



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: AS AÇÕES  
“EMERGENCIAIS” NA ÓTICA DE ALUNOS DO PROJOVEM URBANO.**

Juliana Pereira da Silva

Rio de Janeiro

2011

Juliana Pereira da Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: AS AÇÕES  
“EMERGENCIAIS” NA ÓTICA DE ALUNOS DO PROJovem URBANO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Ribeiro Andrade

Rio de Janeiro

2011

## FICHA CATALOGRÁFICA

Juliana Pereira da Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: AS AÇÕES  
“EMERGENCIAIS” NA ÓTICA DE ALUNOS DO PROJovem URBANO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 26 de Agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Ribeiro Andrade  
Orientadora – UNIRIO

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Regina Celia Reyes Novaes  
UFRJ

---

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro  
UNIRIO

Dedico este trabalho aos jovens, que são o motivo dele, e à minha família, que foi o suporte para concretizá-lo.

## AGRADECIMENTOS

Aos jovens, que me receberam em suas casas, em seus trabalhos, em suas escolas, em praças públicas, colaboraram na localização de outros jovens e dividiram parte de suas histórias comigo, viabilizando essa pesquisa.

A Eliane Ribeiro Andrade, minha orientadora (na academia e na vida), pela extrema confiança, por sempre topar os desafios, pela paciência, por todos os ‘puxões de orelha’ e pelo ensinamento para ir adiante: “Se é isso que você quer, vai buscar.”.

À banca examinadora e, em especial, à Prof.<sup>a</sup> Regina Celia Reyes Novaes, pelas valiosas contribuições, fundamentais para avançar qualitativamente na investigação.

Aos meus pais, que me mantiveram firme até o fim. Mãe, obrigada pelo café feito exclusivamente para agüentar as madrugadas de labuta! Ao meu irmão, Samuel Pereira, pela força de sempre. A minha sobrinha Nina (em memória) que, com sua breve passagem pela Terra (apenas uma semana), fez-me compreender que os limites de qualquer trabalho são definidos pelo tempo e pelas condições que a vida nos coloca.

As duas gestões da Coordenação Municipal do PJU de Itaboraí, que deixaram as portas abertas e forneceram dados e informações importantes para a realização desse estudo. Especialmente, a Marilson Brito da Silva, sempre solícito aos meus pedidos.

A Thiago Felipe Floriano da Silva, ex-integrante da Coordenação de Itaboraí, que se tornou um amigo e me ajudou (muito) a conseguir as entrevistas com alguns dos jovens desta pesquisa. Thiago, você foi fundamental nesse processo! Obrigada pela atenção e pelo cuidado.

A Julio Vianna, pelo apoio incondicional desde o início, quando decidi encarar a seleção para o ingresso no mestrado. Você é parte desse ciclo. Obrigada por me manter “fortaleza nos momentos difíceis”.

A Fernanda Rezende Nunes, pela qual tenho imensa gratidão e admiração. Obrigada pelas palavras de sabedoria nos momentos mais tênues desse percurso (iniciado na graduação!). A Miguel Farah Neto, por todas as incansáveis preciosas conversas e por cada “pitaco” seu. Eles são sempre muito bem vindos! A Luiz Carlos Esteves, pelos incentivos que restauravam a auto-confiança em dias de exaustão e pela alegria que imprime ao grupo.

A Felipe Duarte, Rafael Bilio, Ricardo Leite, Leonor Dias, Luiz Carlos Souza, companheiros de trabalho e amigos, que ao longo dos últimos quatro anos me ajudavam quando a combinação mestrado/trabalho parecia incompatível.

Aos grandes amigos, por entenderem a minha ausência em alguns momentos e abonarem essas faltas. Em especial, pelo incentivo contínuo de Sheila Santos da Silva, que acompanhou todo o processo. A Thais Ribeiro e Ana Paula Passos, muitíssimo obrigada pelo fôlego na reta final!

A Marília de Andrade Monteiro, por todos os momentos de interlocução sobre o tema e de trabalho em conjunto, imprescindível na construção dessa dissertação.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	10
Procedimentos Metodológicos .....	12
<b>1. Capítulo I – Políticas Públicas, Juventude e Educação</b>	
1.1 – Políticas Públicas: entendimentos .....	17
1.2 – Políticas Públicas para a Juventude: do estado de coisa a agenda política.....	20
1.3 – Juventude e Educação .....	26
1.4 – Políticas Públicas de Juventude: “emergenciais” versus estruturantes?.....	31
1.5 – Transitando pelo “Emergencial”: o conceito no campo.....	36
<b>2. Capítulo II – O programa em análise: ProJovem Urbano</b>	
2.1 – O PROJOVEM “original”: concepções, desenho e implementação .....	38
2.2 – ProJovem Urbano: mudanças a partir das lições da experiência .....	44
2.3 – Considerações sobre perfis, educação e trabalho dos alunos do ProJovem Urbano no Brasil.....	50
<b>3. Capítulo III – O ProJovem Urbano em Itaboraí: contextualizando o campo</b>	
3.1– O município de Itaboraí.....	57
3.2 – O ProJovem Urbano em Itaboraí: histórico e organização.....	60
3.3 – O perfil dos entrevistados: do macro ao micro, aproximações e distanciamentos.....	64
<b>4. Capítulo IV – Políticas públicas “emergenciais”: a ótica dos seus destinatários</b>	
4.1 – O ProJovem Urbano no contexto das políticas “emergenciais”: percepções de alunos e gestores .....	72
4.2 – Alguns resultados: entre expectativas e contribuições, perdas e ganhos, continuidades e rupturas.....	73
4.3 – As surpresas do campo: histórias para contar e recontar.....	88
<b>5. Considerações finais</b> .....	90
<b>6. Referências Bibliográficas</b> .....	94
<b>7. Anexos</b> .....	97

## RESUMO

O objetivo central desse estudo é compreender de que forma as ações “emergenciais” contemplam as demandas dos jovens pobres brasileiros, principais destinatários. Discutem-se, aqui, os limites e as possibilidades de programas de caráter “emergencial”, questionando-se a polarização (estruturantes versus “emergenciais”) que tem conduzido o debate sobre a construção de políticas públicas no Brasil, particularmente, de juventude e educação. A pesquisa foi realizada no município de Itaboraí – RJ e foram entrevistados alunos egressos do ProJovem Urbano, bem como coordenadores da esfera local. O Programa em pauta fora elencado para compor esse estudo, pois, se por um lado apresenta-se como ação emergencial, por outro representa a principal política nacional de juventude atualmente. Ainda no que tange aos procedimentos metodológicos, o banco de dados do Programa fora utilizado a fim de delinear e refletir sobre o perfil desses egressos. A discussão realizou-se à luz de literatura sobre políticas públicas, juventude e educação. Desse modo, investigaram-se quais as possíveis contribuições desse modelo de política no percurso desses (as) jovens. A pesquisa propõe que o avanço na discussão das PPJs deve considerar a combinação de políticas universais e focalizadas, rompendo com tal dicotomia. Ainda, indica que a ação “emergencial” tem espaço e relevância nas carreiras escolares dos jovens que apostam na escola, desejam uma educação pública de qualidade, mas que, sobretudo, “caiba em suas vidas”, em seus tempos, em suas necessidades.

**Palavras-chave: Políticas Públicas, Juventude, Educação, Ações Emergenciais.**

## **ABSTRACT**

The main objective of this study is to understand how the “emergency” actions fit to Brazilian young people’s demands. We discuss in this study the boundaries and possibilities of “emergency” programs, questioning the opposition (structuring versus “emergency”) that has been conducting the debate about public policies in Brazil, related mainly to youth and education. The research took place in the city of Itaboraí, in Rio de Janeiro. Egressed students and local coordinators of ProJovem Urbano – a Brazilian public policy focused on young people – were interviewed. ProJovem Urbano was chosen to be part of this study because, although it is an “emergency” action, it is considered as the most important national policy regarding to youth nowadays. Respecting to methodological procedures, the program’s database was used in order to design the characteristics of these students and to reflect about them. The discussion was based on the literature about public policies, youth, and education. Therefore we investigate the possible contributions of this policy to the trajectory of the students researched. The study proposes that, in order to have an advance in the discussion about youth public policies, we must consider the combination of universal and focused policies. The research also shows that “emergency” action has an important role in the careers of those students who really believe in school and in good public education, education that, above all, “fits in their lives” and in their necessities.

**Keywords: Public Policies, Youth, Education, Emergency Actions.**

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, como aponta ABRAMO (2008), os jovens entraram na pauta social e política do país, ganhando visibilidade no cenário brasileiro. Desde então, políticas públicas diversas têm sido formuladas e implementadas na tentativa de contemplar estes sujeitos, buscando responder às especificidades de suas demandas e assegurar os seus direitos. Nesse contexto, os jovens têm reivindicado, entre outros direitos, *educação pública de qualidade: (...) professores mais bem preparados e currículos mais condizentes com a realidade atual; maior flexibilidade (necessidade de calendários adaptados para combinar trabalho e estudo); e garantia de continuidade educativa (secundária, técnico-profissional, universitária); além de trabalho decente e outras oportunidades de inserção produtiva.* (NOVAES e RIBEIRO, 2008, p.6).

Ainda que patente, vale enfatizar, os jovens das camadas pauperizadas da sociedade são os mais prejudicados pela intrínseca relação entre precarização dos postos de trabalho e baixa escolaridade. Tornam-se, assim, em escala crescente, os destinatários de políticas públicas de educação e trabalho. Embora estas encampem em suas concepções um caráter “emergencial” e uma formação aligeirada, na agenda do Governo Federal alguns programas de inclusão têm se configurado como principais Políticas Públicas para a Juventude (PPJs) dita de maior vulnerabilidade à pobreza e à violência, a fim de tentar dirimir as profundas desigualdades sociais ainda marcantes no nosso país, nas quais estes jovens encontram-se submersos.

Nessa linha, o objetivo geral deste trabalho é compreender de que forma os programas apresentados como “emergenciais” vêm respondendo às demandas e necessidades de seus destinatários. Desse modo, cabe ponderar qual o alcance desse tipo de programa para os atores envolvidos, sobretudo para os alunos. A partir dessa análise, pretende-se discutir os limites e as possibilidades deste tipo de política (“emergencial”) e questionar a polarização (estruturantes *versus* “emergenciais”) que tem permeado o debate sobre a construção de políticas públicas, em especial, de juventude. Para tanto, conforme apontam as pesquisas, tem se tornado imperativo escutar os jovens, a fim de compreender suas demandas e desejos, o que pressupõe

“(...) ir além da sua consideração como “problema social” e incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.” (ABRAMO, 2007, p.77-78)

No Brasil, o primeiro grande programa voltado, intencionalmente e especificamente, à juventude brasileira deu-se a partir da criação da Secretaria Nacional de Juventude, em 2005. Nesse contexto fora lançado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que tem sua centralidade na educação, apesar da proposta de integração entre educação, trabalho e cidadania que compõe seu desenho. A ação representa, hoje, o maior símbolo da atual Política Nacional de Juventude. O ProJovem, que em seu documento original concebe a ação como de caráter “emergencial e experimental”, é o objeto de análise deste estudo. De acordo com o Projeto do Programa, a dimensão “experimental” está referenciada no desenho curricular do curso oferecido ao público-alvo. Quanto ao cunho “emergencial” – questão de maior ênfase nessa pesquisa – destaca-se a importância em atender sujeitos que demandam iniciar o ensino médio ainda na condição de jovem:

O Programa assume, ao mesmo tempo, caráter **emergencial** – atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio – e caráter experimental, no curso de formação – ao basear em novos paradigmas sua proposta curricular, que trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico. (BRASIL, 2005, p.05)

Desse modo, a escolha agrega os dois fatores: primeiro por tratar-se de uma política específica para jovens, e, segundo por se apresentar como ação “emergencial”. Assim, constituíram-se objetivos específicos desta pesquisa: i) Discutir a concepção do programa; ii) Aprofundar o conhecimento sobre o processo de implementação do programa no campo; iii) Traçar e analisar o perfil dos jovens matriculados no programa; iv) Ouvir os jovens sobre a questão das políticas “emergenciais”, pois são sujeitos capazes de oferecer pistas para o aperfeiçoamento das Políticas Públicas de Juventude (PPJ) condizentes com seus interesses e necessidades; v) Ouvir demais atores que participaram do processo de implementação do ProJovem, como gestores e professores, a fim de ampliar as possibilidades de análise sobre a percepção dos jovens que concluíram o Programa. Portanto, será importante buscar inicialmente: Que expectativas guardavam estes jovens que ingressaram no programa? Quais

eram as suas demandas? O que buscaram e o que encontraram no decorrer dos 18 meses de programa?

O texto está organizado da seguinte forma: Introdução; Procedimentos Metodológicos; Capítulo I; Capítulo II; Capítulo III; Capítulo IV; Referências Bibliográficas e Anexos. Na Introdução é realizada uma breve aproximação do tema sobre o qual se pretende debater. Consecutivamente, apresentam-se os passos metodológicos adotados. O Capítulo I abrange a relação entre políticas públicas, juventude e educação, considerando o pano de fundo desse estudo, qual seja dos limites e possibilidades das políticas de caráter “emergencial” no atendimento das demandas juvenis. Ainda aqui, há um esforço em buscar uma compreensão do conceito de “emergencial” no campo, à luz do que informaram os jovens entrevistados. No Capítulo II trata-se do ProJovem, desde a sua implantação, com o seu desenho original, até o ProJovem Urbano – reformulação da primeira versão. Ao Capítulo III cabe a contextualização do programa em análise no município de Itaboraí, recorte desse estudo: sua organização e funcionamento na esfera local. O Capítulo IV compõe-se da análise das entrevistas com alunos e gestores, a fim de tentar compreender, no campo, o alcance da política “emergencial” para os seus destinatários. Encontra-se em anexo o roteiro elaborado para entrevistar os jovens.

\*\*\*

## **Procedimentos Metodológicos**

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140)

Para compor o conjunto de dados analisados neste estudo seguiu-se uma abordagem quanti-qualitativa, e considerou-se que *a combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como triangulação, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo* (GOLDENBERG,

1999, p.63). Nesse sentido de complementaridade dos dados, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta. A perspectiva quantitativa está representada basicamente pela utilização do banco de dados do Programa, gerado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional/ Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), sendo a primeira tabulação cumprida pela Centro de Operacionalização de Avaliação do ProJovem/Universidade Federal do Paraná (COAP/UFPR), com informações nacionais e locais (estaduais e municipais) sobre idade, cor auto-declarada, escolaridade, trabalho e renda, motivos para inscrição no ProJovem e contribuições do mesmo para a vida dos jovens alunos. A abordagem qualitativa, por outro lado, incluiu a análise de documentos do ProJovem; bem como a realização de entrevistas com gestores municipais e com jovens alunos egressos – ou seja, aqueles que foram matriculados na 1ª Entrada do ProJovem Urbano, e concluíram o curso em abril de 2010. Cabe esclarecer, o termo “Entrada” é utilizado para definir o grupo de turmas que iniciou as atividades do programa em determinado momento. Por exemplo, a entrada referência para este estudo é a 1ª Entrada, ou seja, trata-se do primeiro grupo de municípios/ turmas do ProJovem Urbano, que começou a funcionar em Setembro de 2008.

O percurso teórico-metodológico contemplou, ainda, revisão bibliográfica para o aprofundamento das questões sobre políticas públicas de juventude e educação. A análise do banco de dados do ProJovem Urbano, por um lado, tomou como objeto o perfil dos jovens matriculados nas primeiras turmas organizadas no programa, em âmbito nacional, e, por outro considerou os mesmos dados disponíveis a partir do recorte do município analisado, no intuito de tecer relações entre os sistemas macro e micro-social. É necessário esclarecer, entretanto, que devido a um problema operacional na aplicação dos questionários, à época da coleta desses dados, o banco não possui as informações para traçar plenamente a correspondência entre o nível nacional e local. A título de exemplo, pode-se citar o item “motivos para inscrição no ProJovem Urbano”, que consta nos dados nacionais, mas não no estrato do município de Itaboraí. Portanto, foram utilizados todos os dados disponíveis, sem perder de vista, porém, que há um prejuízo para essa pesquisa o fato de não podermos traçar paralelos entre alguns dos mais importantes dados.

Com o objetivo de melhor compreender a concepção do programa, tal como seu regimento legal, a análise documental contemplou os seguintes documentos: Projeto do Programa ProJovem; Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano; Plano de Implementação; Resolução/CD/FNDE nº 22 de 26 de maio de 2008; Lei nº 11.692, de 10

junho de 2008; Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. O ProJovem Urbano atinge hoje todo o território nacional. Em seu formato de gestão compartilhada<sup>1</sup>, abarca os 26 estados e o Distrito Federal. No ano de 2010, através dos convênios, assinados com instâncias estaduais ou municipais, o Programa abrangia 489 cidades, nas 5 regiões do Brasil – nos convênios realizados diretamente com as prefeituras (municipais) havia 110 cidades, e nos estaduais outras 379 eram atendidas. Nesse mesmo período, o PJU contemplava 26 municípios do Estado do Rio de Janeiro, considerando-se coordenações municipais e estadual. A pesquisa aqui apresentada realizou-se em um destes vinte e seis contemplados pelo ProJovem Urbano no Estado do Rio de Janeiro.

A escolha do objeto, bem como o recorte dado sobre tal, relacionou-se à minha inserção na equipe de acompanhamento e avaliação do Programa, desde o ano de 2007. Tal experiência profissional, permitiu acompanhar o processo de implementação dessa política, pois exigia visitas regulares às escolas para acompanhar *in loco* a execução do ProJovem em diferentes municípios do Rio de Janeiro – o que possibilitou acumular certo conhecimento e maior aproximação do campo. Tal condição suscitava reflexões a respeito da inserção dos alunos em um Programa de tamanha dimensão. Sem perder de vista o olhar de pesquisadora e, tampouco, o de supervisora, freqüentemente ouvia relatos de jovens, que remetiam, por exemplo, a um laboratório de informática que jamais visitaram, a uma biblioteca que sequer têm ciência de sua existência, do pagamento atrasado – ou o não-pagamento – do auxílio de R\$100,00 ao qual tinham direito. Estas e outras situações informavam a necessidade de um exercício de idas e vindas, buscando olhar, concomitantemente, para o micro e o macro sistema. Isso suporia analisar o desenho do Programa destinado a estes jovens, que, paradoxalmente, não lhes chega na sua completude. Apesar de matriculados em um Programa do governo federal que demanda muitos recursos financeiros e humanos, continua(va)m estes jovens assistindo a aulas em ambientes precários, por exemplo. Não era possível ignorar tais situações, tornando-se, dessa forma, inevitável refletir sobre em que medida esta política pública atende e assegura os direitos daqueles sujeitos.

A cidade eleita para este estudo foi Itaboraí-RJ, e tal opção atrelou-se a quatro pertinentes questões: i) Bom relacionamento estabelecido, desde o início das atividades, entre a(s) equipe(s) da Coordenação Municipal (CM) do programa e o Sistema de Monitoramento e

---

<sup>1</sup> O Programa é uma política concebida com um mesmo desenho para todo o território nacional a ser executado nas diferentes municipalidades.

Avaliação – representado pela Universidade; ii) Pelo acompanhamento desde as primeiras ações, de forma próxima, entrosada e processual, da implementação do ProJovem Urbano no referido município; iii) Boa aceitação e consentimento da CM em participar deste trabalho; e iv) Pela relação de confiança estabelecida, fundamentalmente, com os alunos, principais sujeitos desta investigação.

