desses documentos possibilita identificar como se estrutura e funciona o Projovem Urbano e, também, as mudanças ocorridas posteriormente no texto legal do programa. Além disso, ajuda-nos a entender como os professores desenvolvem o processo de aprendizagem e o acesso aos saberes das disciplinas, orientando seus alunos como afirma o Manual do programa, para que se tornem protagonistas de sua própria educação e formação (BRASIL, 2012).

A técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa de campo foi a entrevista individual semiestruturada. Dentre as 06 escolas que compõem o Projovem Urbano no município de Manaus, foram selecionadas, como estudo de caso, duas delas. A escolha dessas escolas deu-se devido aos seguintes critérios: analisar diferentes contextos onde o Projovem Urbano atua, sendo estes identificados a partir da localização geográfica das escolas, do público jovem atendido e dos professores que ali trabalham, bem como elementos, tais como, a quantidade de alunos por núcleos, e número de alunos que fazem parte do programa.

A partir desses critérios, foi selecionada a Escola 1, localizada no Bairro Santo Agostinho, Zona Oeste da cidade, e que tem um público jovem residente em bairros próximos da escola e, também, do município de Iranduba. Esta escola participa do programa desde 2006. Em 2016, a escola iniciou o programa com 200 alunos, mas frequentando, atualmente, está abaixo de 50%. Este fato, no entanto, não acarretou a diminuição do número de professores, pois estes fazem parte do quadro de servidores efetivos da SEMED.

A escola 2 selecionada está localizada no bairro São José, Zona Leste de Manaus, que concentra um público de alunos que em sua maioria pertencente aos bairros próximos da escola. Esta instituição escolar participa do programa desde 2006 e já formou uma grande quantidade de alunos. Em 2016, iniciou o programa com 200 alunos e, atualmente, possui

menos da metade desses alunos, o que não acarretou a diminuição dos professores do seu quadro docente, pois como já foi afirmado anteriormente esses servidores são efetivos da Secretaria.

A definição dos referidos critérios foi de suma-importância para o estudo, pois, neles se buscou identificar a percepção dos educadores do programa sobre os jovens, tendo como pano de fundo as suas vivências e os cenários geográficos e sociais diferentes. O escopo foi entender, através das opiniões dos professores que atuam em diferentes núcleos, especificidades sobre a juventude do Projovem Urbano e sobre os vários temas já citados anteriormente.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas com a coordenadora geral e com a assistente pedagógica (totalizando duas), e com 03 professores de formação básica de cada uma das escolas selecionadas para o estudo (num total de seis), um educador de Qualificação Profissional (num total de dois) e um de Participação Cidadã (totalizando dois) de cada uma das escolas. No total foram 12 (doze) entrevistas. A escolha pelos entrevistados deu-se a partir da disposição dos mesmos em participarem da pesquisa.

Na escola 1, não foi possível entrevistar todos os professores de formação básica, pois, alguns docentes não quiseram ser entrevistados. Os que foram entrevistados atuam na área de Língua Inglesa, Ciências Humanas e Participação Cidadã, no Apoio Pedagógico e na Qualificação Profissional. Na Escola 2, entrevistamos os professores Língua Portuguesa, Ciências Naturais e um de Inglês, um de Qualificação Profissional e um de Participação Cidadã.

As entrevistas com a coordenadora geral e com a assistente pedagógica (da coordenação local) serviram para orientar as escolhas pelas escolas pesquisadas, já que foi através dessas conversas guiadas que obtivemos as informações das escolas que compunham o programa no que se refere à localização, ao público jovem atendido em cada localidade, bem como sobre os professores que fazem parte do Projovem Urbano. Além dessas questões, as conversas guiadas por um roteiro buscaram informações da quantidade de escolas participantes do Projovem Urbano, a quantidade de professores que atuavam nestes espaços, os dados e os motivos da evasão nos Núcleos, os cursos de qualificação ofertados no Projovem Urbano em Manaus, e como os professores enxergavam a si próprios, aos alunos e ao próprio programa, dentre outras questões.

Precisa-se ressaltar que o número reduzido de entrevistas, tanto dos coordenadores, quanto dos professores, deu-se, em linhas gerais, devido ao intenso ritmo de trabalho a que esses profissionais estão submetidos. Assim, tanto num caso, como no outro, só foram

concedidas as entrevistas, depois de aceitas as exigências, muitas vezes de forma velada, que a mesma ocorresse durante os intervalos do trabalho, o que acabou de alguma forma, trazendo algum prejuízo para fluência das opiniões declaradas. Esse fato facilitou, principalmente no caso dos professores, declarações mais emocionadas, por um ou por outro motivo. No entanto, isso não inviabilizou o desenvolvimento da pesquisa, já que as entrevistas com os professores tinham como objetivo buscar informações das atividades do núcleo e as suas percepções sobre a sua relação com os diversos temas que o programa procura dar conta.

As entrevistas foram realizadas no período de 26 de agosto a 02 de setembro de 2016, primeiro com as coordenadoras, depois com os professores da escola 1 e, posteriormente, com os educadores da escola 2.

A organização de análise do conteúdo se deu a partir de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos dados (BARDIN, 2011).

Na fase inicial (pré-análise) realizou-se o que Bardin denomina de leitura flutuante, ou seja, uma leitura geral estabelecendo um primeiro contato com os conteúdos coletados. Nesta fase, formou-se um corpus documental, cuja escolha e seleção levaram em consideração as seguintes regras: (I) exaustividade: deve-se buscar esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (II) representatividade: selecionam-se as amostras que representem o universo a ser investigado (deve-se levar em consideração o conteúdo dos documentos oficiais); (III) homogeneidade: os dados devem referir-se ao tema escolhido e devem ser coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (IV) pertinência: os documentos devem ser adequados aos objetivos da pesquisa. (BARDIN, 2011).

Na fase de exploração, ocorreu a definição das categorias. Optou-se por utilizar como unidade base de registro, a categoria tema. Este, geralmente, é usado no estudo das motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, e outros (BARDIN, 2011). Os temas definidos foram políticas públicas, políticas públicas voltadas para a juventude, juventude, professor (educador), Projovem Urbano e protagonismo juvenil.

Na fase de tratamento dos dados, foi realizada a análise do material, selecionadas as temáticas e feita a interpretação dos dados, buscando sempre não perder de vista a visão de conjunto. Nessa fase, foram levados em consideração elementos contextuais importantes como as especificidades de cada escola, os professores que ali ensinam e a forma como cada um deles compreende os temas propostos, tentando identificar as diferenças e os pontos comuns entre as escolas 1 e 2.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução. No primeiro, denominado de “Delineando o conceito de juventude do Projovem Urbano: o jovem em uma

perspectiva geracional” foi desenvolvido uma breve revisão da literatura acerca das referências conceituais sobre juventude. Apresentou, ainda, o conceito de condição juvenil, de moratória vital e social. Em seguida, empreendeu-se uma discussão sobre as teorias sociológica geracional e classista. Por fim, travou-se uma breve discussão sobre a teoria do “protagonismo juvenil”.

No segundo capítulo, intitulado “Políticas públicas juvenis: o Projovem Urbano”, fez-se, de início, uma discussão sobre as políticas públicas voltadas para a juventude, começando com uma breve revisão do conceito de políticas públicas. Posteriormente, discorreu-se sobre a Política Nacional de Juventude no Brasil, discutindo os programas do governo Fernando Henrique Cardoso e do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sublinhando os programas voltados para a juventude deste período, principalmente, a formulação do Projovem.

O terceiro capítulo, chamado de “O Projovem Urbano em Manaus: visões e percepções de seus educadores” iniciou com uma discussão sobre o funcionamento e a estrutura o Programa Projovem Urbano, fazendo em seguida alguns apontamentos sobre as particularidades do Programa em Manaus. Posteriormente, foi feita uma breve discussão sobre o papel do professor no interior do Programa Projovem. Finaliza o capítulo com as concepções dos coordenadores e professores sobre o Projovem Urbano, seus educadores, os jovens que participam do Programa, o problema de evasão dos alunos, e apresenta, ainda os principais resultados obtidos na pesquisa e as suas implicações práticas para um melhor entendimento das concepções dos professores sobre o Projovem Urbano e de seu impacto na trajetória escolar, profissional e social dos jovens participantes do programa.

Por fim, tecemos as nossas considerações finais.

2 CAPÍTULO 1: DELINEANDO O CONCEITO DE JUVENTUDE DO PROJOVEM URBANO: O JOVEM EM PERSPECTIVA GERACIONAL

O conceito de juventude¹ parece um verdadeiro caleidoscópio de sentidos. Dependendo do olhar e do ângulo de análise, desenvolve-se um determinado modelo de entendimento que busca retratar o mais fielmente possível o que vem a ser juventude. Por isso, diversas teorias sempre se debateram tentando determinar quais as características mais importantes apresentadas pelos jovens.

Pode-se destacar, por exemplo, a que apresenta a juventude como um grupo social homogêneo com interesse comum e que pode ser identificado a partir de aspectos etários e voltado para as relações entre diferentes gerações (teoria geracional); ou, então, a que a vê como um conjunto de sujeitos dotados de culturas diferenciadas, com seus sujeitos pertencendo a classes sociais distintas (teoria classista). Há, ainda, as que veem a juventude como um conjunto de sujeitos dotados de um protagonismo que lhes possibilitaria avançar nas transformações sociais que lhe dizem respeito (teoria do protagonismo juvenil). Tudo isso, sem falar nas que tomam a juventude como perigosa, lugar da esperança, paradigma do desejável, entre outras.

O presente capítulo, no entanto, não irá explanar sobre todos os modelos teóricos que tratam do conceito de juventude. O interesse recai sobre a abordagem que a teoria sociológica faz desse termo, especialmente, a que decorre da corrente geracional e da corrente classista da juventude. Mas, antes de delinear as principais características dessas duas correntes teóricas, iremos tentar esclarecer o que se pode entender por condição juvenil, moratória vital e social. Ao final, desenvolver-se-á uma discussão sobre a teoria do denominado “protagonismo juvenil”.

¹ Cruz (2007, p. 23) explica que: La juventud como hoy la conocemos es propiamente una ‘invención’ de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo.

2.1 A condição juvenil: dimensões, desinstitucionalização e moratórias

Falando a respeito da condição juvenil, Dayrell (2007) ensina que a palavra condição vem do latim *conditio* e refere-se à maneira de ser, à situação de alguém diante da vida, perante a sociedade. Mas, também, diz ele, refere-se às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Desse modo, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil: primeiro, o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional; segundo, a sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia e outras mais.

Com base em Giddens (1991), explica o autor que a condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo, do espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que acabou gerando uma nova arquitetura do social. Aponta, ainda, que ao lado dessas transformações socioculturais, devem-se sublinhar as mutações ocorridas no mundo do trabalho, que, no Brasil, vêm alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, expandindo “as taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades.” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

A condição juvenil, desse modo, deixa de ser apenas a representação de uma fase de passagem, uma transição, destinada a transmitir aspectos de uma cultura adulta, para se tornar uma verdadeira condição social, desplugada da idade biológica. Pode-se dizer mesmo que a condição juvenil é uma fase de passagem e de suspensão, que se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, mas não mais ligada à idade biológica (MELUCCI, 2002).

Ainda de acordo com aquele autor, a condição juvenil possui múltiplas dimensões, destacando-se três: a cultura juvenil, a sociabilidade e o tempo/espaço. É claro, que essas dimensões não se desenvolvem no vazio, por isso, é preciso observar bem o contexto social, o lugar onde vivem os jovens, local que acaba funcionando como um determinante dos limites e das possibilidades de construção dessa condição juvenil. Pode-se pensar, por exemplo, no local onde vivem as camadas mais populares, neste lugar soma-se a sua condição juvenil, outra condição (agravante), a da pobreza, formando um binômio condicionante que marca de forma indelével as trajetórias de vida, as possibilidades e os sentidos da vivência juvenil (DAYRELL, 2007).

Como alerta o autor, a “vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis (...). Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.” (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109).

Essas limitações materiais claramente impostas pelo lugar social onde vivem os jovens, não bloqueia as criações culturais. Nestes locais, percebe-se a utilização cada vez maior da dimensão simbólica, das expressões culturais juvenis, funcionando como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. É através de suas variadas manifestações culturais que os jovens se posicionam diante de si mesmo, dos outros e da sociedade.

A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias (DAYRELL, 2007, p. 1109).

O mundo da cultura transparece, assim, como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. A visibilidade desta identidade juvenil ocorre através de diferentes estilos, que têm no corpo e em seu visual uma das suas marcas distintivas. Um ponto importante de visibilidade é a inserção desses jovens em grupos culturais, criando espaços onde podem desenvolver sua autoestima e suas identidades de forma positiva. Mas, alerta o autor:

Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2007, p. 1111).

A sociabilidade reflete uma dinâmica de relações de aproximação ou de distanciamento existentes entre os jovens, determinando os que fazem parte do seu rol de amizades ou de colegagens. Pode ser encarada como um movimento relacionado com o tempo e o espaço e que ocorre no dia a dia, nos intervalos das obrigações, ou mesmo nos tempos

livres e de lazer, e, também, nas deambulações pelos bairros ou pela cidade. E mais: ela pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais (DAYRELL, 2007).

Argumenta o autor que a sociabilidade parece ter o condão de responder as necessidades dos jovens frente aos processos de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. Mas essa dimensão não é isenta de outras questões, como descreve a nota a seguir:

 Todavia, nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Na dimensionalidade tempo/espaço, os jovens constroem suas vidas; desenvolvem suas vivências e constroem suas relações sociais. O espaço configura-se como o lugar dos jovens e dos seus mais chegados (amigos, parentes, colegas). Esses espaços não são só físicos, são também sociais, e essa “socialização do espaço” decorre da própria criação juvenil, através de seus significados e simbolismos. Como é um espaço cultural, não está circunscrito ao território físico do bairro, ele extrapola as fronteiras comunitárias; como sua essência é cultural e simbólica, ele avança sobre outros locais, criando novas territorialidades, novas formas de diversão, de vivência, novos sentidos do espaço urbano (DAYRREL, 2007).

 Um exemplo claro é o sentido que os jovens atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Falando do tempo, o autor afirma que a juventude tem um jeito próprio de viver o tempo. A condição juvenil parece impor a vivência no e para o tempo presente. A sensação que se tem é que o presente é a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual se percebe formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação (DAYRELL, 2007).

Essas dimensões (tempo e espaço) são marcadas pela inconstância, flutuação ou volatilidade. Nelas, “podemos constatar a presença de uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida desses jovens.” (DAYRELL, 2007, p. 1113). Trata-se de uma condição juvenil marcada pela transitoriedade, onde a juventude constrói os seus próprios modos.

Para Abad (2002), a condição juvenil pode ser compreendida como o modo que a sociedade constitui e significa esse ciclo da vida, mediada pelas relações de incorporação à vida adulta, determinada principalmente pela vinculação funcional dos jovens com as instituições de transição ao mundo adulto.

Este autor traz uma categoria importante para refletirmos sobre a condição juvenil: a “nova condição juvenil²”. Trata-se de um fenômeno complexo que, segundo ele, surge a partir da transição do modelo de trabalho fordista para o modelo pós-fordista, ocasionando uma desinstitucionalização da condição juvenil. Explicando tal fenômeno, diz ele que:

La transición del capitalismo fordista a un sistema postfordista, como pérdida de su hegemonía hacia formas de organización social del trabajo más flexibles y heterogéneas, ha conllevado a la pérdida de la relevancia que tenían las instituciones reguladoras del tránsito de la juventud hacia el trabajo y su función «integradora» a la sociedad adulta, arrastrando la condición juvenil a un estado de

² Para Abad (2005) são três fatores que podem ser apontados para o reconhecimento e a valorização de uma nova condição juvenil: 1) o alargamento da juventude, visto que a infância tem diminuído pressionada pela adolescência, e porque a juventude prolonga-se para além dos 30 anos por questões conjunturais (acesso ao trabalho, moradia etc.); 2) as dificuldades da sociedade atual em realizar um trânsito simétrico, linear e ordenado pelo circuito família-escola-trabalho/emprego-mundo; e 3) a forte influência que os meios de comunicação têm provocado na emergência de aspectos referentes a uma verdadeira cultura juvenil com caracteres quase universais homogêneos, em oposição às formas de transmissão cultural oferecidas pelas instituições socializadoras (família, escola, igreja e outras).

desinstitucionalización, como contrapartida lógica necesaria del fenómeno de juvenalización³ mencionado (ABAD, 2005, p.83).

Partindo dessa constatação, aponta o autor 06 (seis) fatores, ou, como ele mesmo diz, causas e/ou efeitos imediatos desta desinstitucionalização da condição juvenil.

i) La crisis de la familia tradicional y la multiplicación de nuevas formas de familia, que cuestionan y replantean los límites y roles entre padres e hijos. ii) El agotamiento de la ilusión de ascenso social que se depositó en la expansión de la educación secundaria y universitaria. iii) La pérdida de relevancia política de los mecanismos de la democracia representativa y el sistema de partidos. iv) La disolución de las identidades ligadas a una reproducción estable y ordenada de la cultura «nacional» en las nuevas generaciones. v) La relativización de las edades de la vida en relación con las trayectorias vitales, especialmente las que definían el tránsito entre familia-escuela-empleo. vi) La consolidación de una paideia informática y mediática, en paralelo, sustitución o contradicción con las instituciones tradicionalmente a cargo de la transmisión cultural, es decir, la familia, la escuela y el empleo (ABAD, 2005, p.83).

Essa desinstitucionalização vai ter um impacto direto na vida de todos os jovens. Abramo (1998), analisando o cenário juvenil latino-americano, observa que as juventudes, dessa região, vivem uma heterogeneidade de condições em termos socioeconômicos, geográficos, culturais, étnicos, entre outros, representando diferentes experimentações da condição juvenil. Para a autora, a juventude dos setores mais populares sofre uma crise de perspectivas frente às aspirações de futuro e as oportunidades do presente. Dessa forma, há uma ampla gama de situações de marginalização de setores juvenis ligados a diferentes relações: trabalho informal, desemprego, conflitos com a lei, relação com o narcotráfico, consumo de drogas, entre outros (AMARAL, 2011).

Essa constatação nos possibilita fazer alguns apontamentos sobre os conceitos de moratória vital e moratória social, indispensáveis para refletirmos sobre as diversidades e as desigualdades que marcam a forma de ser jovem na contemporaneidade (PEREGRINO, 2011).

Iniciando seus apontamentos sobre o conceito de moratória vital, Margulis e Urresti (2008) afirmam que há uma espécie de base material, fundamento concreto da juventude. Argumentam que este fundamento é a sua cronologia (objetiva, pré- social, pré-biológica,

³ O autor fala em juvenização da vida social, que ocorre: “cuando los límites entre las edades juveniles y adultas se difuminan en una subjetividad compartida, donde la vivencia del presente y la percepción del porvenir empiezan a constituirse en torno a significantes e imaginarios propios de la edad juvenil” (ABAD, 2005, p. 69).

física), que só existe em sociedade. É somente investida de uma “forma” sociocultural (valorativa e estética) que a juventude se faz “visível”, e pode se constituir num “capital social” (PEREGRINO, 2011).

O resultado é o corpo do jovem, composto da cronologia (base material) e de sua expressão valorativa (fundamento cultural). De fato, a cronologia “desprovida de expressão valorativa, sem cultura, é materialidade bruta, estatística. Por outro lado, esse corpo não pode ser visto apenas como “livre” expressão de cultura, porque cultura sem “cronologia” – base material – é algo vazio; simbolismo autóctone, culturalismo.” (PEREGRINO, 2011, p. 280). Os autores expressam essa ideia da seguinte forma:

La materia de la juventud es su cronología en tanto que moratoria vital, objetiva, presocial y hasta prebiológica, física; la forma con que se la inviste es sociocultural, valorativa, estética (en el sentido de aisthesis o sea percepción en griego) con lo cual se la hace aparente, visible. El compuesto resultante es el cuerpo del joven (cronología sin cultura es ciega -bruta materialidad, estadística-, cultura sin cronología es vacía, simbolismo autóctono, culturalismo). De esta manera, gracias a este criterio, se puede distinguir -sin confundir- a los jóvenes de los no jóvenes por medio de la moratoria vital, y a los social y culturalmente juveniles de los no juveniles, por medio de la moratoria social. En consecuencia, se puede reconocer la existencia de jóvenes no juveniles -como es, por ejemplo, el caso de muchos jóvenes de sectores populares que no gozan de la moratoria social y no portan los signos que caracterizan hegemónicamente a la juventud-, y no jóvenes juveniles -como es el caso de ciertos integrantes de sectores medios y altos que ven disminuido su crédito vital excedente pero son capaces de incorporar tales signos (MARGULIS E URRESTI, 2008, p. 22).

Para os autores a moratória vital pode ser definida como uma condição, física, biológica, uma disponibilidade para a vida. Ensinam que para entendermos o que vem a ser moratória vital é necessário que pensemos a juventude primeiramente como um período da vida em que se está de posse de um excedente temporal; uma espécie de potencial energético, biológico, aquele que está distante da morte e tem “toda a vida pela frente”. Dizem eles:

(...) la juventud puede pensarse como un período de la vida em que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que puede disponerse, que en los no jóvenes es más reducido, se va gastando, y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuerzos que se haga para evitarlo. De este modo, tendrá más probabilidades de ser joven todo aquel que posea ese capital temporal como condición general (MARGULIS E URRESTI, 2008, p. 20).

Não se pode olvidar que essa potencialidade “energética” se realiza nas relações sociais. Há uma metamorfose do biológico para o social. Como explica Peregrino (2011, p.

280), “o exercício das possibilidades abertas pela moratória vital, esse excedente temporal e energético, vê alteradas sua capacidade de expressão e de realização, dependendo da posição social ocupada pelo sujeito.” Há aqui um processo de legitimação e de hierarquização das expressões juvenis, hierarquizando-as de acordo com os espaços sociais de onde emanam, mas, não é só isso, a própria “possibilidade mesma de expressão (da “juventude”) por parte dos jovens estará condicionada à posição social que estes ocupam. Estamos falando, aqui, de jovens com desiguais direitos de fazer uso e expressão de sua condição juvenil. Jovens sem direito à juventude.” (PEREGRINO, 2011, p. 280).

Nessa passagem de capital energético (biológico) a valor simbólico (cultural), a moratória vital torna-se valor de uso, e sobre este se desenvolve o seu valor de troca.

Tomando la noción de moratoria vital (capital energético) como característica de la juventud, se puede hablar de algo que no cambia por clase, sino que depende de un segmento -en cierto término del desarrollo de la economía del cuerpo- de sus fuerzas disponibles, de su capacidad productiva, de sus posibilidades de desplazamiento, de su resistencia al esfuerzo. Por sobre ese capital, que podríamos identificar también como valor de uso, se monta y desarrolla el valor de cambio, esto es, el lenguaje social que compatibiliza esa diferencia energética en un signo (capital simbólico) que permite su intercambiabilidad, en una abstracción que permite una particular distribución social por clase de ese capital, en el que juegan los intereses del “mercado” (MARGULIS E URRESTI, 2008, p. 23).

A possibilidade de apropriação (e, portanto, de uso) desse capital simbólico (“a juventude”) está estreitamente vinculada a outro tipo de moratória, a social, uma espécie de “crédito” que a sociedade, através de sua rede de instituições⁴, oferece a alguns jovens. Esse crédito é que Magulis e Urresti chamam moratória social. Assim, moratória social deve ser entendida como um crédito que permite a formação dos jovens e que garante a reprodução da sociedade, ou seja, um tempo que a sociedade concede aos jovens para que experimentem a condição juvenil, poupando-os temporariamente das atribuições da vida adulta. Tal moratória não é necessariamente experimentada de forma semelhante, e nem mesmo necessariamente experimentada por todas as juventudes – a possibilidade desta vivência encontra-se associada à classe, ao gênero, à raça, entre outros (MARGULIS E URRESTI, 2008).

⁴ Peregrino (2011, p. 281) cita as seguintes: “escola, universidade, Igreja, família, mas também partidos políticos, associações classistas, equipamentos e organizações culturais. Atualmente, novos elementos vêm se agregando às instituições mais tradicionais nos processos de socialização da juventude e permitindo uma experimentação mais autônoma da condição juvenil, entre estes os grupos de pares e as mídias eletrônicas, por exemplo.”

Trata-se de um “tempo doado” pela sociedade para que seus jovens experimentem a condição adulta, permitindo-lhes então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos sujeitos, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e outros em que esta não pode ser sequer experimentada (PEREGRINO, 2011). Por isso, afirma a autora:

(...) experimentar a juventude, essa espécie de “aprendizado” ou, na melhor das hipóteses, de “reinvenção” da condição adulta, pode significar, neste país, a experimentação de vivências incomunicáveis por causa das distâncias sociais que estão na origem das mesmas: pelas instituições que mobilizam, pelo grau de vulnerabilidade ou, ao contrário, de suporte social que comportam, pelos rituais que expressam, pelas expectativas que geram ou abortam e, finalmente, pelo grau de inserção social que anunciam. Dessa forma, estudar as desigualdades anunciadas nas maneiras de se experimentar a juventude pode significar estudar uma das dimensões mais fundamentais das formas de desigualdade postas para a nossa sociedade (PEREGRINO, 2011, p. 281-282).

De fato, não se devem confundir as caracterizações das condições juvenis, principalmente, as advindas das questões de moratória, procurando igualar, por exemplo, as condições da juventude do Brasil e da Europa, pois, como esclarece Dayrell (2007):

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (p. 1109).

2.2 O conceito de juventude: entre o uno e o múltiplo

Quando se inicia um estudo sobre juventude, se percebe, sem qualquer dificuldade, surgirem duas representações que se opõem, embora não de forma absoluta; cada uma delas, busca dar conta das complexidades desse conceito. De um lado, defende-se a ideia de que a juventude pode ser definida em termos etários, prevalecendo aspectos uniformes e homogêneos. Esse tipo de entendimento é muito utilizado em políticas públicas. No outro polo, a juventude assume aspectos sociais diversificados, reinando a heterogeneidade juvenil e a pluralidade, aparecendo como um conjunto dotado de culturas juvenis distintas.

Olhando esse cenário, as explicações de duas tendências sociológicas podem servir como balizamentos para iniciarmos a determinação do conceito de juventude. A primeira vê na juventude uma unidade, enxergando unicidade nos seus padrões de comportamento, nos seus interesses, no modo de pensar, no seu agir e nas perspectivas individuais e sociais. Trata-se de entender a juventude a partir de um atributo principal, o de pertencer a uma mesma fase da vida, na qual prevalecem aspectos mais uniformes e homogêneos. Para os que defendem essa visão conceitual, a cultura juvenil aparece como um conjunto social definido em termos etários (PAIS, 1990).

Para a outra tendência, a juventude deve ser tratada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. (PAIS, 1990).

Falando a respeito da juventude, e criticando a visão uniformizadora que toma a juventude a partir de termos etários, Esteves e Abramovay (2007) afirmam que não existe somente um tipo de juventude, na verdade, o que existe são grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Sustentam os autores, que a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo e outros.

É claro que, como explica Abramovay (2015), a idade tem a sua importância nas definições de quem é criança, adolescente, jovem, adulto e velho, para fins de políticas públicas, serviços, reconhecimento de necessidades específicas, de acordo com o desenvolvimento biológico-psico-social. Mas faz um alerta, dizendo que, dependendo da

sociedade observada, das experiências e trajetórias subjetivas de cada um, além das desigualdades sociais existentes, “há jovens e jovens, e nem todos têm o direito de construir uma autonomia por caminhos seguros, ter tempo de brincar, se divertir, estudar, se formar, namorar, descobrir e até inventar novos direitos.” (ABRAMOVAY, 2015, p. 8).

Falando a respeito de determinadas abordagens, principalmente as baseadas em critérios etários, Bourdieu (2003), ao ser questionado sobre o problema dos jovens, explicou que as divisões entre as idades são arbitrárias e que os cortes em classes de idade ou de gerações variam e são objetos de manipulação. Para ele, a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre jovens e velhos. Assim, a idade se constitui em um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. Segundo este autor, “o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.” (BOURDIEU, 2003, p. 152). Ensina este autor que tratada como apenas um número, a juventude é apenas uma palavra.

Mas seria a juventude apenas um signo? Na busca de superar essa abordagem que considera a juventude como uma mera categorização por idade, sem distinção e com características uniformes, as análises acabam por incorporar aos seus conteúdos a diferenciação social e, até certo ponto, a cultura (MAGULIS & URRESTI, 1996). Trata-se, segundo esses autores, de um espaço indeterminado e que conceitos como infância, juventude e velhice são categorias que trazem em seus seios imprecisões, ambivalências e ambiguidades que impossibilitam uma precisão de seus limites. Mas que, salientam, a idade, em todas as sociedades sempre funcionou como um dos eixos ordenadores da atividade social. Afirmam que a idade e o sexo funcionam como bases de classificações e estruturações de sentido.