Para a realização desse estudo, seguiram-se os seguintes passos de metodológicos: i) Diagnóstico do campo; ii) Análise documental; iii) Exame do banco de dados nacionais e de Itaboraí; iv) Duas entrevistas semi-estruturadas com dois profissionais da gestão local, ligados a implantação e execução do programa; v) Entrevistas individuais e coletivas com os egressos da 1ª Entrada do Programa. Quanto às conversas com os profissionais da gestão local, o primeiro entrevistado foi o Coordenador Executivo, responsável, junto ao Comitê Gestor, por divulgar e difundir o ProJovem Urbano no município na época da 1ª Entrada. Cabe ressaltar que este permaneceu no cargo, junto a sua equipe, apenas durante os seis primeiros meses, quando a mudança de governo ocasionou a troca de Coordenação. O segundo entrevistado foi o atual gestor local, também Coordenador Executivo, que, junto aos demais membros, deu continuidade ao trabalho iniciado. As entrevistas, agendadas com a devida antecedência, ocorreram nas datas previstas, e duraram, em média, uma hora cada. Éramos duas pesquisadoras, integrantes do mesmo grupo de pesquisa<sup>2</sup>, com objetos semelhantes, que aglutinamos no mesmo roteiro as perguntas de nosso interesse. Tal situação, informada aos entrevistados previamente, parece não ter gerado qualquer tipo de constrangimento ou inibição.

No que tange à escuta dos ex-alunos, foram ouvidos 21 egressos. O processo para alcançar os entrevistados exigiu flexibilidade, persistência e formação de rede entre os próprios entrevistados. Inicialmente solicitou-se à Coordenação Municipal do Programa uma listagem com contato daqueles que se formaram. Da lista fornecida, o contato foi exitoso em um número bastante restrito. Pode-se afirmar que de uma lista com 20 contatos, apenas 02 foram bem sucedidos. Portanto, estaria aí configurado o primeiro e principal percalço: conseguir contatar alunos que se formaram no Programa e encontravam-se disponíveis para as entrevistas. A fim de superar esse obstáculo, estabeleceu-se como estratégia solicitar àqueles, exitosamente contatados, que indicassem colegas com quem haviam estudado. Tal estratégia

---

<sup>2</sup> GPOPE – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

foi fundamental para captação de outros jovens – para além daqueles que constavam na listagem fornecida pela coordenação local. Desse modo, realizaram-se entrevistas individuais e coletivas, das quais participaram jovens dos 3 núcleos onde funcionava o programa, sendo estes participantes femininos e masculinos, matriculados ou não no Ensino Médio. O campo apontou a necessidade de variar as estratégias metodológicas (entrevistas individuais ou coletivas), bem como dias, horários e locais onde estas ocorreriam (para conseguir ouvir os jovens foi necessário ir às segundas-feiras, terças-feiras, quartas-feiras e/ou quintas-feiras; à tarde e/ou à noite; às escolas e/ou às casas, trabalhos, etc.). Ainda, é pertinente informar que, majoritariamente, os jovens foram bastante receptivos quando convidados a participar das entrevistas. Mostraram-se abertos e dispostos a dividir alguns fragmentos de suas vidas, viabilizando, assim, esse estudo. O desafio desta etapa metodológica foi deslocar o discurso da perspectiva da falta, da ausência, para uma perspectiva positiva. Aqui, interessava fazer o caminho inverso, subverter, a fim de expor estes sujeitos sob outro ângulo, o das suas potencialidades.

## CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

### 1.1 – Políticas públicas: entendimentos

Discutir o tema das políticas públicas tem significado situá-lo em um campo de tensão, teórico e político. Dessa forma, torna-se fundamental e imperativo explicitar os conceitos e os entendimentos sobre políticas públicas em que repousa este estudo. Nesse sentido, RUA (1998a, 1998b), HÖFLING (2001), FREY (2000) oferecem importantes contribuições. Segundo Eloisa Matos Höfling, com base na obra de Jobert e Muller (1987), política pública é “o ‘Estado em ação’; implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Portanto, são “de responsabilidade do Estado”, mas não se restringem a políticas estatais (2001, p.31). Nesse bojo, Höfling (2001) esclarece dois aspectos no que se refere aos conceitos de Estado e Governo. Segundo a autora, a compreensão de Estado abrange o conjunto de instituições que viabilizam as ações de determinado governo, ou seja, os aparelhos pelos quais se processam e se concretizam tais ações. O Governo, no entanto, constitui-se de um grupo de programas e projetos propostos à sociedade, que expressam uma orientação política. Desse modo, a primeira distinção a ser considerada é que a política de Estado difere de política de governo.

Segundo a proposta de RUA (1998a, 1998b), as políticas públicas são respostas (*outputs*) a demandas apresentadas por atores sociais ou políticos – “direta ou indiretamente interessados, que transitam e interagem no ambiente e no sistema político” (p.02). Desse modo, podemos dizer que as políticas públicas destinam-se a solução de problemas políticos, traduzidos naquelas demandas que, deixando de ocupar o “estado de coisas”, lograram incorporar-se a agenda governamental. Por conseguinte, o processamento dessas demandas (*inputs*) ocorre através de ações e decisões políticas. Isso significa dizer que uma política pública supõe uma decisão política – uma escolha dentre outras alternativas –, mas *envolve mais do que uma decisão*, ou seja, “requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”. (p.01) As políticas públicas configuram-se, assim, como conjuntos de ações e decisões políticas, na tentativa de responder a demandas processadas pelos atores sociais ou pelo próprio sistema político. (RUA, 1998a, 1998b).

Nessa perspectiva, Maria das Graças Rua ressalta que uma particularidade das políticas refere-se ao seu caráter público:

As políticas públicas são “públicas” - e não privadas ou apenas coletivas. A sua dimensão “pública” é dada não pelo tamanho do agregado social pelo qual incidem, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público. (RUA, 1998b, p.02)

O ciclo político se dá, basicamente, através das seguintes fases: i) percepção e definição de problemas; ii) ‘agenda-setting’; iii) decisão e elaboração de programas; iv) implementação de políticas; v) avaliação de políticas e eventual correção da ação (FREY, 2000, p.226). A primeira etapa é aquela caracterizada pela atribuição de relevância a determinado problema político, quando se define que tipo de tratamento será dado a tal. A segunda fase é o momento em que a agenda se compõe, na qual são definidos os problemas que serão incorporados na pauta governamental, problemas transformados em demandas, para as quais se busca retorno. A fase três parte da tomada de decisão, onde serão acionadas, selecionadas e elaboradas as estratégias de atendimento às questões apontadas no sistema político e social. Subseqüentemente, há a implementação de políticas, concretizada, por exemplo, através da execução de programas desenhados na fase anterior. Por fim, todo esse processo deve gerar uma avaliação processual, a fim de corrigir possíveis equívocos das políticas implementadas.

No que se refere ao caráter das políticas, podem configurar-se como: a) distributivas; b) redistributivas; c) regulatórias ou d) constitutivas. Essas se diferem umas das outras, sobretudo, no modo de resolução dos conflitos políticos, mas, também nos meios de implementação e conteúdos das políticas. De maneira geral, as políticas distributivas caracterizam-se por beneficiar grande número de destinatários e são pouco conflituosas. Em oposição a estas, às políticas redistributivas cabe a tarefa de deslocar, conscientemente, “recursos financeiros, direitos ou outros valores” entre os diferentes grupos e camadas da sociedade. Por isso, caracterizam-se como um processo marcado pelo conflito e polarização. As políticas regulatórias buscam regular as relações sociais, portanto ocupam-se das “ordens e proibições, decretos e portarias”. (FREY, 2000, p.223-225). Finalmente, as constitutivas, também denominadas estruturadoras, referem-se “à criação e modelação de novas instituições, à modificação do sistema de governo ou do sistema eleitoral, à determinação e configuração dos processos de negociação, de cooperação e de consulta entre os atores políticos.” (Idem, p.224).

Nesse contexto desenvolvem-se as políticas sociais, aquelas que definem “o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo

desenvolvimento sócio-econômico”. (HÖFLING, 2001, p.31) Esta modalidade tem origem em meados do século XIX, com as primeiras revoluções industriais, a partir de reivindicações dos movimentos populares. A educação é, pois, uma política pública social, pela qual o Estado é responsável, mas delineada e incorporada não apenas por suas instituições (HÖFLING, 2001). De acordo com a autora, na tentativa de melhor compreender as políticas públicas sociais é imprescindível considerar as “questões de fundo”, que “informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer”. (Idem, p.30)

Portanto, neste estudo, parte-se da concepção de política pública social, a qual é composta por um conjunto de ações e decisões, destinado a solução de problemas, sob responsabilidade do Estado, e traduzem respostas a demandas originadas no sistema sócio-político e apresentadas por seus atores sociais que, vale ressaltar, são aqueles sujeitos que ganham ou perdem algo com a suplência ou a ausência do Estado na garantia de seus direitos.

## 1.2 – Políticas Públicas para a Juventude: do estado de coisa a agenda política

*“Eu me senti, assim, mais gente; me senti mais humana.”* (Fabiana, ex-aluna do ProJovem Urbano)

Discorrer sobre o processo de inclusão da juventude brasileira na pauta da formulação de políticas públicas supõe, além de outros exercícios, buscar apreender os possíveis impactos dessas ações nas trajetórias dos jovens. Para tanto, é importante, também, compreender a juventude como categoria, que não é algo estanque, não sendo possível separá-la dos indivíduos de carne e osso, nem das condições práticas de suas vidas. Isso significa analisá-la a partir da complexidade das relações sociais, ponderando os dados estatísticos sem perder de vista os sujeitos. São estes os sujeitos que, no caso do Brasil, desde a década de 1990 vêm deixando(?) de ocupar o papel de “estado de coisas” para ingressar na agenda política nacional. O “estado de coisas”, segundo Maria das Graças Rua (1998a) caracteriza-se por aquelas situações que geram incômodo, insatisfação, injustiça ou perigo e se mantêm por mais ou menos tempo, mas não chegam a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas – ou seja, é aquele problema que incomoda, mas ainda não fora incorporado à agenda pública, onde objetiva-se oferecer soluções/ respostas demandadas pelos diversos setores da sociedade civil.

Portanto, propositalmente, iniciamos essa discussão invertendo a ordem e destacando o depoimento da entrevistada, questionando-o. Permanecia esta mulher, negra, mãe de 3 filhos, aos seus 30 anos, que chegou ao ProJovem Urbano com a 2ª série concluída, na condição de “estado de coisa”? Teria, ela mesma, se tornado “coisa”, engrossando a gama de jovens coisificados pelos seus fracassos escolares, pelos estigmas que carregam? Jovens coisificados pela dinâmica social de suas vidas, pela precariedade e pela invisibilidade que os soterram? A opção de começar o debate sobre o processo de inserção da juventude pobre na agenda política do país por este caminho relaciona-se diretamente a fala da entrevistada. A escuta e o olhar atento permite deduzir o fator mais primordial na constituição das PPJs: consideremos que estas políticas públicas são respostas do Estado, a fim de oferecer solução a determinados problemas, e, além disso, tratam-se de mecanismos de garantia de direitos básicos sociais, como a educação. Dessa forma, estabelecemos o diálogo entre o conceito e a prática, movimentando-os ambos dialeticamente.

## A juventude como categoria

A categoria *juventude*, como a de infância, não é algo inerente às diferentes sociedades, aos tempos e espaços. Trata-se de um dado que não está dado *a priori*, que se produz, assumindo significados diversos, nas relações e conflitos sociais. É, pois, uma construção histórico-social, vinculada diretamente ao contexto do qual emerge, a determinado momento da história e ao modelo de sociedade que lhe serve de fundamento. Como aponta Bourdieu (2003), “as divisões entre as idades não são arbitrárias, e a fronteira entre juventude e velhice é em todas as sociedades uma parada em jogo de luta” (p.151). Nesse sentido, as “classificações por idade (mas também por sexo ou, evidentemente, por classe...) equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar.” (Idem, p.152)

Dentro do campo sociológico, a categoria *juventude* surgiu a partir de duas linhas: a corrente geracional e a corrente classista. A corrente geracional é marcada pela concepção de juventude enquanto fase da vida, onde conflitos e descontinuidades assumem caráter anômalo e *se relaciona tanto com a teoria das gerações como com o funcionalismo, embora cada uma tenha suas particularidades*. Nessa perspectiva, o conceito de geração engloba o conjunto de indivíduos que vivenciaram/ partilharam um tempo histórico e estiveram submetidos às mesmas influências. De maneira geral, o enfoque funcionalista contrapõe a cultura juvenil ao mundo adulto, e tem três principais representantes: Parsons (*The American Sociological Association*, 1942), Coleman (*The Adolescent Society*, 1961), e Eisenstadt (*From generation to generation*, 1964) (ISLAS, 2009).

No que concerne à corrente classista, o conceito de classe social assume centralidade, visto que para esta linha de pensamento a classe social constitui elemento de fundamental importância na diferenciação da condição juvenil. Dentro desta corrente, três perspectivas se destacam: i) norte-americana; ii) britânica; e iii) francesa. Para a primeira, a juventude aparece como uma etapa do desenvolvimento, *período “opcional”, não universal*. A juventude, portanto, não é apenas *adoção de causas, modas, retóricas ou posturas juvenis*. (idem, p.33) Na segunda, os estudos culturais, mais precisamente, das subculturas, permeiam a linha de pensamento. Assim, as análises perpassam os planos *histórico (problemática de classe), estrutural (subsistemas simbólicos), e fenomenológico (formas de vida)* (ibidem, p.36). O enfoque francês sintetiza-se, basicamente, a partir de duas abordagens: a complexidade e a construtividade, que têm, respectivamente, como principais referências teóricas os legados de

Edgar Morin e Pierre Bourdieu. No que se refere à primeira abordagem, considerando-se a complexidade da realidade, o requisito para uma compreensão mais ampla sobre o segmento juvenil, é a admissão de *um pensamento complexo, que tente ao mesmo tempo vincular e distinguir, não desunir*. (p.37) Desse modo,

a questão juvenil não é apenas uma questão dos jovens (...). Trata-se de uma nova classe que engloba não apenas os adolescentes(...) que se cristaliza pelos seguintes meios: uma armadura comum (jeans, t-shirts, tênis, etc.); certos tipos de maquiagem feminina; propriedades (guitarras elétricas, coleções de discos); linguagem com epítetos superlativos, cerimônias de comunhão; heróis. (ISLAS, 2009, p. 36)

Na concepção construtivista, o conceito de juventude é problematizado em torno das relações entre estrutura social e produção dos sujeitos, ou seja, a diferenciação das gerações baseia-se nos “modos de ser” dos indivíduos. As gerações não se constituem por si só, mas nas relações sociais. É nesse sentido que,

A proposta de classes de idade tenta aterrissar no tempo, no momento em que se opera a divisão dos sujeitos no interior de um grupo, em função de uma idade social definida por uma série de direitos, privilégios, deveres, formas de agir, e delimitada por uma série de momentos de transição (casamento, primeiro emprego, etc.), o que será sempre historicamente produzido. (ISLAS, 2009, p. 38)

Contudo, convém lembrar que o “jovem” se faz em meio às suas condições práticas da vida, suas inserções na escola, no mundo do trabalho, na cultura, na cidade, etc. É dessa forma que o termo “juventudes”, no plural, ganha escopo ao representar, em articulação com os universos sociais, o *espaço de possibilidades oferecidas aos “jovens”* (BOURDIEU, 2003, p.154). Somente a partir dessa consideração torna-se possível compreender, de maneira menos superficial, as múltiplas formas encontradas pelos segmentos juvenis para vivenciar esta etapa marcada pela transitoriedade.

## O debate sobre a juventude no Brasil

No ano de 1985, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o Ano da Juventude. Este pode ser considerado um marco temporal “no processo de reconhecimento de demandas e necessidades juvenis”, bem como de um reposicionamento da juventude na agenda pública. As mudanças tecnológicas, econômicas e culturais desse período (“nova divisão internacional do trabalho; de aprofundamento dos processos de globalização dos mercados; de desterritorialização dos processos produtivos e de flexibilização das relações de trabalho”) incidiram, diretamente, na vida dos jovens (NOVAES, 2010). No Brasil, a falência do modelo desenvolvimentista dos anos 80 e a dívida externa, aliadas as mudanças citadas, resultaram em projetos de reforma econômica, traduzidos no “*enxugamento do Estado*” e no corte de gastos. A alternativa encontrada pelos governos foi a adoção de políticas de combate a pobreza, de cunho compensatório. Nesse bojo, o segmento juvenil funcionaria como “agente de desenvolvimento”, encaixando-se na concepção de capital humano.

A discussão sobre o jovem como “sujeito de direitos” – aquele contemplado por políticas públicas específicas – surge no contexto brasileiro, aproximadamente, no final da década de 1980, quando a “exclusão social” juvenil tornou-se parte das preocupações da sociedade em âmbito nacional e internacional. Desde então, a juventude vem ganhando visibilidade no cenário político, social e acadêmico. A partir da década de 1990, os jovens entraram em destaque, fundamentalmente, devido às situações de violência, das quais eram vítimas ou autores, consumo e tráfico de drogas, gravidez precoce, etc. Dessa forma, o segmento juvenil emergia no debate como ‘duplo perigo’ – a si e à sociedade –, e entrava em voga a expressão “jovens em situação de risco”. Nesse ciclo, o ócio tornou-se, no discurso, uma espécie de trilha para a barbárie juvenil. Portanto, na condição de “problema social”, passaram a receber atenção dos formuladores de políticas públicas. As ações destinadas a essa população caminhavam nessa mesma direção, ou seja, para combater a ociosidade, para proteger (d)os jovens, que mantinham-se, até então, como “estado de coisas”.

Para conter a violência, desemprego, desfiliação institucional tratava-se de “ressocializar”, “promover o retorno aos bancos escolares”, “capacitar para o trabalho”, “inserir em dinâmicas de integração social”, “fomentar o protagonismo e o voluntariado juvenil”. (NOVAES, 2010)

O final da década de 1990 caracterizou-se pelo expressivo número de projetos sociais voltados aos jovens expostos a maior “vulnerabilidade”. Nesse período, é possível afirmar que

o Estado relegou suas responsabilidades ao chamado Terceiro Setor, difundindo, no plano teórico, a idéia de *protagonismo juvenil*. De maneira geral, conforme aponta Regina Novaes, os projetos sociais destinados a juventude pobre brasileira nos anos 90 eram, “na prática, mais de *proteção* do que de *protagonismo*, e, na teoria, mais de *protagonismo pedagógico* do que *participação* da ótica da cidadania e do espaço público”. (NOVAES, 2010)

### **A institucionalização da Política Nacional de Juventude**

O ano de 2004 inaugurou a abertura de um vasto diálogo entre movimentos sociais e governo. Discutiu-se, nesse bojo, a importância da instituição de uma política de juventude no Brasil. O desafio que se punha era formular políticas que,

(...) por um lado, visassem à garantia de cobertura em relação às diversas situações de vulnerabilidade e risco social apresentadas para os jovens e, por outro, buscassem oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favorecessem a integração dos jovens nas várias esferas sociais. (SILVA e ANDRADE, 2009, p.49)

Nesse mesmo ano, foi constituído o Grupo Interministerial da Juventude, que abarcou 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados. Com o objetivo de buscar referências para a criação de uma genuína PPJ, o grupo traçou um diagnóstico sobre a situação da juventude brasileira, e levantou as ações governamentais destinadas ou que contemplassem os jovens. “Foram identificadas 135 ações federais, vinculadas em 45 programas, implementadas por 18 ministérios ou secretarias de estado. Desse total, apenas 19 eram específicas para o público jovem do grupo etário de 15 a 24 anos” (SILVA E ANDRADE, 2009, p.50). As demais ações, ainda que incluíssem os jovens, não eram exclusivas para este segmento. Diante disso, o Grupo estabeleceu nove desafios orientadores para a Política Nacional de Juventude, a saber:

1. Ampliar o acesso e a permanência na 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 e ANDRADE, 2009, p.51)

Além disso, o Grupo Interministerial propôs três ações, que viriam, mais tarde, legitimar a instituição da Política Nacional de Juventude: i) o lançamento do PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária; ii) a constituição da Secretaria Nacional de Juventude; iii) a implantação do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE).