Para Dayrell (2007) deve-se entender por juventude um momento específico da vida, mas não apenas uma passagem. Diz ele:

(...) entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (DAYRREL, 2007, 158-159).

Essa diversidade sobre o conceito de juventude coloca-nos o desafio de compreender este fenômeno a partir de suas múltiplas dimensões. Assim, na tentativa de melhorar o seu entendimento, no próximo tópico abordaremos as correntes sociológicas geracional e classista da juventude, que tentam explicar as diversas facetas desse conceito.

2.3 Correntes teóricas da sociologia da juventude: geracional e classista

Na literatura sociológica, duas perspectivas teóricas são bastante utilizadas para lidar com o tema juventude: a corrente geracional e a corrente classista. A primeira, lida com o fenômeno a partir de determinantes biológicos, definindo-o como um período cronológico da vida do indivíduo, de uma faixa etária. A segunda questiona a homogeneidade e unicidade do conceito de juventude, propondo um olhar mais plural, dando-lhe um tratamento diferenciado, procurando compreender suas diferenças, diversidade e as heterogeneidades das trajetórias individuais imposta pela estratificação social.

A importância de se estudar essas teorias sociológicas advém do fato de que o Projovem Urbano, em nossa concepção, através do lema “viver a juventude”, possui como um dos seus fundamentos um tipo de teoria geracional “mista”, que une a teoria da geração e a teoria classista, pois, afirma que para “compreender melhor esse sentido de “viver a juventude” nos dias de hoje, é necessário assumir uma perspectiva de geração, que consiste numa nova forma de perceber a juventude em suas relações inter e intrageracionais. (BRASIL, 2012).

Para compreender melhor o sentido de “viver a juventude” nos dias de hoje, é necessário assumir uma perspectiva de geração, que consiste numa nova forma de perceber a juventude em suas relações com outros grupos sociais. Assim como a “perspectiva de gênero” não está restrita às mulheres e diz respeito à equidade nas relações entre homens e mulheres, a “perspectiva de geração” necessariamente aponta para novas relações inter e intrageracionais e requer **diálogos inter e intrageracionais** que produzam novas escutas e aprendizados mútuos (BRASIL, 2012, p. 30). Grifo nosso.

Para os teóricos do Projovem Urbano, o diálogo intergeracional, por um lado, diz respeito às relações entre os jovens e os adultos que se encontram nas famílias, na escola, no mundo do trabalho, nos espaços públicos de cultura e lazer, nas instituições de abrigo e carcerárias, ou seja, em todos os lugares sociais onde existem relações (simétricas ou assimétricas) entre jovens e adultos. Por outro lado, é preciso escutar o diálogo intrageracional, que reconhece a diversidade e amplia as possibilidades de participação dos jovens. Os brasileiros nascidos há 18 anos, por exemplo, estão próximos entre si quanto à data

de nascimento, mas podem estar socialmente muito distantes de seus pares, afastados pela origem de classe. Os jovens brasileiros precisam encontrar-se e ouvir-se mais (BRASIL, 2012).

Partindo desse pressuposto, a abordagem das principais características das correntes geracional e classista é fundamental para entendermos o conceito de juventude do Projovem Urbano.

É claro que não se estudará todos os aspectos definidores dessas teorias (contexto histórico, concepções teóricas e demais aspectos). A nossa intenção é demonstrar como essas correntes teóricas veem as relações entre as juventudes e as outras gerações, continuidades e discontinuidades, no caso da teoria geracional, ou, no caso da teoria classista, como as culturas juvenis são em termos de reprodução de classe social. Assim, para esse desiderato nos apoiaremos nas considerações teóricas realizadas por Pais (1990) sobre a teoria sociológica da juventude.

2.3.1 Corrente geracional da juventude

A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma fase de vida, enfatizando o seu aspecto unitário e unificando os jovens em torno do fator etário. Este fator parece assumir preponderância em relação a aspectos como o cultural e socioeconômico. De acordo com essa corrente, os indivíduos seriam vinculados pelo sentimento de pertencimento a um grupo que compartilha distintos atributos, como a mesma faixa de idade, interesses, visão de mundo entre outras características que os diferenciariam dos demais grupos etários.

Para essa corrente, em qualquer sociedade existem diversas culturas⁵ (dominantes e dominadas), que se desenvolvem no interior de um sistema dominante de valores. A questão a qual se debruçavam os defensores dessa perspectiva era entender como se processava a internalização dos valores geracionais pelos jovens. É dizer, se há continuidade ou discontinuidade nos valores intergeracionais. Como afirma Pais (1990):

(...) na corrente «geracional» — a de mais longa tradição na sociologia da juventude— se admite que em cada geração é possível encontrar duas tendências:

⁵ Conforme explica Pais (1990), no âmbito da sociologia da juventude, o conceito de cultura tem sido predominantemente utilizado com o propósito de discernir os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis, sendo as culturas juvenis predominantemente vistas — tanto pela corrente «geracional» como pela corrente «classista» — como processos de internalização de normas, como processos de socialização.

«uma que consiste em receber o vivido (ideias, valores, instituições, etc.) da geração antecedente; outra que deixa fluir a sua própria espontaneidade». Haverá gerações que experimentam uma suficiente homogeneidade entre o «recebido» e o «inerente». Serão gerações próprias de épocas cumulativas. Outras sentirão uma forte heterogeneidade entre esses elementos — sendo próprias de épocas atravessadas por conflitos ou descontinuidades intergeracionais (p. 163).

Para dar conta dessa problemática duas teorias se destacam: teoria da socialização, desenvolvida pelo funcionalismo⁶; e a teoria das gerações⁷ (PAIS, 1990).

No entendimento das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos, ou descontinuidades intergeracionais, são vistos, na maior parte dos casos, como disfunções nos processos de socialização da juventude, uma “anormalidade”. Por outro lado, a teoria das gerações encara as descontinuidades intergeracionais como algo normal. Como explica Pais (1990, p. 152): “se não existissem descontinuidades intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações.” Argumenta o autor que, para a teoria geracional, seja do ponto de vista da teoria da socialização ou da teoria das gerações, as descontinuidades intergeracionais estão na base da formação da juventude como uma geração social.

Para dar conta da questão continuidade/descontinuidade entre as gerações, a corrente geracional admite a existência de uma “cultura juvenil⁸” que, de certa forma, estaria em oposição a culturas de outras gerações, como a adulta, por exemplo. Essa oposição entre essas culturas pode assumir diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais (PAIS, 1990).

Conforme as explicações desse autor, a socialização contínua ocorre quando, sem grandes fricções, os jovens são socializados segundo as normas e os valores predominantes entre as gerações mais velhas. Essa teoria predominou na década de 50, tendo sido usada de forma positiva, inclusive nos anos 60. Diz ele:

As teorias da «socialização contínua» foram dominantes nos anos 50, quando médicos e psicólogos quase detinham o monopólio do discurso sobre os jovens, ao assimilarem a adolescência à crise de puberdade e ao definirem a juventude como um «período difícil» de maturação psicológica que deveria conduzir à idade adulta. É durante este período que adquirem relevância os conceitos de identidade e

⁶ Pais (1990) cita como as principais contribuições, os trabalhos de T. Parsons, *Essays in Sociological Theory*, Chicago, Free Press, 1964; S. N. Eisenstadt, *From Generation to Generation*, Nova Iorque, Free Press of Glencoe, 1956, e J. S. Coleman, *The Adolescent Society*, Nova Iorque, Free Press of Glencoe, 1961.

⁷ Pais (1990) aponta que a teoria da geração segue a linha do trabalho clássico de K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1952.

⁸ “Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais.” (PAIS, 1990, p. 163).

autonomia juvenil. Mesmo quando a sociologia (nos anos 60, com o funcionalismo) começa a explorar a juventude como «fonte de problemas», diversos foram os estudos que, na linha da teoria da «socialização contínua», acabaram por reconhecer as atitudes positivas dos jovens perante a família, a escola e a autoridade (PAIS, 1990, p. 153).

Segundo Pais (1990), pode-se falar de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais quando as descontinuidades entre as gerações se traduzem numa clara tensão ou confrontação. Seria o caso, por exemplo, de algumas gerações políticas formadas no curso de crises ou processos políticos de certa amplitude. Argumenta que como essas “gerações encontram-se num estado de disponibilidade, de aprendizagem da vida social e de alguma permeabilidade ideológica, os jovens viveriam esses processos de uma maneira muito própria, formando-se entre eles uma consciência «geracional»” (PAIS, 1990, p. 153).

Não se pode olvidar, que tanto em relação à socialização contínua quanto em relação às crises intergeracionais, a renovação e a continuidade da sociedade dependem da relação entre gerações⁹. E não poderia ser diferente, pois, para a corrente geracional os “indivíduos experimentam o seu mundo, as suas circunstâncias e os seus problemas, como membros de uma geração, e não como membros de uma classe social (como é defendido pela corrente classista)” (PAIS, 1990, p. 154). Conforme aponta este autor, para a corrente geracional, as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por muitos outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse fato, circunstâncias semelhantes e problemas similares. Mas, como alerta o autor:

Não quer isto dizer que, para esta corrente, diferentes perspectivas de vida não possam ser específicas de jovens de uma mesma geração. Do mesmo modo, algumas perspectivas de vida seriam propriedade comum de todos os membros de uma geração, enquanto outras o seriam também de todas as gerações existentes numa dada estrutura social. Neste caso, essas perspectivas encontrar-se-iam sedimentadas em crenças comuns que definiriam a realidade para todas as gerações dessa estrutura social. As relações intergeracionais acabariam por reflectir as perspectivas que as diferentes gerações teriam ou não em comum (PAIS, 1990, p. 154).

Para a corrente geracional, a problemática da juventude tem sido polarizada, como já foi frisado acima, em torno de duas versões, cada uma delas com dois posicionamentos

⁹ Pais (1990) argumenta que para os defensores da socialização contínua, a participação das novas gerações na vida social teria duas características centrais: a socialização dos jovens, por um lado, e a juvenalização da sociedade por outro. A socialização processar-se-ia através de mecanismos que tenderiam a integrar os jovens no sistema existente de relações sociais. Para o autor, essa socialização teria essencialmente um carácter direto. Assim, a juvenalização seria a própria capacidade dos jovens de influenciarem os adultos.

antagônicos. Na primeira versão, tem-se o primeiro posicionamento que sublinha os aspectos de continuidade e reprodução da cultura adulta na cultura juvenil; e no outro posicionamento, sublinham-se os aspectos relacionados às discontinuidades intergeracionais.

Já a segunda versão, tem no seu primeiro posicionamento, a generalização do fenômeno juvenil apresentando-o como uniforme e homogêneo; e no segundo, a admissão que há entre os jovens diferenças e heterogeneidades, existindo subculturas juvenis, sempre vinculadas à cultura juvenil e em antagonismo à cultura de outras gerações.

Para a corrente geracional, o relacionamento entre gerações, mais precisamente entre jovens e adultos, pode ser de dois tipos: aproblemático e problemático.

No relacionamento aproblemático, o período juvenil é visto como uma fase intermediária, sem conflitos, entre a adolescência e a idade adulta. De acordo com os defensores desta ideia, tem-se a existência de uma cultura juvenil específica, mas ela “se encontra integrada no tecido social compartilhado pela cultura adulta: isto é, as pautas culturais dos jovens e dos adultos seriam compatíveis e, inclusivamente, complementares.” (PAIS, 1990, p. 154).

Em um relacionamento do tipo problemático, as diversas gerações (jovens e não jovens) veem-se pertencendo a culturas diferenciadas. Há uma discontinuidade intergeracional com pautas culturais não-conciliáveis. Essa segregação geracional é que faz com que os adultos olhem com preocupação certas ações juvenis, tomando-as como desvio. Por isso, é que “para os defensores das discontinuidades intergeracionais, quer o ativismo de alguns grupos de jovens dos anos 60, quer a aparente passividade da «geração de 80», seriam resultantes de um processo de segregação geracional.” (PAIS, 1990, p. 155).

Por fim, fazendo um resumo das principais características da corrente geracional e da teoria da socialização contínua, Pais (1990) faz algumas anotações. Sobre a primeira perspectiva diz que:

(...) para a corrente geracional, os signos de continuidade e discontinuidade intergeracional poderão manifestar-se de duas formas: por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de signos de continuidade intergeracional. Por outro lado, e na medida em que essa interiorização de signos não é feita de uma forma nem indiscriminada nem passiva, gerar-se-iam fraccionamentos culturais entre as várias gerações, fraccionamentos esses que teriam a ver, entre outras razões: com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais dominadas pelas gerações mais velhas; com os comportamentos e atitudes do «mundo adulto» tal como são percebidos pelos jovens; e, finalmente,

com os próprios processos de transformação social e de integração funcional das várias gerações. (p. 156).

E conclui com as seguintes afirmações sobre a teoria funcionalista da socialização contínua:

De acordo com as teorias da socialização contínua, os fraccionamentos culturais intrageracionais não expressam, de modo algum, flagrantes descontinuidades sociais. Pelo contrário, o que caracterizaria a actual geração jovem seria o poder, inédito até hoje, negado a gerações anteriores: o poder de influir no mundo adulto, ao propor pautas e estilos de conduta que os mais velhos aceitariam, muitas vezes com avidez. A juventude converter-se-ia, pois, num grupo de referência externa, do qual se «copiariam» ou «institucionalizariam» determinados símbolos de status juvenil: agilidade, boa forma física, aparência juvenil, disposição festiva, etc. (PAIS, 1990, P. 156).

2.3.2 Corrente classista

Para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de lutas de classes. Ao contrário da teoria geracional, que vê nas relações entre gerações o motor da reprodução social, para a corrente classista, a transição dos jovens para a vida adulta encontra-se sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis. (PAIS, 1990).

De fato, aqui, a juventude não está mais associada a uma fase da vida, como na teoria geracional, mas se apresenta como produto do embate entre as classes sociais: filhos de operários e filhos de burgueses. Desse modo, a transição dos jovens para a vida adulta pauta-se por mecanismos de reprodução classista. As culturas juvenis são sempre pensadas como culturas de classe, ou seja, são sempre compreendidas como produto de relações antagônicas de uma luta entre uma classe dominante e uma dominada. “Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas, muitas vezes, como «culturas de resistência», isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe.” (PAIS, 1990, p. 158).

Essa cultura de resistência pode se dar de variadas formas. Assim, quando se pensa nas manifestações juvenis, por exemplo, destacam-se as relacionadas ao vestuário, aos hábitos, aos códigos linguísticos, aos comportamentos, ou seja, tudo o que simbolize uma proposta de resistência aos códigos da cultura dominante. Para a corrente classista:

Mesmo os estilos mais exóticos de alguns comportamentos de jovens (por exemplo, a maneira de vestir) são por esta corrente vistos como uma «forma de resistência», uma «resolução mágica» a contradições de classe. O «cabelo à punk», os «lábios pintados de roxo», os «medalhões» ou os «remendos nas calças» seriam, nesta ordem de ideias, signos de «cultura juvenil» utilizados para desafiar os «consensos dominantes», isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes (PAIS, 1990, p. 158).

Como já anteriormente citado, para Bourdieu (2003), as divisões entre as idades são arbitrárias. Para ele, as classificações por idade, sexo, classe, entre outras, acabam sempre impondo limites e produzindo uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar. Assim, a idade não passa de um dado biológico socialmente manipulado e manipulável.

Parafrazeando esse autor, pode-se dizer que não se deve tomar a juventude como um fenômeno unívoco, despido de divisões, pois isto caracteriza uma clara tentativa de manipulação da realidade. E mais: não considerar as diferentes oportunidades vivenciadas por jovens de distintas classes sociais resultaria em análises caricaturais do fenômeno (BOURDIEU, 2003). Acompanhando, ainda, o seu raciocínio, tem-se duas juventudes: a experimentada pelos filhos da burguesia e a vivenciada pelos filhos dos operários. Dessa forma, ignorar tais diferenças de classes no estudo da juventude significa contribuir para a ideologia dominante de reprodução de privilégios.

Para Pais (1990), as culturas juvenis, como culturas de classe, têm um significado político, o que faz com que os seus rituais sempre manifestem uma capacidade de resistência, ganhando e criando espaços culturais. Assim, os valores compartilhados pelos jovens seriam reflexos das suas posições em suas correspondentes classes sociais. Há sempre uma relação de imposição e de resistência entre a cultura dominante e a dominada.

O que interessa para essa corrente teórica são os processos de incorporação e resistência que resultam da relação entre cultura dominante e cultura dominada e na análise das instituições sociais que (como a escola) transmitem e reproduzem a cultura (dominante) na sua forma hegemônica (PAIS, 1990).

A teoria classista tem a sua importância, pois, possibilita pensar a juventude não somente como uma categoria homogênea e etária, mas como produto das relações sociais de classe. Mas sofre algumas críticas, pois, não consegue explicar, por exemplo, a importância dada por jovens de diferentes classes sociais a valores relativamente semelhantes, como dinheiro, convivialidade, moda, música, ao desporto, à sexualidade, entre outros; ou explicar

com certeza se entre jovens pertencentes a uma mesma classe social se verifica, indiscutivelmente, uma homogeneidade cultural ou de modos de vida (PAIS, 1990).

Além disso, deve-se levar em consideração que os processos que afetam os jovens não se devem, exclusivamente, às determinações sociais ou de posicionamentos de classe. Sua leitura passa pela compreensão dos diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e afirmam as suas trajetórias sociais (PAIS,1990). Assim, a segregação em classes sociais não possui o condão de tornar impermeáveis as relações entre elas, podendo haver mudanças, e nem mesmo inviabiliza as trajetórias individuais.

2.3.3 O protagonismo¹⁰ juvenil

Segundo o Manual do Projovem Urbano (BRASIL, 2012), o termo protagonismo é formado pelas raízes gregas, *proto*, que significa “o primeiro, o principal”; *agon*, que significa “luta”; e *agonistes*, significando “lutador”. Protagonista, então, pode ser entendido como o lutador principal ou personagem principal. Por protagonismo juvenil, então, deve-se entender a ideia de que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor.

Falando a respeito desse tema, Souza (2006) explica que:

Originalmente, a palavra protagonista designava, portanto, o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembleia, reunião, luta judiciária ou processo. Isto é, a ideia de luta (*agônia*) e a ideia de um espaço público – onde se travam as lutas corporais ou verbais – encontram-se na formação inicial do vocábulo. Hoje em dia, os autores que escrevem sobre protagonismo juvenil e o definem lembrando da sua origem etimológica concorrem para uma peculiar operação discursiva: uma assepsia da palavra, em que permanece a ideia de espaço público – e, portanto, de política –, porém de um espaço público transformado em cenário, em que não existe luta (*agônia*) e em que os lutadores são substituídos pelos atores sociais. Assim, o jovem protagonista é invariavelmente lembrado como o “ator principal” no cenário público, posição de destaque que supõe algum tipo de ação política. Contudo, uma ação política despida da luta e transformada em atuação social (SOUZA, 2006, p. 08-09).

O termo protagonista surge na década de 90, primeiro nos documentos oficiais, depois espalha-se para outros espaços. Boghossian e Minayo (2009) lembram que a noção de protagonismo juvenil, bastante utilizada no Brasil, surge num contexto de renovação da ideia

¹⁰ Segundo Costa (2000, p. 20), “O termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social.”

de participação e, mais fortemente, no contexto da educação formal, tornando-se o fundamento das inovações postuladas na reforma curricular do ensino médio, e assumindo centralidade em programas de promoção da saúde de adolescentes e jovens. Para os referidos autores:

Pode-se diferenciar o protagonismo juvenil por articular dimensões fundamentais da participação juvenil numa perspectiva ampliada, além de englobar a interação entre adultos e jovens no processo de construção da autonomia. Refere-se a uma dimensão subjetiva, presente na proposta de formação do jovem para valores democráticos e solidários, de maneira articulada a uma dimensão mais objetiva, preconizada na ação individual ou coletiva sobre problemas sociais concretos. O protagonismo juvenil, vinculado à noção de “empoderamento¹¹” dos jovens, foi ganhando importância no discurso dos organismos multilaterais e de cooperação internacional, sendo largamente desenvolvido por educadores que trabalham com jovens que vivem em espaços populares na América Latina (BOGHOSSIAN E MINAYO, 2009, p. 416).

De acordo com Silva (2009), o termo “protagonismo juvenil vem sendo discutido por diversos autores, entre eles: SOUZA, 2003; FERRETI, ZIBAS E TARTUCE, 2004 E 2006; KLEIN, 2004; GANDOLFO, 2006; ESTEVES, 2005; MENDONÇA, 2005; SOUZA, 2006; GUEDES, 2007, com diferentes leituras e formulações.

Conforme Souza (2006), nos dias atuais, o temor da desestabilização social advém da condição de pobreza e de exclusão social de uma grande parte da juventude, fundamento da maioria das explicações para a adesão dela às drogas e à violência. A participação¹² cada vez maior da juventude aparece, assim, como uma forma de evitar o descontrole e de assegurar a coesão social. Assim, afirma o referido autor, o protagonismo juvenil é um discurso que suscita no jovem a necessária motivação para ser integrado, na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de certa mudança social e apela ao “sentir-se útil” ou à valorização do indivíduo que se propõe a fazer coisas.

Diz, ainda, que o protagonismo se apresenta como uma nova forma de política, que se daria através da participação no espaço público. A tese defendida é que o protagonismo juvenil prescreve uma nova forma de política, que se baseia:

¹¹ Para a Organização das Nações Unidas o “empoderamento” é o “mecanismo de combate à pobreza” e de “integração social”, como “remédios” receitados aos países pobres para saírem de seu endividamento externo. O empoderamento, nessas circunstâncias, é fruto do investimento em educação, com ênfase na formação de lideranças juvenis (BOGHOSSIAN E MINAYO, 2009).

¹² A primeira idéia que se tem quando se fala em protagonismo é a de participação, ou seja, participação e protagonismo por vezes aparecem como sinônimos. É certo para os autores estudiosos da área que a distinção conceitual entre participação e protagonismo ainda não é clara, pois um autor pode se referir ao protagonismo em contextos em que outro falaria de participação, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos (SILVA, 2010, p. 23).

(...) na execução de atividades em benefício do próprio indivíduo e dos outros, e mediante a qual ocorre a integração social da juventude. A prescrição, no entanto, não ocorre por meio de um discurso que estabelece a regra e a impõe a todos que estão fora dela. O discurso não se apresenta como emissor da regra, apresentada como algo exterior que se aplica ao objeto do discurso. A prescrição ocorre por meio da própria atividade. É a atividade do próprio jovem protagonista, objeto de intervenção, que se encarrega de confirmar e materializar o discurso. A atividade em questão é o fazer coisas ou a prestação gratuita de bens e serviços, também nomeada trabalho voluntário. O fazer coisas ocupa o lugar da cidadania, com ela se confunde e oferece uma alternativa “saudável” de participação juvenil. Participação, cidadania e trabalho voluntário equivalem-se e são definidos, todos, pela atividade (SOUZA, 2006, p. 13-14).

De acordo com o autor, trata-se o protagonismo de um discurso neoliberal pelo qual os atores sociais se encontram para negociar seus interesses, sendo eles próprios os únicos responsáveis pela sua condição social, como sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso à educação, saúde, etc., ou seja, pela sua “inclusão” na sociedade. Como retrocitado, o protagonismo aparece como um modelo prescritivo de combate aos efeitos econômicos e políticos sobre a população jovem, como um benefício ao seu desenvolvimento. (SOUZA, 2006).

Para Klein (2004), o protagonismo deve ser visto como um discurso voltado para os interesses e objetivos da classe dirigente. Assim, diz a autora, o protagonismo contribui para retirar a responsabilização do estado frente às políticas sociais, responsabilizando o indivíduo por sua situação. Em seu estudo, a autora objetiva demonstrar que a concepção de cidadania que perpassa o discurso do protagonismo juvenil, não tem nada de universal, mas, sim, objetiva flexibilizar os direitos sociais e trabalhistas.

(...) o objetivo de desvendar “qual concepção de cidadania” permeia o fenômeno do protagonismo juvenil é tarefa por demais necessária aos interesses da classe trabalhadora, haja vista o uso de um discurso aparentemente universal – o de criação de consciência cidadã para todos - mas que presta-se hegemonicamente aos interesses e objetivos da classe dirigente na medida em que, ideologicamente, encobre o seu caráter de apoio à flexibilização dos direitos sociais e trabalhistas tão arduamente adquiridos, ao prestar-se a contribuir para a des-responsabilização do Estado frente às políticas sociais, na medida em que defende, para tal, a criação de novas instâncias de organização da sociedade civil (KLEIN, 2004, p. 13).

Pode-se ainda, como o faz Gandolfo (2006), conceber o protagonismo como ações juvenis coletivas e participantes, a partir dos interesses dos próprios jovens que, no envolvimento coletivo, constroem sua autonomia. Assim, diz ele: “O protagonismo a que me

refiro é a participação discutida pelos próprios jovens, cujas ações são também liberadas por eles.” (GANDOLFO, 2006, p. 21). Essa concepção de protagonismo é também defendida por Iulianelli (2003), para quem o protagonismo é um modelo pedagógico-político de ações juvenis coletivas e participantes, onde se constroem a autonomia dos envolvidos e a coletividade com a ação.

De forma geral, o protagonismo juvenil segue vários vieses, podendo se configurar como via de condução pedagógica para a ação cidadã (COSTA, 2000), ou socialização para a cidadania (FERRETI, ZIBAS E TARTUCE, 2004), ou, ainda, como um novo modelo político-pedagógico (IULIANELLI, 2003) (BOGHOSSIAN E MINAYO, 2009). No entanto, como afirma Souza (2006):

Até o momento, pelo menos, a expressão protagonismo juvenil não conseguiu força suficiente para identificar o discurso que, apesar disso, já está bastante consolidado. O discurso das novas formas de participação de uma juventude hipervalorizada propagou-se majoritariamente pelos diversos setores que estudam e/ou trabalham com jovens; tal discurso também tornou-se critério a partir do qual são avaliados outros discursos e práticas, ou seja, tornou-se hegemônico. No entanto, o reconhecimento do protagonismo juvenil ainda não é unânime. Isto é, na disputa de poderes no campo das políticas e na produção sobre juventude, os autores e organizações têm compartilhado o mesmo discurso até o ponto em que é evocada a ideia de que o jovem seria o principal ator da mudança social, isto é, o protagonista. A expressão protagonismo juvenil tem suscitado polêmicas; tem sido acusado de manipulação ideológica explícita, de ausência de conteúdo, de ser dispensável para designar a forma de participação da juventude que se pretende. Talvez residam os limites para a consolidação do enunciado do protagonismo juvenil: a explícita referência a uma forma de política que não vai além da encenação (SOUZA, 2006, p. 105).

O primeiro modelo, desenvolvido por Costa (1999; 2000; 2001), talvez, nos ajude a pensar o conceito de protagonismo juvenil que é apresentado no programa Projovem Urbano.

Seguindo a ideia desse autor, o conceito de protagonismo juvenil não se esgota em apenas participar de ações coletivas e participativas, ele é uma possibilidade concreta do desenvolvimento e do exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que se volta ao sujeito, em relação à formação da identidade, autoconceito e autoestima, componentes importantes para a formação da identidade e autonomia. (COSTA, 2000).

Conforme aponta esse teórico (1999), o protagonismo juvenil é um conceito que preenche uma lacuna teórico-prática. Deve ele ser ampliado para incluir um repertório interpretativo, destacando a capacidade de o jovem intervir de forma ativa e construtiva no contexto comunitário. Dessa forma, o jovem deverá ser o centro de qualquer proposta de

trabalho. Sendo que, através da participação construtiva e solidária e do seu envolvimento, é que são encontradas soluções ou minimizações dos problemas sociais vividos.

Ao comentar o conceito de protagonismo desenvolvido por Costa, Boghossian e Minayo (2009) ensinam que ele se caracteriza como um processo pedagógico que se contrapõe às tendências de paternalismo, assistencialismo ou manipulação ainda observadas em grande parte das políticas destinadas aos jovens. Essa concepção de protagonismo, dizem os autores, pressupõe a criação de espaços e mecanismos de escuta e participação dos jovens em situações reais na escola, na comunidade e na vida social, tendo em vista tanto a transformação social como sua formação integral. Como diz Costa (2001):

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p.179).

Falando a respeito do conceito de protagonismo de Costa, Silva (2009) diz que o autor considera o protagonismo juvenil como uma proposta pedagógica de atuação de adolescentes – nosso caso a atuação de jovens – como personagens principais de uma iniciativa de ação voltada para a solução de problemas reais de sua comunidade, numa fase da vida, e que este tipo de participação autêntica e não manipulada se traduz num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, importantes na construção de sua identidade pessoal, social e no seu projeto de vida.