Considerando que o recorte deste trabalho é a modalidade Urbana do PROJOVEM, a seguir são descritos o chamado ProJovem original, e o ProJovem Urbano, tal como serão analisadas as principais mudanças na transição dos dois programas citados. Entretanto, antes de adentrar o assunto, faz-se importante destacar que o ProJovem Urbano parte de uma reformulação do ProJovem em sua concepção primeira, após avaliação processual durante seus dois primeiros anos de funcionamento.

### 1.3 – Juventude e Educação

Considerando as pontuações feitas até aqui, a pertinência deste item justifica-se por trazer o debate para o campo da educação. Ora, trata-se de contextualizar na discussão essa juventude produzida e reproduzida nas estruturas e nos conflitos sociais, categorizada em um dado tempo histórico, em um tipo de sociedade, em uma conjuntura política. Isso supõe reportar-se aos jovens que, na condição de sujeitos de direitos, através de determinadas reivindicações, vem sinalizando suas demandas e seus interesses. Desse modo, o objetivo é, fundamentalmente, refletir sobre o sistema educacional, sobre as trajetórias escolares destes jovens, bem como os questionamentos que eles trazem sobre e para a escola. No entanto, antes de adentrar a discussão aqui proposta, faz-se necessário um esclarecimento: ainda que o foco desse estudo esteja concentrado no campo das políticas públicas educacionais para a juventude, será inevitável, em alguns momentos, mencionar o binômio *educação e trabalho*, visto que, por um lado, tem traduzido indicativos recorrentes da população jovem, e, por outro, tem configurado alguns dos principais programas voltados a este segmento, como é o caso do ProJovem Urbano.

A educação inclui-se no campo das políticas distributivas, de caráter universalista, visto a sua finalidade em atender o maior número possível de indivíduos. Esta situação, no caso do Brasil, pode ser exemplificada pela expansão do acesso à Educação Básica. Hoje o acesso ao Ensino Fundamental está garantido para 97,9% (PNAD, 2008) da população com idade entre 7 e 14 anos do país. Evidentemente, como aponta a literatura, a abertura da escola pública a este quantitativo não acompanhou as mudanças que o novo público traz para a instituição escolar. Isto denota a necessidade de olhar para a educação com vistas a repensar a permanência desses sujeitos no sistema educacional, o que só parece possível diante de uma análise de demandas e necessidades. Como, por exemplo, podemos pensar a permanência da juventude pobre brasileira no sistema educacional, tomando em consideração os apontamentos do segmento ao relatar a necessidade de conciliar educação (de qualidade) e trabalho (digno)? Que desafios nos trazem esses jovens?

De acordo com os dados da pesquisa *Sociedades sul-americanas: o que dizem jovens e adultos sobre as juventudes* – realizada no ano de 2009, em seis países da América do Sul, privilegiando a questão das demandas juvenis como um dos eixos centrais de investigação –, um dos maiores obstáculos que o jovem enfrenta para estudar é a dificuldade em conciliar trabalho e escola. No Brasil, essa questão representou a resposta de 26% dos entrevistados

(neste caso jovens e adultos), precedida pelas categorias *falta de dinheiro para transporte e outros gastos* (27%) e *desinteresse dos próprios jovens* (36,3%). Ao deslocar o olhar para os jovens, a opção *dificuldade para conciliar estudo e trabalho* é apontada por 29,3%. Entretanto, não se trata de qualquer tipo de escola, ou de uma inserção no trabalho tal qual já se faz, na maioria das vezes precariamente. Como informam os jovens, as políticas públicas que visem assegurar seus direitos e reais interesses devem incluir a frequência a escola (qualificada), em coexistência à inserção (digna) no trabalho. Os entrevistados relataram, ainda, que um dos maiores empecilhos para que “vivam melhor o presente e conquistem o futuro” é a educação de baixa qualidade (LANES, 2009, p. 183). Assim,

Se parte da centralidade da educação na vida dos jovens está vinculada ao tipo de concepção que temos hoje de juventude, onde *estar na escola é um definidor central da condição juvenil*; o tipo de educação formal hoje oferecido também é responsável por muitas frustrações entre os jovens que não têm a possibilidade de concretizar sonhos e desejos referentes à entrada no mercado de trabalho e à ascensão social. Se muitos dos jovens vêem na escola um espaço potencial de transformação social, reconhecem também que hoje ela é, na prática, um espaço de reprodução de desigualdades e discriminações. (LANES, 2009, p.183)

Nessa conjuntura, conforme indica a pesquisa *Juventude e Integração Sul-Americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis*, os jovens têm demandado, entre outros direitos, “uma escola que caiba na vida do(a) jovem” além de “trabalho decente e outras oportunidades de inserção produtiva” (NOVAES e RIBEIRO, 2008, p.06). Vale dizer, uma escola afim à vida do(a) jovem confere uma educação pública e gratuita, e contempla “professores mais bem preparados e currículos mais condizentes com a realidade atual; maior flexibilidade (necessidade de calendários adaptados para combinar trabalho e estudo); e garantia de continuidade educativa (secundária, técnico-profissional, universitária).” (Idem, p.06). Segundo Andrade e Neto (2009), “o processo de escolarização constitui hoje espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas de expressivo grupo de jovens”. É, também, “fundamental espaço de reflexão e luta por direitos” (p.58). Desse modo, torna-se imperativo buscar compreender os diferentes significados atribuídos a esse processo pelos jovens das camadas mais pauperizadas, movimento que exige exceder as

definições políticas e econômicas mais amplas, para que sejam captadas e entendidas outras lógicas que permeiam a vida dos sujeitos sociais, considerando, principalmente, que os jovens que procuram uma sala de aula para retornar aos estudos partem de um imenso esforço próprio, absolutamente solitário. A história

desses jovens é uma história de excluídos político-econômico-sociais (...). (ANDRADE, NETO, 2009, p.78)

Geraldo Magela Pereira Leão, em pesquisa sobre os sentidos da experiência escolar de jovens pobres (2006), no qual pretendeu apreender os valores e expectativas dessa população quanto ao processo de escolarização, verificou alguns pontos importantes de serem ressaltados. O pesquisador constatou que a maioria dos jovens entrevistados teve uma *trajetória escolar atribulada*, que, embora possuíssem um capital escolar maior em referência aos seus pais, experimentaram um trajeto incerto, dificultoso, *de idas e vindas na escola*. (LEÃO, 2006, p.31) Isso, no entanto, não trouxe maiores prejuízos a concepção de educação como um valor, ainda que a relação com a instituição escolar constitua-se tensa e ambígua.

A experiência escolar dos jovens pesquisados parece esclarecer aquilo que é comum à maioria das práticas vividas nas escolas dos grandes centros urbanos: freqüentar uma instituição na qual os obstáculos ao sucesso são enormes e os diplomas valem muito pouco para tanto investimento pessoal, mas na qual, apesar de tudo, os jovens continuam a acorrer como uma das poucas possibilidades de convívio com os outros, protegidos da violência das ruas e da mesmice do lar. (Idem, p.47)

A pesquisa Juventudes Brasileiras (UNESCO, 2004) revelou que apenas 1,2% dos jovens entre 15 e 29 anos, pertencentes às classes D e E, afirmaram nunca ter estudado. Ainda em relação a esse grupo socioeconômico, 33,1% estão estudando, e 65,8% já estudaram, mas encontra-se fora do sistema educacional. Tal fato sinaliza a presença, a passagem, ainda que irregular, temporária, dos jovens pela escola. Esses dados corroboram os apontamentos mencionados e indicam a circulação dessa população pela instituição escolar. No entanto, essa experiência com a escola, muitas vezes, é marcada pela repetência, pela evasão e pelo abandono dos bancos escolares. Cabe ressaltar, ainda, que o mesmo estudo evidenciou outros aspectos do grau de escolaridade da juventude pobre brasileira: nas classes D e E, 35,4% dos jovens cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental; 39% cursaram até a 8ª série; 24,4% o Ensino Médio; e somente 1,2% o Ensino Superior. Entretanto, ainda que estes dados pareçam causar desesperança, “quando questionados a respeito da satisfação em relação ao atual grau de escolaridade, mais de 50% dos jovens afirmam não estar satisfeitos com a escolaridade que possuem.” (ANDRADE, NETO, 2009, p.69)

Mas, o que está por trás dessa permanente aposta dos jovens na educação? Ainda que a relação com a escola constitua-se em meio ao conflito, diante da percepção de uma instituição destoante das condições práticas de suas vidas extra-muros escolares, o que mantém estes

sujeitos apostando nos títulos providos no processo de escolarização? Permanecem estes jovens, na perspectiva de Pierre Bourdieu, na condição de uma *geração enganada*, que em *tempos de compreender* permanece “sem compreender”<sup>3</sup>, valorizando, assim, seus desvalidos títulos, na ilusão de que a escola garantirá a inserção no mercado de trabalho? Sujeitos que,

Questionados, profundamente, em sua identidade social, na imagem de si mesmos, por um sistema escolar e um sistema social que se limitaram a apresentar-lhes vãs promessas, eles só conseguem restaurar sua integridade pessoal e social respondendo com uma recusa global a esses veredictos. Tudo se passa como se sentissem que, em vez de um fracasso individual, o que está em jogo é a própria lógica da instituição escolar. (...) Uma espécie de desilusão coletiva que predispõe essa geração enganada e desiludida a estender, a todas as instituições, a revolta mesclada de ressentimento que lhe inspira o sistema escolar. (BOURDIEU, 2008, p.136)

Nesse contexto, considerando a quase universalização do Ensino Fundamental, mas não da Educação Básica, parece que a questão do acesso estamos, em certa medida, a caminho de resolver. Todavia, as idas e vindas dos jovens pela instituição escolar nos coloca um novo-velho ponto crítico: faz-se necessário discutir a permanência – o que garantiria a estes sujeitos a frequência regular aos bancos escolares? Ao que tudo indica, precisamos olhar para dentro das escolas, mas sem desconsiderar o seu entorno. O entorno escolar não se trata apenas de características físicas, mas da vida que existe fora dela, das tais condições práticas de vida dos sujeitos que têm insistido, ainda que solitariamente, num grande esforço pessoal, em acorrer à instituição.

Dubet (2004), reconhecendo a escolha das sociedades democráticas pela meritocracia como princípio essencial de uma justiça escolar, considera que “a escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição” (p.541). No entanto, essa competição está longe de ser perfeitamente justa, seja porque para isso seria necessário que as regras do jogo fossem claras a todos, e os competidores submetidos às *mesmas provas*, seja porque a escola não elimina, mas legitima as desigualdades sociais. Além disso, ainda segundo Dubet, a construção de uma justiça escolar deve ser ponderada com vistas a ambigüidade e complexidade em que se desenvolve esse conceito. Para o sociólogo,

---

<sup>3</sup> Notas de aula em ocasião da disciplina Leituras de Pierre Bourdieu, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pela prof.<sup>a</sup> Zaia Brandão.

projetar uma escola justa sugere uma nova e decisiva indagação: “*como ela trataria os alunos mais fracos?*” Uma escola justa, segue Dubet, *trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros.* (p.551)

Nesse bojo, é importante lembrar que para atender o grupo de jovens que acessaram mas não concluíram o Ensino Fundamental e Médio, o sistema educacional brasileiro oferece a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Além disso,

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB 9394/96)

A partir da década de 1990, os jovens vêm compondo, cada vez mais, as salas de aula do ensino noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Isso “teria ocasionado a chamada “*juvenilização da EJA*” (ANDRADE, 2004, p.17). Embora o ProJovem não seja reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma política de EJA, suas características e sujeitos têm relação muito próxima com a Educação de Jovens e Adultos. Como apontam Andrade, Esteves e Oliveira (2009), “de modo geral, são jovens caracterizados por indicadores, entre outros, de cor/raça em que a parda/negra predominam, a renda tanto familiar quanto individual é baixa, as oportunidades de formação e inserção no trabalho são precárias, o acesso a bens de consumo é limitado, as redes de sociabilidade restritas, indicadores estes bastante compatíveis com os comumente observados entre os alunos da EJA”. (p.86 )

Perante tal realidade, entretanto, cabe questionar com que tipo de política pública se tem respondido a essa população. E, nesse sentido, que relevância assumem os programas que se apresentam como “emergenciais”, em que se pretende integrar educação e trabalho – como é o caso do ProJovem Urbano – no percurso destes (as) jovens? Quão importante é a questão do tempo na trajetória desses meninos e meninas? Enfim, que outros desafios trazem esses jovens quando informam que terminar o Ensino Fundamental em tempo menor do que o fariam no ensino regular constituiu-se fator decisivo no retorno aos bancos escolares? Partindo de tais questões, buscou-se compreender quais as possíveis contribuições desse modelo de política para esses (as) jovens.

#### 1.4 – Políticas Públicas de Juventude: “emergenciais” *versus* estruturantes?

O debate acerca das políticas de caráter “emergencial” e estruturante está inserido em um campo de grande tensão, seja porque parece ainda não ter rompido com a dicotomia que o perpassa (constituindo-se, basicamente, na polarização *políticas públicas “emergenciais” ou estruturantes*), seja porque é um campo relativamente recente no bojo da análise de políticas públicas. A discussão não tem, pois, contemplado uma possível articulação entre as duas naturezas de políticas, o que, se considerarmos os apontamentos dos jovens em diferentes pesquisas, denota a falta de sintonia com a conjuntura atual, bem como a não-escuta daqueles que são os principais motivos da formulação de políticas públicas de juventude.

Todavia, os programas “emergenciais”, freqüentemente, se concretizam por meio de políticas de focalização, que têm como pano de fundo, em muitos casos, o combate à pobreza. Mas, não é nesse sentido que o conceito de “emergencial” se põe neste trabalho. Aqui, a proposta é confrontá-lo na perspectiva das políticas públicas que têm sido formuladas e destinadas atualmente aos jovens pobres visando à garantia de direitos sociais básicos, como, por exemplo, o acesso a educação, a saúde, ao trabalho, etc. Ora, não se trata apenas – ainda que isso não seja desprezível – de assegurar aos sujeitos viver em condições menos miseráveis. Significa, sobretudo, tirar essa população do limbo, da história de exclusão sócio-econômica-política, através de programas que atendam as suas especificidades, incluindo a questão do tempo que lhes é tão caro e curto, sem que isso traduza uma educação de qualidade reduzida ao mínimo, por exemplo. Aqui, não cabe o *pouco para quem é pouco*. Portanto, discorrer sobre as políticas focalizadas, de modo breve, é o primeiro passo desta seção.

Nesse sentido, a idéia mais importante e que, de certa forma, engendra o debate posto é que “a focalização não é uma panacéia, mas sim um recurso fundamental e indispensável quando combinado com uma nova visão do que seja desenvolvimento social”. (Cardoso, 2004, p.45) Entretanto, as políticas focalizadas escamoteiam um de seus maiores percalços: focalizar o público certo, os mais pobres entre os pobres e, lamentavelmente, seus equívocos acabam por soterrar os possíveis acertos. Na acepção de respostas que custem menos tempo de espera a seus destinatários, podem ser enxergadas com certa positividade. Como aponta RUA (1998a), “focalização e seletividade significariam, em sociedades como a nossa, que os direitos são universais, mas os recursos são redistribuídos segundo as necessidades sociais,

setoriais, locais e regionais, que são sempre, extremamente diferenciadas”, como é o caso da juventude (p.13). Conforme afirma Ruth Cardoso,

Não se pode definir prioridades entre combater os focos de pobreza ou<sup>4</sup> ampliar e aperfeiçoar os serviços públicos básicos. O equilíbrio tem de ser encontrado distribuindo-se os recursos necessários para programas eficazes, que elevem a qualidade de vida dos pobres, sem prejuízo da ampliação do atendimento universal nas áreas de educação, saúde, segurança e direitos humanos. (CARDOSO, 2004, p.47)

As políticas de focalização ganharam escopo, principalmente, no contexto da década de 1990, subjacentes a uma mudança de paradigma, qual seja, de “enxugamento” do papel do Estado e ajuste econômico (Di Pierro, 2001). Durante essa década, as responsabilidades do Estado estiveram relegadas, em algumas ocasiões, ao conhecido Terceiro Setor. Momento histórico no qual as Organizações Não Governamentais (ONGs) multiplicaram-se, com os mais variados níveis de comprometimento, fortalecendo as parcerias setor público/privado, bem como a idéia de auto-responsabilização da sociedade civil pelo seu caminho e destino, diante da legitimidade da ausência do Estado no cumprimento dos seus deveres.

A literatura recente sobre políticas educacionais na América Latina e no Brasil caracteriza os anos 1990 como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, reformas estas estreitamente vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração no pensamento neoliberal. Nesse contexto, as reformas foram regidas por premissas econômicas e procuraram, sobretudo, dotar os sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público, de modo a cooperar com as metas de estabilidade monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal. (Idem, p.323)

Contudo, os primeiros anos do novo milênio, instauraram uma nova orientação política, a partir da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato em 2003. Desenharam-se, a princípio, novos rumos, novos modos de olhar para alguns problemas. Assim o foi com a Política Nacional de Juventude. Nessa conjuntura, segundo Silva e Andrade (2009), quatro desafios primordiais pautavam a PNJ em 2007:

---

<sup>4</sup> Grifos meus.

“(…) i) ampliar o potencial de integração entre os programas emergenciais e destes com outro conjunto de ações consideradas mais estruturantes, vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura; ii) aumentar a escala de atendimento dos programas emergenciais para todo o universo de jovens brasileiros considerados excluídos, considerando juventude a faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos; iii) otimizar recursos; e iv) aumentar a eficácia.” (p.52)

As autoras, após examinarem os objetivos e públicos-alvo dos 20 programas do governo federal, correntes em maio de 2009, notaram que, daqueles nos quais se propõe o desenvolvimento integrado de ações envolvendo elevação de escolaridade, capacitação para o trabalho e atividades comunitárias, “a qualificação profissional e a aceleração da aprendizagem aparecem como ações emergenciais e compensatórias aos jovens de baixa renda do país, que não tiveram acesso à educação básica de qualidade”. (Idem, p.67) Conforme referenciado no texto base da 2ª Conferência Nacional de Juventude, a ser realizada em dezembro do corrente ano, “frente aos diferentes processos de exclusão social que afetam os/as jovens brasileiros/as, é preciso combinar políticas estruturais, que visam efeitos duradouros, com programas e ações emergenciais que resultem em efeitos imediatos”.

Celia Lessa Kerstenetzky, em artigo a respeito das políticas sociais, propõe a focalização em três níveis de compreensão: i) residualismo; ii) condicionalidade e iii) ação reparatória. Enquanto a política residualista pauta-se numa economia de mercado, e, dessa forma desconsidera as desigualdades socioeconômicas já existentes, a política condicional dispõe de um entendimento de focalização enquanto “busca do foco correto para se atingir a solução de um problema previamente especificado” (2006, p.569), tendo como pano de fundo a preocupação do gasto eficiente. No entanto, para esse trabalho interessa-nos a focalização como ação reparatória, pois nessa perspectiva ela é entendida como meio de garantir o acesso efetivo aos grupos sociais mais desfavorecidos a direitos universais (educação, saúde, trabalho, etc.). Este acesso, aponta a autora,

“(…) teria sido perdido como resultado de injustiças passadas que se transmitiram às presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem a ação/política/programa, focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão apenas em horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações *complementariam* políticas públicas universais justificadas por uma noção de direitos sociais, como, por exemplo, educação e saúde universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuíram as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdade de oportunidades embutidas nesses direitos.” (KERSTENETZKY, p.570)

O desafio posto é esse: a busca da articulação entre ações estruturantes e “emergenciais”, para retirarmos da margem aqueles que historicamente sempre estiveram nessa posição, oferecendo respostas rápidas para as suas demandas. Conjuntamente, a formulação e desenvolvimento de políticas estruturantes permanecem (e sempre permanecerão) objetos imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais equânime, menos desigual. Assim, acreditamos ser oportuno refletir sobre o caráter “emergencial” subjacente a programas de inclusão, no campo da educação e trabalho, por exemplo. Vale ressaltar que não se trata de defender uma formação aligeirada, tal quão precária. Tampouco a defesa aqui é de uma institucionalização permanente de ações emergenciais, em substituição à universalização dos direitos. No entanto, não se pode perder de vista que esta característica, este cunho de urgência, pode atender a uma parcela significativa da sociedade, como é o caso dos jovens pobres. Trata-se de oferecer respostas rápidas a problemas sociais. Como ignorar a necessidade que estes sujeitos têm em chegar e sair ainda jovens das etapas da Educação Básica? Seriam as políticas “emergenciais” tão desvalidas de importância para eles?

“A focalização, nesse sentido, pode ser pensada tanto em termos de políticas redistributivas compensatórias (por exemplo, distribuição de bolsas, de bens e serviços para os mais pobres ou os muito pobres), como de políticas redistributivas estruturais (que envolveriam reformas em profundidade, [...] como uma política agressiva de democratização do acesso à educação de qualidade em todos os níveis [...], afetando não apenas a pobreza, mas a iniquidade. Enquanto no primeiro caso se estaria resguardando o direito universal à vida, no segundo seria à efetivação de outros direitos universais – cuja realização seria mais sensível às desigualdades socioeconômicas – que se estaria atendendo.” (KERSTENETZKY, p.571)

Perante tal cenário, ponderando tanto os interesses dos jovens, quanto as respostas (*outputs*) fornecidas a este segmento na forma de políticas públicas, torna-se mais possível apreender a relevância deste tipo de política (de caráter emergencial) no debate das PPJs. Para tanto, é preciso considerar se há alguma articulação com as demandas, necessidades e interesses dos seus destinatários, ou seja, jovens pobres, com baixa escolarização e (quando) inseridos no mercado de trabalho precariamente. Além disso, é importante ter em vista quais as suas contribuições para a trajetória escolar e vida desses sujeitos, bem como atentarmos para as tensões que essa proposta traz para a discussão das PPJs e a construção dessa agenda. Quais são os seus principais apontamentos e desafios, considerando o que nos falam os jovens

beneficiários, para que acertemos os ponteiros e constituamos políticas estruturantes mais coerentes?

Nesse sentido, a combinação de políticas universais e focalizadas, de ações estruturantes e emergenciais, onde se estabeleça uma relação de complementaridade e não de antagonismo, viabiliza com maior coerência a garantia dos direitos daqueles sujeitos que já iniciaram o processo educacional desigualmente. É nessa perspectiva que, tomando-se em consideração a análise das entrevistas, acreditamos na validade deste tipo de política no atendimento das demandas de jovens pobres e pouco escolarizados. Os dados ratificam a hipótese inicial deste trabalho – não mais é possível insistir no debate das políticas públicas operando por extremos; faz-se necessário, também, transitar pelos intermédios, pelos entremeios.

### 1.5 – Transitando pelo “Emergencial”: o conceito no campo

Discutir sobre as políticas públicas de caráter emergencial, dada a tensão em que se situa este debate, trouxe à tona a necessidade de refletir sobre o que seria “emergencial” na ótica dos jovens que se valem desse tipo de ação. Não há dúvidas de que essa é uma expressão que ainda demanda muitas aspas. Portanto, se por um lado empenhamos esforço em buscar compreender a relevância dessa modalidade de política, por outro interessou conhecer os significados atribuídos pelos jovens ao termo. O esforço aqui empreendido constituiu-se em uma tentativa de relacionar o conceito no campo, ou seja, tomando em consideração que no próprio documento base que rege a execução do ProJovem Urbano – seu Projeto Pedagógico Integrado (PPI) – a ação é apresentada como “emergencial”, coube perguntar aos meninos e meninas entrevistados nessa pesquisa quais entendimentos tinham sobre o termo. As respostas têm como pano de fundo o tempo, ainda que perpassadas por outras questões.

*“De emergência, uma coisa que tinha que fazer logo, correndo, pra compensar o tempo perdido.” (Angélica)*

*“Emergência é porque a pessoa não quer perder tempo. Recuperar o tempo perdido, pra poder estudar logo, pra terminar.” (Katia)*

*“Você pensa só – 1 ano e 6 meses – qual é a outra escola que a gente ia conseguir terminar o Ensino Fundamental em 1 ano e 6 meses? É quase como se fosse um pronto socorro dos estudantes [rs]: ‘Pessoal, vem estudar, em 1 ano e 6 meses completou o Ensino Fundamental!’”. Pensa só, se a pessoa tem a 3ª série e conseguir terminar em 1 ano e 6 meses? Acho que programa melhor pra o Ensino Fundamental não vai aparecer não.” (Kadu)*

Ainda, quando perguntados sobre os possíveis motivos que levariam o curso do PJU a ser concebido como um “programa emergencial”, as respostas contemplam o que alguns dos entrevistados chamam de “resgate”, “socorro”, “necessidade”.

*Primeiro eu acho que é pra resgatar aquelas pessoas que desistiram mesmo, desanimaram mesmo de estudar. Como eu falei, a escola é muito difícil, estudar é muito complicado, então tem gente que desiste. (Kadu)*

[Emergencial é] *Eu tava muito necessitado daquilo, veio num momento que eu precisava. (Eduardo)*

*Emergência geralmente é que precisa ser rápido. No meu conhecimento, é emergencial porque é uma coisa rápida. Eu acho que concluir tudo que nós concluímos dentro de 1 ano e 6 meses foi bem rápido. (Lucilene)*

*De emergência, uma coisa que tinha que fazer logo, correndo, pra compensar o tempo perdido. (Angelica)*

*“Pelo nome emergencial dá a impressão que é uma coisa bem rápida. (Liliam)*

Nesse sentido, na perspectiva dos seus beneficiários, na condição de “programa emergencial”, o ProJovem Urbano veio para:

*Socorrer o povo que parou de estudar. Eu vejo assim, porque pra mim foi isso. Me socorreu, porque eu parei de estudar e eu só voltei mesmo por causa do ProJovem. [Socorrer é] Ajudar, incentivar. (Damiana)*

*Porque é uma coisa de emergência. Vamos dizer: eu to aqui sentada, não to? De repente me dá aquele impulso, eu tenho que fazer algo, mas eu não tenho vontade. Aí acontece alguma coisa lá fora e eu tenho que sair correndo, de emergência. Então vou ter que sair pra levar alguém pra o hospital, não vou ter? Assim foi o ProJovem, porque a gente tava prostrada, acostumada com aquela vida de arrumar a casa, cuidar de filho, levar pra escola, chegar a noite, deitar na frente da televisão, olhar aquelas novelas que também não ensina nada, não tem objetivo. Quando ele chegou deu uma injeção na veia de emergência: “Acorda, minha filha! Você precisa acordar, você precisa estudar. Você precisa ser alguém, olhar pra você, pra sua família.” (Alessandra)*

Desse modo, a análise das falas sugere a compreensão do “emergencial” agregando dois fatores: a questão do tempo para conclusão do ensino e o estímulo à volta à escola, ou seja, a “injeção de ânimo”. Diante desses dados, tendo em vista que podemos situar o Programa no campo das políticas focalizadas, retomamos a idéia de Kerstenetzky (2006) que entende a focalização como ação reparatória – fundamental na efetivação do acesso a direitos universais, como a educação. De certo modo, olhando superficialmente, os entrevistados sugerem que o desenho da política também contribuiu para o retorno aos estudos. Não há dúvidas de que outras questões estiveram presentes na decisão destes jovens ao optarem por concluir o Ensino Fundamental, mas a densa descrição delas extrapolaria os limites e objetivos desse trabalho. Ainda assim, brevemente, suas motivações saltam em muitos dos seus relatos, tratados mais adiante.

## CAPÍTULO II – O PROGRAMA EM ANÁLISE: PROJOVEM URBANO

### 2.1 – O PROJOVEM “original”: concepções, desenho e implementação

O PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária) foi implantado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, simultaneamente à criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Estes compõem, desde 2005, o centro da Política Nacional de Juventude. Conforme precisa o artigo primeiro da Lei 11.129/2005, o Programa, que previa um currículo integrado, foi lançado como emergencial e experimental:

Art. 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional 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.

Assim, o Programa, “componente estratégico da Política Nacional de Juventude, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva”, voltado a jovens entre 18 e 24 anos, sem vínculos formais de trabalho, que terminaram a 4ª série, mas não concluíram o Ensino Fundamental, objetivava “oferecer oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público”. (BRASIL, 2005, p.04) Além disso, integrava a proposta pedagógica do ProJovem, a informática como instrumento de inclusão digital para a inserção produtiva e de comunicação. Desse modo,

O Programa assume, ao mesmo tempo, caráter **emergencial** – atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio – e caráter experimental, no curso de formação – ao basear em novos paradigmas sua proposta curricular, que trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico. (BRASIL, 2005, p.05)

Concebido entre 2004 e 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens teve suas primeiras turmas iniciando as atividades ainda em julho de 2005, em poucas cidades. Até o final do ano em que foi implantado, entrou em funcionamento na maioria das 27 capitais brasileiras (COSTA, 2007). Inicialmente implementado nas capitais e no Distrito Federal, o

programa, a partir de dezembro de 2006, teve seu nível de abrangência ampliado aos municípios com 200.000 ou mais habitantes, nas regiões metropolitanas, com a previsão de atendimento a 200.000 jovens. Planejou-se a execução do programa em parceria com as prefeituras das capitais, e poderiam “integrar-se ao programa outros participantes locais como governos estaduais, CEFETs, universidades, unidades operacionais do Sistema S, organizações da sociedade civil, igrejas, etc.” (BRASIL, 2005, p.14). Cabe destacar que uma de suas características essenciais está relacionada ao fato de se tratava, e assim permaneceu no ProJovem Urbano, de uma política verticalizada, ou seja, fora concebida por uma esfera do poder público (governo federal) e executada por outra (governo municipal). Nesse sentido, o regimento do programa, incluindo-se aí o calendário de provas e as decisões tomadas, é único para todo o Brasil. As cidades conveniadas são, pois, executoras de um programa que já lhes chega pronto.

Portanto, de acordo com PPI, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, com a meta inicial de atender 400.000 jovens, no período de maio de 2005 a abril de 2007, previa um curso voltado a uma formação integral, que articulasse três dimensões – Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Para tal, organizou-se um currículo com uma carga horária total de 1.600 horas, incluindo atividades presenciais (1.200) e não-presenciais (400); diluídas em 5 horas diárias, no período de 12 meses do curso. No que se refere às atividades presenciais, 800 horas foram destinadas a *atividades de formação escolar*<sup>5</sup>, 350 horas à qualificação profissional, e 50 horas para o desenvolvimento de ação comunitária. Dessa forma, a intenção era de que o programa contribuísse para:

- a re-inserção do jovem na escola;
- a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho;
- a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências comunitárias;
- a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. (BRASIL, 2005, p.13)

---

<sup>5</sup> O termo utilizado é fidedigno ao encontrado no Projeto do Programa ProJovem.

A matrícula do jovem no Programa estava condicionada a três requisitos: i) ter entre 18 e 24 anos; ii) não estar matriculado em curso regular; iii) não possuir emprego formal. A permanência no PROJOVEM dependia do cumprimento da exigência dos 75% de frequência e trabalhos devidamente entregues, considerando a dedicação de 32 horas semanais (das quais 24 presenciais e 8 não-presenciais) implicadas aí. Aos jovens era concedida uma bolsa-auxílio mensal no valor de R\$100,00 (cem reais). Ao final dos 12 meses, atingida a pontuação estabelecida, mediante participação no Exame Final Nacional Externo, os egressos receberiam a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, tal como de qualificação profissional.

No que tange à organização curricular, estabeleceram-se quatro Unidades Formativas (UFs), “articuladas em torno de eixos estruturantes, instrumentos conceituais e resultados esperados. O eixo estruturante corresponde a uma situação-problema relevante na vida cotidiana dos jovens envolvidos no Programa” (BRASIL, 2005, p.23). Os instrumentos conceituais denotam a perspectiva de abordagem da situação-problema, gerando, assim, ações curriculares. As UFs, bem como os seus eixos, foram descritos:

- UFI: Juventude e Cidade

Eixo estruturante: A Juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada).

- UFII – Juventude e Trabalho

Eixo estruturante: O Mundo do Trabalho, as transformações pelas quais vem passando na sociedade contemporânea e as práticas de inserção dos jovens no trabalho.

- UFIII – Juventude e Comunicação

Eixo estruturante: Informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens.

- UFIV – Juventude e Cidadania

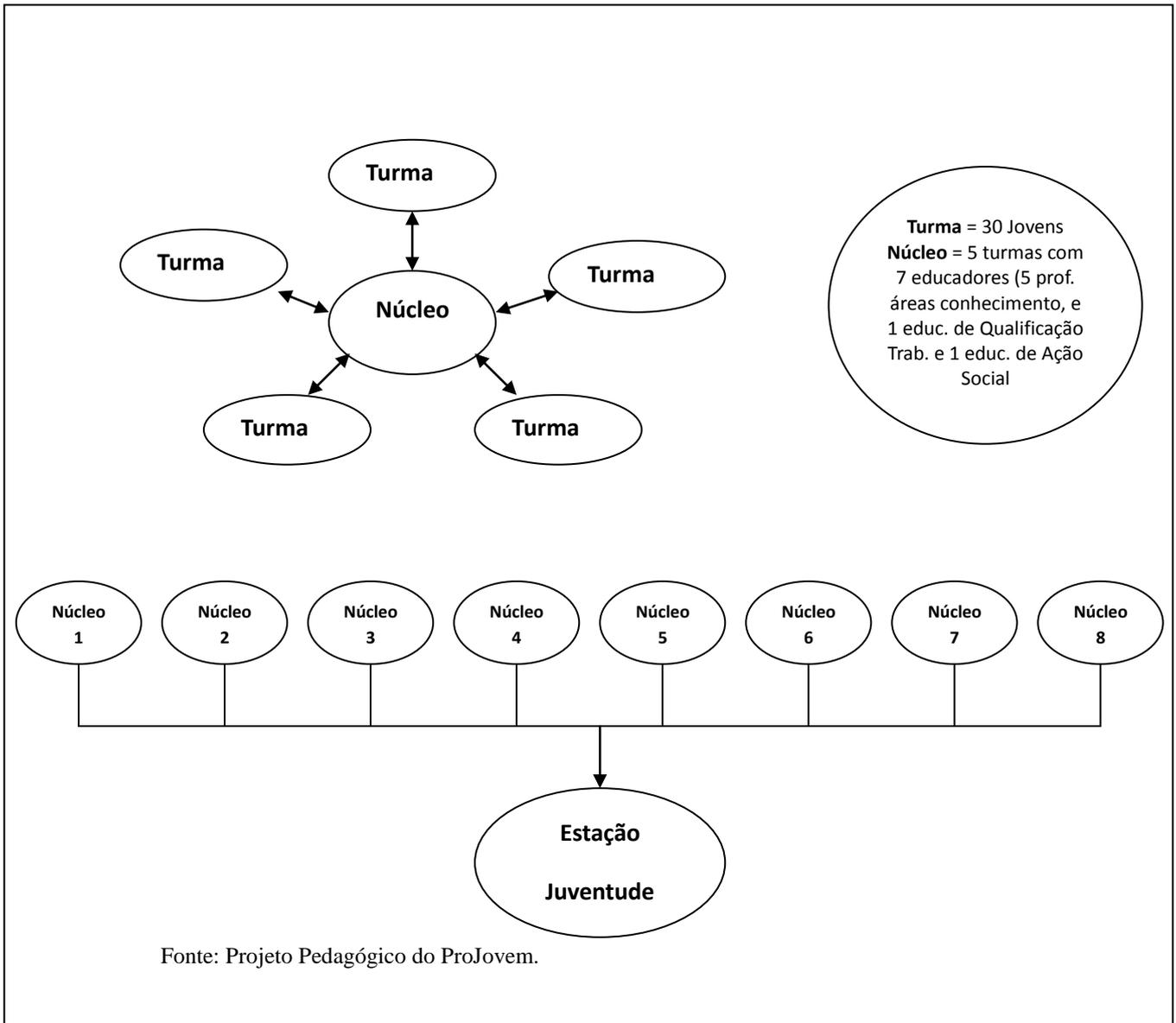
Eixo estruturante: Diferenças sócio-culturais que segmentam a Juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. (BRASIL, 2005, p.24-28)

A dimensão Qualificação Profissional (QP), composta por 18 Arcos Ocupacionais<sup>6</sup> no ProJovem original, previa a formação inicial para cerca de quatro ocupações dentro dos respectivos Arcos. Era facultada ao jovem a livre escolha sobre a área a ser cursada, dentro dos limites de vaga oferecidos para cada arco de ocupações. Tal opção realizava-se, aproximadamente, no meio do curso do programa, após uma apresentação dos Arcos para os alunos. Bem como a escolha dos arcos, as aulas práticas de QP deveriam iniciar cerca de 6 meses antes do término das atividades. No entanto, observou-se, através do Subsistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) – responsável por acompanhar a implementação do programa in loco, com visitas regulares aos núcleos – que muitos municípios apresentavam dificuldades na organização e execução das oficinas práticas de tal dimensão. Em alguns casos, os municípios iniciavam as atividades voltadas a qualificação profissional 2 meses antes do término do programa, bem como houve aqueles em que os alunos percorreram os 12 meses sem freqüentar sequer uma aula prática.

No que se refere aos espaços de funcionamento do programa, os núcleos, localizados, majoritariamente, mas não exclusivamente, em escolas, compunham-se por cinco turmas, nas quais se admitiam até trinta alunos. O agrupamento de oito núcleos vinculava-se às extintas Estações Juventude, que, por sua vez ligavam-se às Coordenações Municipais. As Estações Juventude foram concebidas com a finalidade de se constituírem local de referência para os jovens. Seria um espaço para encontros, busca de informação e orientação, estudo, desenvolvimento de atividades em grupo, realização de eventos culturais, entre outras ações que favorecessem o processo formativo, a expressão cultural e a participação cidadã. Cada Estação Juventude deveria contar com profissionais de apoio nas áreas de formação profissional e assistência social, além de acervos multimídia, equipamentos e instalações que complementassem o trabalho realizado em sala de aula (BRASIL, 2005, p.37). O quadro esquemático abaixo, extraído do Projeto Pedagógico do ProJovem, sintetiza tal organização.