Para Costa (2000) a educação não deve se limitar a transmitir valores intrageracionais, deve oferecer a oportunidade dos jovens de praticar esses valores. Como ele mesmo diz:

Se queremos transmitir valores às novas gerações, não devemos nos limitar à dimensão dos conteúdos transmitidos através da docência. Devemos ir além. Os valores, devem ser mais do que transmitidos, vividos, através de práticas educativas e nos cursos dos acontecimentos. Como educadores, precisamos nos fazer presentes na vida dos educandos, de forma construtiva, emancipadora e solidária. Educar, de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e pessoais. O educando, no interior dessa visão, passa ser não um receptor passivo, mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade... (COSTA, 2000, p.47).

O protagonismo juvenil emerge, assim, como extraordinária oportunidade pedagógica no campo da educação para valores, possibilitando aos jovens, identificar, incorporar e

vivenciar valores positivos (COSTA, 2000), manifestando, conforme diz Souza (2006), uma formulação a respeito de educação que ensina que os valores devem ser repassados às novas gerações, por meio, não da transmissão de conteúdo (confundida com verbalismo e pregação: lições, prédica, preleções), mas do exercício da atividade:

De cara percebemos que não é por lições, prédicas, preleções, conselhos, exortações, explanações logicamente estruturadas e outros recursos nessa linha. O caminho deve ser o das práticas e vivências. É preciso reconhecer que é muito difícil para um adolescente assimilar uma atitude básica diante de si mesmo e do mundo que o cerca, senão pela vivência, pela experimentação (COSTA, 1997, p. 98).

E mais:

O protagonismo emerge como alternativa válida e eficaz para possibilitar aos adolescentes identificar, incorporar e vivenciar, através de ações concretas, os valores que lhe permitirão encontrar-se consigo mesmos e com os outros, na dimensão da solidariedade e do serviço desinteressado à causa do bem comum (COSTA, 2000, p. 26)

Enfim, o autor retrocitado é um dos poucos autores a tratar da relação protagonismo/educação formal no Brasil (FERRETI, ZIBAS e TARTUCE, 2004). Em sua formulação o termo protagonismo serve para designar a participação de determinados sujeitos, entre eles jovens e adolescentes, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais (COSTA, 2001)

Nessa perspectiva, partilha o autor da ideia de que o trabalho pedagógico serve como vetor de orientação na construção de conhecimentos e valores, pois atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. Nesse sentido atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por essa razão, considera-o “como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) (FERRETI, ZIBAS e TARTUCE, 2004).

3 CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS JUVENIS: O PROJovem URBANO

O presente capítulo traça a trajetória das políticas públicas de juventude no Brasil. Começa o estudo abordando o conceito de política pública, procurando delinear os principais entendimentos sobre o tema. Após essa discussão teórica, são apresentadas, em linhas gerais, a Política Nacional de Juventude no Brasil, discutindo os programas do governo Fernando Henrique Cardoso e do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Finaliza, enfatizando o Projovem integrado, do qual o Projovem Urbano faz parte.

3.1 Política pública: conceitos e posições teóricas

Quando se fala de política pública não se está falando de algo homogêneo. Existem diversos conceitos e entendimentos sobre o tema, formando um cipoal de elucubrações teóricas. A nossa intenção não é esgotar o assunto, mas discorrer sobre algumas posições teóricas do que se entende por política pública.

Segundo Souza (2007), o campo do conhecimento das políticas públicas readquiriu, nos últimos tempos, importância e visibilidade devido aos seguintes fatores: 1) a adoção de políticas restritivas de gasto que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento; 2) o advento de novas visões sobre o papel dos governos que substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto; e, o terceiro fator, que é explicado pela autora da seguinte forma:

O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, aponta que, na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. (SOUZA, 2007, p. 65-66).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a política pública como campo de conhecimento possui dois nascedouros: os Estados Unidos e a Europa. Em solo americano, a política pública originou-se com ares de ciência, iniciando sua trajetória como uma área do conhecimento própria do meio acadêmico, concentrando e desenvolvendo seus estudos mais sobre a ação dos governos e menos sobre o papel do Estado e do governo, especificamente. Na Europa, diferentemente, o estudo das políticas públicas centrava-se no desenvolvimento de abordagens

sobre o Estado e o Governo. Isso significa que em território europeu “a área de política pública tem seu surgimento vinculado aos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do Governo.” (SOUZA, 2007, p. 67).

A área da política pública, em sua gênese, teve quatro fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Estes são considerados como os grandes “pais” fundadores desse campo do conhecimento, e as suas contribuições foram de suma-importância na construção do que se pode entender, atualmente, por política pública. (SOUZA, 2007).

Ao falar sobre as contribuições de Laswell, Souza (2007) informa que esse autor, ainda nos anos 30, introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública) como forma de conciliar o conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos, e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. (SOUZA, 2007).

Simon, por seu turno, introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*). Para esse autor, a racionalidade dos decisores públicos, devido a problemas como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., acaba sendo limitada. Embora isso ocorra, Simon ressalta que a racionalidade “pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.” (SOUZA, 2007, p. 67).

Lindblom, por seu turno, entende que é preciso relativizar o racionalismo presente nas conceituações de Laswell e Simon, devendo-se incorporar outras variáveis na formulação e na análise de políticas públicas. Desse modo, na formulação e na análise da política pública é preciso incorporar outros elementos além das questões de racionalidade, tais como as relações de poder, a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse (SOUZA, 2007).

Como se pode notar, não existe um consenso, nem um único conceito do que venha a ser política pública. Talvez, uma das grandes limitações para que tal fato ocorra seja a sua utilização e aplicabilidade em diversos campos de saber, tornando impossível situá-la dentro de um único conceito. Sobre essa multiplicidade de definições de políticas públicas, Souza destaca as seguintes:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o

mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2007, p. 68).

Devido ao seu caráter multidisciplinar, as variadas definições de política pública acabaram sendo alvos de críticas. Algumas questionavam a ênfase dada ao papel da política pública como solucionadora de problemas, não dando importância ao processo anterior à formulação de uma política e aos conflitos existentes entre os gestores e a sociedade (MELO, 2014). Diziam os críticos que com essa forma de agir, perdia-se a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Além disso, esqueciam a cooperação que pode ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2007).

Deve-se entender que política pública não é política social, pois, enquanto as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, cuja implementação e manutenção se dão a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada, as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001).

Uma política pública deve permitir distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; precisa envolver vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restrinja a participantes formais, já que os informais são também importantes; deve ser abrangente e não se limitar a leis e regras; deve tratar-se de uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados, e, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; deve envolver processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2007).

Para Abad (2003), política pública representa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação. Trata-se de uma forma de concretizar a ação do Estado, significando um investimento de recursos desse Estado. A política pública representa, assim, um instrumento privilegiado de dominação. Ao mesmo tempo em que se constitui numa decisão, supõe certa ideologia de mudança social, esteja ela explícita ou não na sua formação. Essa decisão é o resultado do compromisso de uma racionalidade técnica com uma racionalidade política. (ABAD, 2003).

Nesse processo de definição e implementação das políticas públicas o papel desempenhado pelo governo é de extrema relevância. Mas é preciso deixar claro, que os órgãos e instituições implementadores de políticas públicas, como o Estado e o Governo, não refletem somente as pressões dos grupos de interesses (pluralismo), ou de quem está no poder (elitismo), ou mesmo, de uma determinada classe social, como diriam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado (SOUZA, 2007).

Hodiernamente, na formulação de políticas públicas, tem-se o entendimento de que o Estado mantém certa autonomia em suas implementações, concorrendo ao seu lado diversos segmentos, como os grupos de interesses e os movimentos sociais, cada um deles com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalisões que integram o governo. (SOUZA, 2007). Por isso, defende a autora que:

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas (Evans, Rueschmeyer e Skocpol, 1985). Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país. (SOUZA, 2007, p. 171-172).

Mas o que leva o governo a desenvolver políticas públicas? Na busca de responder a essa indagação diversos modelos teóricos foram desenvolvidos. Souza (2007) destaca oito modelos: 1) “o tipo da política pública”; 2) “incrementalismo”; 3) “ciclo da política pública”; 4) modelo garbage can ou “lata de lixo”; 5) modelo “coalizão de defesa” (advocacy coalition); 6) modelo Arenas sociais; 7) “equilíbrio interrompido” (punctuated equilibrium); 8) modelos centrados na questão da eficiência.

No que tange às políticas de juventude no Brasil, talvez, o modelo que melhor se adegue para sua análise seja o “ciclo de política”. Segundo Melo (2014), na Política Nacional de Juventude, iniciada no Governo do ex-presidente Lula, podem ser constatados alguns aspectos dessa vertente para que a juventude entrasse na agenda política, tais como, o seu reconhecimento como problema existente, “já que a juventude era vista como uma fase de vulnerabilidade social.” Além da criação de uma “uma consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar esse problema seja formada.” (MELO 2014, p. 39-40). Segundo esta autor:

Isto foi o que aconteceu durante a fase que antecedeu a adoção dessa política através da criação de vários grupos interministeriais responsáveis por debater a temática e apresentar soluções, além da pesquisa coordenada pelo Instituto Cidadania que traçou o perfil da juventude brasileira na época, servindo de instrumento propositivo para o Governo. E, por fim, os participantes visíveis, como políticos, partidos, entre outros, definiram a agenda, através da criação do Conselho Nacional de Juventude, e alguns intelectuais indicaram alternativas, como participantes e avaliadores dessa política (MELO, 2014, p. 40).

3.2 Políticas públicas de juventude: múltiplos olhares

O cenário histórico do surgimento das políticas públicas voltadas para a juventude é a segunda metade da década de 80. É nesse período que ocorre o surgimento da juventude¹³ como sujeito de direitos, demandando políticas específicas na tentativa de mitigar a “exclusão social” de jovens, tornando-a parte integrante da questão social.” (BRASIL, 2014). Segundo Abramo:

Nestes anos, acelerava-se o ritmo das transformações tecnológicas, intensificava-se a globalização dos mercados e a desterritorialização dos processos produtivos. Uma nova divisão internacional do trabalho evidenciou situações de pobreza e provocou maior precarização das relações de trabalho. Tais mudanças tecnológicas e sociais, assim como as medidas que as acompanharam, afetaram particularmente a juventude. Não por acaso, os governos, os bancos e os organismos internacionais - buscando caminhos para “sair da crise” e superar a pobreza - começaram a discutir “os problemas da juventude”. Assim, ao lado das medidas que visavam “o enxugamento do Estado”, surgiram as “políticas compensatórias”, isto é, com foco em grupos considerados “de risco” ou mais “vulneráveis”. Neste contexto, revelando a fragilidade do modelo econômico então vigente, colocou-se a necessidade de “políticas públicas de juventude”. (BRASIL, 2014, p. 50).

Mas, a preocupação com a juventude remonta os movimentos sociais da década de 1950 que lutavam pelo reconhecimento do jovem enquanto cidadão de direitos. Nesse período, as primeiras iniciativas implementadas ainda concebiam o jovem como um problema, ligado à violência, drogas, desemprego, pobreza, entre outras visões que demandavam algumas transformações para que o acesso aos direitos sociais básicos, culturais, econômicos, como educação, saúde, trabalho, pudessem ser efetivados.

Na seara dos compromissos internacionais, o tema da juventude foi marcado por vários avanços, notadamente no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) e na

¹³ Abramo (2003) aponta que até meados dos anos 60, o estudo do tema juventude no Brasil ficou restrita aos jovens estudantes de classe média, tidos como politizados. Segundo a autora, o debate sobre o tema juventude girava em torno do papel que os jovens engajados – movimentos estudantis, jovens da contracultura e jovens militantes de partidos políticos de esquerda – exerciam na continuidade ou enfrentamento do sistema capitalista.

agenda dos países-membros da Organização Ibero-Americana de Juventude (SILVA e ANDRADE, 2009). Apesar desses avanços, os indicadores de acesso dos jovens aos direitos sociais, culturais e econômicos, contidos no Informe sobre a Juventude Mundial de 2005 da ONU¹⁴, mostravam um quadro desolador da não concretização de direitos humanos para grande parte da juventude do mundo (SILVA e ANDRADE, 2009).

No contexto da América Latina, a preocupação com os jovens e com o desenvolvimento de políticas públicas orientadas para o público jovem ganhou representatividade a partir da década de 70, estimulada por alguns organismos latino-americanos e mundiais, como a CEPAL e ONU, e governos europeus, tais como o da Espanha, que promoveu iniciativas de cooperação regional e ibero-americana (KERBAUY, 2005). No entanto, como explica Abad:

Históricamente la evolución de las políticas de juventud en América Latina ha estado determinada por los problemas de exclusión de los y las jóvenes de la sociedad y a cómo facilitarles su transición e integración al mundo adulto. Aunque es obvio que las políticas de juventud se han implementado bajo distintos enfoques y características institucionales, resulta didáctico distinguir por lo menos cuatro modelos diferentes,¹⁵ que se han sucedido según problemas políticos muy específicos. (ABAD, 2002, p. 121).

Para Bango (2003), houve quatro tendências no desenvolvimento histórico das políticas de juventude: 1) a incorporação dos jovens nos processos de modernização; 2) o enfoque do controle social; 3) o enfoque do jovem problema; 4) o enfoque dos jovens como capital humano.

A primeira tendência situa-se, em geral, na década de 50, quando ocorre, na maioria dos países da América Latina, um processo de incorporação maciça dos jovens ao sistema educativo. Nesse período, a resposta estatal em termos de política pública dava-se através da educação. Segundo Bango (2003), concomitante ao oferecimento das políticas públicas educacionais, emerge a apreensão estatal com o tempo livre dos jovens. A utilização adequada

¹⁴ O Informe ainda destacava que, apesar de a juventude estar contemplada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, esta não é explicitamente mencionada nestes documentos, gerando invisibilidade dos jovens tanto na interpretação quanto na implementação destes tratados. Em consequência, a ONU recomendava que os relatórios de progresso na proteção dos direitos humanos fossem especificados por faixa etária, buscando assim dar maior visibilidade a esta parcela da população (SILVA E ANDRADE, 2009).

¹⁵ Esses modelos são: 1) Ampliación de la educación y uso del tiempo libre (circa 1950-1980); 2) Control social de sectores juveniles movilizados (circa 1970-1985); 3) Enfrentamiento de la pobreza y prevención del delito (circa 1985-2000); 4) Inserción laboral de jóvenes excluidos (circa 1990-2000). Abad explica que “Esta clasificación es una síntesis de diversos autores, especialmente Rama, Rodríguez y Bango.” (ABAD, 2002, p. 121).

do tempo livre através da educação evitava que os jovens caíssem em condutas censuradas pelo mundo adulto.

A segunda tendência, que enfoca o controle social, decorre dos acontecimentos político-sociais das décadas de 60 e 70 e tem como objetivo o controle da mobilização estudantil. O foco, porém, aos poucos vai se deslocando dos jovens de classe média para os jovens pobres, excluídos e moradores das periferias das grandes cidades (RODRIGUES, 2008). Para esta autora, este fato ocorre na década de 80, época que começa a emergir a representação do jovem problema e, em consequência, desenha-se políticas de compensação social, com forte caráter de contenção social.

Na década de 90, os jovens passam a ser vistos como capital humano que pode contribuir nos processos de crescimento econômico. Aqui, a preocupação passa a ser a incorporação dos jovens ao mercado de trabalho (BANGO, 2003). O quadro a seguir esclarece bem a associação entre as quatro tendências acima descritas:

Quadro 01- Relação entre Enfoque de Juventude e Tendências

Enfoque	Período	Paradigma
Incorporação dos jovens ao processo de modernização	Década de 50	Juventude com etapa da preparação – transição entre a infância e a idade adulta
Enfoque do Controle Social	Década 60 e 70	Juventude como etapa problemática
Enfoque do Jovem Problema	Década 80	Juventude como etapa problemática
Enfoque dos Jovens como capital humana	Década de 90	Juventude formada por atores estratégicos para o desenvolvimento.

Fonte: Rodrigues (2008), baseado em Abad – 2003 (com modificações).

Kerbaury (2005), ao traçar o panorama das políticas dos jovens na América Latina e no Brasil, aponta que a preocupação com os jovens e com políticas orientadas para a juventude tem início na década de 50, considerado como momento de inclusão dos jovens aos processos de modernização por meio de políticas educativas. Segundo ele, “Os dados estatísticos mostram que é a partir desse período que se processa a admissão maciça de crianças, adolescentes e jovens nos ensinos primário e médio, tendo o Estado como instância definidora da formulação e implementação destas políticas.” (KERBAUY, 2005, p. 197).

Nesse período, a principal política para a incorporação social das novas gerações se dava através do investimento em educação, que funcionava como importante mecanismo de mobilidade e ascensão social. A ideologia dessa época nos Estados Latino-americanos era

ocupar ao máximo o tempo livre do jovem, evitando com isso que ele o utilizasse para a prática de condutas consideradas censuráveis, pelo mundo adulto. Assim, o foco das políticas para os jovens dirigia-se para a profissionalização, a ocupação produtiva do tempo livre e a educação dos jovens, atendendo à lógica desenvolvimentista¹⁶ (KERBAUY, 2005). Dessa forma, quando o jovem não trabalhava ou não tinha uma “ocupação de respeito”, adquiria logo a fama de vagabundo e delinquente, tornando-se um ser sem importância e um problema social. Sobre essa situação da juventude, Abramo faz a seguinte explanação:

Nos anos 50, quando os atos de “delinquência juvenil” extravasam os limites dos setores “socialmente anômalos” (os marginalizados, os imigrantes nas grandes metrópoles, as “classes perigosas” — como foram objeto de atenção na passagem do século por criminologistas como Pestalozzi) e se tornam comuns entre jovens de setores operários integrados e de classe média, a juventude aparece ela mesma como uma categoria social potencialmente delinquente, por sua própria condição etária. O problema passa a ser o fato de que jovens que teriam “condições objetivas” de ajuste ao mundo adulto manifestam dificuldades nesse sentido, gerando angústias quanto ao próprio modelo de integração existente na sociedade. A interpretação baseada na explicação da “fase inerentemente difícil” leva a localizar o problema na adolescência enquanto tal, e na formação de culturas juvenis como antagônicas à sociedade adulta, resultando no conhecido processo de “demonização” do rock’n’roll, por ex., e na busca de soluções através da prescrição de uma série de medidas educativas e de controle para assegurar a contenção dessa delinquência. (ABRAMO, 1997, p. 30).

O pavor trazido por esse discurso de que os jovens seriam eternamente delinquentes, cedeu, aos poucos, espaço para uma vertente que entendia que esses “desvios de condutas” faziam parte do processo de integração dos jovens à sociedade adulta, podendo inclusive, para alguns, representar fonte de inovação e revigoração sociais. Desse ponto de vista, a maior parte dos jovens, se bem conduzidos, acabaria, depois de alguns percalços, integrando-se de forma sadia e normal à sociedade. Assim, o problema de socialização dos jovens volta a ficar circunscrito à delimitação dos grupos ou setores juvenis estruturalmente anômalos, para os quais se destinam medidas específicas de controle e “ressocialização” (ABRAMO, 1997).

Nos anos 60 e parte da década de 70, o problema da adequação social juvenil aparece travestido de crítica radical de todo o *status quo*, vive-se uma onda contestativa de toda uma geração que parece ameaçar a ordem social, colocando em xeque princípios e valores do

¹⁶ Na lógica desenvolvimentista, o jovem deveria ser preparado para se tornar um adulto produtivo, responsável pelo progresso nacional. Insere-se nessa ideia, a construção social da juventude como geração a ser integrada à sociedade para ela servir, priorizando-se na interação indivíduo e sociedade, um modelo ideal de sociedade, ou seja, a norma da sociedade produtiva (CASTRO E ABROMOWAY, 2002).

mundo político, cultural e moral, devido, principalmente, à sua atitude crítica em relação à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação — movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento hippie (ABRAMO, 1997). A seguinte passagem demonstra bem esse momento:

A juventude apareceu então como a categoria portadora da possibilidade de transformação profunda: e para a maior parte da sociedade, portanto, condensava o pânico da revolução. O medo aqui era duplo: por um lado, o da reversão do “sistema”; por outro, o medo de que, não conseguindo mudar o sistema, os jovens condenavam a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade, por sua própria recusa (os jovens que entraram na clandestinidade, por um lado; por outro lado, os jovens que se recusaram a assumir um emprego formal, que foram viver em comunidades à parte, com formas familiares e de sobrevivência alternativas etc.) — não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa permanente de se adaptar, de se “enquadrar”. (ABRAMO, 1997, p. 30-31).

O conceito sobre essa geração juvenil foi, tempos depois, modificado, tendo sua imagem redimensionada e reelaborada de uma forma positiva, o que acabou generalizando a imagem dos jovens dos anos 60 como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa nova imagem da juventude, reelaborada positivamente, acabou, desse modo, por fixar assim um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária (ABRAMO, 1997).

A juventude dos anos 80 parece dar uma guinada de 180 graus, saindo de um polo no qual vingava a crítica, o idealismo e a contestação, para outro polo caracterizado como individualista, consumista, conservador, indiferente aos assuntos públicos e apático (ABRAMO, 1997). Como argumenta esta autora, o problema juvenil passa, agora, a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema (ABRAMO, 1997).

Neste período sobressai um papel controlador exercido pelo Estado, principalmente no que tange aos jovens pertencentes ou ligados aos grupos surgidos em estratos populares, como as gangues juvenis, os punks e as “galeras”, mas também, os jovens de vivência e expressão urbanas, principais vítimas da deterioração da qualidade de vida, que atinge principalmente as camadas populares, e do empobrecimento generalizado da população latino-americana. Vive-

se uma preocupação generalizada com a associação entre juventude, drogas, violência e o desemprego (KERBAUY, 2005).

Diante deste quadro, e a fim de confiná-lo em uma moldura socialmente confortável, várias políticas de compensação social foram criadas. Ainda que nenhuma destas políticas tenha sido catalogada como “exclusivamente para jovens”, o foco e a prioridade principal delas foram, especialmente, os jovens oriundos de setores “excluídos”, que apresentavam condutas consideradas delinquentes. O enfoque adotado contribuiu, assim, fortemente para manter – até os dias de hoje – o estigma problematizador da condição juvenil. (KERBAUY, 2005, p. 199).

Nos anos 90, a figura dos jovens relaciona-se a ações individuais e coletivas. Dessa forma, a imagem que quase sempre nos vem à mente são as figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas, demonstrando poder de mobilização. O senso comum, no entanto, continua representando a juventude de modo negativo, por meio de estigmas e estereótipos. Dessa forma, dependendo do contexto sócio-político e econômico do qual se originam, os jovens continuam sendo considerados perigosos, marginais, alienados, irresponsáveis, desinteressados ou desmotivados, e cada vez mais relacionados à violência e aos desvios de conduta (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras e os atos de vandalismos) (KERBAUY, 2005).

Segundo Abramo (1997), os jovens dos anos 90 vivem uma situação anômala, pois, simultaneamente, apresentam-se como vítimas e fomentadores de uma “dissolução do social”. Fruto de uma sociedade dividida, a juventude se apresenta com uma imagem estilhaçada que pode ser captada da seguinte forma:

Como vítimas ou como promotores da cisão e da dissolução social, os jovens se tornam depositários desse medo, dessa angústia, o que os faz aparecer, mesmo para aqueles que os defendem, e que desejam uma transformação social, como a encarnação das impossibilidade de construção de parâmetros éticos, de parâmetros de equidade, de superação das injustiças, de formulação de ideais, de diálogo democrático, de revigoração das instituições políticas, de construção de projetos que transcendam o mero pragmatismo, de transformação utópica. Ou seja, como encarnação de todos os dilemas e dificuldades com que a sociedade ela mesma tem se enfrentado. E nessa formulação, como encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros. Permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis (sic), apesar da sempre crescente visibilidade que a juventude tem alcançado na nossa sociedade, principalmente no interior dos meios de comunicação. (ABRAMO, 1997, p. 32).

Esse cenário começa a se alterar no final dos anos de 1990 e no início da década seguinte. A partir desse período, diversas “Iniciativas públicas são observadas, algumas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil, e as várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal – são mobilizadas.” (SPOSITO & CARRANO, 2007, p. 181). Nessa época, pesquisadores, organismos internacionais, movimentos sociais, gestores municipais e estaduais passaram a enfatizar aspectos singulares da experiência social dessa geração, identificando suas vulnerabilidades, demandas e potencialidades (NOVAES, 2007).

Tem-se nesse período a convivência de diversas abordagens e discursos sobre a juventude, o que acaba fortalecendo uma pluralidade de entendimentos sobre os jovens. Dessa forma, a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, faz com que conviva, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos (SPÓSITO, 2003). Isso traz alguns dilemas sobre qual formulação sobre a juventude deve prevalecer, pois:

Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção. Manter a paz social ou preservar a juventude? Controlar a ameaça que os segmentos juvenis oferecem ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas? (LAGREE, 1999, apud SPÓSITO, 2003).

Essa visão negativa da juventude aos poucos vai ficando desgastada, fazendo surgir aos poucos novas concepções e novos olhares, ampliando novas orientações e possibilitando o desenvolvimento e implementação de novas ações e políticas públicas no sentido de reparar, compensar e promover/construir cidadania. Inicia-se a busca do desenvolvimento de políticas públicas para os jovens tomando-os como sujeitos de direitos. Tal fato tem como marco a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, que trouxe conquistas inéditas para os sujeitos de até 18 anos de idade. No entanto, não se elevou os direitos para os jovens acima dessa idade¹⁷.

Falando a respeito dessa pluridimensionalidade do ser jovem, Krauskopf (2003) agrega em quatro modelos as diferentes concepções sobre a juventude: 1) a juventude como etapa preparatória; 2) a juventude como etapa problemática; 3) a juventude como ator estratégico

¹⁷ Para o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa etária, que congrega cidadãos e cidadãs brasileiros com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos.

para o desenvolvimento; 4) a juventude como sujeito de direitos. Veja-se no quadro abaixo os modelos e as políticas de juventude correspondente.

Quadro 02- modelos nas Políticas Juventude.

Paradigmas	Políticas de Juventude
Juventude como etapa de preparação – transição entre a infância e a idade adulta.	Voltadas à preparação da vida adulta, com foco na aquisição de experiências. Vinculação do jovem com as instituições de transição ao mundo adulto. Definidas a partir da crise. Destaque para as políticas de educação e qualificação profissional –o serviço militar também pode ser visto a partir dessa perspectiva.
Juventude como etapa problemática	Políticas compensatórias e focalizadas, predominantemente nas áreas de saúde e justiça. Predomínio de temas como violência, drogas e gravidez precoce.
Juventude formada por atores estratégicos para o desenvolvimento.	Investimento nos jovens como capital humano e capital social fundamentais para o desenvolvimento do País.
Juventude cidadã como sujeitos de direitos.	Articulação com as outras políticas públicas, visão integral do jovem. Inclusão dos jovens como sujeitos explícitos de direitos civis, políticos, culturais, sociais e econômicos. Permitir que os jovens exerçam plenamente sua condição de cidadão.

Fonte: Rodrigues (2008), baseado em Krauskopf (2003); Abramo (2005); Freitas e Papa (2003). Com modificações.

Segundo Abramo (2014), o primeiro modelo, que vê o jovem como um sujeito em preparação, está presente tanto em ações estatais como em atividades desenvolvidas pela sociedade civil. Neste modelo há uma relação verticalizada entre os adultos (educadores) e os jovens. Ensina que “nesta abordagem, legitimada pelos governos e organismos internacionais, a tendência é desenvolver ações verticalizadas (dos adultos para os jovens) onde o educador é a principal referência para projetar o futuro dos jovens.” (ABRAMO, 2014, p. 52). Para a referida autora, os programas, ações e projetos, voltados para a preparação para a idade adulta, enfatizam a aquisição de experiências. Objetivam a vinculação dos jovens às

instituições de transição ao mundo adulto. Entre elas, destacam-se as políticas de educação e qualificação profissional (ABRAMO, 2014).

Rodrigues (2008), com apoio em Abramo (2005) e Krauskopf (2003), faz o seguinte comentário sobre as limitações deste modelo:

(...) embora calcada em uma perspectiva universalista, não se preocupa com as desigualdades entre os jovens, assumindo uma homogeneidade de comportamentos e experiências que não existe. Não há como supor que a preparação de um jovem de classe média possa ser a mesma que a de um rapaz trabalhador. Além disso, este enfoque não visualiza os jovens como sujeitos sociais do presente, pois o foco está em sua preparação para o futuro. (RODRIGUES, 2008, p. 60).

De acordo com esta autora, o entendimento da juventude como etapa problemática, centra sua análise nos comportamentos de risco e nas transgressões que, por sua vez, geram políticas focalizadas e de caráter compensatório (RODRIGUES, 2008). Esse modelo ressalta a vulnerabilidade dos jovens por meio de indicadores, afirmando que eles revelam que são os jovens os que “mais matam e os que mais morrem”; os que vivenciam os maiores índices de desemprego e estão “fora da escola”. São temas também recorrentes nesta abordagem, violência, drogas e gravidez precoce ou não planejada (ABRAMO, 2014).

O tema da juventude como “problema social” é histórico e já foi assinalado por diversos autores, revelando que a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Isto pode ocorrer por dois motivos: porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social — por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social; seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social, ou ainda, porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural (ABRAMO, 1997).

De acordo com Spósito (*apud* RODRIGUES, 2008), a principal crítica a esta abordagem é a estigmatização da juventude. A autora faz a seguinte declaração:

(...) a partir da associação entre jovens e problemas, as ações operam campos de significados que permitem duplo deslizamento semântico possível e, portanto, práticas políticas diversas: os problemas que atingem os jovens expõem uma série de necessidades e demandas não atendidas que resultaria no reconhecimento do campo de direitos e de formulação de políticas globais para a juventude; ou, de forma mais recorrente, os problemas que atingem os jovens transformam-se nos problemas da

juventude e, portanto, é o sujeito jovem que se transforma no problemas para a sociedade. (SPÓSITO, *apud* RODRIGUES, 2008, p. 61).

Conforme essa autora, o modelo que concebe a juventude como ator estratégico para o desenvolvimento, entende que o investimento nos jovens - como capital humano e capital social - é fundamental para o desenvolvimento do país. Para este modelo o papel dos jovens deve ser reconhecido e fortalecido, transformando-se numa alavanca decisiva para combater a pobreza e o subdesenvolvimento.

Para Abramo (2005) essa concepção avança no reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios trazidos pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas. No entanto, nesta abordagem toma-se o modelo de desenvolvimento como um dado, não questionando suas características que produzem vulnerabilidades e desigualdades entre jovens. E, sem questionar os fatores que produzem exclusões, transferem-se as responsabilidades de inclusão para próprios jovens (ABRAMO, 2014).

A perspectiva que vê os jovens como “sujeito de direitos¹⁸” e como elemento detentor de cidadania, procura demonstrar que esta etapa da vida possui suas singularidades, especificidades e necessidades próprias, além das suas capacidades de contribuição e participação. De acordo com esta concepção, deve-se considerar o desenvolvimento juvenil de forma integral, buscando articulação com as outras políticas públicas. “Este enfoque busca a inclusão dos jovens como sujeitos explícitos de direitos civis, políticos, culturais, sociais e econômicos, de maneira a permitir que exerçam plenamente sua condição de cidadãos¹⁹.” (ABRAMO, 2014, p.54).

Conforme Abad (2003), nesse modelo é reconhecido a capacidade dos jovens de formular objetivos pessoais e coletivos, de comunicar e defender publicamente a legitimidade de seus interesses e necessidades. Enfim, de atuar no espaço público²⁰ com plena consciência

¹⁸ Segundo o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), a noção de jovens como sujeitos de direitos surge da combinação entre os direitos individuais e direitos difusos, com o reconhecimento e a valorização e das identidades coletivas: o reconhecimento dos direitos da juventude envolve seu desenvolvimento integral (direitos civis e sociais), o que é de interesse de toda a sociedade, e contempla também a valorização da diferença e das múltiplas identidades coletivas (direitos difusos) (FREITAS, 2007, p. 7-8).

¹⁹ Para Pinsky (2015), ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

²⁰ Abramo (2005) entende por espaço público o lugar de expressão de conflito e de interlocução entre a sociedade e o Estado. No espaço público se desenvolvem a comunicação, as disputas, os embates entre distintos pontos de vista e atores sociais. O espaço público contém as ideias e os projetos de uma sociedade que

de seus direitos, com base em um pensamento crítico, autônomo e emancipador, em um autêntico processo de “cidadanização”.

Atualmente, predomina no âmbito das proposições de jovens e adultos que se movem no campo das Políticas Públicas de Juventude (PPJs), a abordagem que considera os jovens como “sujeitos de direitos” (ABRAMO, 2014). Afirma esta autora que esta abordagem remete a uma específica conjugação de fatores históricos e conjunturais que evidenciam as dificuldades de inserção social de uma determinada geração juvenil. Dessa forma, a noção de “jovem como sujeito de direitos” legitima a inscrição de velhas e novas demandas no espaço público, fazendo com que as respostas e iniciativas do poder público passem a ser classificadas como “políticas de juventude” (ABRAMO, 2014).

Novaes (2009) classifica as PPJs em Universais, Atrativas e Exclusivas. As Universais seriam as políticas setoriais dirigidas a toda a população, inclusive aos jovens. São as políticas educacionais, de trabalho e emprego, de assistência social, de saúde, de cultura e de combate à violência. Entende a autora que, via de regra, elas são consideradas estruturais, pois, implicam sistemas duradouros e instituições públicas dotadas de orçamentos. Ensina que, historicamente, constituíram-se como direitos de cidadania, motivo pelo qual destas se espera hoje que incorporem as especificidades do recorte etário – direitos difusos – e, assim, incorporem questões singulares da atual geração juvenil. (NOVAES, 2014).

As PPJs Atrativas, embora, não sejam dirigidas apenas aos jovens, têm especial incidência sobre eles; seja por afinidade com a natureza da política – por exemplo, os Pontos de Cultura –, seja porque lhes abrem oportunidades específicas – como aquelas que regulam fluxos migratórios –, seja porque, mesmo voltadas para espaços territoriais, onde convivem diferentes faixas etárias, afetam particularmente os jovens – por exemplo, as políticas de segurança e combate à violência. Esse tipo de PPJ, geralmente, pode ter um caráter emergencial ou experimental, ou combinar as duas dimensões (NOVAES, 2014).

Por fim, as PPJs Exclusivas são aquelas voltadas apenas para uma faixa etária predefinida entre 15 e 29 anos. Seja na área de educação, trabalho, desenvolvimento social, saúde, cultura, migração, segurança, constituem-se, em regra, em programas e ações emergenciais para jovens excluídos ou em situações de exclusão desfavorável. (NOVAES, 2014). O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), analisado na presente dissertação, faz parte deste último tipo de PPJ.

3.3 Políticas Públicas para a Juventude: o Governo Fernando Henrique Cardoso

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995 a 2002 –, já se observava o desenvolvimento de um conjunto de programas voltados para a juventude que, embora não demonstrassem uma proposta exclusiva sobre o tema, demonstrava uma clara preocupação com a solução dos problemas que afetavam os jovens. Para Spósito e Carrano (2003), embora não se possa falar na esfera federal de políticas estratégicas orientadas para os jovens brasileiros, algumas propostas foram executadas, sobretudo, com base na ideia de prevenção, de controle ou de efeito compensatório de problemas que atingem a juventude, transformada, em algumas situações, num problema para a sociedade.

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, Spósito e Carrano (2007) identificaram 30 programas e 03 projetos governamentais²¹ que incidiram com maior ou menor focalização nas faixas etárias que naquele período eram consideradas como jovens (adolescentes de 15 a 19 anos, e jovens de 20 a 25 anos), e três ações sociais não-governamentais de abrangência nacional: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária, que surgem por indução do Programa Comunidade Solidária.

Segundo Melo (2008), a análise desses programas indica que há um predomínio das ações em áreas como saúde, segurança pública, trabalho e emprego, apresentando a condição juvenil como um elemento problemático e que requer um enfrentamento dos problemas referentes a essa fase. Isso se constata, segundo ela, a partir da criação de jogos esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens.

Conforme aponta Nunes (2015), não havia consenso no Governo Federal sobre a necessidade de execução de políticas públicas de juventude. Afirma que o que existia na realidade era uma baixa capacidade de coordenação da administração federal e a falta de um órgão que concentrasse as informações acerca das políticas de juventude. De acordo com a autora, o foco das ações estava voltado, sobretudo, para o controle e prevenção dos problemas que atingiam a juventude, sendo os próprios jovens, por vezes, considerados como problemas.

²¹ Spósito e Carrano (2007) afirmam que dos 33 programas lançados pelo governo federal entre 1994 e 2002, 18 eram específicos para o segmento juvenil, 10 atingiam outras faixas etárias (crianças e jovens ou jovens e adultos) e 5 atingiam incidentalmente os jovens. No conjunto, 30 foram de iniciativa estritamente governamental e 3 abrangiam propostas da Comunidade Solidária, órgão de ação social coordenada pela primeira-dama Ruth Cardoso.

Costa (2009), com base em estudo de Spósito e Carrano (2007), afirma que, sobre as ações do Governo Federal para os segmentos jovens da década de 1990, podem-se observar claramente três períodos: o primeiro ocorreu com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o segundo ocorreu durante o segundo mandato de FHC, no qual surgiram distintas ações federais voltadas direta ou indiretamente para os jovens e desenvolvidas em parcerias com organizações da sociedade civil e prefeituras municipais; e o terceiro, iniciou-se no primeiro mandato do Governo Lula, em 2003, e diz que “foi nesse período que o tema juventude definitivamente entrou para a agenda das políticas públicas, multiplicando-se as iniciativas tanto na esfera do poder público quanto da sociedade civil” (RODRIGUES, 2008, p. 87).

Analisando o período de transição sob o aspecto do desenvolvimento das políticas públicas para a juventude, que ocorreu nos governos de FHC e Lula, Furiati (2010) vê uma continuidade na forma de gerir essas políticas. Com base em Armani (1998), aponta que o segundo mandato do governo FHC constituiu uma “Estratégia Social” combinando cortes nas políticas sociais universais e promoção de programas sociais focalizados, tais como, a comunidade solidária; estímulo ao voluntarismo, transferência de gestão de instituições como hospitais e museus, etc., para Organizações Sociais e, por fim, o estímulo a formas privadas de atendimento, especialmente, na área de saúde, educação e previdência social.

Essa “Estratégia Social” e a consequente transferência de responsabilidades para a sociedade (mas também, para os jovens, considerados protagonistas do desenvolvimento) é denominado por Behring e Boschetti (2008) de “refilantropização das políticas sociais”. Isto significava, para estes autores, uma precipitada volta ao passado sem ter esgotado as possibilidades da política pública, na forma como estatuiu a Constituição Federal de 1988, sob a justificativa do voluntariado, da solidariedade e da cooperação, que parecem estar fundadas na perspectiva da “Sociedade do Bem-Estar” ou do “Pluralismo do Bem-Estar” – welfare mix (FURIATI, 2010).

Para Furiati (2010), o governo Lula herdou essa “estratégia social” de FHC, que foi se concretizando sob um padrão de orientação da sociedade de Bem-Estar Social, com os seguintes elementos: protagonismo juvenil; capital social; redes; participação e voluntariado, alternativa já compartilhada por agentes estatais e não-estatais. Os jovens (sobretudo os pobres) são vistos como sujeitos empoderados e corresponsáveis pelo desenvolvimento do País; eles “seriam os protagonistas e/ou Atores do Desenvolvimento do País nos dizeres propagados em eventos e publicações do Banco Mundial e da UNESCO, respectivamente (FURIATI, 2010, p. 180).

No entanto, embora essa autora veja uma continuidade nas políticas sociais desses dois governos, alerta que o governo Lula acabou forjando uma coalizão com os organismos internacionais, no intuito de utilizar o conhecimento gerado pelos estudos sobre juventude e pelos fóruns já instituídos pelo Banco Mundial, para legitimar a criação de uma estrutura institucional voltada exclusivamente para a juventude junto aos vários agentes e representações juvenis da sociedade (FURIATI, 2010).

Assim, pode-se dizer que, de certa maneira, três processos de abrangência nacional marcaram o debate sobre as políticas públicas de juventude no começo do ano 2000: o Projeto Juventude, do Instituto Cidadania; a Comissão Especial Extraordinária de Juventude e o grupo Interministerial de Juventude (RODRIGUES, 2008). Argumenta essa autora que o desenvolvimento desses três processos acaba culminando, em 2005, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Projovem, segundo ela, carro-chefe da política de juventude.

3.4. Políticas públicas para a juventude do Governo Lula (2003 a 2007).

A passagem de um tipo de política pública voltado para a juventude como o que foi desenvolvido no Governo FHC para um como o implementado no Governo Lula, deixa transparecer uma importante mudança de olhar e de tratamento destinados à juventude, possibilitando verificar uma nova concepção na forma de desenvolver essas ações. Durante esse processo, a juventude deixou de ser considerada como um problema social²² e passou a ser vista como sujeito de direito.

A década de 2000 trouxe marcos importante para a consolidação da Política de Juventude no Brasil, iniciando-se, neste período, diversos estudos, pesquisas e seminários que focalizavam a temática juvenil, buscando mapear a situação dos jovens brasileiros, bem como diagnosticar a realidade e as principais demandas deste segmento. (NUNES, 2015). São discussões e debates “que tiveram por objetivo romper com a visão errônea da juventude enquanto “problema” e passando a valorizá-la enquanto “sujeito de direito” demandante de políticas públicas que leve em consideração suas especificidades.” (NUNES, 2015, p. 31).

²² Spósito e Carrano (2007) explicam que a expressão “os jovens como problema social”, possui um estatuto diferente da noção de que as políticas públicas ocorrem quando jovens deixam de ser “estado de coisas” passando a aparecer como “problemas políticos”. Neste caso, tanto pode estar presente a idéia de “proteção” da sociedade diante do risco iminente provocado por seus segmentos jovens, como a percepção de que os atores juvenis podem estar contemplados nas políticas como expressão de um campo ampliado de direitos reconhecidos pela democracia.

O novo governo, empossado em janeiro de 2003, recebeu uma pesada herança de programas destinados à juventude, sem uma avaliação precisa do seu impacto e sem ter acumulado, por sua vez, uma clara estratégia de ação no terreno das políticas públicas em suas interações com os segmentos juvenis (SPÓSITO E CARRANO, 2007).

É claro, que, como explica Castro (2006), as diversas formas de tematizar a juventude, mas também as questões usualmente associadas à condição juvenil têm orientado, com peso ora mais decisivo, ora menos, as ações direcionadas aos jovens. Estas ações acabaram se concentrando nas áreas de educação e emprego – sob a perspectiva da juventude como fase preparatória da vida – e na de saúde e segurança pública – com o viés da juventude como etapa crítica. Por isso, explica a autora, essas ações “não se estruturaram como elementos de uma “política de juventude”, mas como estratégias de atuação da sociedade para orientar a formação dos jovens e minimizar seu envolvimento em situações de “risco”²³ (CASTRO, 2006).

O tema, com o passar do tempo, ganhou novos contornos no Brasil, levando à ampliação dos focos anteriormente existentes e a novas questões e desafios para a construção de diagnósticos e ferramentas de trabalho para a atuação pública junto aos jovens (CASTRO, 2006). Este fato é de extrema importância, pois, a mobilização dos jovens em organizações e grupos com representação em campos diversos como o estudantil, o político-partidário, cultural, comunitário e de geração de renda, entre outros, impulsionou o reconhecimento de questões específicas que os afetavam.

Além disso, aponta Castro (2006), que novas demandas acabaram ganhando vulto em um cenário no qual a dedicação exclusiva à formação e a postergação da entrada no mundo do trabalho não se constituía como única trajetória (nem sequer a prevalente) entre os jovens, e onde os “problemas” que os afetavam se revelavam cada vez mais como problemas da própria organização social, que se fazem perceber de maneira especialmente agravada entre os jovens precisamente porque jovens. Esse processo não foi em vão, pois:

No limite, essa mobilização política resultou na demanda pela formulação de políticas específicas para a juventude, com espaços para a participação e influência direta dos jovens. Do diálogo desses grupos com os poderes públicos, os movimentos sociais, os partidos políticos, as organizações não-governamentais (ONGs) e outros atores estratégicos configurou-se uma agenda que busca ir além das

²³ Um conceito muito utilizado para a formulação das ações tem sido o de “jovens em situação de vulnerabilidade”. No entanto, seu uso indiscriminado também passou a ser objeto de crítica, pois desloca a idéia de “estruturas geradoras da vulnerabilidade” para o sujeito e, assim, pode ignorar que os jovens vulneráveis são portadores de capital social e cultural, capazes de ação coletiva, de criar alternativas e respostas aos seus dilemas (SPÓSITO, 2003, p. 28).

ações tradicionais. Conceitualmente, essas “políticas de juventude” associam os aspectos de proteção social com os de promoção de oportunidades de desenvolvimento: de um lado, visam à garantia de cobertura em relação às várias situações de vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens; de outro, buscam oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favoreçam a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social. (CASTRO, 2006, p. 29).

No período de 2003 a 2010, houve um avanço efetivo da temática juvenil como preocupação relevante do Governo Federal. Institucionalmente, a busca de desenhos adequados para o desenvolvimento das políticas públicas de juventude, no novo cenário político, brasileiro, foi sendo discutida por meio da criação de novos âmbitos de debate e formulação sobre o tema. (BRASIL, 2011). Isto levou o governo federal, logo de início, a buscar constituir a questão da juventude pelo eixo do mundo trabalho, lançando, em 2003, o programa Primeiro Emprego²⁴ (Lei 10.748/2003). Neste período, destacam-se, ainda, outras ações como fatores importantes e essenciais para a realização de estudos e políticas públicas voltados para se entender os problemas dos jovens e buscar soluções para os mesmos. Nesse sentido, Castro e Aquino (2008) afirmam que:

Entre as iniciativas mais importantes nesse período, destacam-se as seguintes: i) realização da Conferência Nacional de Juventude pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados, que organizou debates – conferências regionais – em todo o país sobre as principais preocupações dos jovens brasileiros e possíveis soluções para seus problemas; ii) criação do Grupo Interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR), que realizou um extenso diagnóstico das condições de vida dos jovens do país e dos programas e das ações do governo federal voltados total ou parcialmente para a população juvenil; iii) realização do Projeto Juventude²⁵, do Instituto Cidadania, que também propôs como metodologia debates regionais e temáticos e organizou uma pesquisa nacional para traçar o perfil da juventude; iv) encaminhamento de projeto de lei (PL) propondo a criação do Estatuto de Direitos da Juventude (PL no 4.529/2007); e v) encaminhamento de PL versando sobre o Plano Nacional de Juventude (PL no

²⁴ Este programa foi coordenado, executado e supervisionado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e tinha o objetivo de combater o desemprego juvenil por meio de ações que estimulassem a contratação de jovens no mercado de trabalho. Os jovens participantes deveriam ter de 16 a 24 anos, não ter experiência de trabalho formal, a renda per capita familiar deveria ser inferior a meio salário mínimo, tinha que possuir baixo nível de escolaridade, e serem cadastrado no Serviço Nacional de Emprego (SNE).

²⁵ O Projeto Juventude promoveu amplo processo de discussão envolvendo organizações juvenis, pesquisadores, representantes de movimentos sociais, de ONGs, de fundações empresariais, gestores, intelectuais etc., em uma série de seminários, oficinas e plenárias, produzindo pesquisas e publicações com o objetivo de elaborar um documento de referência e uma proposição de Política Nacional de Juventude e a criação da Frente Parlamentar de Juventude, na Câmara dos Deputados, que organizou uma série de audiências em torno do tema, assim como realizou um seminário e uma conferência nacional voltados para a estruturação de um Plano Nacional de Juventude, convertido em projeto de lei (CASTRO & AQUINO, 2008).

4.530/2004), o qual estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos governos para a melhoria das condições de vida dos jovens brasileiros (CASTRO & AQUINO, 2009).

O governo Lula, empossado em janeiro de 2003, herda do governo anterior alguns desafios importantes e de difícil equacionamento, pois, precisa contribuir efetivamente para a construção de um modo diverso de compreensão dos jovens na sociedade brasileira, desenvolvendo políticas públicas democráticas que reconheçam o não-cumprimento de direitos historicamente negados, tais como educação, saúde e trabalho, como, também, ser capaz de se abrir para outras modalidades de ação que contemplem novos direitos da juventude (SPÓSITO & CARRANO, 2007).

Mas não se pode esquecer que o Governo Federal se encontra, neste período, em um campo de disputa de orientações, onde pode germinar a possibilidade da elaboração de políticas que contrariem as orientações dominantes e redutoras da complexidade dos fenômenos sociais (SPÓSITO & CARRANO, 2007). É nesse sentido que a rota é traçada, buscando construir um modelo de políticas públicas que não trate a juventude como um problema social, mas que a veja como sujeito detentor de direitos e em sua irredutível pluralidade.

É preciso avançar para além das doutrinas de segurança pública e de assistência social no trato com as políticas públicas federais orientadas para os jovens. Sem negligenciar as inúmeras dificuldades de ampliação das dotações orçamentárias para as políticas públicas sociais, admite-se que o desafio maior é, contudo, inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (SPÓSITO & CARRANO, 2007, p. 212-213).

Para dar conta de tal empreendimento, em 2002, a UNESCO, a Ação Educativa e a Fundação Friedrich Ebert começam a desenvolver pesquisas e seminários na tentativa de fazer com que a sociedade civil participasse de forma mais efetiva da agenda política do governo que se iniciava, em 2003. Assim, no ano seguinte, foi criado o Instituto Cidadania, que, por sua vez, iniciou o Projeto Juventude²⁶. Este projeto foi o grande formulador de uma proposta

²⁶ O Projeto Juventude promoveu amplo processo de discussão envolvendo organizações juvenis, pesquisadores, representantes de movimentos sociais, de ONGs, de fundações empresariais, gestores, intelectuais etc., em uma série de seminários, oficinas e plenárias, produzindo pesquisas e publicações com o objetivo de elaborar um

de Política Nacional de Juventude, sintetizando resultados de uma ampla pesquisa nacional, que traçou o perfil da juventude brasileira, de grupos de discussão e interlocuções com movimentos juvenis, especialistas e organizações não-governamentais e instâncias governamentais (BRASIL, 2014).

Durante mais de um ano, entre 2003 e 2004, o Instituto Cidadania promoveu um amplo processo de discussão envolvendo organizações juvenis, pesquisadores, representantes de movimentos sociais, de ONGs, de fundações empresariais, gestores, intelectuais etc., em uma série de seminários, oficinas, plenárias, produzindo pesquisas e publicações, com o propósito de elaborar um documento de referência e proposição de políticas de juventude para o país (ABRAMO, 2005).

Concomitantemente, no Poder Legislativo, em 2003, se constituiu uma inédita Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude na Câmara Federal (CEJUVENT)²⁷. Esta Comissão fez audiências públicas por todo o Brasil, realizou uma Conferência Nacional em Brasília e também promoveu visitas a experiências internacionais. Neste percurso, elaborou-se uma proposta de Emenda Constitucional, um Plano Nacional de Juventude e uma proposta de Estatuto da Juventude (NOVAES, 2007).

No ano seguinte, em 2004, no Poder Executivo, por solicitação do Presidente Lula, o Ministro Luiz Dulci, da Secretaria-Geral da Presidência, criou o Grupo Interministerial (GI) para examinar as políticas dirigidas à juventude. Coordenado por Iraneth Monteiro (Secretaria Executiva) e Beto Cury (Secretário Nacional da Juventude), o Grupo de Trabalho reuniu 19 Ministérios²⁸ e, com significativa participação de técnicos do IPEA, produziu um diagnóstico

documento de referência e uma proposição de Política Nacional de Juventude e a criação da Frente Parlamentar de Juventude, na Câmara dos Deputados, que organizou uma série de audiências em torno do tema, assim como realizou um seminário e uma conferência nacional voltados para a estruturação de um Plano Nacional de Juventude, convertido em projeto de lei (SILVA & ANDRADE, 2009).

²⁷ Em 2003, por iniciativa do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), foi constituída a Frente Parlamentar em prol da juventude, que solicitou a criação de uma Comissão Especial Parlamentar de Juventude da Câmara dos Deputados (CEJUVENT), com o objetivo de estudar propostas de Políticas Públicas para juventude, a qual encaminhou ao plenário, a proposta de Emenda à Constituição (PEC n° 138/2003), conhecida como a PEC da Juventude. A PEC da Juventude foi aprovada em meados de 2010, e incluiu a expressão “jovem” no capítulo VII da CF, dando nova redação ao artigo 227, reconhecendo a juventude maior de 18 anos como sujeito de direitos. (FURIATI, 2010).

²⁸ Segundo Rocha (2012), o GI era composto por 18 Ministérios: Casa Civil, Cultura, Defesa, Desenvolvimento Agrário, Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte, Fazenda, Justiça, Meio Ambiente, Planejamento, Saúde, Turismo, Trabalho e Emprego, Direitos Humanos, Promoção da Igualdade Racial, Políticas para as Mulheres, Gabinete de Segurança Institucional. A coordenação do grupo ficou a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República, tendo como coordenador político o então ministro Luiz Dulci e Beto Cury como coordenador do Grupo Interministerial, na época Secretário de Articulação Social da Secretaria Geral.

e fez recomendações para maior integração e complementaridade entre programas e ações governamentais voltadas para a juventude (NOVAES, 2007). Esta etapa foi de suma importância para se iniciar o processo de elaboração de uma Política Nacional da Juventude. Pode-se destacar então que:

Na etapa do diagnóstico e da elaboração da proposta da Política Nacional de Juventude, o Grupo Interministerial, formado por representantes de 19 ministérios, incluindo representantes do Ipea e das secretarias especiais, realizou mapeamento dos programas federais existentes e que eram voltados direta ou indiretamente para este segmento da juventude. Foram identificadas nada menos do que 135 ações federais, que estavam vinculadas em 45 programas e eram implementadas por 18 ministérios ou secretarias de estado. Deste total de ações, apenas 19 eram específicas para o público jovem do grupo etário de 15 a 24 anos. As outras 112 ações, ainda que incidissem sobre os jovens, não se voltavam exclusivamente a este público. A partir deste trabalho, o grupo identificou a frágil institucionalidade, fragmentação e superposição das políticas federais de juventude, sugerindo a urgente necessidade de criação de uma instância de coordenação e de articulação, que tivesse, entre outras atribuições, a de combater o paralelismo e a fragmentação das ações federais dirigidas ao público jovem (SILVA & ANDRADE, 2009, p. 50).

Segundo o GI, a Política Nacional de Juventude teria de enfrentar inúmeros desafios, tais como: 1) ampliar o acesso e a permanência dos jovens em uma escola de qualidade; 2) Erradicar o analfabetismo entre os jovens; 3) Preparar para o mundo do trabalho; 4) Gerar trabalho e renda; 5) Promover vida saudável; 6) Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; 7) Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; 8) Estimular a cidadania e a participação social; 9) Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais (SILVA & ANDRADE, 2009).

O GI ainda fez uma orientação, aceita pela Presidência da República, no sentido de se criar um programa nacional, de caráter emergencial, que fosse capaz de dialogar com a dívida social do país, contemplando os jovens socialmente excluídos com educação, formação profissional e emprego. Com esta intenção, foi mandada ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 238, de 1º de fevereiro de 2005, modificada e sancionada pelo Presidente da República em julho do mesmo ano. Essa MP instituía, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, destinado a executar ações integradas que propiciassem aos jovens brasileiros, na forma de curso, a elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, a qualificação

profissional voltada para estimular a inserção produtiva cidadã e, ainda, o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.

Assim, em junho de 2005, com a Lei 11.129, foram criados os três pilares da Política Nacional de Juventude do governo Lula: o Conselho Nacional da Juventude – CNJ, a Secretaria Nacional de Juventude, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem.

Para Furiati (2010), a diferença essencial em termos de política da juventude do governo Lula para o governo FHC, se realizou (também) pela via institucional, quando o Estado brasileiro passou de agente legitimador de acordos a agente coordenador, assumindo papel central na formulação e implementação dessas políticas.

Essa mudança de modelo ocorreu devida, principalmente, à criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) – e acrescentamos o Projovem –, o que possibilitou alinhar a atuação desses órgãos ao movimento em prol do conceito de Juventude como sujeito de direitos. Além disso, afirma a autora, a diferenciação fundamental se dá, em termos de políticas de juventude, quando o governo brasileiro migrou de uma administração de tipo gerencial (governo FHC) para uma administração de cunho social-democrática (governo Lula), assumindo um papel central na formulação e implementação das políticas de juventude, se valendo das possibilidades proporcionadas pela ambiência democrática e estabilidade econômica do país (FURIATI, 2010).

Nesse processo, o Conjuve²⁹ teve um papel preponderante no direcionamento e nas formulações das políticas de juventude. Entre suas atribuições, pode-se destacar: formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.

Nesse processo, juntamente com o Conjuve, a Secretaria Nacional de Juventude teve destaque importante na estruturação das políticas nacionais de Juventude, podendo-se destacar as seguintes atribuições: 1) Formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; 3) Articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de

²⁹ O Conjuve é composto por 1/3 de representantes do poder público e 2/3 da sociedade civil, contando, ao todo, com 60 membros, sendo 20 do governo federal e 40 da sociedade civil. A representação do poder público contempla, além da SNJ, todos os ministérios que possuem programas voltados para os jovens; a Frente Parlamentar de Políticas para a Juventude da Câmara dos Deputados; o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Juventude; além das associações de prefeitos. (Portal da Juventude – SNJ, disponível em www.juventude.com.br).

políticas para a juventude; 4) Desempenhar as atividades da Secretaria Executiva do Conselho (SILVA & ANDRADE, 2009).