---

<sup>6</sup> Na relação de arcos ocupacionais ofertados pela Coordenação Nacional do ProJovem “original” constavam 18 itens: 1) Telemática; 2) Construção e Reparos; 3) Turismo e Hospitalidade; 4) Vestuário; 5) Administração; 6) Serviços Pessoais; 7) Serviços Domésticos I; 8) Serviços Domésticos II; 9) Esporte e Lazer; 10) Metalmeccânica; 11) Madeira e Móveis; 12) Arte e Cultura I; 13) Arte e Cultura II; 14) Saúde; 15) Gestão Pública e 3º Setor; 16) Educação; 17) Transporte; 18) Alimentação.



O Sistema de Monitoramento e Avaliação do programa, responsável pela coleta e sistematização de dados e informações, divide-se em: i) Subsistema de Monitoramento e Avaliação Interno; ii) Subsistema de Monitoramento e Avaliação Externo. O primeiro se tece a partir da cooperação entre Coordenação Municipal e Coordenação Nacional, “abrangendo todas as ações curriculares e informações do registro acadêmico dos alunos e feito por meio do acompanhamento dos dados de frequência e de desempenho dos alunos, com base nas fichas de observação e nas provas das Unidades Formativas” (BRASIL, 2005, p.47). Ao final de cada Unidade Formativa realizava-se uma avaliação interna, cuja aplicação das provas estava sob responsabilidade do município conveniado. A produção, a impressão, o envio e o

processamento das provas cabia ao CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O segundo subsistema previa um acompanhamento realizado *por instituição especializada*, visando *determinar a efetividade do Programa*, que incluía:

- Avaliação Diagnóstica inicial, por meio de instrumentos padronizados;
- Realização do Exame de Certificação, com base em matriz de habilidades elaborada com a colaboração dos autores dos Guias de Estudo;
- Pesquisas que permitam monitorar e avaliar diferentes aspectos do Programa, com base em amostras representativas do universo. (BRASIL, 2005, p.47)

As avaliações externas reportam-se ao acompanhamento do desempenho do aluno, e estavam sob responsabilidade das Instituições Regionais (IRs), constituídas por Universidades Federais. No ProJovem “original”, além das avaliações citadas, compunha também o conjunto de exames externos a Avaliação Intermediária. O Exame Final Nacional Externo (EFNE), realizado ao final dos 12 meses, de participação obrigatória, conferia a certificação ao aluno. As instituições referidas compunham o Sistema de Monitoramento e Avaliação, com responsabilidade de coordenação dos subsistemas. Tratavam-se de seis universidades: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR).

## 2.2 – ProJovem Urbano: mudanças a partir das lições da experiência

A avaliação do ProJovem, que caminhava junto ao seu processo de implementação, possibilitou observar aspectos críticos no desenho original do programa. Os maiores desafios que se evidenciaram para a gestão do ProJovem Urbano referiam-se a: “(i) redefinição do público potencial do Programa; (ii) instâncias de gestão do ProJovem Urbano; (iii) gestão inter-setorial; (iv) redesenho da matrícula” (BRASIL, 2008, p.23). Portanto, em 2007, o PROJOVEM sofreu muitas modificações, com a finalidade de aperfeiçoar o programa e torná-lo mais efetivo quanto ao atendimento de seus objetivos e a adequação aos seus destinatários. A partir de 2008, o ProJovem passou a ser designado ProJovem Integrado, e subdividido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Campo, ProJovem Trabalhador e ProJovem Urbano. A modalidade ProJovem Urbano, foco deste trabalho, consiste numa reformulação do ProJovem “original”.

O ProJovem Urbano manteve os mesmos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que orientaram a versão original (BRASIL, 2008, p.22). Além disso, conservou-se, no primeiro momento, a estratégia de atender as capitais, o distrito federal e os municípios com mais de 200.000 habitantes. Posteriormente, a abertura de uma nova forma de convênio – realizado com Estados – permitiu a adesão de cidades com população inferior a 200.000 habitantes e que apresentavam demanda potencial. Desse modo, atualmente, o programa é executado através de convênios municipais e estaduais. Vale lembrar, nos convênios municipais os recursos são transferidos para as prefeituras e nos convênios estaduais esta transferência é viabilizada através da denominada coordenação estadual. O acompanhamento da implementação do ProJovem Urbano é, bem como no ProJovem “original”, realizado através do SMA – Sistema de Monitoramento de Avaliação, para o qual são coletados dados *in loco* nos núcleos em funcionamento do programa.

Os objetivos gerais permanecem inalterados: a elevação da escolaridade, a formação inicial para o mundo do trabalho e a realização de atividades de cunho comunitário. No entanto, atualmente, o programa é voltado àqueles da faixa etária 18-29 anos<sup>7</sup>, alfabetizados,

---

<sup>7</sup>A Secretaria Nacional de Juventude, criada em 2005, entende que “juventude” está situada na faixa etária entre 15 e 29 anos para o direito às políticas públicas de juventude.

que não concluíram o Ensino Fundamental. A carga horária, bem como a duração do programa também fora ampliada: 18 meses, para os quais está previsto o cumprimento de 2.000 horas, sendo 1.560 presenciais e 440 não-presenciais. Das atividades presenciais, 1.092 horas destinam-se a formação básica, 390 a qualificação profissional e 78 a participação cidadã. As 440 horas não-presenciais voltam-se apenas a qualificação profissional.

Acompanhando a ampliação da carga horária e as demandas da população jovem, o currículo permaneceu organizado em torno das Unidades Formativas, antes elencadas em quatro, tornaram-se seis. Dessa forma, com um rearranjo dessas unidades, mantiveram-se as quatro anteriores, acrescentando-se duas, a saber: Juventude e Cultura; Juventude e Tecnologia. Os eixos de estrutura das primeiras UFs foram mantidos e estabelecidos para as incorporadas:

- UFI: Juventude e Cultura

Eixo estruturante: Os jovens e a Cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes.

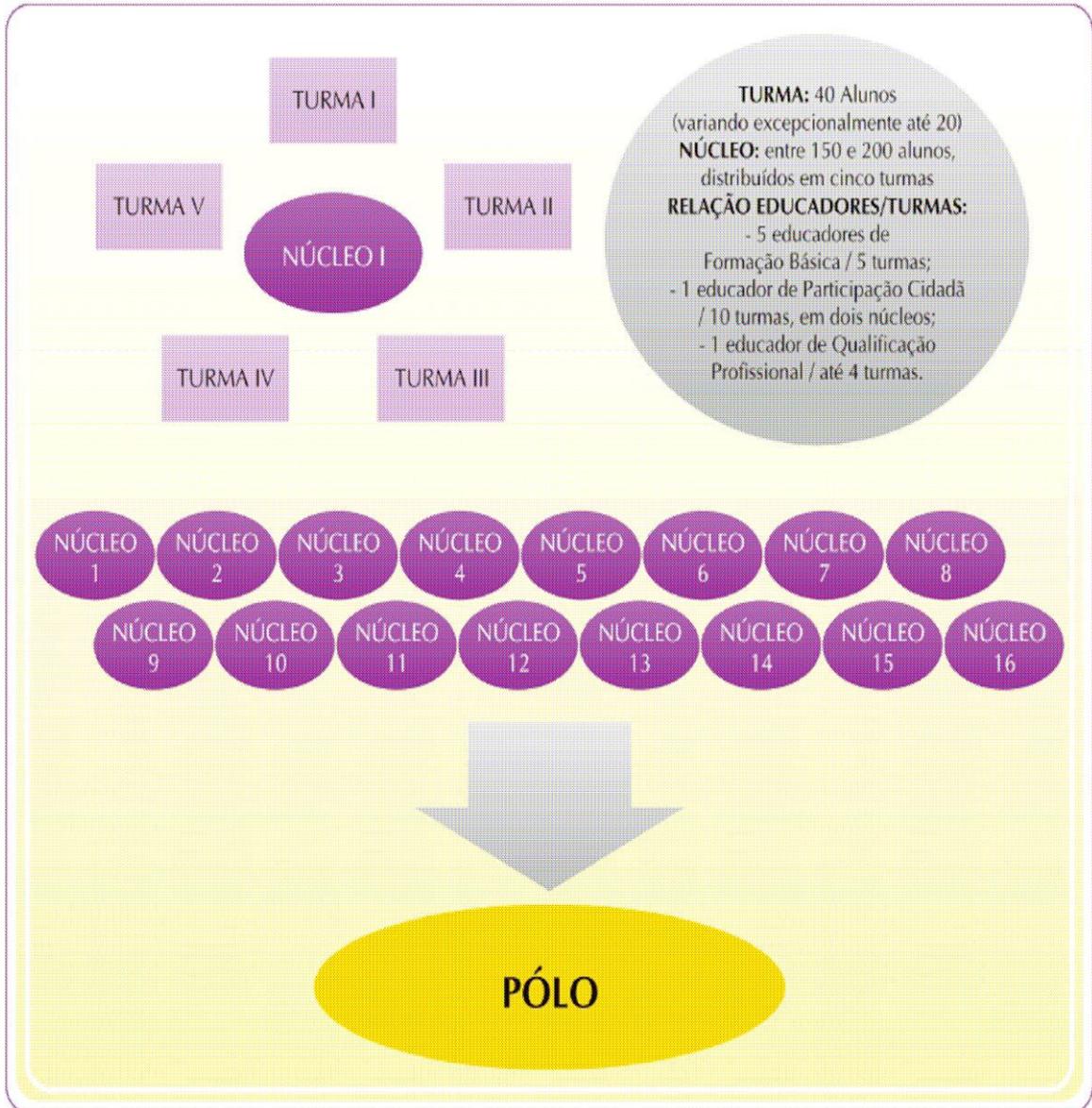
- UFV: Juventude e Tecnologia

Eixo estruturante: Ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem. (BRASIL, 2008, p.45-47)

Conforme apontado anteriormente, a matrícula constituiu-se desafio a ser superado. Isto significou repensar a faixa etária e escolaridade do público atendido, bem como o impeditivo do vínculo empregatício para matrícula. Portanto, a inscrição no Programa requisita, hoje, ao jovem apenas duas condições: i) ter entre 18 e 29 anos; ii) saber ler e escrever. Acertadamente, a exigência de não possuir emprego formal perdeu o vigor. A permanência no ProJovem Urbano também depende do cumprimento da exigência dos 75% de frequência e trabalhos devidamente entregues. A bolsa auxílio, no entanto, apesar de se manter no valor de R\$ 100,00 (cem reais), passa a ser paga por até 20 meses.

Com relação à organização dos espaços pedagógicos, as escolas públicas tornam-se, obrigatoriamente, o lócus de funcionamento dos núcleos, admitindo o máximo de cinco turmas. Entretanto, para a composição das turmas, permite-se, agora, o cadastro de até

quarenta alunos. O agrupamento de dezesseis núcleos vincula-se a Pólos de coordenação, e estes são submetidos às Coordenações Municipais e Estaduais. Previu-se no Projeto Pedagógico Integrado uma dedicação semanal de 26 horas, das quais seis não-presenciais, por parte dos jovens ao curso.



Fonte: Projeto Pedagógico Integrado ProJovem Urbano

A dimensão Qualificação Profissional (QP), ampliada em um conjunto de 23 Arcos Ocupacionais<sup>8</sup>, prevê a formação inicial para quatro ocupações dentro dos respectivos Arcos.

<sup>8</sup> A relação de arcos ocupacionais e ocupações, retirada do PPI do ProJovem Urbano encontra-se em anexo.

A opção pela área a ser cursada cabe ao aluno, dentro dos limites de vaga oferecidos para cada arco de ocupações; feita no início do curso do programa, precisamente, no ato da matrícula. Desde a versão original do programa,

A Qualificação Profissional inclui a formação técnica geral (FTG), que aborda aspectos teórico-práticos importantes para qualquer tipo de curso profissionalizante. No entanto, os alunos expressaram frustração pelo fato de se tratar a FTG nas duas primeiras unidades e se começar o estudo dos arcos de ocupação apenas na terceira unidade, ou seja, na metade do curso. Isso implicou rever a situação, procurando antecipar a formação nos arcos e, simultaneamente, redistribuir a FTG por mais unidades, com maior articulação dos dois componentes. (BRASIL, 2008, p.19)

“O sistema de avaliação do ProJovem Urbano combina a avaliação formativa processual e a avaliação externa” (BRASIL, 2008, p.67). Nesse sentido, o sistema de monitoramento e avaliação conserva a estruturação anterior, na qual co-existem duas perspectivas: interna e externa. Nesse bojo, duas tarefas se realizam: por um lado a avaliação do desempenho dos alunos e a prestação de contas dos recursos investidos no programa. No âmbito interno, os CRAs (Cadernos de Registro de Avaliação), o POP (Projeto de Orientação Profissional), o PLA (Plano de Ação Comunitária), e as provas ao término de cada Unidade Formativa são constitutivos deste processo.

Na esfera externa, a avaliação do desempenho dos alunos supõe o cumprimento dos Exames Externos. A aplicação destes instrumentos, padronizados para todo o território nacional, está sob a responsabilidade das Instituições Regionais. No ProJovem Urbano os instrumentos, bem como a sua periodicidade estão assim distribuídos: i) Avaliação Diagnóstica (aplicada após 1 mês do início das aulas); ii) Exames Entre Ciclos (aplicados ao final do 6º mês – Entre Ciclos I, e do 12º mês – Entre Ciclos II; participação dos alunos define a quantidade de verba a ser repassada); iii) Exame Final Nacional Externo (aplicado após término das atividades, ou seja, ao final dos 18 meses; participação obrigatória para certificação do aluno).

No que se refere à certificação,

Para receberem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, os jovens deverão obter pelo menos 1100 pontos (50%) na soma dos resultados da avaliação formativa com os pontos obtidos no exame final nacional externo, bem como o mínimo de 75% de frequência às aulas. A certificação na Qualificação Profissional exige que os alunos acumulem 50% do total de pontos distribuídos na Qualificação Profissional, ou seja, 72 pontos. (BRASIL, 2008, p.69)

O SMA é processado mediante convênio com nove Universidades Federais que “atuam de forma regionalizada nas capitais e cidades de suas regiões metropolitanas da seguinte forma “(BRASIL, 2008, p.14):

- Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - AM, AC, RR e RO
- Universidade Federal do Ceará (UFC) - CE, PI e MA
- Universidade Federal do Pará (UFPA) - PA e AP
- Universidade Federal da Bahia (UFBA) - BA, AL e SE
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - PE, RN e PB
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - MG, ES, GO, MT, MS e DF
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – RJ
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – SP
- Universidade Federal do Paraná (UFPR) - PR, RS e SC

**Tabela 1: Principais mudanças na transição ProJovem / ProJovem Urbano**

	<b>PROJOVEM "ORIGINAL"</b>	<b>PROJOVEM URBANO</b>
<b>Faixa etária atendida</b>	18 a 24 anos	18 a 29 anos
<b>Escolaridade do público-alvo</b>	Jovens que terminaram a 4ª série, mas não concluíram o Ensino Fundamental.	Jovens alfabetizados que não concluíram o Ensino Fundamental.
<b>Crítérios para ingressar no programa</b>	Não possuir vínculo formal de trabalho	A exigência sobre o vínculo cai
<b>Duração do programa</b>	12 meses	18 meses
<b>Carga horária</b>	Carga horária total de 1.600 horas, incluindo atividades presenciais (1.200) e não-presenciais (400); diluídas em 5 horas diárias. Quanto às atividades presenciais, 800 horas foram destinadas a atividades de formação escolar, 350 horas à qualificação profissional, e 50 horas para o desenvolvimento de ação comunitária.	Carga horária de 2.000 horas, sendo 1.560 presenciais e 440 não-presenciais. Da carga horária presencial, 1.092 horas destinam-se a formação básica, 390 a qualificação profissional e 78 a participação cidadã. As 440 horas não-presenciais voltam-se apenas a qualificação profissional.
<b>Escolha dos arcos ocupacionais</b>	No meio do curso	No ato da matrícula
<b>Início das atividades práticas de Qualificação Profissional (QP)</b>	Meio do curso (previsto, mas que na maioria das vezes não se concretizava na prática dos municípios)	Início do curso
<b>Exames Externos: periodicidade e obrigatoriedade de participação</b>	Avaliação Diagnóstica (aplicada após 1 mês do início das aulas); Exame Final Nacional Externo (aplicado após término das atividades, ou seja, ao final dos 12 meses; participação obrigatória para certificação do aluno)	Avaliação Diagnóstica (aplicada após 1 mês do início das aulas); Exames Entre Ciclos (aplicados ao final do 6º mês – Entre Ciclos I, e do 12º mês – Entre Ciclos II; participação dos alunos define a quantidade de verba a ser repassada) Exame Final Nacional Externo (aplicado após término das atividades, ou seja, ao final dos 18 meses; participação obrigatória para certificação do aluno).
<b>Execução do programa – espaços que poderiam abrigar núcleos</b>	Poderiam <i>integrar-se ao programa outros participantes locais como governos estaduais, CEFETs, universidades, unidades operacionais do Sistema S, organizações da sociedade civil, igrejas, etc.</i>	Núcleos, obrigatoriamente, alocados em escolas públicas.
<b>Estações Juventude</b>	Concebidas como locais de referência para os jovens.	Foram extintas

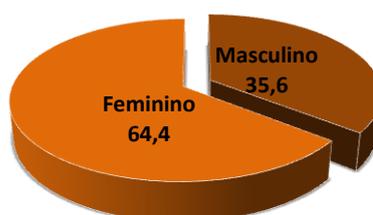
Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.

### 2.3 – Considerações sobre perfis, educação e trabalho dos alunos do ProJovem Urbano no Brasil

A análise do perfil dos jovens em relação as suas trajetórias e expectativas pode contribuir para o debate contemporâneo sobre PPJs (políticas públicas de juventude). Assim, pretende-se, aqui, delinear e refletir sobre o perfil dos alunos do ProJovem Urbano, oriundos das primeiras turmas organizadas no Brasil, bem como ponderar aspectos relacionados às trajetórias escolares, trabalho e renda, expectativas destes jovens quanto ao programa, e contribuições do mesmo em suas vidas.

Nessa perspectiva, examinar o documento *Perfil dos alunos do ProJovem Urbano: um estudo a partir do Survey 1 - 1ª entrada*<sup>9</sup>, permite olhar parte da juventude brasileira inserida no programa a partir de suas demandas. Os dados relacionados à identificação dos jovens matriculados nas primeiras turmas do programa revelam que boa parte dos alunos do ProJovem Urbano pertence ao sexo feminino, somando 64,4%.

**Gráfico 1: Sexo (%)**



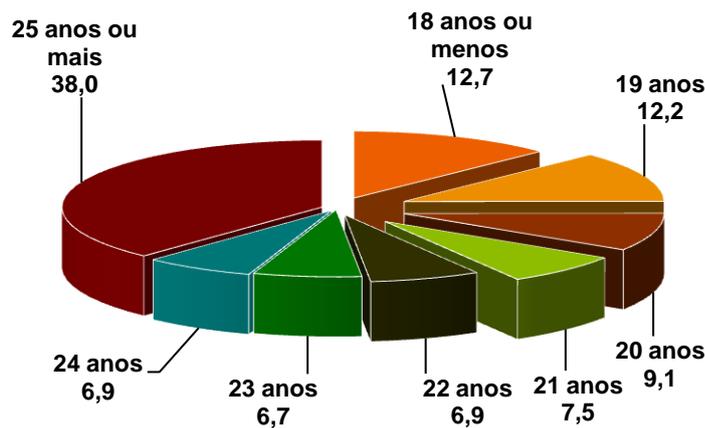
Fonte: Projovem, 2008.