Enfim, a Política Nacional de Juventude do governo Lula teve como pilares centrais o Conselho Nacional da Juventude – CNJ, a Secretaria Nacional de Juventude, e entre os programas, talvez o mais importante, o Projovem.

3.5 O Projovem Original

O Programa Projovem (original), em sua primeira versão, é criado com o objetivo de incluir socialmente os jovens brasileiros que estão fora da escola e do mercado formal de trabalho. Conforme informações do Estudo do Grupo Interministerial, do PNAD 2003, DATASUS e da UNESCO, a situação pela qual passavam os jovens entre 15 e 24 anos, cerca de 34 milhões, era bastante problemática.

Fazendo um quadro bastante rápido do que diziam esses estudos, esses jovens conviviam com acesso restrito à educação de qualidade; inadequada qualificação para o mundo do trabalho; envolvimento com drogas, gravidez precoce e mortes por causas externas. (BRASIL, 2006). Além disso, 15,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos estavam fora da escola; 753,4 mil (4,9%) eram analfabetos e 5,4 milhões (35,3%) não haviam concluído o Ensino Fundamental. 23,4 milhões de jovens não estavam inseridos no mercado de trabalho formal. A grande maioria desses jovens estava nos grandes centros urbanos.

Segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade – DATASUS (Min. Da Saúde), são também os jovens os que mais morrem no Brasil: em 2002, morreram no Brasil 28 mil jovens de 20 a 24 anos, 72% das mortes ocorreram por causas externas. A UNESCO apontava que, em 2002, a taxa de homicídios na população jovem era de 54,5 para cada 100 mil, contra 21,7 para o restante da população. (BRASIL, 2006).

Buscando mitigar essa situação juvenil é que se cria o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, representando uma das mais importantes iniciativas do governo para amenizar a situação de risco social vivida pela juventude.

Em seu modelo Original, o Projovem começou a ser moldado em 28 de janeiro de 2005, quando a Secretaria-Geral da Presidência da República encaminhou ao Conselho Nacional de Educação o ofício nº 2/SG que demonstrava os fundamentos legais, a justificativa, os objetivos e as diretrizes curriculares do Projovem, e solicitando que, à luz do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como programa experimental, o Projovem pudesse ser executado, em regime de colaboração e de cooperação entre os vários

sistemas de ensino, nos termos do artigo 8º da LDB e do artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Projovem em 16/3/2005, pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2005, após ser considerado como tendo plenas condições de se tornar um programa experimental, nos termos do artigo 81 da LDB, executável em regime de colaboração pelas Secretarias Municipais de Educação, a quem caberiam providenciar a certificação dos seus alunos, através de seus estabelecimentos de ensino, em estreita articulação com os Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação ou do Distrito Federal, conforme for o caso, nos termos do artigo 211 da Constituição Federal e dos artigos 8º e 9º da LDB (BRASIL, 2008).

Conforme o Manual do Educador do Projovem Urbano (BRASIL, 2012), a Medida Provisória nº 238, acabou sendo convertida na Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Mas só em 5 de outubro de 2005, o programa foi regulamentado pelo Decreto nº 5.557/2005, que definiu, em seu artigo 2º, a finalidade do Programa: executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma experimental prevista no artigo 81 da Lei nº 9.394/96, a elevação do grau de escolaridade dos jovens, visando à conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional, em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.

De acordo com a Medida Provisória nº 238, o Projovem destina-se aos jovens com idade entre dezoito e vinte e quatro anos, e que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos: tenham concluído a quarta série, mas não tenham concluído a oitava série do ensino fundamental; e não tenham vínculo empregatício. O programa oferece um curso de formação integral³⁰ por um período de 12 meses. Segundo a Lei 11.129/2005, o Projovem tem um prazo, dado pela lei, de 2 (dois) anos, prorrogável pelo mesmo tempo, devendo ser avaliado ao término do 2º (segundo) ano, esta avaliação objetiva assegurar a qualidade do Programa. Também determina que, aos alunos devidamente matriculados, será concedido um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00³¹.

³⁰ A formação integral compreenderá atividades de formação escolar (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e desenvolvimento de ação comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais. Atendendo às necessidades do público deste projeto, o currículo compreenderá, ainda, 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando 1.600 horas. (BRASIL, 2006).

³¹ O recebimento desse auxílio condiciona-se à frequência e à entrega dos trabalhos escolares. O aluno deve comparecer todo mês a pelo menos 75% das atividades presenciais, em cada unidade formativa, incluindo a ação comunitária programada, e entregar 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês.

O programa funcionaria como curso experimental, por meio dos sistemas de educação de jovens e adultos, da certificação de conclusão do ensino fundamental e da qualificação profissional (formação inicial), sendo sua meta inicial o atendimento de cerca de 200.000 jovens, no período de 2005 a 2008, atuando em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal. Em 2006, o Programa ampliou o atendimento aos municípios das regiões metropolitanas que possuíam 200.000 habitantes ou mais, tendo recebido a adesão de 29 cidades (BRASIL, 2012).

O Programa acabou obtendo um importante sucesso e, pode-se afirmar que o interesse dos parceiros em sua implantação deve ser considerado como indicadores na luta contra as desigualdades e a exclusão social, bem como de confiança na força e na potencialidade da juventude brasileira (BRASIL, 2008). Mas, o processo de avaliação e as experiências adquiridas no decorrer do desenvolvimento do Programa acabaram mostrando que os jovens excluídos se encontram geograficamente bastante dispersos pelo território nacional, e que havia a necessidade de ampliar o alcance do Programa para cidades menores, uma vez que parte substantiva dos jovens brasileiros estava deixando de ser contemplada, quando se restringe o atendimento somente a municípios com mais de 200 mil habitantes (BRASIL 2008).

Em dezembro de 2006, o Relatório Parcial de Avaliação do Programa Projovem, realizado pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, apresentou uma projeção estatística combinando dados do Censo/2000 e da Pnad/2003, e abrangendo dez regiões metropolitanas, no qual fazia as seguintes considerações:

O estudo tomou por base os dados referentes à população de 18 a 24 anos, com quatro a sete anos de escolaridade, residente nas cidades com mais de 200 mil habitantes. Os resultados mostraram que o número de jovens excluídos, nessa faixa etária, vem decrescendo em função, entre outros fatores, da universalização do acesso à escola e dos programas de recuperação, aceleração e inclusão de jovens em situação de defasagem educacional, bem como da queda da taxa de natalidade ao longo das últimas três décadas. No entanto, verificou-se que, em relação à população excluída de 24 a 29 anos, os índices ainda são crescentes, evidenciando-se a necessidade de ampliar a faixa etária atendida pelo ProJovem, de modo a contemplar também os jovens dessa faixa etária mais elevada (BRASIL, 2008, p. 16).

Pelos dados dessa avaliação parcial do Projovem, o Programa estava dando certo e sua ação pedagógica se demonstrava eficaz. Através dessa ação, segundo dados da avaliação, o jovem, efetivamente, adquire as competências próprias do ensino fundamental previstas nas diretrizes curriculares nacionais e amplia seus saberes e práticas nas demais dimensões do currículo. Para o estudo, o Projovem também opera de forma positiva na promoção da

equidade, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual e, ao mesmo tempo, ampliando o contingente de jovens com melhora de rendimento escolar (BRASIL, 2008).

Esses resultados positivos obtidos pelo Programa demonstraram que as ações voltadas para a juventude deveriam ser ampliadas, reforçadas e integradas. Para articular essa experiência acumulada, formando um único programa integrado, constituiu-se, no início de 2007, o grupo de trabalho GT Juventude, que reuniu representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento (BRASIL, 2012).

O Projovem Integrado foi iniciado em 2008 e reunia seis programas voltados para a juventude – o Projovem (Urbano), da Secretaria Nacional de Juventude; o Agente Jovem, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Saberes da Terra e Escola de Fábrica, do Ministério da Educação; e Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude, Ministério do Trabalho e Emprego –, juntos, esses programas atenderam 683,7 mil jovens entre 2007 e 2008.

Conforme o que dispõe o art. 2º da Lei nº 11.692/2008, o Projovem, destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das modalidades: (I) Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; (II) Projovem Urbano; (III) Projovem Campo - Saberes da Terra; e (IV) Projovem Trabalhador.

O Projovem Adolescente visa criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Surgiu da reestruturação do Programa Agente Jovem e destinava-se aos jovens de 15 a 17 anos.

O Projovem Urbano tem a finalidade de elevar o grau de escolaridade dos jovens, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã. Nasceu de uma reformulação do Projovem original.

O Projovem Campo busca promover a elevação da escolaridade do jovem do campo – com a conclusão do Ensino Fundamental – qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, originou-se de uma reorganização do Programa Saberes da Terra.

O Projovem Trabalhador unificou os Programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, com vistas à preparação dos jovens para o mercado de

trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda, passando a atender jovens de 18 a 29 anos, em situação de desemprego e membros de famílias com renda.

Como visto, o Projovem Urbano³² continua com as mesmas finalidades do Projovem (Original): elevar o grau de escolaridade dos jovens, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã. A mudança ocorreu na faixa-etária dos jovens, que passou a ser de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. A duração do curso passou de 12 para 18 meses. O Programa ampliou o atendimento para municípios com 100.000 mil habitantes e passou a poder contratar dois profissionais de nível médio, modalidade magistério, para acolher os filhos dos jovens e das jovens estudantes.

A partir de 2012, o Programa passa a ser coordenado pelo MEC, sendo uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O nosso interesse recai sobre esse último ciclo do Projovem.

3.6 O Projovem Urbano: novos paradigmas

O Projovem Urbano utiliza diversas ferramentas para a implementação de seus objetivos. Entre elas, podemos citar: a proposta pedagógica, material didático, a infraestrutura do núcleo, o currículo integrado, o papel dos educadores, o auxílio financeiro.

Para o nosso estudo, interessa destacar a proposta pedagógica inaugurada pelo Projovem, ao desenvolver um currículo integrado, unindo suas três dimensões: Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. A nosso ver, a proposta pedagógica do Projovem vincula todas as outras partes do Programa. Um exemplo é a forma como se dá a gestão dos espaços³³ e dos tempos³⁴ pedagógicos, além das gestões administrativa nacional e local³⁵.

³² O Programa foi regulamentado pelo Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. Em 12 de novembro de 2008, foi publicado no Diário Oficial da União o Parecer CNE/CEB nº 18/2008 aprovando a proposta de implantação, execução e gestão compartilhada do Projovem Urbano, em continuidade ao Projovem original.

³³ Os espaços pedagógicos são formados pela coordenação geral, os polos e os núcleos.

³⁴ Os tempos pedagógicos dizem respeito à carga horária total e a carga das dimensões curriculares do Programa, que compreendem a distribuição da carga horária do curso pelos componentes curriculares e a caracterização das especificidades dos tempos dos alunos e dos educadores.

³⁵ O Programa contará, em âmbito nacional, com um comitê gestor composto por representantes da SECADI/MEC, da SNJ e do Conselho Nacional da Juventude. O comitê gestor local, em âmbitos estadual, municipal ou distrital, deve envolver as secretarias estaduais, municipais ou distrital de educação, o Conselho de Juventude, quando existir na localidade, e os órgãos ou organismos locais de política de juventude. Nos estados e

A gestão do espaço se estende, inclusive, à sala de aula, na qual cabe ao professor criar, na turma, um clima que favoreça o ensino e a aprendizagem. Deve o educador criar nos estudantes um senso de sensibilidade, mobilizando seus conhecimentos previamente adquiridos, estimulando a participação e a cooperação, e a colocação de desafios à cognição e à criatividade. Dentro dessa concepção, gestão em sala de aula, não é nem a ideia tradicional de manter a disciplina, vista como subordinação às normas da escola — que se traduz como silêncio e imobilidade dos estudantes –, nem significa liberalização sem limite que acaba transformando a participação em tumulto (BRASIL, 2012).

A proposta pedagógica do Projovem Urbano representa uma proposta inovadora, que articula o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, visando à formação integral do jovem, considerado como protagonista de sua formação (BRASIL, 2008). A ideia é que o jovem encontre em um mesmo Programa, a retomada de sua vida escolar, a sua qualificação para o trabalho e potencialize suas ações comunitárias.

Ao integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, o Programa buscou oferecer oportunidade para que os jovens experimentassem novas formas de interação, se apropriassem de novos conhecimentos, re-elaborando suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionando quanto a sua inserção social e profissional (BRASIL, 2008, p. 32).

Essa nova proposta de educação desenvolve um currículo que dentro do sistema pedagógico do Projovem Urbano é de importância fundamental: o currículo integrado.

Um currículo pode ser integrado ou não, mas hoje se acredita que a integração seja importante para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Integrar significa inter-relacionar dimensões ou idéias de modo a construir um todo que faça sentido. No Projovem Urbano, trabalha-se com o princípio de que o sujeito aprende realmente quando organiza os conhecimentos de forma própria, relacionando as novidades com aquilo que já sabia. Em outras palavras, é preciso que a educação seja contextualizada e considere o aluno como sujeito, protagonista de sua formação como ser humano e cidadão (BRASIL, 2008, p. 63).

Essa proposta parece ser o diferencial do Projovem Urbano. Ela é o vetor que vai orientar e organizar os tempos e os espaços pedagógicos do curso levando em consideração principalmente a “visão do aprendiz como agente ativo do seu próprio conhecimento, isto é, sujeito que constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade,

de acordo com suas experiências e vivências, mas, sempre em um contexto sociocultural definido” (BRASIL, 2012, p. 26).

No caso do currículo integrado do Projovem Urbano, há dois tipos de referenciais que concorrem para fundamentá-lo: psicopedagógicos e sociopolíticos.

O primeiro valoriza a própria visão do aluno, que se apresenta como “agente ativo do seu próprio conhecimento, isto é, sujeito que constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade, de acordo com suas experiências e vivências, mas, sempre em um contexto sociocultural definido.” (BRASIL, 2012, p. 26). O processo de aprendizagem ocorre através da participação ativa do estudante, em sua relação com os outros sujeitos, através do diálogo e troca de experiências, não só dentro da sala de aula, mas nos variados locais do seu viver cotidiano.

Destaquem-se, aqui, as noções de currículo formal e real. Enquanto o primeiro se constrói ao longo do tempo num processo que envolve escolhas, conflitos e acordos com a finalidade de propor o que se vai ensinar; o segundo se concretiza em sala de aula, ou seja, “aquilo que efetivamente é ensinado/aprendido, nas interações com professores e colegas e, em geral, nas experiências vivenciadas no contexto escolar. O currículo real, portanto, se concretiza no cotidiano da escola, ao longo do tempo.” (BRASIL, 2012, p. 27).

Como não poderia ser diferente, o conteúdo do currículo é interdisciplinar, e voltado para a juventude.

É importante acentuar que, na elaboração de currículos, nenhum educador pode fazer escolhas gratuitas de conteúdos, mas, sim, fundadas nos critérios que orientam a proposta curricular como um todo e que permitem articular coerentemente os conteúdos com as expectativas de aprendizagem (capacidades, habilidades ou competências que os estudantes devem desenvolver) e com as diretrizes curriculares derivadas dos fundamentos psicopedagógicos e sociopolíticos do Projeto Pedagógico (BRASIL, 2012, p. 29).

No segundo referencial, valoriza-se a inclusão social juvenil. Dentro desse contexto fala-se da perspectiva de geração; da separação entre a escola e o trabalho; e da relação entre a exclusão social e a crise de confiança dos jovens.

A Formação Básica é a primeira dimensão do Projovem Urbano, e tem como meta a elevação do grau de escolaridade. O aluno quando termina o curso tem completado o ensino fundamental, estando apto a seguir os seus estudos no ensino médio. Além das disciplinas básicas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza,

inclui, também, a elaboração de sínteses integradoras³⁶, articulando os conhecimentos das três dimensões do currículo com questões que perpassam o cotidiano do jovem. (BRASIL, 2012).

A Qualificação profissional, segunda dimensão, é uma formação inicial pela qual o jovem sai com a competência para desenvolver suas aptidões profissionais, possibilitando-lhe novas oportunidades e escolhas no mundo do trabalho. Ela se organiza em torno de três formações: 1) a Formação Técnica Geral (FTG); 2) a Formação Técnica Específica (FTE) que será desenvolvida por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – ou por meio dos Arcos Ocupacionais³⁷ escolhidos pelo estado, município ou DF; 3) o Projeto de Orientação Profissional (POP). Sobre essas formações, explica o manual do Projovem Urbano:

Formação Técnica Geral (FTG), que aborda conhecimentos necessários a quaisquer atividades de trabalho e permite ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo; (ii) Formação Técnica Específica (FTE), que proporciona ao jovem a aprendizagem de conteúdos de uma ou mais ocupações, dependendo da estrutura da oferta em cada localidade. Assim a FTE, via Arco Ocupacional, aborda conhecimentos relativos a quatro ocupações articuladas dentro de uma base técnica comum, tanto no campo da produção, quanto da comercialização, enquanto a FTE, inscrita no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), proporciona ao jovem o aprendizado em uma ocupação. Ambas desenvolvem competências e habilidades que ampliam as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho; (iii) Projeto de Orientação Profissional – POP – instrumento de integração da FTG com a FTE e delas com as demais dimensões do currículo (BRASIL, 2012, p. 40-41).

A Participação Cidadã, terceira dimensão do currículo integrado, é responsável pela ação comunitária. É nesta dimensão que o aluno aprende a importância da participação social e da cidadania. Envolve aulas teórico-práticas e a elaboração/implementação/avaliação de um projeto de intervenção na comunidade em que vivem, o Plano de Ação Comunitária – PLA.

O currículo do Projovem Urbano organiza-se como uma rede resultante do cruzamento de vários eixos estruturantes (juventude e Cultura, juventude e Cidade, juventude e Trabalho, juventude e Comunicação, juventude e Tecnologia e juventude e Cidadania) com os campos de conhecimento envolvidos nas três dimensões supracitadas. Cada eixo vai originar uma unidade formativa que orienta a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos. (BRASIL, 2012). A Informática se apresenta como instrumento de integração curricular. Trata-se de uma proposta de inclusão digital, “visando a proporcionar aos jovens uma

³⁶ Sínteses integradoras são textos produzidos pelos estudantes como resultado de um trabalho específico com temas integradores.

³⁷ No caso de Manaus, o arco ocupacional desenvolvido no período no qual ocorre a pesquisa é o de alimentação.

oportunidade efetiva de aprender os princípios de funcionamento, os programas principais e os recursos técnicos essenciais para a operação de computadores, sistemas periféricos e tecnologias da informação.” (BRASIL, 2012, p. 46).

3.7 O professor do Projovem Urbano

No Projovem Urbano têm-se os professores de formação básica, os de qualificação profissional e os de participação cidadã.

Os professores de formação básica são habilitados cada um em uma das áreas curriculares do ensino fundamental, (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Língua Inglesa), é chamado de professor especialista e deve trabalhar com os jovens no processo de construção de conceitos básicos e de relações fundamentais entre conceitos, em seu campo de conhecimento. Para isso, os professores contam com o apoio do livro Guia de Estudo e do Manual do Educador. Cada professor especialista ministra duas horas de aulas por semana para cada turma, devendo-lhe ainda acompanhar e avaliar, dentro da área de seu conhecimento, o desempenho de todos os jovens do Núcleo.

O professor especialista conduz o processo específico de aprendizagem de sua disciplina ou campo de conhecimento e deve garantir que os conceitos e suas relações sejam construídos pelos estudantes de forma correta e segundo o olhar científico de cada área. Nessa função, cabe-lhe desenvolver aulas bem preparadas, com ampla participação dos estudantes, promovendo situações desafiadoras e relacionando os conteúdos com os conhecimentos prévios do jovem (BRASIL, 2012, p. 137).

O professor de formação básica desempenha, também, a função de orientador de uma das turmas do núcleo, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares. Nessas condições, pode estabelecer os vínculos necessários para uma efetiva orientação educacional de cada estudante individualmente e do grupo, cabendo-lhe duas funções principais.

Ao professor de Qualificação Profissional cabe planejar e orientar o desenvolvimento da Formação Técnica Geral (FTG) e a implementação dos Arcos Ocupacionais escolhidos pelo município. É responsável também de entrar em contato com empresas e/ou outros tipos de organização relacionados aos referidos Arcos Ocupacionais e agendar visitas guiadas, bem como a ida de profissionais ao Núcleo para serem entrevistados pelos estudantes. Deverá ainda pesquisar filmes, vídeos, livros etc. para auxiliar os jovens no contato com o “mundo do

trabalho” e acompanhar a respectiva dinâmica local, de forma a poder dar orientação segura aos jovens do respectivo Núcleo e tentar encaminhá-los a um estágio (BRASIL, 2012).

Cabe ainda ao educador de Qualificação Profissional a orientação e análise dos Projetos de Orientação Profissional (POP) dos jovens, de maneira a poder interagir efetivamente com os educadores de Participação Cidadã e com integrantes da equipe de Formação Básica, na coorientação aos jovens.

O educador de Participação Cidadã deve orientar e acompanhar os estudantes na elaboração e execução do Plano de Ação Comunitária durante uma hora semanal por turma, totalizando, 5 horas por semana. Nesses momentos, deve apoiar e acompanhar a elaboração e a implementação do Plano de Ação Comunitária (PLA). Para isso, é necessário realizar inicialmente um mapeamento de oportunidades de engajamento social na comunidade, identificando organizações da sociedade, movimentos sociais, comunitários, juvenis e programas da rede pública (socioassistenciais, de saúde, de educação e de cultura) (BRASIL, 2012).

De acordo com o Manual do Projovem Urbano (BRASIL, 2012), todos os educadores do Projovem serão contratados³⁸ em regime de 30 horas semanais que serão distribuídas entre: (a) atividades docentes e de orientação pedagógica; (b) integração curricular; (c) atividades de avaliação, revisão e reforço; (d) planejamento de atividades de ensino e aprendizagem e de funcionamento do Núcleo; (e) formação continuada. É importante lembrar que essas 30 horas de trabalho são cumpridas nos Núcleos ou em atividades pedagógicas realizadas com os estudantes nos demais espaços da cidade, tais como visitas, pesquisas de campo, palestras etc.

Quanto aos educadores para atendimento educacional especializado e os tradutores e intérpretes de Libras, serão contratados de acordo com as necessidades específicas dos Núcleos. O educador responsável pelas salas de acolhimento das crianças de 0 a 8 anos de idade, filhas dos jovens atendidos pelo Programa, será contratado por 20 horas semanais.

No Desempenho de sua tarefa o educador do Projovem Urbano conta com o direcionamento realizado pelo Guia de Estudo do Educador. Conforme informa o Manual do Educador (Brasil, 2012), em cada Unidade Formativa (Ciências Humanas; Língua Portuguesa; Matemática; Inglês; Ciências da Natureza; Participação Cidadã; Informática), apresentam-se dez tópicos organizados para desenvolver os temas selecionados para o currículo.

³⁸ No Projovem Urbano da cidade de Manaus, os professores pertencem aos quadros de servidores efetivos da SEMED.

A seleção dos temas procura definir um conjunto de conteúdos cientificamente corretos e válidos, e socialmente significativos, que podem servir de base para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e práticas, das atitudes, valores e compromissos com a cidadania que traduzem as competências consideradas fundamentais para a inclusão social dos jovens educandos (BRASIL, 2012). A utilização desse Guia por parte do professor é importante, pois, nele se encontram os temas básicos dos quais os educadores partirão para a realização da sua ação pedagógica. Assim, de acordo com entendimento do professor os temas ganharão dinamicidade e coerência dentro do contexto que ele e o aluno vivem. O Manual do Projovem Urbano dá um exemplo para maior fixação:

Por exemplo, é razoável esperar que muitos estudantes não tenham domínio de leitura suficiente para estudar, com autonomia, os textos dos Guias de Estudo, que se reportam às diferentes áreas do conhecimento. E esse é um grande desafio para o curso: tornar leitores competentes todos os estudantes do Projovem Urbano. Para isso, devem colaborar todas as áreas do conhecimento: qualquer que seja o assunto estudado, o educador deve criar situações em que os estudantes aprendam a dialogar com os textos.

Os que ainda não dominaram os processos básicos de leitura precisarão de uma constante ajuda para desenvolver as estratégias necessárias à superação desse problema. No início, o educador deverá conduzir passo a passo o processo, explicitando e demonstrando os procedimentos. É conveniente que faça as primeiras leituras em voz alta, parando para comentar cada trecho; depois, paulatinamente, pode convidar os estudantes a fazerem a leitura individualmente, primeiramente dos textos mais curtos e simples, depois dos mais longos e complexos (BRASIL, 2012, p. 86).

4 CAPÍTULO 3: O PROJovem URBANO EM MANAUS: ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E PERCEPÇÕES DE SEUS EDUCADORES

Neste capítulo, abordaremos a estrutura e o funcionamento do Projovem Urbano em nível local, apontando algumas particularidades do Programa em Manaus, mesmo porque, em geral, o município segue o modelo descrito no Manual do Projovem (BRASIL, 2012). Fez-se um levantamento sobre o seu desenvolvimento, mostrando que o Programa, na cidade de Manaus, desde sua primeira edição, vem diminuindo no número de escolas e de alunos. Cita as principais percepções dos professores do Projovem Urbano sobre temas como cidadania, inclusão social, juventude e o próprio Programa. Por fim, apresenta a análise dos resultados da pesquisa.

4.1 Estrutura e funcionamento do Projovem Urbano³⁹

O Projovem Urbano, em regra geral, divide-se em Coordenação, Polo e Núcleo. A coordenação local do Projovem Urbano fica localizada nas Secretarias estaduais, municipais ou do DF, e é composta por uma equipe constituída por um coordenador geral, um assistente administrativo e um assistente pedagógico, sendo diretamente vinculada ao Departamento de Educação de jovens e adultos de cada Secretaria.

São lotados, ainda, na Coordenação geral (ou no Polo, onde existir) os educadores que trabalham nos Núcleos: 1) educadores de Formação Básica, com licenciatura plena (um de cada área do Ensino Fundamental); 2) educadores de Qualificação Profissional, com qualificação adequada e com experiência comprovada na área de educação profissional, técnica ou tecnológica; 3) educadores de Participação Cidadã, com graduação em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas ou em Educação; 4) Tradutor e Intérprete de Libras, certificado pelo Prolibras⁴⁰ ou com licenciatura em Letras/ Libras; 5) o educador responsável

³⁹ Antes de 2012, cada Estado, Município ou DF que integrasse o Projovem Urbano contava com: (a) um Comitê Gestor local, formado por representantes das secretarias estaduais, municipais ou do DF, responsáveis pelas áreas de juventude, educação, desenvolvimento/assistência social e trabalho. Outras secretarias poderiam fazer parte do Comitê; (b) havia uma coordenação local (estadual, municipal ou DF) incumbida da operacionalização do Programa em nível local de modo a alcançar o maior número possível de jovens excluídos, assegurando a permanência dos alunos no curso. As equipes de coordenação estadual, municipal ou DF eram compostas por um coordenador executivo, um coordenador pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo. (BRASIL, 2008).

⁴⁰ O Prolibras é um Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras. Certifica pessoas surdas ou ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) que já concluíram o ensino superior ou o ensino médio. O Exame visa proporcionar a pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de

pelo acolhimento de crianças de zero a oito anos, filhos dos jovens atendidos pelo Programa, com formação mínima de nível médio na modalidade normal; 6) educador para atendimento educacional especializado, com habilitação para docência e com formação continuada em Educação Especial.

Conforme explica o Manual do Projovem (BRASIL, 2012), embora os educadores das três dimensões curriculares sejam lotados na coordenação local (ou no Polo), a equipe de ensino organiza-se por Núcleo.

O Polo é uma instância de gestão do Projovem Urbano, que funciona no espaço físico da própria regional de ensino e responde à Coordenação Geral do Programa do ente parceiro. Só haverá Polo quando a Secretaria de Educação de um ente parceiro for organizada em coordenadorias ou regionais de ensino. Os Núcleos, localizados nos municípios da área de abrangência de cada regional de ensino, independentemente de seu número, formam um Polo. Sua equipe é composta por: (a) um diretor; (b) um assistente pedagógico; e (c) um assistente administrativo. Essa instância não existe no Projovem Urbano de Manaus.

O núcleo (escola) é a unidade básica do Projovem Urbano. Dessa forma, é nele que se realiza a maior parte das atividades de ensino e aprendizagem. Os Núcleos funcionam nas escolas das redes públicas selecionadas pelos entes parceiros (Distrito Federal, estados e municípios), e os seus aspectos mais importantes dizem respeito a: (1) o número de estudantes atendidos e sua enturmação; (2) os espaços de ensino e aprendizagem; e (3) os demais espaços de atendimento (BRASIL, 2012).

Cada Núcleo, geralmente, matricula entre 150 a 200 jovens, distribuídos em cinco turmas. Cada turma é composta de 30 a 40 estudantes. Preferencialmente, essas cinco turmas devem funcionar na mesma escola. Quando absolutamente necessário, poderão funcionar em duas unidades escolares próximas ou, no caso de atendimento pelo estado-membro, em dois municípios próximos.

Na escolha do Núcleo deve-se observar se ele dispõe de espaços adequados, se sua localização fica próxima ao domicílio ou ao local de trabalho dos estudantes, o que facilita o deslocamento e a presença às aulas, diminuindo a possibilidade de abandono do Programa.

De acordo com o Manual do Projovem Urbano, para o funcionamento de um Núcleo é necessário que se disponibilizem os seguintes espaços: a) cinco salas de aula; b) sala de professores; c) espaços de apoio pedagógico: salas para atividades de ensino e aprendizagem comuns a todos os estudantes, como laboratório de informática, biblioteca, salas para os

competência necessária para compor o corpo docente de Libras e a pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como instrutores de Libras.

plantões pedagógicos e realização das oficinas dos Estudos Complementares; d) sala para atendimento educacional especializado, quando necessário; e) salas de acolhimento para crianças de 0 a 8 anos, filhas dos estudantes (BRASIL, 2012).

O Projovem em Manaus, é desenvolvido e implementado pela Secretaria Municipal de Educação do Município – SEMED, desde 2006. Em 2008, passou a se chamar Projovem Urbano, passando a integrar a estrutura do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2012. O Programa em Manaus, atualmente, divide-se em Coordenação Geral e os núcleos (escolas). A Coordenação vincula-se à Secretaria Municipal de Educação, e possui 11 servidores municipais: 01 coordenador; 09 assessores pedagógicos e 01 servidor administrativo.

Para a edição atual, 2014/2015, que ainda está em andamento, foram abertas 1000 vagas. As aulas do Programa ocorrem em 06 Núcleos (escolas), espalhados pelas 05 Zonas Metropolitanas da cidade: Escola Municipal Eliana Lúcia (bairro Santo Agostinho, Zona Oeste); Esc. Mun. Leonor Uchoa de Amorim (bairro São José Operário, Zona Leste); Esc. Mun. Graziela Ribeiro (bairro Crespo, Zona Sul); Esc. Mun. Jornalista Sabá Raposo (bairro Monte das Oliveiras, Zona Norte); Esc. Mun. Themistocles Gadelha (bairro Jorge Teixeira (Zona Leste); Esc. Mun. Firme na Fé (bairro Alvorada III, Zona Centro Oeste).

Todos os Núcleos receberam o quantitativo de 200 alunos, com exceção da escola localizada na Zona Oeste, pois, ela dividiu os alunos com o Núcleo que fica na Zona Centro Oeste. Outro fato sobre a escola da Zona Oeste, é que ela abriga, embora seja uma quantidade pequena, jovens vindos do Município de Iranduba.

Cada núcleo possui 10 professores: cinco de Formação Básica (Português, Matemática, Inglês, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); um de Qualificação Profissional; um de Participação Cidadã; um de Apoio Pedagógico; e dois acolhedores. Esses Professores são servidores concursados da SEMED. Esse fato é interessante, pois, anteriormente, os professores que participavam do Programa eram contratados, o que trazia alguns inconvenientes, principalmente, em relação à continuidade do educador em sala de aula. De fato, conforme o número de alunos desistentes fosse aumentando, havia forçosamente que reduzir o número de turmas, o que acabava levando o professor a ser despedido. Em Manaus, isso, atualmente não ocorre, pois, o professor é servidor efetivo do quadro da Administração Pública Municipal.

Infelizmente, o quadro da história do Projovem Urbano na cidade, apesar da boa vontade de seus coordenadores e professores, demonstra sintomas bastante preocupantes, principalmente, se olharmos pelas lentes dos alunos desistentes. Pintemos o quadro: o Projovem Urbano na cidade de Manaus teve assinado o seu termo de adesão pelo prefeito

municipal em 2005, para iniciar sua primeira edição em maio do ano seguinte, seguindo, ainda, o modelo Original e como programa em caráter experimental. A sua implementação caberia à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Na primeira edição do Projovem, o número de vagas abertas foi de 6.500, e o número de inscritos chegou a 19.000. Para participar do Projovem, o jovem deveria ter a idade entre 18 a 24 anos, ter terminado a quarta série, mas não poderia ter concluído a oitava série do ensino fundamental, e nem ter vínculos formais de trabalho.

O curso prometia uma formação integral, compreendendo atividades de Formação Básica (800 horas), Qualificação Profissional⁴¹ (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não-presenciais, o que totalizavam 1.600 horas. Aos alunos, devidamente matriculados, seria concedido um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00. Para receber esse auxílio o aluno deveria comparecer todo mês, pelo menos, a 75% das atividades presenciais em cada unidade formativa, incluindo a ação comunitária programada, e entregar 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês. A duração era de 12 meses.

No caso particular de Manaus, a exigência era que o jovem soubesse ler e escrever, mas não precisava o comprovante de escolaridade, pois era oferecido pela coordenação do Projovem um teste de proficiência.

Para dar conta de um número tão grande de alunos matriculados, houve uma distribuição por todas as Zonas da cidade de Manaus, passando o programa a funcionar em 42 escolas públicas municipais, no turno noturno. Ao final da primeira edição, dos 6.500 alunos matriculados, 2.000 desistiram, e 4.500 foram aprovados e tiveram concretizados suas formações.

Na edição seguinte, no período 2007/2008, já na transição para o Projovem Urbano, que aumentou a duração do curso para 18 meses, e a idade para 18 a 29 anos, o número de alunos matriculados foi de 3.500. Desses, 2.800 foram aprovados, e 700 alunos foram reprovados ou desistiram do curso. Na edição de 2009/2010, já como Projovem Urbano (uma das modalidades do Projovem integrado), a quantidade de alunos matriculados foi de 4000, sendo aprovados 2.840, e reprovados ou desistentes o número de 1.260 jovens.

⁴¹ Foram disponibilizadas 23 áreas. Cada prefeitura escolheu quatro, segundo as necessidades e demandas de mão-de-obra local. São elas: telemática, construção e reparos 1, construção e reparos 2, turismo e hospitalidade, vestuário, administração, serviços pessoais, serviços domésticos 1, serviços domésticos 2, madeira e móveis, esporte e lazer, metalmeccânica, arte e cultura 1, arte e cultura 2, saúde, gestão pública e terceiro setor, educação, alimentação, gráfica, joalheria e agroextrativismo.

Nas duas edições seguintes o número de alunos diminuiu ainda mais. Na edição 2011/2012, a quantidade de alunos matriculados foi de 1.171. O número de alunos aprovados foi de 976, e de reprovados ou desistentes, de 195, e na de 2013/2014⁴², o número de alunos matriculados foi 1.950. Desse número, foram formados 500, o restante dos alunos desistiu ou foi reprovado.

A edição seguinte de 2014/2015, que está em andamento, é a que está sendo focalizada nesta dissertação.

Quando olhamos a trajetória do Projovem Urbano em Manaus, notamos que, a cada edição, o número de vagas diminui cada vez mais, fazendo o Programa encolher. Isto é um dado bastante preocupante, pois, o MEC parece abrir o número de vagas para cada edição seguinte levando em consideração a quantidade de alunos aprovados, o que acaba sendo prejudicial à sobrevivência dessa política. Como vamos verificar no próximo tópico, os professores se mostram bastante desolados com o número de alunos desistentes na atual edição. Isto ocorre porque o abandono do escolar da sala de aula do Projovem Urbano tem impacto direto no andamento do curso, na sua vida e na visão que eles têm desses jovens. Há uma preocupação concreta de que não ocorra a próxima edição.

4.2 Contribuição e avaliação da proposta do Projovem Urbano em Manaus na percepção de seus educadores.

Nesta seção apresentamos os resultados da análise das entrevistas realizadas junto aos coordenadores do Projovem Urbano e aos educadores de duas escolas do Programa. Esta análise se deu a partir da identificação das expectativas, contribuições e avaliação que os coordenadores e educadores participantes apresentaram a partir da entrevista. Serão apresentadas, conjuntamente, as avaliações e contribuições das coordenadoras e dos professores sobre diversos temas que perpassam o programa Projovem Urbano. Entre eles, destacam-se: o educador, o programa Projovem Urbano, o jovem que faz parte deste Programa, a cidadania e a inclusão social levada a cabo pelo Projovem, e ainda as principais dificuldades enfrentadas pelo programa.

⁴² Nessa edição duas Secretarias Municipais se mobilizaram para dar conta dessa tarefa: a Secretaria de Educação (SEMED) e a de Juventude (SEMJEL). Os trabalhos se concentraram nas Zonas Leste, Norte e Oeste, locais que foram apontados pelo IBGE 2010 com maiores índices de pessoas com ensino fundamental incompleto. Funcionou em 14 escolas municipais, no turno noturno.

4.2.1 O Programa Projovem Urbano segundo o olhar das coordenadoras e professores participantes da pesquisa.

Antes de iniciarmos o estudo sobre as declarações das coordenadoras e professores entrevistados, destacaremos alguns pontos importantes para entendermos melhor o contexto das vozes desses atores.

Em primeiro lugar, merecem atenção as formulações feitas pelas coordenadoras sobre os diversos temas propostos. Releva-se, nos parece, uma harmonia nas suas proposições, talvez, pela própria natureza dos cargos que ambas ocupam, o que as levam a fazer as suas declarações de forma parcial, relevando os pontos positivos do Programa, em detrimento dos que denotam deficiências. Assim, quando os pontos negativos são salientados em suas falas, aparecem com menos importância e possível de serem saneados com bastante facilidade.

Em segundo lugar, salientam-se as posições dos professores que trabalham no núcleo. Desse modo, pode-se, de maneira bem genérica, apontar duas visões que se sobressaem: uma visão que releva os pontos negativos dos jovens, isentando as deficiências do professor e do Programa; e a outra que, embora formulada de forma mais tímida, vê os problemas que afetam o Projeto de um ponto de vista mais largo, observando que as suas insuficiências são estruturais e não pontuais. Tanto uma como a outra decorrem das próprias condições políticas e estruturais do Programa, mas também, das condições laborais vividas pelos professores e das condições sociais dos alunos.

Por terceiro, deve-se ter em conta que a presente pesquisa não faz o contraponto com o olhar do jovem que estuda no Projovem Urbano, o que acaba limitando o alcance de entendimento do Programa como um todo. Dessa forma, só reflexamente, perceberemos suas posições, tanto dos jovens que abandonam, quanto dos que finalizam o Projeto.

Não podemos esquecer que estamos no terreno das relações intra e intergeracionais, e que as formulações dos entendimentos dos gestores e professores sobre os diversos temas propostos vão demonstrar uma ou outra tendência. Não se pode olvidar, também, que esses educadores não vivem para dar aulas no Projovem Urbano. A maioria, para sobreviver, tem que trabalhar nos três turnos em escolas diferenciadas, o que acaba ocasionando um grande desgaste físico e mental, impactando diretamente na sua atividade docente.

Diante disso, pode-se dizer, que os gestores e professores do Programa vivem duas realidades distintas, mas que se interconectam: a que é formulada nos manuais, guias e nos diplomas legais que regem o Projovem urbano; e a que lhes é imposta pelas vicissitudes da realidade social. Dessa forma, os dizeres, falas, proposições e explicações, devem ser vistas como produtos dessa dualidade vivida.

A partir desse entendimento, tenciona-se questionar os coordenadores e professores sobre suas percepções do Projovem Urbano, para saber como eles avaliam e o que pensam desse Programa; dos seus educadores; dos jovens que dele fazem parte; se ele consegue atingir os objetivos propostos e outros. Podemos afirmar que ao dar voz aos educadores para que eles possam declarar quais as suas percepções, avaliações e preocupações, sobre o Projovem Urbano, estaremos apresentando quais as suas opiniões sobre os referidos temas pesquisados.

Os dados serão discutidos nesta seção a partir dos resultados colhidos nas entrevistas realizadas junto à coordenação e às duas escolas selecionadas para a pesquisa. Esses locais foram identificados na dissertação como Coordenação, Escola 1 e Escola 2. Já os coordenadores e professores que participaram da entrevista, serão identificados por nomes fictícios.

Iniciaremos o estudo apontando como os coordenadores e professores veem o educador do Projovem Urbano.

A figura do professor no âmbito do Projovem Urbano é bastante interessante. Em linhas gerais, ele desenvolve as tarefas de ensinar, planejar e orientar os alunos e seus projetos. Segundo o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Programa, existem dois tipos de currículos a serem aplicados pelos professores: o formal e o real. Aquele está inscrito no PPI, nos Guias de Estudo e nos Manuais do Educador; o outro resulta da negociação, do acordo entre alunos e educadores, buscando melhorar a gestão do professor em sala de aula. Como explica o PPI (BRASIL, 2008, P.108):

O currículo formal, encontrado nas leis, nos parâmetros e diretrizes curriculares, constitui um modo de controle sobre o ensino. A administração escolar espera que os professores não se afastem do Programa e que sigam as recomendações oficiais sobre as metodologias de ensino. (...) o currículo real, que acontece no âmbito dos espaços educativos e, mais concretamente, no âmbito da sala de aula, está sujeito a uma série de situações de ordem política, sociológica, administrativa, financeira, pedagógica, bem como a uma série de negociações que terminam por desenhar um perfil de aluno nem sempre muito semelhante àquele traçado no currículo formal.

Dentro desse panorama, as falas que se seguem tentam dar conta do que seria o professor do Projovem Urbano. Na primeira delas, ressalta-se a importância do material pedagógico do Programa em detrimento do trabalho do professor. Para a entrevistada, tanto o educador, quanto o aluno, para cumprirem suas atividades pedagógicas bastam seguir o que

constam nos Guias de Estudo e nos Manuais do Educador. Ela se pronuncia da seguinte forma:

Tá tudo ali nos livros. Um material riquíssimo, todo completo, pra tudo. O Projeto já vem pronto. O PLA, que é o Plano de Ação Comunitária, a participação cidadã já vem pronta. O POP que é o Plano da parte profissional tá ok. É só o aluno ir preenchendo desde o início, e no final a coisa tá ali pronta e acabada. Então, é só você direcionar, você é o facilitador da vida desses jovens dentro do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã (Maria – Coordenação).

Essa visão nos parece carregada de acriticidade, pois, esquece que, não só no processo de ensino-aprendizagem, mas na própria preparação do aluno para exercer a cidadania, a figura do professor é indispensável. Esquece alguns princípios básicos do Programa, como a relação intra e intergeracional e o protagonismo juvenil, transformando o professor e o aluno em simples executor de tarefas.

Há argumentos, também, que veem o professor como um multidisciplinador, significando que ele tem que agregar diferentes valores para que a transmissão de conhecimento para os jovens seja alcançada. Falando a respeito desse entendimento, um dos professores argumenta:

O professor é um multidisciplinador, porque ele tem que agregar vários valores dentro de uma disciplina, ele não pode se apegar a apenas à disciplina dele, então ele que multidisciplinar; ele tem que abordar várias e várias funções, várias e várias disciplinas no decorrer do seu programa, porque esse aluno necessita disso; é um aluno que é precário quando ele chega aqui; é uma massa bruta, e a gente tem que indo aos poucos desenvolvendo, fazendo com que eles retornem às atividades. Então, eu o caracterizo como multidisciplinador (Jorge – Escola 2).

É interessante notar, que o Projovem Urbano não fala que o educador é um multidisciplinador, mas sim, interdisciplinador, como explica o PPI:

O termo interdisciplinaridade é usado com diferentes sentidos por diferentes autores e, às vezes, se confunde com outras palavras como, por exemplo: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. No contexto do Projovem Urbano, a interdisciplinaridade é vista como uma construção do aluno, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares. Ou seja, os jovens têm aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida.

Interdisciplinaridade não é sinônimo de integração, mas as relações entre os dois conceitos são múltiplas e fortes, pois a construção da interdisciplinaridade é uma poderosa ferramenta de integração, de articulação das diferentes dimensões do currículo (PPI, 2008, p. 32).

Mas, o professor do Projovem Urbano não é visto somente como transmissor de conhecimento; ele não é um mero repassador de conteúdo. Esse profissional vai além, acaba desempenhando a função de orientador do jovem que frequenta o projeto; deve ser aquela pessoa que o jovem sempre pode contar no processo de desenvolvimento do Programa. Como diz uma das coordenadoras a respeito da relação professor-aluno:

Essa relação professor-aluno é um pouco específica. Quem trabalha por amor, o professor que realmente assume a função de professor, porque, no Projovem a gente costuma chamar de educador, porque eles vão além de transmissão de conhecimento. Como os nossos jovens são aqueles jovens que pararam muito tempo de estudar, eles se sentem um pouco discriminado, desorientado; um pouco até desprezado. Então, os nossos educadores, como chamamos, exercem uma função muito maior, de serem muitas vezes psicólogos, de serem muitas vezes o pai, de serem muitas a própria mãe; consegue aquela afetividade com os alunos. Tem que ter. No professor, o aluno acaba se espelhando muito, tem que ter aquela conquista, por que se o professor não tiver um bom relacionamento com sua turma a aula passa a ser chata. Tem alguns alunos nossos que tem problemas com drogas, tem problemas com prisão. Então, nós temos que trabalhar, nós temos que torná-lo um cidadão. Eles não podem ficar nesse desprezo. A gente não pode ficar nessa discriminação, porque o Projovem tá bem claro programa de educação e inclusão. Então o jovem passa a se tornar um cidadão. Como eu vou trabalhar, como eu vou fazer com que esse aluno se torne múltiplo, se transforme, como eu vou dar essa oportunidade, como professor se eu não trabalhar tudo isso. Não é questão de dar só a disciplina, o conteúdo. O Projovem não é conteudista, não é. Ele passa ser muito mais do que isso (Joana – Coordenação).

Dois características do Professor do Projovem Urbano, retiradas das falas dos entrevistados são responsabilidade e engajamento. Isso, segundo a representação dos educadores, pode ser demonstrado através do compromisso desses profissionais com o Programa. O horário das aulas do Projovem Urbano é o período noturno, e a maioria dos seus professores vem de dois turnos de aulas, sendo o do Projovem a terceira jornada. Como afirma um dos educadores:

O professor do Projovem é muito responsável por querer o melhor pro curso. Eu vejo ele engajado em algumas coisas do Projeto. Esse ponto a mais acontece com o professor do Projovem. Mesmo dentro da terceira jornada, mas eles vêm compromissados. Eles têm um tato para trabalhar com esses alunos. Olha, aqui, tem alunos analfabetos. De uma maneira bastante profissional, a gente consegue fazer um trabalho que muitos alunos começam a acompanhar, mesmo com muitas dificuldades, os alunos que têm uma formação mais adiantada dentro do ensino fundamental. Mais os professores têm dificuldades. Eu acho que tinha que ter uma formação mais específica; se houvesse mais didática para chamar a atenção do aluno. Mas de uma forma geral, é um profissional bastante compromissado com o Projeto. Não é um Projeto que você diz, assim, eu vou levar de qualquer forma; ele depende muito de como esse profissional vai desenvolver suas atividades dentro de

sala. Quanto mais atraente forem as aulas desse profissional menos chance a gente vai ter que o jovem abandone (Cláudio – Escola 1).

Depois de falar dos educadores e sua importância dentro do Projovem Urbano, os entrevistados falaram sobre a percepção que eles têm do Programa. Para esses educadores, as três dimensões formadoras do Projovem (formação básica, qualificação profissional e prática cidadã), dá aos jovens que participam desse projeto a oportunidade de sua reinserção social, como disseram um coordenador e um educador:

O Projovem é uma nova oportunidade para que esses jovens pudessem ainda jovens concluir o ensino fundamental. São três dimensões que toda escola do ensino noturno deveria abraçar, por ser chamativo. Chama a atenção do jovem fazer uma qualificação profissional. Enquanto ele faz o ensino fundamental, ele tá se qualificando e, ao mesmo tempo, fazendo sua reinserção no exercício da cidadania. E tudo isso, só com a prática, com o estímulo, é um programa em movimento (Maria – Coordenação).

Eu acredito que é uma oportunidade dada aos jovens que não tiveram um tempo hábil para a conclusão do ensino fundamental. Então, eu acredito que é uma oportunidade que foi dada pros jovens de uma faixa etária pra conclusão do ensino fundamental, e lógico, posteriormente, dar continuidade ao ensino médio e pra frente. A tendência seria esta (Ana – Escola 1).

Para eles, trata-se de um bom Programa, que alcança os objetivos propostos. Um dos pontos positivos dele é unir educação, o trabalho e a prática comunitária, como passos importantes para a cidadania. Como aponta um dos educadores da Escola 1:

Tudo que diz respeito à educação é associado com cidadania (...). A cidadania pode ser implicada a partir do momento em que o jovem tem uma formação e se torna um cidadão mais completo através da sua formação, e a partir dessa formação ele adquire uma cidadania mais completa. (...). Mas, abrangendo uma situação mais geral, que é o âmbito educacional, esse jovem adquire essa cidadania a partir do momento que ele vem todo dia pra aula, que ele estuda, que ele adquire um curso profissionalizante, ele se torna um cidadão mais preparado para o futuro (José – Escola 1).

Na visão de alguns dos educadores, o Programa aparece como um elemento importante para que os jovens deixem a invisibilidade social, e comecem a trilhar o caminho rumo à cidadania. A sua importância para a vida dos jovens, pode ser notada na fala de uma das coordenadoras, quando ela trata o Projovem Urbano como uma pedra fundamental de mudança de vida dos jovens:

O Projovem é a pedra fundamental pra que o aluno, o jovem, possa fazer a diferença na vida dele, ter pelo menos o ensino fundamental. Aí ele vai começar a ser alguém. Porque, até então, ele estava alí no cantinho dele, desprezado, excluído, e com essa oportunidade...; é uma luz que faz ele mudar completamente (Joana – Coordenação).

Esse programa possibilita aos jovens que não tiveram oportunidade de estudar e de obter uma profissão, a chance de resgatar esse tempo que se perdeu. Como diz um dos professores:

O Projovem é um programa que tem como ideia básica, ela vem do Governo Federal, com objetivo de educar pessoas que estão afastadas daquela fase inicial de estudo, então seria um resgate de um tempo perdido, que o aluno perdeu, provavelmente, em função de uma situação familiar precária, teve que muito cedo trabalhar e abandonar os estudos, ou ele teve que, outro motivo, talvez, desestrutura familiar, ou o próprio desinteresse levou ele a não completar aqueles anos iniciais da sua idade compatíveis com o período de estudo. Então, ele vem agora, nesse período, fazer um resgate desse tempo que ele perdeu, que ele passou longe da sala de aula, desse conhecimento (Carlos – Escola 2).

Pelas falas dos educadores entrevistados, percebe-se que eles identificam o Projovem como um instrumento real de inserção social para os jovens. Segundo os professores, a reunião das três dimensões (conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a participação cidadã), além da bolsa de cem reais, fazem com que o Programa alcance de forma imediata os jovens, principalmente os mais necessitados financeiramente, sendo os seus objetivos bastante positivos.

O Projovem urbano é um programa que tem um objetivo muito positivo. Ele é um programa que visa inserir pessoas que não tenham nem a formação mínima do ensino fundamental. Ao abraçar essas pessoas, tecnicamente, ele teria que deixá-las numa posição de ir para o ensino médio, com uma margem mínima de conhecimento nas várias ciências do ensino fundamental. Seria um projeto de um ano e seis meses, 18 meses, dá uma bolsa de estudo, ou seja, um estímulo financeiro pra que a pessoa que esteja na faixa-etária entre 18 a 29 anos, sem o ensino fundamental, possa concluir o seu ensino fundamental. Então o objetivo dele é extremamente social, claramente de inclusão social (Cláudio – professor da Escola 1)

Para os coordenadores, o Projovem Urbano é um programa de ponta, as falhas e problemas existentes no Programa são sanáveis no decorrer do processo; para eles o que

importa é a oportunidade dado ao jovem para que ele consiga terminar o ensino fundamental, se qualifique profissionalmente e tenha um senso de cidadania.

A pessoa que criou o Projovem, que criou esse programa foi, assim, um gênio, foi assim, uma pessoa maravilhosa. Esse grupo de profissionais, que não são só professores, existem psicólogos, filósofos, eles conseguiram fazer realmente uma coisa maravilhosa, uma coisa que, se todos nós que somos envolvidos com a educação, tivéssemos um pouquinho da visão do que é o Projovem, tivéssemos o conhecimento, eu acho que o nosso ensino regular não estaria tão defasado, porque hoje em dia você vê que o jovem não considera mais a sala de aula, praticamente, eu acho, assim, que a educação é um meio de conseguir muita coisa, de fazer diferente, o jovem não está vendo isso, e nós que trabalhamos com o Projovem conseguimos resgatar essa visão de quanto a educação é importante para o ser humano. Então, o Projovem consegue realmente, quando ele fala que ele dá oportunidade pra esses jovens, eu assino embaixo. No Projovem, o aluno consegue mesmo, consegue vir de uma situação que ele não era nada, estava assim praticamente excluído da nossa sociedade. Ele consegue tirar o ensino fundamental, ele consegue se tornar um cidadão, exigir seus direitos, e consegue também saber que pra ele ter seus direitos, ele tem que ter deveres; e ele consegue um trabalho (Joana – Coordenação).

Segundo alguns educadores, o Projovem Urbano serve como vetor de orientação, fazendo com que os jovens consigam concluir o ensino fundamental e possam se qualificar profissionalmente, redirecionando-os para o mercado de trabalho. Outros acreditam que o Projovem Urbano é um veículo de inserção social, e que o papel dele é demonstrar aos jovens o que é ser cidadão. Essas duas posições são exemplificadas nos trechos seguintes:

Ele tem como principal objetivo fazer com que o aluno regresse pra escola e daí desenvolva uma atividade paralela, profissional, para que ele possa ingressar no mercado de trabalho também, esses jovens ou aqueles que estão ausentes retornarem, eu penso que é superinteressante, pois, capta os alunos que estão fora da rede normal de ensino e com certeza faz com que eles tenham uma orientação e direcionamento ao mercado de trabalho, assim, a meu ver, ele é de grande importância, hoje, para essa faixa-etária (Jorge – Escola 2).

Aqui a gente trabalha com o objetivo de realmente inserir essas pessoas na sociedade. Essas pessoas vêm de um histórico de muita luta, são pessoas que tiveram muita dificuldade com o estudo e outras dificuldades na vida; elas têm dificuldades de até mesmo de virem pra escola por falta de recursos. Então, a minha percepção básica é que o Projovem é uma forma de incluir essas pessoas na sociedade, de ensiná-los a serem cidadãos, porque a maioria deles não tem noção do que é ser cidadão. Esse é o nosso papel, independente da disciplina que a gente ministra. Essa é a forma de contribuir com eles é ensiná-los a agir como cidadãos; como agir, como requerer seus direitos, com pensar de forma geral (Marcos – Escola 2).

Falando a respeito dos pontos positivos e negativos do Programa, um dos entrevistados dá a seguinte explicação:

O Projovem é um programa belíssimo (...). Ele oferta o ensino fundamental; e ele tem muita coisa boa. Já pensou! A oportunidade que ele dá pra esses jovens que pararam de estudar e que vão concluir o ensino fundamental e, além de tudo, ainda tem um recurso, eles ainda recebem uma ajuda de custo. Então, a meu ver, é de grande contribuição para a educação, para tornar esse jovem que estava um pouco esquecido; além dele concluir o ensino fundamental, ele consegue participar de novo da sociedade, e ainda tem uma formação, um trabalho, uma qualificação. Então, assim, é muito bom (Joana – coordenação).

O ponto negativo, infelizmente, devido ele ser um programa que não tem férias, ele não consegue obedecer ao calendário regular, por conta de suas especificidades, o aluno se cansa um pouco de estudar direto os 18 meses, e, também, o aluno, muitas vezes não percebe a importância de dar continuidade, de chegar na conclusão do ensino fundamental. Aí, alguma coisa vai acontecendo e ele deixa de frequentar. Isso é uma das coisas, assim, que eu vejo; que eu procuro também saber o porquê dessa desistência tão grande; o motivo dessa infrequência, já que ele tem oportunidade de ter um local pra deixar seus filhos, eles recebem cem reais pra ele frequentar e, infelizmente, ele ainda não consegue terminar (Joana – coordenação).