No que tange à faixa etária, 38% do público tem 25 anos ou mais. Tal dado sugere o acerto do programa, ao ampliar a faixa etária de atendimento. Como informado anteriormente,

<sup>9</sup>A pesquisa foi realizada pelo GPOPE, do qual eu faço parte, a partir do banco de dados gerado pelo CAED/UFJF, sendo a primeira tabulação cumprida pela COAP/UFPR. Resultado da análise de dados quantitativos, coletados através de pesquisa *survey* aplicada em 25 municípios de 11 estados, das cinco regiões do Brasil: Amapá (Macapá), Pará (Belém e Ananindeua), Maranhão (Imperatriz), Ceará (Fortaleza e Caucaia), Pernambuco (Recife, Olinda, Paulista e Jaboatão dos Guararapes), Bahia (Salvador, Vitória da Conquista e Juazeiro), Goiás (Goiânia), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), São Paulo (Carapicuíba, Diadema, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Osasco e São Vicente), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Itaboraí e Nova Iguaçu) e Paraná (Curitiba). A pesquisa abarcou cerca de 72 mil jovens matriculados nas primeiras turmas do programa e ocorreu em novembro de 2008, quando da realização da avaliação diagnóstica dos alunos. Os questionários foram respondidos de forma auto-aplicável, apresentando questões de múltipla escolha. Os dados foram agrupados em sete blocos: i) Identificação; ii) Família; iii) Bens e Infra-estrutura; iv) Voto e Espaços de Participação Social; v) Escolaridade; vi) Trabalho e Renda; vii) ProJovem. Tabulação e gráficos elaborados por Maria Emília Barrios Rodrigues, para confecção do relatório.

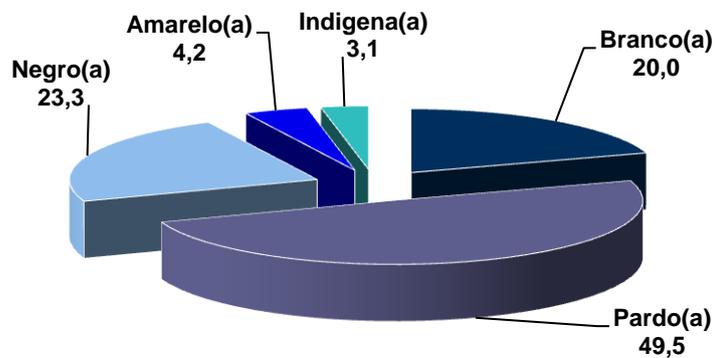
o ProJovem original abarcava jovens entre 18 e 24 anos, e no Urbano contempla-se àqueles de 18 a 29 anos até o ato da matrícula. No entanto, cabe também ressaltar que 37,1% têm entre 20 e 24 anos e os jovens entre 18 e 19 anos totalizam 24,9%. Quanto à cor/raça, os jovens se declaram, majoritariamente, negros (23,3%) e pardos (49,5%), ou seja, quase  $\frac{3}{4}$  dos alunos do programa.

**Gráfico 2: Faixa etária (%)**



Fonte: Projovem, 2008.

**Gráfico 3: Cor/raça (%)**

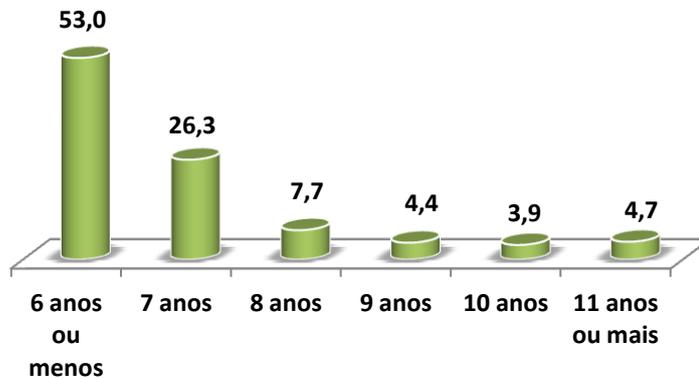


Fonte: Projovem, 2008.

No que se refere à escolaridade, 53% deu início a vida escolar aos 6 anos ou menos, 26,3% com 7 anos e 7,7 com 8 anos. Desse modo, é possível observar que a maioria (79,3%)

entrou na escola na idade correta, na Educação Infantil. Entretanto, uma trajetória escolar iniciada fora da distorção série/idade não tem garantido a permanência na escola, e, tampouco, a continuidade deste trajeto sem reprovações e abandonos, conforme apontam alguns dos gráficos abaixo.

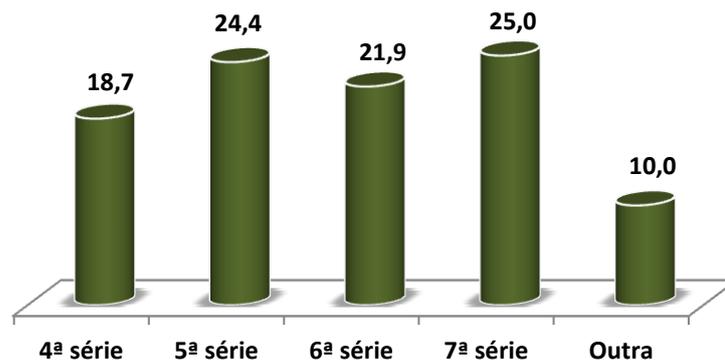
**Gráfico 4: Faixa etária que começou os estudos (%)**



Fonte: Projovem, 2008.

Dos alunos que responderam o questionário, 25% concluíram a 7ª série, 21,9% a 6ª, 24,4% a 5ª e 18,7% a 4ª série, indicativo de que 90% do público matriculado no Programa terminaram, ao menos, a primeira etapa do Ensino Fundamental. No entanto, muitos destes jovens estiveram em vias de concluir este nível de ensino. Para inferir isso, basta verificar que  $\frac{1}{4}$  destes alunos chegaram ao ProJovem Urbano com a 7ª série concluída.

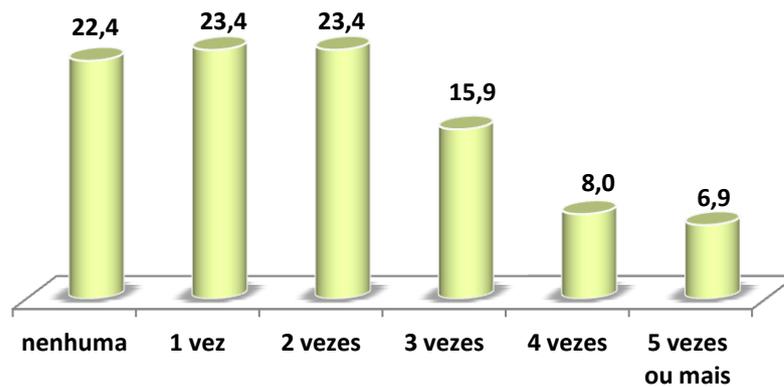
**Gráfico 5: Última série concluída do ensino fundamental (%)**



Fonte: Projovem, 2008.

No entanto, o índice de reprovação marca a experiência destes jovens com a escola; ou seja, falamos de 77,6% que já foram vítimas dessa que talvez seja a mais perversa modalidade do chamado fracasso escolar, contra apenas 22,4% daqueles que nunca estiveram em tal situação. (ANDRADE, 2009, p.26) Todavia, retomando a perspectiva deste trabalho, qual seja a de deslocar este olhar da ausência para a potencialidade, por que ignoraríamos os 22,4% que jamais foram reprovados, bem como os 23,4 que passaram por tal situação uma única vez? Afinal, eles representam 45,8% dos jovens.

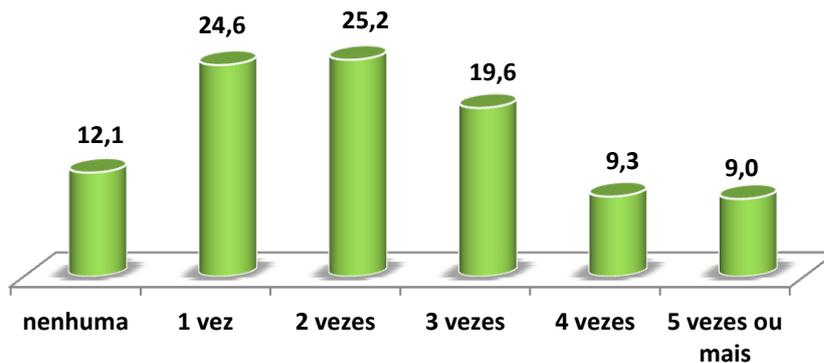
**Gráfico 6: Frequência de reprovação (%)**



Fonte: Projovem, 2008.

A evasão é também importante dado a ser destacado, visto o elevado percentual (88%) de jovens que abandonaram a escola durante o ano pelo menos uma vez, formando um grupo de apenas 12% que nunca descontinuou os estudos. Nesse contexto, 49,8% interromperam os seus trajetos escolares de uma a duas vezes, e expressivos 37,9% evadiram 3 ou mais vezes antes de concluírem o ano letivo.

**Gráfico 7: Frequência que começou e parou de estudar durante o ano (%)**



Fonte: Projovem, 2008.

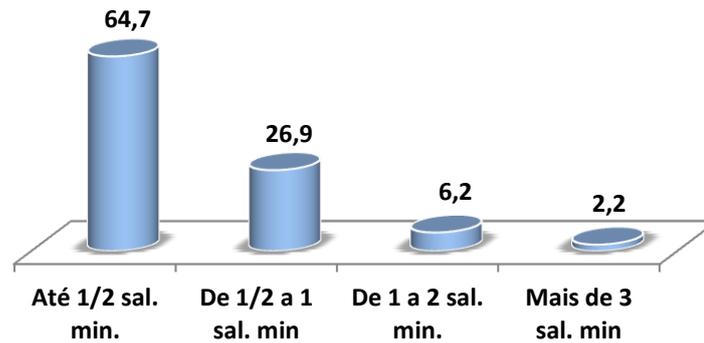
Os dados sobre trabalho e renda apontam uma inserção precoce e precária no mercado. Trata-se de 6,6% de jovens que começaram a trabalhar antes dos 10 anos de idade, 12% entre 10 e 12 anos, 23,4% entre 13 e 15 anos, e 22,2% na faixa de 16 a 18 anos de idade. De outro ângulo, 21,5% dos alunos respondentes jamais tiveram um trabalho remunerado. Eles revelam quatro principais obstáculos para obtenção de emprego: i) falta de escolaridade exigida (34,9%); ii) falta de vagas/ oportunidades (15,1%); iii) falta de certificação para o exercício de atividades que sabe desenvolver (13,7%); iv) falta da qualificação profissional exigida (11,2%).

**Gráfico 8: Dificuldades para conseguir trabalho (%)**



Fonte: Projovem, 2008.

Nesse contexto, 90% dos jovens informaram receber até 1 salário mínimo no último trabalho remunerado. Destes, 64,7% ganhavam até ½ salário mínimo, e 26,9% até 1 salário. Aliado a isso, o tipo de vínculo empregatício traduz a precária inserção no mercado, ou seja, apenas 22,5% possuíam carteira assinada, enquanto o trabalho informal ocupava mais de 77%, onde 49,8% constituíam-se empregados sem carteira assinada, 20,8% trabalhavam por conta própria e 7,1% em “negócios da família”.

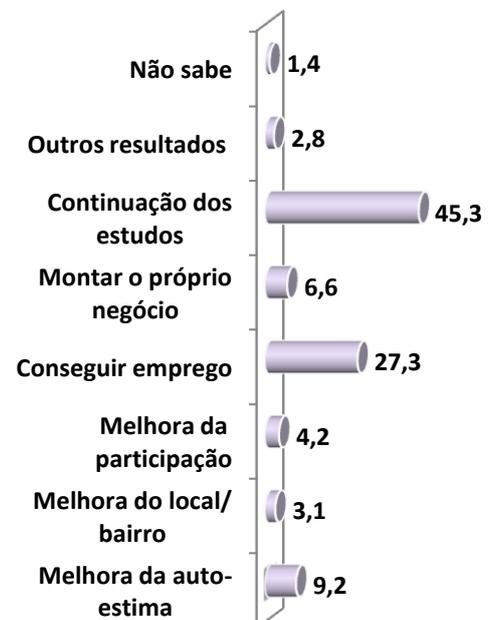
**Gráfico 9: Rendimento mensal do último trabalho (%)**

Fonte: Projovem, 2008.

No que se tange às expectativas, os jovens (40,8%) apontam que qualificar-se para arrumar ou manter o emprego é o principal motivo de inscrição no programa. Além disso, obter o diploma do Ensino Fundamental em 1 ano é o segundo motivo mais citado (27,5%), seguido por aprender outra profissão (13,3%). No entanto, quando analisados os dados sobre as contribuições do programa a vida dos jovens, descobre-se que 45,3% vislumbra no ProJovem Urbano a possibilidade de continuar os estudos, 27,3% conseguir um emprego e 9,2% melhorar a auto-estima.

**Gráfico 10: Motivo de inscrição no Projovem (%)**

Fonte: Projovem, 2008.

**Gráfico 11: Contribuição do Projovem (%)**

Fonte: Projovem, 2008.

Contudo, que pistas nos deixam estes sujeitos? O que estes dados nos mostram sobre suas vidas? Que rostos estão por trás destes que não são meros números? Como é facilmente perceptível, são rostos e corpos marcados por uma experiência de idas e vindas da escola, de um trajeto irregular, ainda que tenham iniciado suas ‘carreiras escolares’ na idade correta (79,3%). Indivíduos que pareceram não caber na fôrma do sistema educacional, tal qual ele é. Um sistema que produz, como aponta Dubet (2004), os fracassados, e, na maioria das vezes, os trata como tal, os humilha. De certo modo, isso justifica as repetências (77,6%) e abandonos (88%), que se constituem, ao mesmo tempo, resposta e recusa à escola. Essas situações colocam os jovens em um ciclo tão vicioso quanto perverso. Exemplo disso é o índice (34,9%) de respondentes que elencou como principal dificuldade para conseguir um emprego o fator “falta da escolaridade exigida”. Logo, a baixa escolarização os empurra para postos precários de trabalho. Não parece possível inferir de outro modo ao se observar que 90% daqueles que têm ou já tiveram um trabalho remunerado recebiam **até 1 salário mínimo**, dos quais quase 65% recebia **até ½ salário mínimo**.

Entretanto, apesar de tudo, estes meninos (35,6%) e meninas (64,6%), em sua grande maioria, negros e pardos (72,8%), continuam buscando os seus lugares ao sol. Permanecem apostando na escola, apesar da relação conflituosa, acreditando que seus títulos lhe garantirão uma melhor inserção no mercado de trabalho. Esperaram do Programa, que é fundamentalmente um programa educacional, qualificarem-se para arrumar ou manter o emprego (40,8%). Todavia, quando procuraram o ProJovem Urbano, ainda que solitariamente, dependendo de seus próprios esforços e superações, também buscavam concluir o Ensino Fundamental em 1 ano e meio (27,5%). Seria injusto não reconhecer que estes sujeitos estão tentando, a medida de seus alcances, sair do tal ciclo.

Nesse contexto, retomamos o eixo central deste estudo e indagamos: quais são os limites e possibilidades de políticas de cunho “emergencial”, como se apresenta o ProJovem quando do seu lançamento na versão “original”? Mais adiante, ponderamos esta questão, considerando, para isso, a ótica de alunos e gestores do ProJovem Urbano de Itaboraí – recorte deste trabalho.

## CAPÍTULO III – O PROJOVEM URBANO EM ITABORAÍ: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO

### 3.1 – O município de Itaboraí:

Situada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, Itaboraí é uma cidade de médio porte, limítrofe a Guapimirim, Cachoeiras de Macacu, Tanguá, Maricá e São Gonçalo. O município possui uma área de 430 km<sup>2</sup> aproximadamente, subdividida em oito distritos (Centro, Porto das Caixas, Itambi, Sambaetiba, Visconde de Itaboraí, Cabuçu, Manilha e Pachecos). O nível de pobreza e desigualdade presentes no município – onde apenas 1/3 dos seus residentes conta com rede de esgoto e saneamento básico – pode ser observado, entre outros aspectos, pelo seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,737 que representa a 66ª posição dentre os 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro (PNUD/2000). Em 2008, seu PIB per capita era de R\$ 7.555,10 (IBGE, 2008).

De acordo com informações extraídas do site oficial da prefeitura, suas atividades econômicas principais são a manufatura cerâmica (decorativa e utilitária), a fruticultura, a agricultura de subsistência, a apicultura, a pecuária extensiva, o extrativismo mineral e o setor terciário (comércio e serviços). No entanto, desde 2008, Itaboraí vive um “boom” devido ao início das obras para a instalação do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ)<sup>10</sup> no município. Em consequência disso, o comércio e o setor imobiliário na região têm se expandido, por exemplo, através da chegada de grandes empresas e o aumento do valor médio dos imóveis. As vagas de emprego também têm sido em maior número, proporcionalmente à necessidade de mão-de-obra qualificada. Ao transitar pela cidade é possível observar *outdoors* anunciando novas construções – inclusive de condomínios que contam com ampla infra-estrutura (piscina, churrasqueira, garagem, playground, etc.) –, bem como a edificação do primeiro centro empresarial de Itaboraí. Vale ressaltar, são propagandas de construtoras conceituadas, interessadas no centro econômico que Itaboraí começara a se tornar devido ao COMPERJ.

---

<sup>10</sup> O Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ) é um vultoso empreendimento da Petrobrás, que está sendo construído em uma área de 45 milhões de metros quadrados no município de Itaboraí, próximo à região conhecida como Sambaetiba, com investimentos previstos de U\$ 8,38 bilhões. O complexo será formado por uma refinaria e unidades geradoras de produtos petroquímicos. A previsão para o início das atividades do COMPERJ é o ano 2014 e, durante esse período de obras, prevê a geração de aproximadamente 200 mil empregos.

Segundo dados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE), a população residente total é de 218.008 habitantes, dos quais 215.412 encontram-se na área urbana e 2.596 na área rural. A juventude itaboraaiense representa 24,76% da população total, o que significam 54.000 meninos e meninas com idade entre 15 e 29 anos. Na divisão por gênero não há grandes discrepâncias – trata-se de um contingente de 12,6% de jovens do sexo feminino e 12,16% do sexo masculino.

No que se refere à área da educação, a cidade comporta, conforme dados do IBGE, 130 escolas de Ensino Fundamental, 86 pré-escolas e 26 de Ensino Médio. As matrículas distribuem-se nessas diferentes etapas, das quais: 39.041 no Fundamental (76,6%), 3.863 no pré-escolar (7,5%) e 8.161 no Médio (15,9%). No ano de 2009, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal era de 4.1 para a antiga 4ª série, atualmente 5º ano, e de 3.8 para a 8ª série, atual 9º ano. Em 2007 os números eram, respectivamente, 3.8 e 3.5.