Mas, variadas críticas são tecidas, também, em relação ao Projovem Urbano. Uma delas, diz respeito às características paternalistas que segundo os professores que defendem essa ideia, o Programa possui. Assim, na opinião de um dos educadores da Escola 2, embora o Projovem Urbano seja um bom Programa, ele convive com um sistema viciante, onde os jovens para alcançarem o necessário para a aprovação não demanda qualquer esforço. Essa espécie de “paternalismo” acaba enviesando o processo de ensino-aprendizagem que o Programa advoga. Conforme expressa o educador:

O Projovem urbano, ele é um projeto bom, um projeto bem idealizado, bem estruturado, bem fundamentado, os planos são bons, tudo foi traçado metricamente, o que vem do governo Federal pra gente é muito bem elaborado. Só que a educação, ela consiste, o processo ensino-aprendizagem, em duas vertentes: uma vertente que parte do educando e outra do educador. Então os professores são capacitados, são treinados, são formados, eles pegam o treinamento do projeto e a gente vai trabalhar isso. Mas quando chega no ponto dos alunos, os alunos já vêm com vício, um vício que o sistema educacional no Brasil criou nos últimos trinta anos, um sistema onde o aluno não tem necessidade de se esforçar, ele não tem necessidade de correr atrás de nada, ele não tem porque. –Ah! Eu não vou ter que trabalhar pra comprar um livro, porque o Governo dá o livro; eu não vou me esforçar pra comprar uma caneta, porque o Governo dá a caneta. Ah! Eu não vou fazer, eu preciso de material, o Governo dá tudo. Essa geração dos últimos 30 anos do me dá, me dá, me dá, gerou uma geração de pessoas que não tem porque lutar; ninguém valoriza aquilo que você não gastou do seu bolso; ninguém vai valorizar algo que você não gastou, você gasta dinheiro pra comprar uma caneta, você vai cuidar daquela caneta; alguém te deu a

caneta, provavelmente, você vai esquecer em algum lugar. Então foi criado um sistema no Brasil onde nós damos ao aluno tudo, e o aluno, a única obrigação que ele tinha, que ele deveria, que é participar e estudar ele não cumpre. Por que ele vai cumprir? Se tudo é dado a ele. Logo depois, o que é dado de prêmio pra ele? Ela falta às aulas, ele não costuma vir (sic), não estuda, não faz a parte que lhe cabe e, no final de tudo, ele vai ter que fazer o quê? Ser premiado com o diploma, ele vai receber um diploma. Os alunos não sabem, mas eles saem desse Programa sem aprender, talvez, menos de 10% (Carlos – Escola 2).

Pela fala acima, percebemos a insatisfação do professor com o sistema educacional vigente que, segundo ele, é falho porque não se fundamenta na meritocracia, um sistema que ao invés de levar o aluno a autonomia, verticaliza ainda mais a desigualdade social. Há uma demonização do sistema escolar, que funciona como um obstáculo quase intransponível para uma percentagem bastante grande de jovens. Na voz do educador transparece uma visão negativa de alguns jovens, que são despidos de qualquer protagonismo, eles não passam de “aproveitadores” das benesses que o sistema educacional oferece.

Mas quem é esse jovem que busca o Projovem Urbano na busca de aumentar seu saber educacional, sua qualificação profissional e melhorar sua participação na sociedade? Aqui, vemos surgir através das reflexões dos entrevistados duas imagens de jovem.

A primeira vê o jovem aguerrido e salienta o seu protagonismo em, apesar de todas as dificuldades, ir até o final do curso e alcançar as formações que o Programa dedica a quem chega ao seu final. São os que querem adentrar a porta da cidadania, e o Projovem Urbano, na visão desses educadores, parece ser um passaporte seguro. Como aponta um dos professores:

O Projovem é uma oportunidade única na vida. Eu já escutei algumas pessoas dizendo que elas voltaram a ter um significado de viver. E a escola é aquele degrau de ascensão social pra maioria das pessoas. Por que? Porque ela é aquela possibilidade de mudança de vida, de muitas vezes de ter uma busca de uma esperança que às vezes, e na maioria das vezes eles chegam desesperançados, e a escola ela se torna uma luz no final do túnel. Eu vejo eles como merecedores muito mais do que (...). Eles merecem medalha de ouro. Porque o sujeito tem que se desdobrar pra fazer o seu ensino fundamental. (...) Jovens que chegam sem uma esperança, sem perspectiva, que já tinham desistido; de uma hora pra outra ter essa oportunidade de conseguir o seu ensino fundamental. Isso é fundamental para um País que quer fazer uma mudança social de qualidade. Eles têm que querer essa mudança. Então eu vejo o Projovem como uma porta de entrada pra cidadania muito forte (Cláudio – Escola 1).

A outra vê o jovem de forma negativa, sobressaindo-se a imagem de uma pessoa desestimulada e que, diante de qualquer obstáculo abandona o curso. Como aponta uma das professoras:

É um jovem que por ter deixado de estudar, ele vem em busca de recuperar o tempo perdido, só que aí ele enfrenta muita dificuldade, coloca barreiras, e aquele que chega até o final, ele tem que tá com muita vontade. Porque, esse jovem tem a questão da família, do trabalho, do lazer, e eles dão mais importância pra essas coisas do que pra escola. E com todos os benefícios que ele tem, material pronto, ganha pra estudar, mesmo assim ele vem ainda com muita dificuldade. Ele mesmo impõe barreiras pra ele concluir o ensino, e, aí, são poucos os que chegam até o final. Esse tem que ter força de vontade mesmo. Essa é a dificuldade que a gente enfrenta. Tá ali, incentivando, motivando (...). O que tá faltando é essa força de vontade do aluno, porque quem quer mesmo, tá vindo, estuda, faz a sua parte, mas tem aquele que só vai no empurrão, pode até concluir, mas ele só vai se for empurrando (Luísa – Escola 1).

Entretanto, observa-se em algumas falas ares de vitória somente em ver o regresso desse jovem à sala de aula. Para os educadores, este retorno do jovem é um elemento importante para que os jovens retomem sua vida e sua inclusão social. Conforme aponta uma das coordenadoras:

(...) terminou uma atividade de culminância bem fundamental para a vida do jovem, e aí, a gente percebe no olhar o brilho, você devolvendo pra ele aquilo que ele perdeu um dia: a autoestima, a credibilidade nele mesmo; saber que ele é capaz de fazer, de concluir aquela tarefa; que não foi tão difícil no coletivo, na harmonia com a coordenação; é uma coisa que só a gente vivenciando pra entender. (...). Mudou sua posição de vida, sua qualidade de vida, ele deu uma guinada cognitiva, no sentido de dizer eu posso, eu consigo, eu posso fazer. Então, é isso que o Projovem proporciona (Maria – coordenação).

Através das palavras dos educadores observamos que o Projovem Urbano tem uma forte conotação de inserção social, principalmente, através da dimensão da Qualificação Profissional, como afirma a educadora da Escola 1 ao ser interrogada se o Programa poderia ser considerado um veículo de cidadania para os jovens:

Com certeza, com certeza, inclusive, ele tem oportunidade de receber um curso de qualificação profissional, ir pro mercado de trabalho, um curso de informática, que é exigência hoje em dia, as empresas exigem, o trabalho exige, qualquer trabalho que você vai procurar você tem que ter noção de informática. Então, ele dá oportunidade pra esses jovens se aperfeiçoar na informática, se aperfeiçoar, por exemplo, o arco que nós trabalhamos recentemente, repositor de mercadoria, que é o curso que é dado, e esses jovens que souberem aproveitar terão a chance mais adiante de conseguir um trabalho num supermercado, num mercadinho (Ana – Escola 1).

Essa inserção social através da entrada no mercado de trabalho, é diversas vezes festejada em diferentes falas, tanto dos coordenadores, quanto dos educadores, como demonstra o seguinte trecho:

Eu me sinto cada dia mais feliz, no sentido de estar nessa direção. Quando eu vejo um jovem chefe da Infralog, que era um vendedor de bala, lá no centro da cidade, lá na Escola Militar, quando ele conta que muita gente quando encontra com ele na hora de embarcar os seus objetos, está dizendo: você não é aquele menino que vendia bala? E ele responde, eu era (Maria – Coordenação).

Mas, segundo os coordenadores e educadores do Projovem Urbano, a inserção social pode ser vista, também, pela via da educação, quando eles, não só terminam o curso, mas quando seguem sua vida estudantil até entrar numa faculdade.

Muitas das vezes nós já conseguimos jovens que eram viciados, que não tinham perspectiva nenhuma de vida, nós conseguimos através do Projovem que eles se tornassem realmente um ser humano; que deixassem a droga, nós já conseguimos. Nós temos depoimentos belíssimos de alunos que chegavam aqui com a gente dizendo: - tô chegando! Quero os meus cem reais. E que no final eles agradeceram de mais pra gente. E nós conseguimos realmente que eles se formassem, concluíssem o ensino fundamental, que concluíssem o ensino médio e hoje já estão na faculdade. Em 2010 pra 2011, nós tivemos um aluno que ele foi aprovado no CEFET, e ele era um dos jovens que chegou aqui completamente drogado, praticamente ele dizia que não era ninguém, que matou, roubou, que já não sabia mais o que fazer da vida dele; e eu disse que sabia sim, ele teria que se tornar um novo ser humano. E realmente, hoje ele é gerente da Coca-Cola na parte de manutenção dos produtos químicos, e tá fazendo faculdade de administração na Uninorte (Joana – Coordenação).

Mas, um dos professores vê falhas na própria estruturação do Programa, notadamente, em relação à qualificação profissional, que, segundo ele, não se adequa como deveria às reais necessidades dos alunos. Para esse educador, se a qualificação profissional fosse realizada levando-se em conta a realidade do jovem que participa do Projovem Urbano, a inclusão social seria muito maior e o índice do abandono de alunos da escola seria menor.

Olha, eu acho que tem uma falha muito grande em relação à Qualificação Profissional, se fosse feita prática, se fosse adequada, ele teria muito mais robusta essa inclusão social. Porque, muitas vezes, as pessoas, elas estão aí, mas, elas não vêm porque, elas têm que deixar o Projeto pra trabalhar. Se houvesse a estruturação adequada da qualificação profissional, eu te garanto que o índice de abandono seria bem menor. Porque tem um gargalo aí muito forte, entre a parte das Ciências Formais da escola e a parte da Qualificação profissional (Cláudio – Escola 1).

De fato, talvez, o maior problema vivido pelo Programa Projovem Urbano esteja no grande número de alunos infrequentes, ou que se evadiram. Esse abandono do jovem é visto de diferentes maneiras pelos educadores e coordenadores. Pode ser visto como falta de compromisso dos alunos, como aponta uma professora da Escola 1:

Infelizmente, eu vejo a questão da falta de compromisso mesmo de muitos jovens. Por que? Tá aqui a escola, foram feitas as matrículas, os professores estão aqui diariamente, mas nós observamos um índice muito alto de faltas diariamente dos alunos; a questão da infrequência, então, lógico que isso atrapalha, Por quê? Porque o Projovem, ele veio justamente para tentar acelerar a conclusão dos estudos desses jovens, mas eles não estão aproveitando. Se semanalmente são cinco dias de aula, esses jovens vêm em dois dias, faltam três dias, O que vai acontecer? Eles vão perder o conteúdo, vão ficar para trás (Ana – Escola 1).

Ou, apenas um passaporte para alcançar interesses pessoais e receber a bolsa de cem reais, como aponta um professor da Escola 2. Para este professor o jovem do Programa é uma pessoa desestimulada para o estudo e desencantada com a escola. De acordo com ele: “a busca, o desejo de conhecer, eles já não têm na essência.” (Carlos – Escola 2). Além disso, pela lente desse profissional, o jovem é aquele ser que utiliza determinados programas, como o Projovem Urbano, para adquirir bolsas de estudos, e/ou privilégios pessoais.

Muitos desses alunos, eles procuram a escola com interesse de bolsas financeiras financiadas pelo Governo federal, algum tipo de bolsa educação, eles vêm porque vão ter carteirinha estudantil, eles se inscrevem porque vão ter benefícios pra comprarem meio ingresso em shows, pra terem alguns benefícios. Então, o interesse, primeiramente é esse. “Então quando você entende esse interesse inicial de muitos desses alunos você entende o que vai acontecer ao longo do processo. Ele vem pra escola, cumpre os primeiros dias que é pra cumprir a presença e poder receber a carteirinha, após receber a carteirinha estudantil é que começa o processo de evasão. A evasão não começa no momento em que começa a aula, começa no momento em que recebe a carteirinha. Quando eles recebem as carteirinhas e começam a virem as bolsas, os benefícios, ele diz vou evadir (Carlos – Escola 2). (...) Então, o aluno vai evadir. Claro, não podemos generalizar, vai ter aluno que vai evadir porque mudou de um bairro que morava para um outro bairro; têm alunas que vão engravidar; alguns alunos acabam sendo presos, a percentagem é grande de alunos que foram presos; alunos que por algum motivo, ligado à criminalidade tiveram que mudar de bairro, então, você pega uma gama de coisas, e pega esse início porque muitos se matriculam que você entende a evasão, O aluno vem pra cá, fala, o professor é legal, a aula é bacana, mas o interesse dele não é esse. O interesse dele é ficar matriculado para manter o benefício; no momento que ele tem que assistir aula e fazer a avaliação, isso não interessa pra ele, isso não faz parte daquilo que ele quer pra vida dele. Até porque os sonhos deles, muitos deles sonham com faculdade, eles confundem o sonho com a ilusão, a faculdade para você galgá-la precisa da construção de uma base, de um alicerce, eles têm ilusão de que vão enrolar, enrolar,

aqui, depois vão entrar numa faculdade, e a coisa vai brilhar, assim num piscar, e não é assim, é um processo que eles não querem construir, quando eles percebem que é necessário estudar, então, esses vão saindo disso daí (Carlos – Escola 2).

Mas, outros diagnósticos mais realistas são realizados pelos educadores, que apontam a fragilidade do conhecimento dos jovens, aliado há um desinteresse causado por um grande período de ausência do ambiente escolar, como fatores que contribuem para aumentar as dificuldades de eles permanecerem no Programa. Para alguns educadores, o desestímulo dos jovens é grande, fazendo com que, por qualquer motivo, eles abandonem a sala de aula.

O jovem ingressado neste Programa é um jovem, até certo ponto não mais interessado em estudar, ele estava ausente, ou porque foi mãe muito jovem, ou porque o jovem homem teve que trabalhar muito cedo em subatividade e estava satisfeito com aquilo que tinha. Então, esses jovens que estão regressando ou estão fora do mercado de trabalho ou estão querendo ter uma nova perspectiva (...). Por isso, é necessário começar mesmo do zero, da base, porque esse aluno tá há muito tempo afastado; e ele tem sérias dificuldades de interpretação, escrita; ao passo que ele tem uma boa percepção auditiva, visual, de perspicácia, porque esse aluno, ele tá na vida, e a gente tá tentando trazer aquilo que as experiências deles externam para ligar com o aprendizado formal. Então, o nosso principal objetivo é que ele se interesse, porque é um aluno frágil, que qualquer coisa o desestimula; que ele permaneça no Programa e que ele conclua os 18 meses de trabalho (Jorge – Escola 2).

Analisando esse cenário, um dos professores da Escola 1 aponta que a infrequência e a evasão dos jovens do Programa podem ser resultadas de uma série de fatores: o desestímulo dos jovens; o desencanto com a escola; a falta de mecanismos adequados de resgate dos jovens para que eles se sintam atraídos pelo cotidiano escolar; e a falta de preparo dos educadores. Argumenta que, como a infrequência dos alunos do Programa é muito alta, isso acaba atrapalhando a continuidade do trabalho dos professores, fazendo com que, pelo menos para metade dos jovens, o Programa não cumpra seu objetivo principal que é elevar a educação através do término do ensino fundamental.

Em relação ao programa, nós temos muitas dificuldades. Primeiro esses jovens já têm o problema de estarem desestimulados da escola. Eles já vêm de processo de desencanto com a escola, então, você tem que ser extremamente dinâmico e tem que ser até muito mais atrativo na sua didática, pra que eles permaneçam. Só que os índices de evasão deles são muito altos, e você não consegue fazer, por exemplo, um trabalho contínuo porque a infrequência deles é alta. Eles vêm num dia e faltam dois. Aí, a gente tem que ligar pra eles, pra eles retornarem. Porque a maioria deles já não está mais com aquele estímulo de estudar. Então, eu diria que o Programa falha no seu objetivo principal que é o de tornar acessível o ensino fundamental. Por

quê? Porque não há mecanismos de resgate suficientemente adequados pra alcançá-los. E eu coloco como até uma falta de preparação de nós profissionais pra tentar alcança-los. Essa significação, o conhecimento pra vida deles, a maioria dos alunos já são mães, pais, já vem de uma longa jornada de trabalho, já chegam aqui cansados, e muitas vezes mesmo sendo um projeto que tem um atrativo da bolsa, do material todo, que ele é muito bom, mas ele tem algumas falhas que não fazem com que eles se sintam estimulados a irem até o fim. Então, pelo meio do caminho ficam mais de cinquenta por cento dos alunos (Cláudio – Escola 1).

Na busca de mitigar a "infrequência" e a evasão dos alunos, tanto os coordenadores, quantos os educadores assumiram a tarefa de ligar para a casa dos jovens, ou mesmo ir até lá, não só para saber os motivos que o levaram a não ir mais para a escola, mas também, para chamar, incentivar, pedir pra que ele retorne para o curso. No caso de alguns jovens, tal recurso tem sucesso, mas, no caso da maioria, eles não voltam mais. Como aponta uma das coordenadoras:

O aluno faltou três dias, ou o professor vai na casa do aluno saber o motivo, ou estamos aqui na sala do Projovem, fazendo as ligações. Todos os dias é dia de fazer ligação. O que foi que houve? Por quê? E os motivos são diversos: ou às vezes viajaram; ou por causa de trabalho mesmo, é a sobrevivência; ou ganharam bebê, no caso do sexo feminino; ou tá cuidando da mãe; ou foi preso; ou às vezes chegou até a falecer. Este ano tem três falecidos: dois, de morte súbita; e um, por assassinato. É muito triste quanto a gente perde um deles (Maria – Coordenadora).

Mas, mesmo assim, apesar desse esforço dos educadores e coordenadores em resgatar e recambiar o jovem para a sala de aula do Programa, a evasão é muito grande. Falando a respeito dos motivos dessa evasão uma coordenadora faz o seguinte retrospecto:

Infelizmente é grande a evasão no Projovem. E a gente que acompanha, praticamente desde o início, desde 2005, quando começou o Projovem, com um número de alunos maior matriculados. Acontece a evasão por quê? É uma coisa que vem lá de fora. Os nossos alunos não têm aquela maturidade de procurar dar conta da situação que eles estão vivenciando. Por exemplo: tem aluno nosso que vive se mudando: tá num bairro hoje aqui na zona Leste, amanhã tá na Zona Norte. Mas, não impede que ele dê continuidade aos seus estudos. A dificuldade que eles têm de manter uma família, muitas vezes o marido tá desempregado, eles têm outras prioridades, então, eles deixam o Programa. Aí vai tendo a evasão, vai aumentando, por mais que você ligue, por mais que você tenha um contato com esse aluno: meu filho você tem que voltar é importante; por mais que você trabalhe tudo isso, mas, lamentavelmente, existem situações que vencem essa vontade deles de estudar, eles se entregam; ou é o desemprego; ou é uma mudança constante de residência; ou é o marido que está desempregado e elas têm que ficar dentro de casa para cuidar dos filhos. Não tem dinheiro pro transporte. Os cem reais muitas vezes eles não empregam como tem que ser. Com esses cem reais, muita das vezes, ele paga o aluguel; paga um prato de comida. Então é muito difícil. A gente trabalha os 18 meses para que não haja um grande número de alunos evadidos, mas infelizmente

ainda acontece. Primeiro, porque, na maioria, a visão deles é nos cem reais, então eles vão um dia, passam um mês sem receber, a gente liga tenta resgatar, eles voltam. Ah! Já estou com os meus cem reais vou embora. Aí passam mais três meses, eles não recebem, então, eles vêm atrás dos outros cem reais. Então esse serrote, como a gente chama, essa situação vivenciada por eles aumenta cada vez mais o número de alunos infrequentes (Joana – Coordenação).

Mas, o cenário periclitante que vive o Projovem Urbano não parece uma questão sem solução. Como aponta uma das coordenadoras: “Eu sei que tem muito jovem na nossa cidade precisando de uma oportunidade dessas pra avançar, e sair do ensino fundamental. Chega de ensino fundamental.” (Maria – Coordenação). Para ela, é importante dar maior oportunidade para os jovens, fortalecendo o seu protagonismo. Como ela mesma enfatiza:

Eles não tiveram a oportunidade que nós tivemos de chegar onde chegamos. Mas, e eles? A gente não sabe se foram criados pelos pais, se tiveram pai realmente. A maioria no ato da matrícula, quem aparece é a mãe. E a gente vê as dificuldades deles, a boa vontade de muitos. Assim, como a gente fala de desistência por qualquer motivo, a gente fala da mãe que vai com três filhos: um na mão e dois mamando. Eu vejo a necessidade de ampliar o Projovem pra que a gente pudesse botar, principalmente, na periferia; mais escolas pra atender (Maria – Coordenação).

O número de alunos que deixam o Programa parece estar na raiz dos problemas dessa política pública. Falando sobre número cada vez mais decrescente de jovens, uma das coordenadoras analisa:

Então eu vejo que, se em 2005, eu tenho uma fatia de 6.500 alunos, mas só apresento que formei 4.500, é porque Manaus não precisa tanto, não lutou pra permanecer naquele patamar. Porque, veja em Recife que é 17.000 mil, cada vez sobe a escala; e aqui ele não vai desperdiçar verba com quem não quer, tem que querer, tem. Aumentar a mídia, você tem que divulgar muito mais, pra que você... eu acho que um dos fatores principais é a forma de divulgação. Porque se coloca na Globo, no horário nobre, nós temos aqui jovem saindo por tudo que é canto pra vim (sic) se inscrever (Maria – Coordenação).

Complementando essa informação e detalhando melhor os momentos difíceis pelos quais o Projovem Urbano já passou, antes e agora, uma coordenadora faz a seguinte análise:

Já tivemos momentos, muitas das vezes, dos nossos professores tirarem dos bolsos deles pra pagarem o transporte pra eles virem pra escola; já tivemos momentos de ter que reduzir núcleos. Em 2010, quando eu era coordenadora, nós tínhamos 20 núcleos, tivemos que fazer fusão, porque não poderia funcionar com menos de 100 alunos, e éramos acompanhados pela UFAM; éramos monitorados os 18 meses (...).

Hoje, não tem mais essa obrigação. Porque a gente sabe que não tá fácil a nível de Brasil. A nível de Brasil, o Projovem não tá fácil. Tem município que começa com 400 alunos e termina com 80 (...) então quando a gente vai pra uma nova edição, já vem reduzida. O MEC já diz o quantitativo de alunos que a gente tem que ter, porque o recurso vem em cima daqueles alunos (...). A gente fica preocupada porque, é um programa maravilhoso, mas, a gente tá torcendo que esse Programa não acabe (Joana – Coordenação).

Atualmente, esse cenário não é diferente. De acordo com as informações dadas pelos coordenadores e professores, o Programa inicia suas aulas com todas as vagas preenchidas, mas no decorrer do curso o número de alunos que deixa o programa a cada dia aumenta mais. Como conta uma coordenadora:

A gente consegue as 1000 vagas serem preenchidas, mas a gente termina, muitas das vezes, com 300 ou 400 alunos. Hoje, têm frequentando uns 500 alunos. Frequentando nesse sentido de serrote: três meses, ele tá ali, após 6 meses dou uma sumidinha de 1 mês, depois eu volto. Mas no núcleo que é pra ter 200 jovens, frequentando, não tem. Até meados do ano passado, setembro do ano passado, nós tínhamos 100, 150; 200, não, quase que impossível. Mas, tínhamos um número de grande valia. Agora, tá demais. Tá diminuindo cada vez mais (Joana – Coordenação).

E conclui:

O manual do Projovem fala que são 200 alunos por núcleo e 40 alunos por turma. A gente começa. Os seis primeiros meses tá todo mundo lá, bonito na sala, os 40 alunos. Meu Deus que maravilha! Atrasa o pagamento, eles dificultam um pouquinho. A gente fala: venham! Venham! Pensem! E quando não tiver os cem reais do Projovem, vocês vão deixar de estudar? Não é os cem reais que são mais importantes. Uns conseguem conceber essa ideia, outros não. – Ah, professora, não mais dando, não. Eu não vou deixar o meu filho morrer de fome. A gente explica, olha esses cem reais são pro transporte, pra ajudar na compra da caneta. Por mais que a gente dê pra vocês, que vem recurso pra isso, mas os cem reais é (sic) um diferencial, é (sic) pro seu transporte, pro seu deslocamento. Não professora, eu pago é o meu quarto, o meu tênis. O objetivo maior não tem. E aí vai essa bola de neve, tá acontecendo muito (Joana – Coordenação).

Diante desse quadro desolador, os professores e coordenadores do Projovem Urbano veem com bastante preocupação o futuro dessa política. Um dos professores retrata e resume o pensamento dos educadores diante da crise vivida pelo Programa em Manaus, e propõe uma saída.

Eu vejo com bastante preocupação; eu vejo que o resgate que nós tentamos fazer, ajudando de todas as formas pra que o jovem venha, é maneira de manter. Porque o próprio jovem não percebe como é importante ter esse espaço, que é um espaço conquistado, como espaço de jogo de poder; principalmente, vislumbrando, até mesmo a perspectiva política que está se desnudando aí, eu acho que ela, se não se reverter isso, ela vai ter uma justificativa muito boa pra não avançar esse Projeto. (...) Com um índice alto de reprovação, eu acho muito arriscado a continuação dele. Até porque, a linha política do Governo que está aí, ele não tem como inserir, em manter atividades que são atividades de abrangência social mais forte, e eu acho o Projovem com uma abrangência social muito forte (Cláudio – Escola 1).

4.2.2. Principais resultados da Pesquisa

A presente pesquisa desenvolveu alguns pontos importantes, tanto históricos quanto institucionais, sobre o Projovem urbano, buscando identificar através das representações dos seus coordenadores e professores, como este Programa vem sendo desenvolvido na cidade de Manaus.

Para isso, em primeiro lugar, apresentamos um cenário bastante atual dos principais problemas que afetam a população jovem no Brasil, enfatizando o analfabetismo, o desemprego e a violência. Fizemos, ainda, um retrospecto sobre o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a juventude, e como ela passou de um “estado de coisas” a um problema político, demandando políticas públicas específicas. Demonstrou-se que, apesar de na década de 90 já haver programas contemplando esses jovens, eles não eram exclusivamente voltados para este segmento, pois, abrangiam todas as faixas etárias. A partir desse foco, se concluiu que somente durante o Governo Lula é que se procurou delinear programas específicos para a juventude.

No capítulo inicial, foi feito um estudo, primeiro sobre a condição juvenil, demonstrando como é complexa a situação do jovem no mundo moderno. Falou-se sobre a moratória vital e social juvenil, que aparecem como um tempo doado aos jovens para experimentarem a condição adulta e, aí sim, deixá-los sair para a vida adulta com mais autonomia. Foram, ainda, abordadas as perspectivas geracionais e classistas, demonstrando que as relações entre gerações podem se dar de forma problemática como de forma aproblemática e, ainda, de forma intrageracionais e intergeracionais. Finalizou-se o capítulo com um estudo sobre as principais concepções do que se pode entender por protagonismo juvenil. Neste ponto foi afirmado que o Projovem Urbano se centra numa perspectiva geracional que podemos chamá-la de mista, pois, contempla, simultaneamente, as relações intra e intergeracionais.

No segundo capítulo, foram desenvolvidos variados conceitos de política pública, sendo a principal, a que a entende como o “Estado em ação”. Dentre os modelos explanados, sublinhou-se que o que mais se adequa ao de política pública, como o Projovem Urbano, é o conhecido como “Ciclo de Política”. Traçou-se, em seguida, um panorama sobre as políticas públicas voltadas para a juventude, demonstrando como elas passaram de um “estado de coisas” para sua apresentação de *status* de “problema político”, o qual passa a demandar o desenvolvimento de políticas públicas específicas; não mais tratando e olhando os jovens como um problema, mas como sujeito de direitos. Essa mudança de concepção se deu entre os governos de FHC e Lula.

Sabe-se que nesse contexto que foi implantada a Política Nacional da Juventude, contemplando o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem; a Secretaria Nacional de Juventude; e o Conselho Nacional de Juventude. Este fato foi preponderante para que houvessem novos programas tratando os jovens como sujeitos detentores de direitos, mas também, para que se deixasse para trás aquela visão negativa da juventude como problema social, fato que durante muito tempo fundamentou as políticas públicas voltadas para essa faixa etária.

A implantação do Projovem ocorreu em 2005, com *status* de programa emergencial e experimental, voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado pelas políticas públicas em vigor: jovens de 18 a 24 anos, que haviam terminado a quarta série, mas não tivessem concluído a oitava série do ensino fundamental, e sem vínculos formais de trabalho (BRASIL, 2008).

A partir de 2008, o Programa sofreu uma reestruturação, passando a contemplar outros programas, agora sob a denominação de Projovem Integrado. Nasce assim, o Projovem Urbano, uma continuação do Projovem (Original), cuja finalidade era promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2008).

O Projovem Urbano abarca três dimensões: a conclusão do ensino fundamental no prazo de 18 meses; um curso de formação inicial para o trabalho; e prática de participação cidadã em sua comunidade. São estas três dimensões que formam o chamado currículo integrado do programa. Além disso, ainda tem um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00, que o aluno recebe por 20 meses. No ano de 2012, o Projovem Urbano passa a fazer parte da estrutura do MEC. Em Manaus, de forma geral, o Projovem vai seguir essa mesma trajetória.

No entanto, embora o Programa em sua trajetória venha sempre trazendo elementos inovadores, verifica-se, em Manaus, um declínio em sua capacidade de ofertas de vagas aos jovens. Isso vem ocorrendo constante em todas as edições. Assim, no início o Programa chegou a ofertar 6.500 vagas, e funcionava em mais de 40 escolas, somente na cidade de Manaus. Atualmente, foram ofertadas somente 1.000 vagas, para funcionarem em 06 núcleos. Há que se rever a política de ofertas de vagas oferecidas pelo MEC, pois, como afirmou uma das coordenadoras, o MEC oferece a quantidade de vagas conforme o número de jovens que se formam. Como o número de alunos que chega ao final do curso é cada vez menor, isto acaba trazendo sérios problemas para a continuidade do Programa.

No que tange à qualificação profissional, é preciso apontar algumas críticas, uma delas é o descompasso entre o que os alunos desejam fazer e o que é ofertado pelo programa. Como foi ressaltado por um dos educadores, há uma distância grande entre as Ciências Formais e a parte da qualificação Profissional. Talvez, uma maior sintonia entre essas duas áreas poderia acarretar uma maior vontade do aluno frequentar o curso, ao invés de deixá-lo para trabalhar.

Além disso, as qualificações profissões ofertadas (chapeiro, auxiliar de cozinha e outras) não parecem ter um poder sedutor junto ao segmento juvenil, fato que, de modo algum, abala a estrutura social desigual vigente, reforçando somente um discurso excludente que acaba maquiando uma inclusão precária, marginal e residual, quando não extremamente excludente.

Em relação ao programa Projovem Urbano, percebemos nas falas dos professores e coordenadores uma clara satisfação sobre sua proposta, embora, às vezes, seja até de forma um pouco acrítica, mas todos eles ressaltam a importância do currículo integrado, sendo considerado o diferencial do programa. Saliente-se, que pelo Manual do Educador, o currículo integrado é algo inovador, abrangendo as dimensões da educação, trabalho e cidadania, se constituindo em um elemento dinamizador da inclusão social dos jovens.

É claro, que, como nos alerta Souza (2015), no mundo moderno a dominação social material e concreta de todos os dias para ser efetiva e se eternizar deve ser pautada em argumentos capazes de se justificar e convencer. Um questionamento que deve ser feito – embora, devido ao viés da pesquisa não se tangeu — é se os discursos desses intelectuais não abrem possibilidades para marginalizar os já marginalizados. Se esses especialistas não desenvolvem através da criação de um "discurso competente" a veiculação de "ideias-força" que servem para justificar privilégios injustos, desenvolvendo nos jovens um conhecimento fragmentário e superficial da realidade, não dando possibilidades a eles de desenvolverem um senso crítica das ideias dominantes.

No que se refere à avaliação do Programa, os professores e coordenadores o tratam como instrumento positivo na inclusão social dos jovens. Embora, possua falhas, elas seriam diluídas durante o processo, sendo consideradas de menor importância diante do fato de se levar cidadania aos jovens. Embora, não se tenha questionado diretamente aos entrevistados os seus entendimentos sobre o conceito de cidadania, pode-se perceber que este termo circunscreve a qualquer tipo de conhecimento, teórico ou prático, que possibilite aos jovens desenvolverem-se de forma melhor em sua comunidade. O que ficou claro nas entrevistas é que existe uma obscuridade sobre o termo cidadania, dando vazão a um entendimento de que cidadania é um conceito-mala que tudo (ou nada) resolve.

Algumas críticas realizadas foram feitas à falta de rigor nas avaliações desses jovens estudantes, criando um sistema de facilidades para aumentar o número de aprovados. A facilitação na aprovação dos alunos é vista como prejudicial ao que ambiciona o Projovem Urbano. Neste ponto, e a partir das críticas realizadas, pode-se notar uma dessintonia entre o que prega o programa e o que é realizado pelos professores. As entrevistas deixam entrever algumas dúvidas: que tipo de educação e de aprendizado estão sendo transmitidos a esses alunos? não estaria o programa repetindo vícios históricos de um tipo de educação que dá mais importância a uma escalada na escolarização, deixando a qualidade educacional em segundo plano?

No que se tange ao educador do Projovem Urbano e sua importância no processo ensino-aprendizagem, as opiniões dos coordenadores e professores se apresentaram um pouco divergentes. Oscilaram entre ser um simples aplicador do que descreve os Guias e Manuais do Programa, até a uma figura meio esdrúxula de “ser mais do que um professor”, dando a entender que ele deve ser “psicólogo”, “pai”, “mãe” e outras funções semelhantes. Os professores salientaram a tarefa multidisciplinadora, a responsabilidade e o engajamento perante o Programa. Em nenhum momento eles criticaram as dificuldades trazidas pela tripla jornada de trabalho que têm de cumprir, e nem os prejuízos que isso traz para um Programa que se denomina um “novo paradigma” de inclusão social. As críticas realizadas foram direcionadas ao “sistema de facilidades” dado aos jovens pelo Projovem Urbano.

No que se referem aos jovens, duas figuras prevaleceram, o jovem protagonista, batalhador; e o desestimulado, sem vontade. Mas, é interessante notar, que esses adjetivos se vinculam diretamente sobre a trajetória do jovem no Programa. Assim, se ele consegue finalizar o curso, há uma conceituação positiva. Por outro lado, se ele é “infrequente” ou abandona as aulas, é rotulado de problemático, e de criar obstáculos para “mudar de vida” e continuar no Programa.

Essas visões acrílicas que enxergam o jovem a partir da boa execução do programa, guarda, também, um olhar eclipsado que vê o sucesso do indivíduo a partir de sua colocação no mercado de trabalho, relegando todo o sucesso ou insucesso de sua vida sob sua própria responsabilidade. Há, aí, uma perigosa sementeira de ilusões, onde se desenvolve todo um discurso de exclusão pela inclusão. Dessa forma, naturaliza-se a pobreza, a marginalidade e a desigualdade, negando-lhe o seu aspecto estrutural. Não se pode negar que essa visão distorcida da realidade e dos seus impactos na vida desses jovens, particularmente, pode levá-los a uma autoimagem distorcida, onde a posição de inferioridade e de subalternidade é introjetada. Os motivos que levam os jovens a abandonar o programa devem ser buscados, não só nas suas questões mais imediatas e materiais, mas em seu contexto social, econômico e cultural.

No Caso do Projovem Urbano, em geral, mas principalmente em Manaus, a relação entre o jovem e o ambiente escolar do Programa parece bastante turbulenta. Não é à toa, que aos olhos dos coordenadores e professores, a infrequência e o abandono apareceram nesse estudo como algo sem sentido, uma incógnita. Falando a respeito da grande evasão que ocorre no Projovem Urbano, há uma grande preocupação por parte tanto dos coordenadores, quanto pelos professores, uma vez que esse fato coloca em perigo, inclusive, a continuação do Programa. Isso, fez com os coordenadores e professores iniciassem uma tarefa conjunta de resgate dos alunos que se ausentam da sala de aula, através de telefonemas aos jovens para saberem os motivos de sua falta e/ou se deslocando até sua casa para convencê-lo e incentivá-lo a voltar ao Programa.

No que se refere às percepções dos coordenadores e professores, os resultados da pesquisa nos possibilitam tecer as seguintes considerações: os sujeitos pesquisados apontam que o Programa se constitui num importante projeto de inclusão social para a juventude. Segundo eles, o desenvolvimento do Programa através de um currículo integrado é fundamental para que o jovem retome sua vida escolar, conquiste uma profissão e aprenda conceitos básicos de cidadania. Quanto ao educador, foi possível perceber que ele desempenha uma função importante na concretização do currículo integrado do Programa, mas, às vezes, aparece também como um simples aplicador dos direcionamentos inscritos nos Guias e Manuais do Educador do Projovem Urbano. Também, foi possível identificar que os conceitos sobre os jovens se vinculam estreitamente ao sucesso, ou insucesso, deles no Programa. Para alguns professores, o jovem aparece como um ser que não entende a importância de um programa como o Projovem Urbano para as suas vidas.

Além disso, o Projovem Urbano na cidade de Manaus, ainda, tem que lidar com outras questões, tais como, o seu horário de funcionamento, o noturno, que acaba se transformando num obstáculo a mais para os alunos, que já chegam às suas aulas bastante cansados e/ou desestimulados, diminuindo rendimento escolar e aumentando a possibilidade de sua evasão.

Por outro lado, a simples mudança das aulas para o turno diurno não resolveria o problema, uma vez que os jovens que frequentam esse tipo de Programa só possuem tempo na parte da noite, o que faz com o número de alunos no turno diurno – se viesse a funcionar – fosse diminuto, impossibilitando, assim, a abertura do Programa, conforme dita a lei regulamentadora.

Soma-se a isso, a falta de um quadro de professores com dedicação exclusiva ao programa; a política de abertura de vagas realizada pelo MEC para cada edição do Programa, que possui como parâmetro o número de alunos formados na edição anterior, o que acaba criando uma visão distorcida, levando-se em consideração a quantidade de alunos formados, e não a qualidade de sua formação; e uma intensa evasão dos seus alunos, fazendo com que haja um encolhimento cada vez maior do Programa.

Somos sabedores que existem outras questões que atrapalham bastante o bom desenvolvimento dessa política pública, mas o interesse aqui recaiu especificamente sobre as figuras dos gestores e professores, para sabermos como eles se posicionam diante dos temas propostos.

Enfim, o Projovem Urbano se constitui numa política pública voltada para a juventude, buscando a sua inclusão social através das dimensões da educação, qualificação profissional e da participação cidadã. Busca desenvolver um “novo modelo” centrado em novas formas de relacionamentos entre e intergeracionais e reaproximar a educação do trabalho, desenvolvendo no jovem um protagonismo que ele já é possuidor. Mas, diversos são os desafios dos formuladores e executores de políticas públicas. Destaque-se o educador de ensino básico e de jovens e adultos, que, dentro do contexto social, econômico e educacional brasileiro, sempre apareceu como uma figura sem protagonismo para mudar a sua própria realidade. Então, como pode ele servir de parâmetro de mudança social para os jovens? Talvez, essa seja a grande questão que perpassa atualmente as políticas públicas voltadas para a juventude e que tem no professor um de seus protagonistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada **Juventude, Políticas Públicas e Cidadania de Jovens: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) em Manaus na visão dos seus educadores** constituiu-se numa tentativa de abordar um pouco de como vem sendo implementada essa política pública na cidade de Manaus e, principalmente, quais as representações dos coordenadores e professores sobre o Programa e sobre os jovens que dele participam. Conforma-se num esforço em estudar e verificar as muitas visões e percepções desses sujeitos sobre pontos importantes desse Programa, tais como, as suas percepções em relação às experiências vividas e suas compreensões sobre o Projovem Urbano, o jovem, o papel do educador, a inclusão social e os problemas que afetam essa política pública.

No decorrer da pesquisa, minhas concepções sofreram diversas transformações, fruto tanto do contato com o arcabouço teórico, mas também, em decorrência dos resultados da pesquisa empírica. Fatores que se mostraram preponderantes na construção e na passagem de uma visão mais simples para uma visão mais complexa e bem mais próxima da realidade dos atores pesquisados.

Ao tecer a relação entre o teórico e o empírico, senti que, muitas vezes, a realidade concreta era fugidia, teimando em não se adequar ao que pronunciava a teoria, demonstrando que a riqueza e a complexidade dos fatos não pode ser depositada, simplesmente, num frasco teórico. De fato, não se pode pegar um *corpus* teórico e deita-lo numa cama (de Procusto), e esperar que haja uma adequação plena. Por isso, a riqueza de todo trabalho de pesquisa, tal como este, está em fazer um levantamento teórico que sirva para estribar a parte empírica.

Por isso mesmo, para dar conta do problema levantado, foi realizada uma pesquisa sobre o tema da juventude, demonstrando suas conceituações a partir das correntes sociológicas geracional e classista e, ainda sobre o protagonismo juvenil. Falou-se, ainda, sobre as políticas públicas voltadas para a juventude nos governos FHC e LULA, formulando a proposta de que somente a partir desta última administração pode-se falar em políticas públicas voltadas exclusivamente para a juventude.

Isso foi necessário para se poder iniciar o estudo sobre o Projovem urbano, pois o seu projeto piloto foi inaugurado no governo LULA. Devido à complexidade e amplitude do programa, buscou-se entender como ele era visto a partir dos olhares dos seus coordenadores e professores, pois, em nossa concepção inicial, esses sujeitos, sendo executores dessa política, poderiam fornecer informações importantes do seu entendimento. Quanto aos jovens

que participam do Projovem Urbano, sentimos necessidade de conhecer suas opiniões e representações, mas devido ao tempo exíguo para o desenvolvimento da pesquisa, tal ideia foi descartada.

Fortaleceu-se, então, a convicção de que as entrevistas dos coordenadores e professores possibilitariam conhecer um pouco da trajetória Projovem Urbano, notadamente, na cidade de Manaus.

Quanto aos educadores (coordenadores e professores), pude perceber que as suas representações não formavam uma conceituação coesa, dando origem a um conjunto de concordâncias e divergências, tanto em relação ao Programa, quanto em relação aos seus jovens. Isto foi importante, pois, nos possibilitou entrever a complexidade que havia nos bastidores dessa política pública. Assim, diferentes versões sobre o caráter do Projovem Urbano, suas finalidades e o alcance dos seus objetivos foram sendo traçadas, muitas das vezes embaladas por opiniões desplugadas do que dizia os manuais do Programa.

Notei, que os discursos dos sujeitos entrevistados sempre circunscreviam às benesses do Programa, fazendo com que este acabasse alcançando em muitas das falas um *status* de panaceia, fator que impediu uma maior verticalização nas análises realizadas pelos educadores. Estes acabaram reduzindo as trajetórias juvenis sempre ao sucesso ou insucesso no Projovem urbano, o que, de certo modo, demonstra que esses intelectuais acabam reafirmando elementos dominantes nos manuais e nos guias do Programa.

Sem dúvidas, a grande ênfase dada ao material pedagógico (guias e manuais) do Programa, demonstra pouca autonomia dos professores e dos alunos, limitando as iniciativas e as ações para além do que diz os manuais. Paradoxalmente, pode-se dizer, que quanto mais detalhado se apresenta um material pedagógico, menor será o protagonismo do professor e dos alunos. Dessa forma, senti a falta de uma maior autonomia no desenvolvimento do chamado currículo integrado, o que acaba fragilizando a finalidade do Projovem Urbano: a reinserção social.

Notei também diferenças entre as representações dos coordenadores e as dos professores que atuam em sala de aula. Apesar de notar um certo alinhamento em relação ao Programa, pude constatar diferenças nas expectativas depositadas nos jovens e no sistema escolar. Ficou claro que, em regra geral, entre os educadores persiste uma visão negativa sobre as expectativas de inserção social dos jovens estudantes, merecendo verificar até que ponto isso atrapalha o ensino –aprendizagem, o desenvolvimento do currículo integrado do Projovem Urbano e a vida dos alunos.

Em parte, isso me pareceu fruto de experiências negativas obtidas durante a vida escolar e, também, como professor de um sistema escolar que cotidianamente vê o fracasso de estudantes. Seria importante o estudo das causas que levam ao fracasso escolar do jovens e as formas que podem ser desenvolvidas para aumentar o poder de sedução das escolas, notadamente, as públicas. De modo algum, deve-se depositar toda a responsabilidade do sucesso ou insucesso no mundo educacional e social, exclusivamente, ao aluno. As resoluções simples para problemas complexos sempre levam a equívocos, quase sempre irreversíveis.

Um tema que foi uma constante durante a pesquisa foi a questão do abandono e da evasão escolar. Sem dúvida, seria bastante interessante um estudo dos fatores causadores do abandono e da evasão escolar de um programa como o Projovem urbano. Estou convencido que nesta tarefa o professor pode ser um sujeito de grande valia.

Uma reflexão que surgiu com o término da pesquisa foi o questionamento se nessa análise do Projovem urbano, seria importante ouvir as vozes dos jovens. Talvez, fosse realmente interessante apresentar as representações dos estudantes, mas é preciso observar que a inserção desses sujeitos, fatalmente, levaria a outras indagações e a outros vieses não contemplados nessa dissertação.

Ambicionei produzir um texto que contribuísse com o alargamento do aprendizado sobre os jovens e sua relação com a educação, a cidadania e o trabalho, caminho este que, tenho certeza, leva à inclusão social. O fio condutor foram as representações dos educadores de um programa que se apresentava como um novo modelo de inserção social dos jovens. A ideia não é encerrar uma discussão, mas iniciar um debate que pode ajudar a entender melhor a complexa situação vivida pelos jovens e como estes são vistos por outros grupos sociais que não eles mesmos.

Espero, com isso, ter conseguido instigar o início de outras tantas discussões sobre a relação entre políticas públicas, educação e cidadania, possibilitando a reflexão sobre a questão da exclusão e da inclusão social juvenil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: Políticas públicas: juventude em pauta. FREITAS, M. V., PAPA, Fernanda de C. (Org.). São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 2003.

ABAD, Miguel. Las politicas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil. Última Década, Viña del Mar, CIDPA, nº 16, p. 119- 155, mar.

ABAD, Miguel. Políticas de juventude y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. Última Década. Nº 22, CIDPA Valparaiso, agosto, 2005.

ABAD, Miguel. Possibilidades y limitaciones de la participacion juvenil para el impacto em la agenda publica: el caso del Consejo Municipal de Juventude en Medelin. Ultima Década, nº 17, CIDPA. Viña Del mar, septiembre 2002, pp. 65-94.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, no 05-06, p. 25-36, 1997.

ABRAMO, Helena W. Espaços de juventude. In: FREITAS, Maria V. de; PAPA, Fernanda (Org.). Políticas públicas: juventude em Pauta. São Paulo: Cortez Editora, Ação Educativa, Fundação FriedrichEbert Stiftung, 2003).

ABRAMO, Helena W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais, segunda edição, Ação Educativa, 2005).

ABRAMO, Helena W. Participação e organizações juvenis. In: Fundação Kellogg e iniciativa para o desenvolvimento de jovens na América Latina e Caribe (Orgs.). Seminário de Organizações juvenis. São Paulo: Fundação Kellogg, 1998.

ABRAMO, Helena W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo, Escrita, 1994.

ABRAMOVAY, Mirian et al. Gangues, galeras, chegados e rappers; juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, Mary Garcia; Waiselfisz, Júlio Jacobo. Juventude na escola, sentidos e buscas: por que frequentam? Brasília – DF: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2015.

AMARAL, Márcio de Freitas. Culturas juvenis e experiência social. Modos de ser jovem na periferia. TFRS, 2011, dissertação de Mestrado.

ARMANI, Armani. Breve Mapa do contexto das ONGS brasileiras, 1998. Disponível em <<http://www.abong.org.br>>

BANGO, Júlio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. IN: Políticas públicas: juventude em pauta. FREITAS, M. V., PAPA, Fernanda de C. (Org.). São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo. Edições 70, 2011.

BERINGH, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. Política social – Fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGHOSSIAN, Cinthya O.; Minayo, Maria Cecília de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. Cadernos Saúde Soc. São Paulo, v. 18, n 3, p. 411-423, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é só uma palavra. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. 2003. p. 151-162.

BRASIL. Guia de Políticas Públicas de Juventude (2006).

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Plano de Implementação do Projovem Urbano. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. (Org.). ABRAMO, Helena. – Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude, 2003 – 2010. Conselho Nacional de Juventude. –Brasília: CNJ, 2011.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Projeto do Programa Projovem. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, 2010.

BRASIL. Manual do Educador: orientações gerais. (Org.). Salgado, Maria Umbelina C. – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2012.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e cidades educadoras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo César R. Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). Juventude em pauta: políticas públicas nos Brasil. 1ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2011, v. 1, p. 237- 250.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Mirian. Ser jovem hoje no Brasil: desafios e possibilidades. FLACSO, Brasil, 2015.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Mirian. Por um novo paradigma do fazer políticas-públicas de/para/com juventude. Revista Brasileira de Estudos da população, Campinas, v. 19, n 2, p. 19-46, 2002.

CASTRO, Jorge Abrahão de, AQUINO, Luseni (Org.). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: IPEA, texto para discussão nº 1335, 2008.

CEPAL Y OIJ. La juventude em iberoamerica. Tendências y urgências. Santiago: CEPAL y OIJ, 2004.

CERNO, Amado L.; BERMAN, Pedro A.; SILVA, Roberto. Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Pearson, 2007.

- COSTA, A.C.G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento. v.1. Brasília, 1999.
- COSTA, A.C.G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- COSTA, A.C.G. A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.
- COSTA, A.C.G. Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.html>. Acessado em 06/09/16.
- COSTA, Ozanira F. da. Políticas públicas de juventude: uma construção possível. 2009. UNB, Tese de Doutorado.
- CRUZ, Rossana Reguillo. Emergencia de culturas juveniles. Estrategia del desencanto. Enciclopedia latino-americana de sociocultural y comunicaci3n. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, 2007.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo C. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de outro mundo. 25º Reunião Anual da AMPED, Movimentos sociais e Educação. Caxambu (MG), 2002.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educação e Sociologia, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1105-1128, Campinas, Out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- DAYRREL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: Juventude e contemporaneidade – Brasília: UNESCO, MEC, AMPED, 2007. (COL. Educação para todos).
- ESTEVES, Luis C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas. In: UNESCO. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. (Org.). ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luis C. G. _____. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.
- FEIXA, Carlos. De jóvenes, bandas e tribos. Barcelona: Ariel, 1998.
- FERRETTI, C. J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.
- FREITAS, Maria V. (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, assessoria, 2005.
- FREITAS, Maria Virgínia (Org.). Conselho Nacional de Juventude: natureza, composição e funcionamento – agosto de 2005 a março de 2007. Brasília, conjuve, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANUCCI, Paulo (Orgs.). Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.
- FURIATI, Nídia M. de A. Juventude e Estado no Brasil: a lógica constitutiva do Conselho nacional de Juventude no Governo Lula. Brasília, 2010, UNB. Tese de Doutorado.

GANDOLFO, M.A.P. Formação de Professores de Ensino Médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.

HOFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES. Vol.21, no 51, Campinas, 2001.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? Estudos de sociologia. Araraquara, 18/19, p.193-203, 2005.

KLEIN, B.L. Protagonismo juvenil e cidadania: uma proposta pedagógica burguesa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

KRAUSKOPF, Dina. La construcción de políticas de juventude em centroamérica. In: LEÓN, Oscar (ed.). Políticas públicas de juventude em América Latina: políticas nacionales. Viña Del mar, Chile, CIDPA, 2003.

IULIANELLI, Jorge A. S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. IN: FRAGA, Paulo C. P.; IULIANELLI, Jorge A. S. (Org.). Jovens em tempo real, 2003.

LECCARDI, Carmem. Horizonte del tempo; experiencia del tempo e mutamento sociale. Milano: Franco Angeli, 1991.

LEON, Oscar Dávilla. Adolescência e juventude: das noções. In: FREITAS, Maria V. (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, Assessoria, 2005.

LIMA, Raquel. A sociologia e o conceito de juventude: duas perspectivas. Boletim 07, pub. Lab Juv, 16/07/2013, Centro de Estudos e Memória da Juventude. Disponível em: <<http://labjuv.wordpress.com>>

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventude es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). La juventude é mas que uma palavra. Buenos aires, Biblos, 2008.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. “la construcción social de la condición de juventude”, en “vivendo a toda.” Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, pags. 3 a 21, Universidade Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores, Bogotá 1998.

MELO, Rosicleide A. Juventude, participação e cidadania: um estudo sobre a experiência do projuvem Urbano em Recife/PE. Tese de Doutorado. UFP. Recife, 2014.

MELUCCI, Alberto. O jogo do eu. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.) Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis; Vozes, 2001.

MÜLLER, P.; SUREL, Yves. A análise de políticas públicas. Pelotas, RS: Educat, 2002.

NOVAES, Regina. Políticas de Juventude no Brasil: continuidades e rupturas. IN: Juventude e Contemporaneidade. FÁVERO, Osmar, SPÓSITO, Marília, CARRANO, Paulo, NOVAES, Regina Reys. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

- NUNES, Maisa B. de A. Juventude e trabalho: uma análise da implementação do programa Projovem trabalhador no Município de Manaus. 2015. UFAM, Dissertação de Mestrado.
- PAIS, José M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139 – 165.
- PAIS, José M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel M. de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. – Rio de Janeiro; Jorge Zahar ed., 2006.
- PEREGRINO, Mônica. Juventude, Trabalho Escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 31, nº 84, p. 275-291, mai-ago. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- PEREIRA, Potyara A. P. A nova divisão do bem-estar e o retorno do voluntariado. In: *Políticas públicas e sociedade civil. Revista Quadrimestral de Serviço Social*, ano XXIV, nº 73, março de 2003, p. 75-100.
- PINSK, Jaime. *História da cidadania*. 6ª edição. São Paulo: contexto, 2015.
- RODRIGUES, Júlia Alves Marinho. *Análise de redes e políticas de juventude*. Brasília, 2008, UNB. Dissertação de Mestrado.
- RUA, Maria das Graças, (1998). As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 2v. Brasília: CNPD, p. 731-752.
- SILVA, Enid R. A. da; ANDRADE, Carla C. de. A Política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abraão et al. (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.
- SILVA, Sarita R. da. *Projovem Urbano: concepções de protagonismo juvenil*. UFMG, Belo Horizonte, Monografia de Especialização, 2010.
- SILVA, Thaís Gama da. *Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. UFPA, 2009. Dissertação de mestrado.
- SOUZA, Celina. Estado da Arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.
- SOUZA, Regina M. de. *O discurso do protagonismo juvenil*. USP, 2006, Tese de doutorado.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. *Múltiplos Olhares*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. – São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- SPÓSITO, Marília P., CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: NOVAES, Regina et al. *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, 2007, p. 179-215.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H; BRANCO, P. (Org.). Retratos da juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SPOSATTI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão na cidade de São Paulo. EDUC, São Paulo, 1996.

TRANCOSO, Alcimar Enéas R.; OLIVEIRA, Adélia A. S. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. Ecos, volume 4, n° 2, 2014.

UNESCO. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. (Org.). ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luis C. G. _____. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

WANDERLEY, Mariângela B. Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos. In: Sawaia (Org.). As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes, 2ª ed., 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista com os coordenadores administrativos do Projovem Urbano

Questões

1. Qual a quantidade e nome das escolas que compõem o Projovem Urbano em Manaus?
2. Onde estão localizadas as escolas?
3. Quais as Zonas e bairros atendidos por cada Núcleo?
4. Qual o total de alunos matriculados no início do Projovem Urbano e qual o total frequentando em cada escola no momento?
5. Como a Sra. vê a implementação em Manaus? Quais os pontos negativos e positivos do Programa?
6. Qual a sua percepção sobre a juventude que frequenta o Projovem Urbano? E os seus educadores?
7. O Programa consegue fazer a inclusão social dos jovens?
8. Houve evasão nas escolas no período de funcionamento dessa versão do Projovem Urbano? A que fatores você atribui esta evasão?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista com os Professores do Projovem Urbano.

Questões

1. Como você avalia o Programa Projovem Urbano?
2. Como o Programa pode contribuir para a inclusão social dos jovens?
3. O Projovem Urbano alcança os objetivos propostos?
4. Como o Sr. Avalia o jovem que frequenta o Projovem Urbano?
5. Quais os pontos positivos e negativos do Programa?
6. Qual o papel do professor do Projovem Urbano no processo de ensino-aprendizagem do programa?
7. Você percebe alguma mudança no comportamento dos alunos ao final do Programa?
8. Em que o Projovem Urbano contribui para a vida desses jovens?
9. A que fatores o Sr. atribui a evasão dos alunos no Projovem Urbano?