A cidade de Itaboraí é contemplada pelo Programa Brasil Alfabetizado, onde foram alfabetizadas cerca de 2.200 pessoas com idade superior a 15 anos, desde 2005. Considerando-se as ainda elevadas taxas de analfabetismo no país, este é um dado particularmente interessante a ser ponderado. Entre o nível de analfabetismo absoluto (7%) e funcional (68%), totaliza-se 75% da população brasileira. Isso significa dizer que 3 em cada 4 brasileiros não são capazes de se valer daquilo que a escolarização deveria ter-lhes garantido – compreender o que se lê e o que se escreve, bem como o que se contabiliza nas operações matemáticas básicas. Nesse sentido, parece oportuno destacar a observação de uma das entrevistadas, que, através de seu depoimento, dá indicativos sobre o perfil dos matriculados no Programa, bem como outros aspectos no que tange ao impacto em suas vidas. A jovem matriculou-se no Programa aos 29 anos, com a 4ª série concluída e, com seu relato, inclui-se nessa enorme parcela de indivíduos que “escrevem, mas não lêem; lêem, mas não compreendem”.

*“Aqui tinha muito analfabeto antes do ProJovem. A pessoa estava nas séries, mas não sabia escrever, não sabia fazer uma redação. Eu não sabia fazer uma redação.” (Alessandra, ex-aluna do ProJovem)*

No segundo semestre de 2010, o município recebeu o ProJovem Trabalhador, através de parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Alguns dos entrevistados procuraram o programa, o que sugere a tentativa de dar continuidade à uma formação, nesse caso, para qualificação profissional. No entanto, alguns relatos apontam a ruptura desse processo por questões político-burocrático-administrativas – se é possível falar nesses termos.

Enfim, cabe mencionar que a escolha dessa cidade para a realização da pesquisa orientou-se por quatro pertinentes questões: i) Bom relacionamento estabelecido, desde o início das atividades, entre a(s) equipe(s) da Coordenação Municipal do programa e o Sistema de Monitoramento e Avaliação – representado pela Universidade; ii) Pelo acompanhamento desde as primeiras ações, de forma próxima, entrosada e processual, da implementação do ProJovem Urbano no referido município; iii) Boa aceitação e consentimento da CM em participar deste trabalho; e iv) Pela relação de confiança estabelecida, fundamentalmente, com os alunos, principais sujeitos desta investigação.

### 3.2 – O ProJovem Urbano em Itaboraí: histórico e organização

Descrever o processo de implantação e execução de uma política pública é de extrema relevância a fim de que possamos avaliar os possíveis impactos da mesma na região. No caso do ProJovem Urbano no município de Itaboraí, algumas questões devem ser destacadas. A exemplo disso, primeiramente, pode-se mencionar o fato da cidade não ter sido contemplada pela denominada “versão original” do ProJovem. Além disso, é importante citar uma questão “conhecida” no âmbito político-institucional: a mudança de governo, que na grande maioria das vezes gera mudança de equipes, também constitui o trajeto do ProJovem Urbano de Itaboraí. Nos primeiros meses do ano de 2009, coincidindo com a nova plataforma política no município, formou-se outra equipe de Coordenação Municipal (CM), para substituir a primeira – responsável pela implantação do Programa, bem como pela sua execução durante os 8 primeiros meses, aproximadamente. Contudo, a ação no município alcançou determinado nível de receptividade e de resultados razoáveis, expressos na quantidade de jovens que procuraram o programa no período de inscrição, bem como no nível de evasão que se encontrava longe do ranking dos mais altos. Tecidas tais observações, cabe adentrar as demais características que delineiam a política em âmbito local.

O início das atividades do PJU no município de Itaboraí deu-se em Julho de 2008, com o processo de matrícula. Na época, houve ampla divulgação por toda a região, incluindo-se aí o deslocamento dos agentes de matrícula para as periferias, as comunidades, bem como a veiculação em rádio e jornal locais, faixa informativa e carro de som. A meta inicial para a cidade de Itaboraí, prevista pela Coordenação Nacional (CN) do programa, era matricular 800 alunos. Segundo relatos da equipe técnico-administrativa da Coordenação Municipal (CM), obtendo êxito nessas estratégias adotadas, rapidamente a meta inicial fora atingida. Tal superação da meta inicial parece relacionada à intensa divulgação do programa no município. Como informou o integrante da primeira equipe da CM,

*Nós panfletamos nas ruas, nós fizemos uma parceria com os diretores para abrir espaço nas diversas localidades do município como pontos de informação, e de matrícula também, nós colocamos na imprensa local – radio e imprensa escrita, no jornal –, faixa e carro de som. O nosso maior medo era não alcançar os 800, mas foi tão eficaz que foi muito além. E nós não quisemos fechar as portas para esses jovens que estavam motivados para estudar. (Entrevista, Coordenador Executivo 1)*

Perante a essa situação, e a demanda latente, foi solicitado à Coordenação Nacional um alargamento deste número, que passou para 1.000 alunos. No entanto, com prévia autorização da Coordenação Nacional, nessa ocasião foram inscritos cerca de 1.280 jovens. O programa entrou, então, em funcionamento com 5 núcleos, nos quais haviam 5 turmas cada, localizados em 3 escolas municipais da rede de ensino pública. Em duas destas escolas estavam abrigados 2 núcleos. Portanto, em cada uma destas unidades encontrava-se em funcionamento o total de 10 turmas (5 de cada núcleo). Assim, os 1.280 jovens estavam divididos pelas 25 turmas abertas. A escolha das instituições escolares para receber o programa orientou-se pela localização das mesmas pela cidade. Segundo informações do primeiro Coordenador Executivo, optou-se por escolas que atendessem as principais regiões, e dessa forma, foram elencadas: uma no Centro da cidade, uma em Manilha, e outra no local conhecido como Reta Nova, próximo ao bairro Venda das Pedras. Em Setembro de 2008 começaram as aulas, com a 1ª entrada do Programa.

Inicialmente, a relação entre o ProJovem e as escolas estabeleceu-se com pouca receptividade, de forma tênue, devido ao posicionamento das diretoras das instituições sobre o público do programa. De certo modo, os jovens eram colocados no lugar de vândalos, sendo responsabilizados por qualquer tipo de depredação que houvesse nas dependências da escola. Na ótica dos dois Coordenadores Executivos entrevistados, essa questão perpassava a falta de conhecimento das diretoras sobre o projeto. No entanto, os profissionais buscaram superar tal questão através de reuniões regulares:

[o aluno] *“Levava a culpa de tudo, tudo. Tinha pornografia no monitor – “foi o aluno do ProJovem”, sendo que não era aluno do ProJovem, porque eles só vão para o laboratório acompanhados do professor ou do monitor; ele não vai sozinho para lá. Então a gente tinha que tá sempre conversando, explicando o projeto para a direção da escola para amenizar essa questão da culpabilidade. Não que eles não tenham culpa, eles não são nenhum santo, nem sempre foi o aluno do ProJovem.”* (Entrevista, Coordenador Executivo 2)

Desde a adesão, o programa está vinculado a Secretaria Municipal de Educação (SME). Durante a execução da 1ª entrada do Programa os recursos foram geridos por uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) – tal configuração mudou e, atualmente, os recursos são geridos diretamente pela SME. Quanto à organização pedagógica,

segundo os gestores, o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) é o documento guia para a implementação da Política, ou seja, não foi construído um Projeto Político Pedagógico específico para o ProJovem Urbano de Itaboraí.

Responsável por executar a ação em Itaboraí, a atual Coordenação Municipal conta com 06 integrantes, dos quais: um Coordenador Executivo, um Coordenador Pedagógico, dois Apoios de Nível Superior e dois de Nível Médio. O papel desempenhado pelo Coordenador Executivo é por um lado, grosso modo, de coordenação geral e, por outro, de gestão administrativa. No entanto, é oportuno mencionar que os dois Coordenadores Executivos têm em seus perfis profissionais a formação na área da Educação, e, segundo seus relatos, também já atuaram de alguma maneira na EJA. Além disso, anteriormente à chegada do PJU no município, já possuíam vinculação com a Secretaria Municipal de Educação. Quanto às atribuições dos demais cargos,

*O Coordenador Pedagógico acompanha mais as formações continuadas, os processos de avaliação e planejamento. Os Técnicos em Nível Superior eles apoiavam o Coordenador Pedagógico e faziam as visitas às unidades escolares com mais frequência do que eu, juntamente com a Coordenadora Pedagógica. E os Técnicos de Nível Médio, eles faziam mais o trabalho burocrático, de lançamento de notas, é matrícula, declarações, acompanhar o sistema. (Entrevista, Coordenador Executivo 1)*

No que tange à seleção dos docentes, para a primeira edição do programa no município, foram contratados 33 professores, incluindo-se aí os 25 docentes das áreas de formação escolar (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática), 05 da dimensão Qualificação Profissional e 03 de Participação Cidadã. O processo seletivo foi realizado a partir dos critérios informados a seguir: i) habilitação na área, ii) experiência com jovens e adultos, iii) carga horária disponível. O que pesava mais era

*A formação acadêmica. Graduação, Pós, Mestrado e Doutorado. Em 2º lugar essa questão de experiência com jovem. Docência na EJA, Projetos Comunitários, enfim alguma atividade que envolvesse o trabalho com jovens. E conhecimento de informática também era solicitado. Em virtude do próprio trabalho do ProJovem, que inclui a informática. (Entrevista, Coordenador Executivo 1)*

Entretanto, no decorrer do programa este quantitativo fora diminuindo, à medida que a evasão dos alunos aumentava e os núcleos eram reduzidos e/ou fechados. Destes 33 professores contratados para iniciarem as atividades do ProJovem Urbano, permaneceram até a formatura dos alunos, celebrada em abril de 2010, 21 docentes no total. Os núcleos, que no início do Programa eram 05, tornaram-se 03 no seu final. Dos 1.280 alunos matriculados, formaram-se 486. Com relação ao perfil dos jovens, de acordo com a pesquisa *survey* realizada em novembro de 2008, na ocasião da Avaliação Diagnóstica da 1ª Entrada, do total de matriculados no município de Itaboraí, boa parte (57,68%)<sup>11</sup> tinha entre 19 e 24 anos, e 42,32% encontrava-se na faixa etária de 25 anos ou mais. Destes, 17,09% declararam-se brancos; 53,32% pardos; 25,16% negros; 3,32% amarelo; 1,1% indígena. No que se refere à escolaridade, 19,02% dos respondentes haviam concluído a 4ª série, 23,77% a 5ª série, 25,99% a 6ª série e 23,61% a 7ª série.

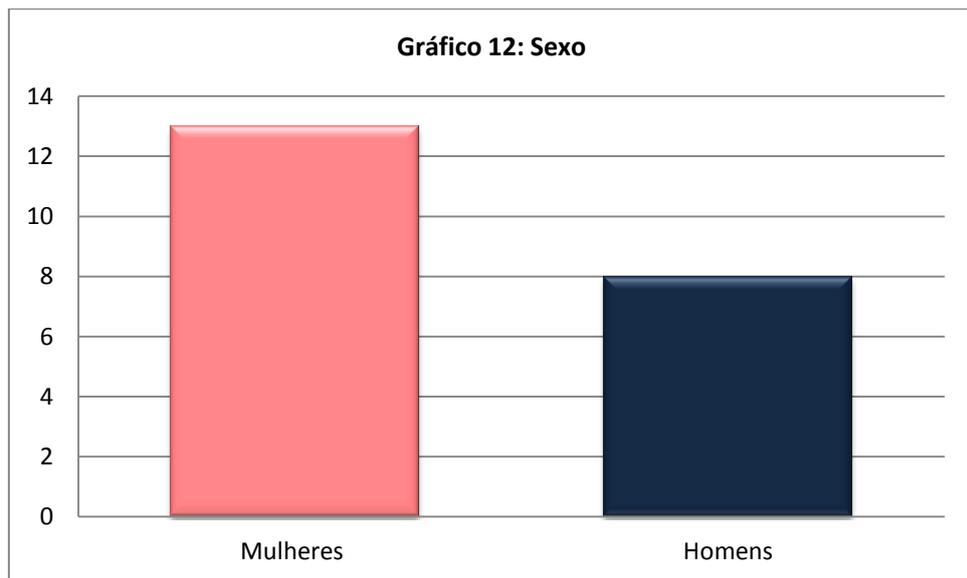
Diferentemente da EJA, aos alunos do ProJovem Urbano em seu PPI não está previsto o direito ao programa de transporte escolar, pois não são matriculados na rede estadual ou municipal de ensino. Entretanto, no Estado do Rio de Janeiro o SMA verificou que a maioria dos municípios conveniados vem empenhando esforços em providenciar a garantia da gratuidade no transporte público, através da aquisição do *Riocard* para os jovens, como é o caso da cidade contemplada nesse estudo. Consideramos que este fator é de grande importância, visto que muitas vezes há problemas no que tange ao pagamento do auxílio mensal – por exemplo, os corriqueiros atrasos devido a pendências documentais, erros de digitação nos nomes, etc. De certo modo, quanto à locomoção ao estabelecimento escolar, com o *Riocard* a frequência é assegurada. Devido ao acompanhamento próximo e regular do processo de execução do ProJovem Urbano em Itaboraí é possível citar: ainda que tenham sido enfrentados conflitos (com as empresas de ônibus, por exemplo, que costumam a reconhecer os alunos do PJU como estudantes), foram estabelecidas negociações exitosas e, assim, o “benefício” fora garantido aos jovens.

---

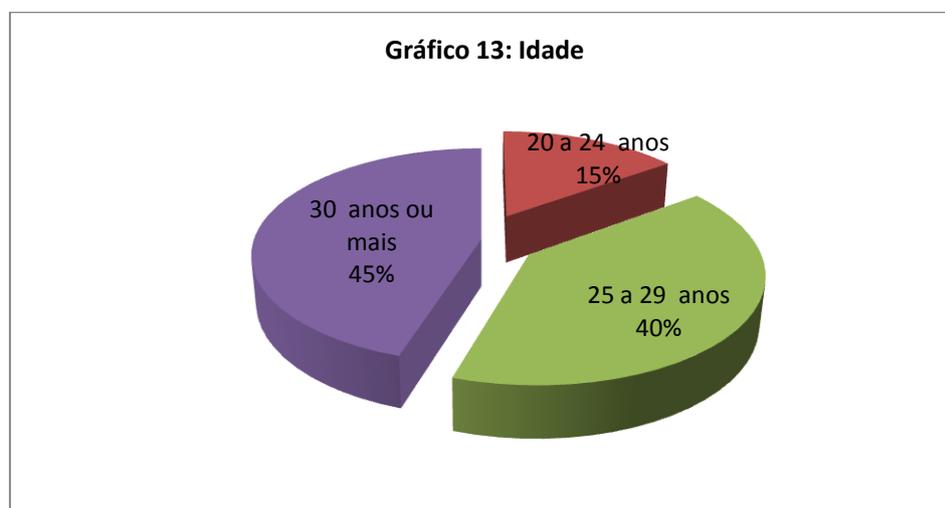
<sup>11</sup> Baseado no número de questionários respondidos.

### 3.3 – O perfil dos entrevistados: do macro ao micro, aproximações e distanciamentos.

Foram ouvidos 21 jovens, entre homens (8) e mulheres (13), com idade entre 20 e 32 anos, egressos – ou seja, ex-alunos que se formaram e foram certificados pelo Programa. Na época das entrevistas, os jovens estavam formados havia cerca de um ano e, majoritariamente, encontravam-se matriculados em cursos supletivos de EJA noturno. Apenas uma entrevistada declarou frequentar o ensino regular, no período da noite.



Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.



Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.

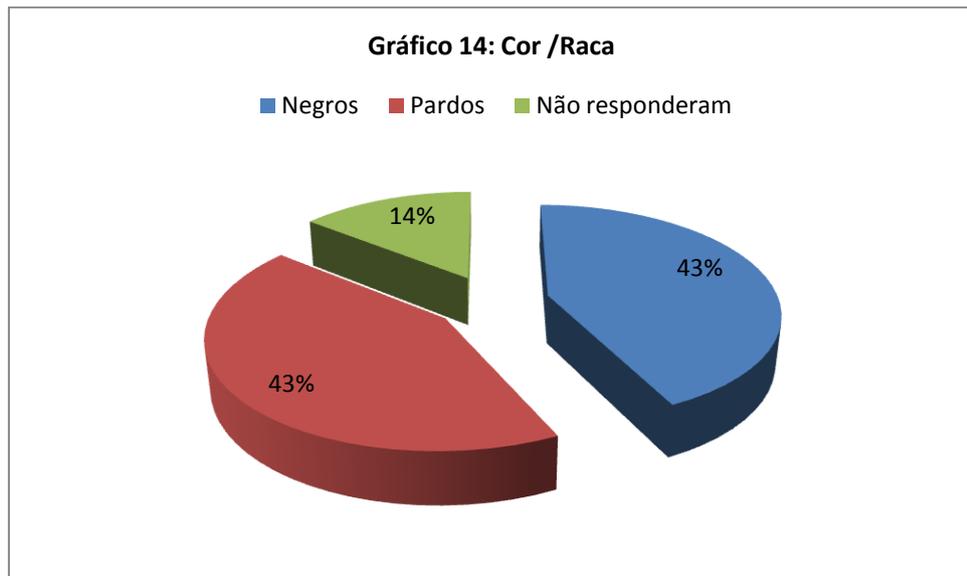
De maneira geral, os egressos residem em bairros próximos às escolas onde estudavam (Manilha, Centro e Venda das Pedras) e declaram-se negros (9) e pardos (9). Aqui, cabe uma nota: com a auto-estima recapeada, alguns deles informaram a necessidade de se afirmar quanto às etnias as quais pertencem:

*“Na minha certidão está pardo, mas eu prefiro ser negro.”* (Eduardo).

*“Minha cor eu não nego. Tenho o maior orgulho de falar que sou negro.”* (Mauricio)

*“Eu sou parda, mas gostaria de ser negra.”* – Você se declararia negra ou parda? – *“Negra”*. (Fabiana)

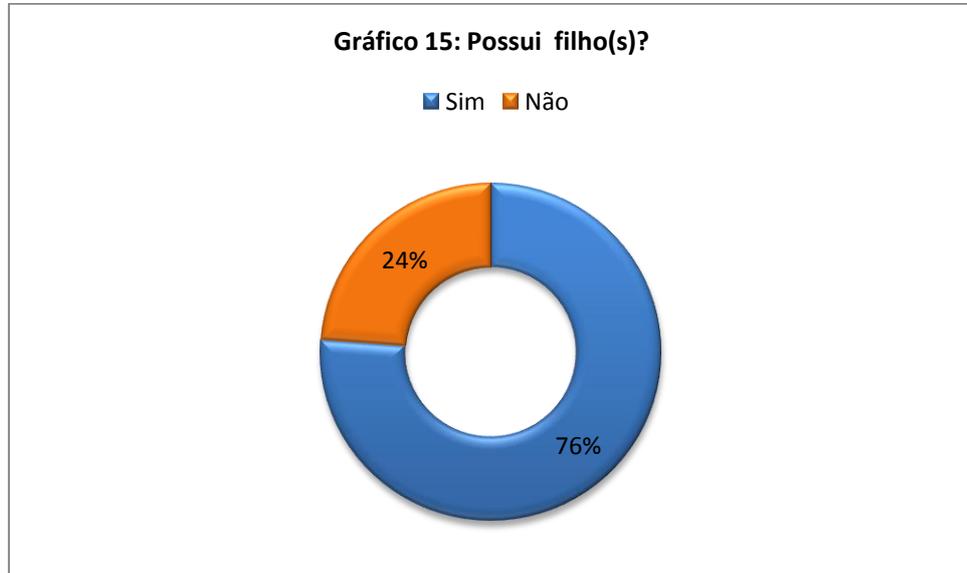
*“Se você fala parda, você renega a sua cor. Eu sou negra.”* (Alessandra)



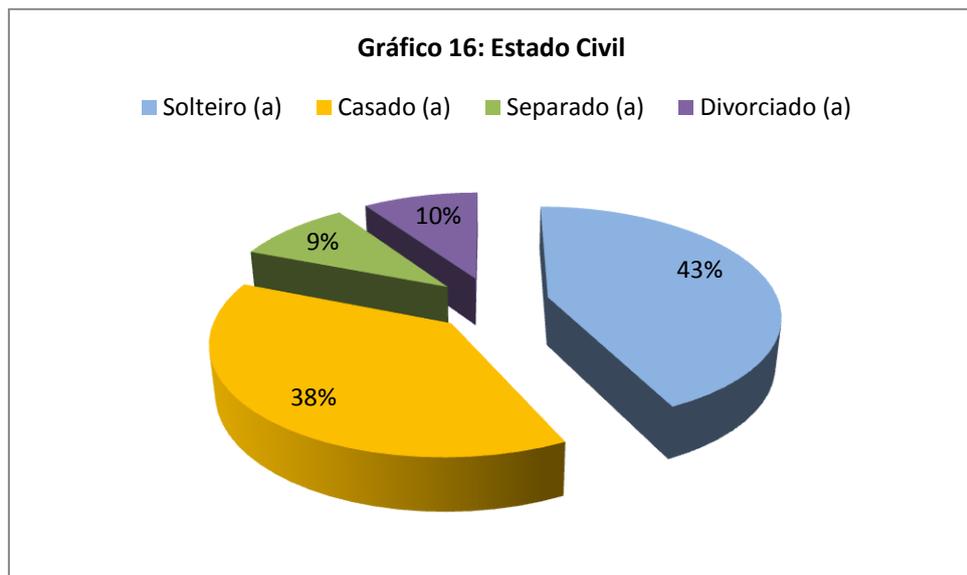
Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.

Boa parte pratica a religião evangélica (9), mas há também um número expressivo desse grupo que informou não praticar religião alguma (7), complementando com a frase “só

acredito em Deus.” Ainda, falamos de jovens que já são, majoritariamente, pais ou mães (apenas 5 dos 21 entrevistados não possui filhos).

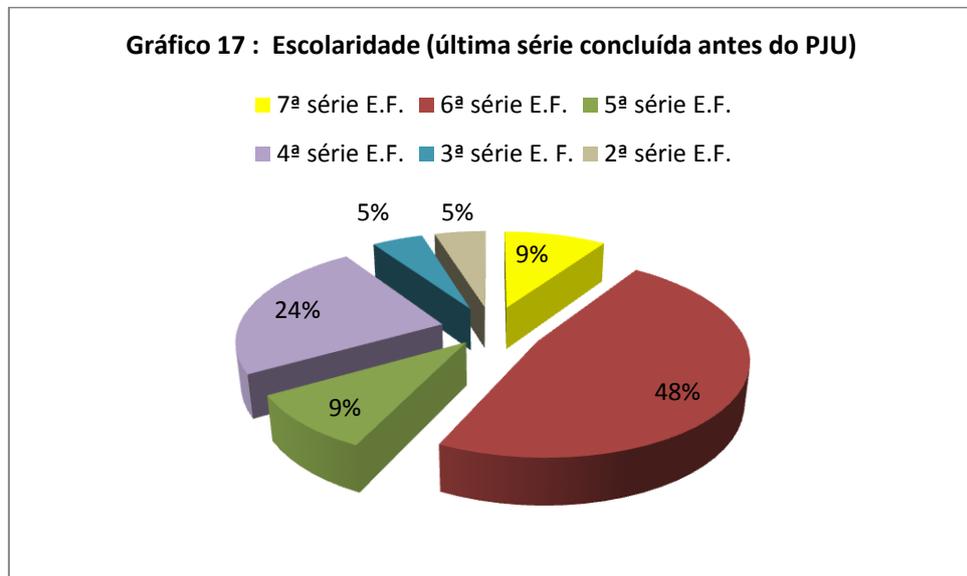


Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.



Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.

São meninas e meninos solteiros (9), casados (8), separados (2), divorciados (2). No que se refere às suas “carreiras escolares”, estas são marcadas pela repetência e a evasão. Apenas 4 deles afirmaram nunca terem sido reprovados. Entretanto, muitos chegaram ao ProJovem Urbano, minimamente, com a primeira etapa do Ensino Fundamental completa, e, cabe destacar, estiveram próximo da conclusão: 14 deles tinham entre a 5ª e a 7ª série.



Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.



Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.

As saídas da escola foram motivadas por questões já conhecidas: a gravidez precoce; a falta de motivação após o falecimento de mãe/ pai ou a separação deles; o horário do emprego (muitas vezes precário) que não cabia no tempo escolar; a necessidade de trabalhar; o adoecimento de um (a) filho (a), etc. Esses acontecimentos que são parte de suas vidas, em sincronia com aquela escola onde não havia espaço para esses percalços, promoveram as reprovações e os abandonos. Desse modo, as suas trajetórias escolares foram se delineando, transformando-os em potenciais futuros alunos da Educação de Jovens e Adultos. Ainda assim, alguns, ao recorrerem a essa modalidade de ensino, não foram acolhidos. Dirigiram-se ao abrigo da instituição escolar, mas se depararam com o cartaz falado “não temos vagas”. Mais uma vez, não havia lugar para eles ali, naquele local que lhes é de direito. Local que, apesar de estar garantido constitucionalmente desde 1988, bem como pela LDB 94/96, não os comporta e, recorrentemente, não contempla as suas demandas. Mesmo que o surgimento desta modalidade tenha tido o propósito de incluir esses sujeitos, de reinseri-los no processo educacional, considerando as suas especificidades. Novamente, as suas cidadanias eram colocadas de lado, no canto, relegadas a segundo, terceiro ou quarto plano.

*“Eu procurei nos CIEPs e eles não me davam vaga, por causa da minha idade. Procurei na EJA, no supletivo também. Não consegui. Marcava assim: “Vem no final do ano. Em dezembro você vem aqui que eu seguro sua vaga.” Eu ia lá, botava meu nome e quando ia começar as aulas, falava que não tinha vaga pra mim. Nem na EJA, nem no supletivo eu consegui. No ensino normal [regular], eu também não consegui. Tentei uns três anos, direto.” (Adriano)*

*“A oportunidade de estudo do ProJovem é muito melhor que a do ensino regular. Eu, por exemplo, fui pra escola procurar vaga pra mim, na época na escola normal [regular], e não consegui.” (Eduardo)*

No entanto, como ensinam esses jovens, a persistência é fundamental ferramenta de sobrevivência em situações como essas nas quais se encontram. Assim, insistindo, crendo na instituição (apesar da relação de amor e ódio que estabeleceram com a escola nesse caminho de idas e vindas) procuraram o ProJovem Urbano. De acordo com dados do documento *Perfil dos Alunos do ProJovem Urbano: um estudo a partir do Survey 1 – 1ª Entrada*<sup>12</sup>, de nível

---

<sup>12</sup> UNIRIO. *Perfil dos Alunos do ProJovem Urbano: um estudo a partir do Survey 1 – 1ª Entrada*. RELATÓRIO DE PESQUISA. Rio de Janeiro, 2009.

nacional, os jovens buscavam, primeiramente, qualificar-se para trabalhar. Como segunda opção, eles indicaram a vontade de concluir o Ensino Fundamental em tempo reduzido. Conjuntamente a isso, os relatos informaram também que, em alguns casos, a concessão da bolsa de R\$100,00 constituiu-se atrativo inicial para o retorno aos bancos escolares – o que não é desprezível, nem surpreendente caso recorramos mais uma vez ao banco de dados nacionais, traçando um paralelo entre o macro e o micro, a fim de constatarmos a renda com que viviam: 90% recebiam até 1 salário mínimo mensalmente, sendo que desses quase 65% recebia até ½ salário mínimo – o que significavam, no ano de 2008<sup>13</sup>, respectivamente, R\$415,00 e R\$207,50.

Traçando um paralelo com as demandas juvenis já apontadas em capítulos anteriores, no que tange à necessidade dos jovens pobres em conciliar trabalho e estudo, o exame do perfil dos sujeitos dessa pesquisa ratifica tal dado. Dos 21 indivíduos ouvidos, apenas uma menina encontrava-se no grupo daqueles que só trabalham e outra no grupo daqueles que não trabalham nem estudam. Por outro lado, 8 jovens (sendo desses 7 do sexo feminino) estavam apenas estudando e 11 deles trabalhavam e estudavam no momento das entrevistas. Nesse contexto, torna-se bastante relevante buscar avaliar mais densamente, fugindo de um debate polarizado, programas emergenciais que propõem a integração de educação e trabalho. Desse modo, é possível repensar os currículos, os tempos escolares (vale frisar, sem que isso traduza formações precárias), a formação dos professores, etc., a fim de nos aproximarmos da idéia de Helena Abramo, qual seja da “escola que cabe na vida”.

	Mulheres	Homens	Total
Só estuda	7	1	8
Só trabalha	1	0	1
Trabalha e estuda (Formação Geral/ escola)	4	6	10
Trabalha e estuda (curso de qualificação profissional/ ProJovem Trabalhador)	0	1	1
Não trabalha nem estuda	1	0	1

Fonte: Políticas públicas de juventude e educação: as ações emergenciais [...], 2011.

<sup>13</sup> Data de aplicação do *survey* para coletar os dados e alimentar o banco.

A partir da fala dos entrevistados nessa investigação, é possível inferir que ingressar no Programa trouxe-lhes outras perspectivas. À época da realização das entrevistas, a maioria dos jovens (18) encontrava-se matriculada e freqüentando a escola, já no Ensino Médio. Para tal, as opções e estratégias foram diversas: houve quem escolhesse a modalidade de ensino Regular e quem optasse pela EJA. Ainda, a tentativa de continuidade se pretendeu através da busca de curso para o aperfeiçoamento profissional, caso dos egressos que se matricularam no ProJovem Trabalhador. Cabe destacar, tentativa frustrada para alguns desses meninos e meninas, pois foram compulsoriamente desligados do programa (ProJovem Trabalhador) ao completarem 30 anos, mesmo sendo freqüentadores assíduos dos cursos. Isso indica a falta de articulação entre as políticas públicas voltadas a esses sujeitos no município.

*Me inscrevi. Fui chamada, assinei várias folhas – lá você assina e bota o CPF pra receber a bolsa – aí constou lá que eu nunca fui inscrita, eu não existia, não tinha turma. Eu virei pra o moço e falei: “Como eu não existo aí no sistema? Se me chamaram três vezes, ligaram pra minha casa, fui na aula inaugural, fizeram chamada lá, eu tava presente e meu nome não tá no sistema? Eu não tenho turma? Agora você diz que porque eu fiz 30 anos e tava perto de eu fazer os 30? Por que eu fui chamada?” E não foi só eu não, foram várias pessoas. Eu fiquei 90 dias estudando e falaram que eu não tinha nem turma. [...] Muitas vezes eu ia debaixo de chuva pra não perder. Não tinha direito de estudar lá, porque tinha completado os 30 anos. Eu falei: “Mas, isso é errado.” A pessoa foi chamada, mandaram uniforme pra mim, mandaram material pra mim. Como que meu nome não tá lá? Eu falei: “Ah isso não existe”. Eu fiquei decepcionada. Me decepcionei muito. Eu ainda perguntei: “Eu não quero a bolsa. Eu posso terminar de fazer o curso? Pra eu pegar o certificado?” “Não, porque você já tem 30 anos”. (Katia)*

As motivações para a continuação dos estudos partiu de aspectos como o estímulo dos professores e dos amigos feitos no próprio decorrer do Programa; da vontade de ser exemplo para os filhos; dos sonhos aos quais passaram a se permitir e conceber como possíveis – por exemplo, o ingresso em uma Universidade. Entretanto, uma questão perpassa todos os depoimentos nessa questão da continuidade: sobretudo, foram estratégias onde não contaram com o apoio institucional; mais uma vez, estiveram por sua “conta e risco”. Buscaram a escola, procuraram vaga, curso, formação, sem um encaminhamento, sem uma orientação do Estado, representado, nesse caso, pelas coordenações local e nacional. Formaram-se no Programa e não tiveram qualquer tipo de acompanhamento. Revisitaram a experiência de estarem sós nessa empreitada, como quando foram se matricular no ProJovem

Urbano, ou anteriormente quando bateram nas portas em busca de oportunidades educacionais.

## **CAPÍTULO IV – POLÍTICAS PÚBLICAS EMERGENCIAIS: A ÓTICA DOS SEUS DESTINATÁRIOS**

### **4.1 – O ProJovem Urbano no contexto das Políticas “Emergenciais”: percepções de alunos e gestores.**

O objetivo central dessa pesquisa é analisar o alcance das ações “emergenciais” no contexto das PPJs na trajetória escolar dos seus sujeitos. Para tanto, valemo-nos do ProJovem Urbano, que por um lado se apresenta como tal (ou seja, tem caráter “emergencial”) e por outro constitui-se a política pública referência em âmbito nacional para o segmento juvenil. Compreendendo, portanto, que é essencial escutar os sujeitos aos quais se destina determinada ação, colocamo-nos no campo a procura de suas percepções sobre tal. Desse modo, para a elaboração deste item, foram ponderadas as falas de alunos egressos, extraídas das entrevistas individuais e coletivas realizadas. No entanto, os gestores também foram ouvidos, mas com a finalidade de buscar uma compreensão mais vasta sobre o processo de implantação e execução do programa no município e, dessa forma, obter mais elementos para refletir sobre o tema em pauta. No caso dos gestores, concederam-se duas entrevistas individuais e as mesmas também compõem este capítulo. Aqui, dando voz aos jovens, interessou-nos apreender que percepções trazem seus principais destinatários sobre políticas “emergenciais”, e avaliar em que medida estas vem atendendo ou não suas demandas e necessidades. Por isso, cientes da limitação dessa dissertação, priorizamos a exposição das falas dos egressos entrevistados. Todavia, é interessante destacar um ponto positivo e um negativo do programa na ótica dos coordenadores entrevistados. Respectivamente:

*“Eu acho que é resgatar o que foi negado a essas pessoas, a esses jovens, a exclusão social que estava muito marcada dentro deles. Eu acho que o ProJovem propicia resgatar a cidadania dessas pessoas, fazê-los ver que eles são peças fundamentais na sociedade, que estão ali, não são meros espectadores, que podem somar.” (Entrevista, Coordenador Executivo 1)*

*“O ponto negativo que eu vejo é justamente a falta de conhecimento dos diretores em relação ao programa. Eu entrei em março de 2009 e por duas vezes os diretores foram convidados para uma formação no Rio e São Paulo, e poucos foram. Convidados com tudo pago e não foram. (Entrevista, Coordenador Executivo 2)*

## **4.2 – Alguns resultados: entre expectativas e contribuições, perdas e ganhos, continuidades e rupturas**

A imersão no campo indicou muitas questões sobre as políticas públicas que se pretendam afins aos interesses dos jovens pobres brasileiros. Nesse sentido, é extremamente relevante que estas, na condição de respostas do Estado aos problemas sociais, estejam em sintonia com as vidas dos seus destinatários. Isso significa dizer que a execução das PPJs, para atender o jovem, supõe que a “escola caiba na vida”, como elucida Helena Abramo. A análise das entrevistas com os jovens egressos da 1ª entrada do ProJovem Urbano, do município de Itaboraí – RJ, traz à tona muitos dados quanto às suas expectativas e seus valores com relação à escola. Além disso, a escuta e a leitura atenta sobre estes relatos permitiram uma reflexão sobre a construção das políticas públicas específicas para esse segmento. Assim, fomos nos aproximando do eixo que conduziu essa pesquisa, qual seja da relevância das ações emergenciais no bojo das PPJs, tendo em vista as possíveis contribuições delas no trajeto do jovem. Aqui, mostramos alguns resultados elencados como de maior importância para a discussão do tema, considerando as limitações deste trabalho. De maneira geral, a organização das falas permitiu pensar sobre muitas questões: o tempo de duração do Programa; as expectativas e frustrações em relação ao mesmo; o retorno à escola; o papel dos professores no processo de reinserção destes jovens; a importância dada ao aprendizado; o sentido das provas; a relevância da bolsa de R\$100,00 paga mensalmente; a crença nos títulos escolares; o sentimento de solidão; as descontinuidades políticas que inferem diretamente em seus percursos; as estratégias criadas para a continuidade dos estudos no Ensino Médio; a melhora da auto-estima; as mudanças provocadas; etc. Ainda que não tenha sido tarefa fácil, foi necessário delimitar o que seria evidenciado. O exercício dessa seção foi, sobretudo, buscar garantir a estes jovens, através da exposição de seus depoimentos, a visibilidade, a escuta. Acreditamos que esse movimento pode contribuir na formulação de políticas públicas mais coerentes com as suas vidas. E, como dito no início deste trabalho, em nenhum momento isso significa a defesa de uma formação aligeirada.

### **A Qualificação Profissional: expectativas e frustrações.**

Tão difícil quanto eger as questões as serem expostas aqui, é a tarefa de ordená-las obedecendo a determinado grau de importância diferenciado entre elas, o que foge aos objetivos dessa investigação. Porém, não é possível ignorar os pontos mais impactantes, ora pela ótica positiva, ora pela negativa, nas falas dos entrevistados. Sob esse prisma, optamos por tratar, primeiramente da problemática que envolve a Qualificação Profissional oferecida aos jovens do programa. Como pode ser observado no perfil nacional dos alunos das primeiras turmas implementadas no PJU, os jovens quando procuraram o Programa o fizeram com dois principais objetivos: i) obter qualificação profissional para manter ou arrumar emprego; ii) concluir o Ensino Fundamental em um ano e meio. No entanto, conforme aponta o mesmo documento, quando perguntados sobre as principais contribuições do programa em suas vidas, com aproximadamente um mês de frequência após terem ingressado, os alunos informaram, em primeiro lugar, que a ação concorria para a conclusão do Ensino Fundamental, e, em segundo lugar, para a qualificação para o trabalho. Verifica-se, desse modo, uma inversão nos dados, sugerindo-se que com apenas um mês de aulas, suas perspectivas foram relativizadas.

As visitas de supervisão pertinentes ao Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano – que cumpriam a finalidade de acompanhar o funcionamento da política em suas condições práticas – revelavam indicativos sobre a precariedade sob a qual a Qualificação Profissional sucedia-se. De modo geral, no Estado do Rio de Janeiro, tal precariedade materializava-se em laboratórios de informática fora de funcionamento, ainda que o Arco Ocupacional de Telemática o pressupusesse; em aulas do Arco de Turismo e Hospitalidade que aconteciam em sua maioria dentro de salas, a base do dueto ‘quadro negro e giz branco’; entre tantos outros exemplos reais que poderiam ser citados. Nesse sentido, no decorrer do programa, mais do que expectativas relativizadas, presenciamos frustrações elaboradas. Portanto, traçando um paralelo com as informações fornecidas pela equipe do SMA, é possível inferir que as dificuldades impressas no processo de implementação dessa dimensão curricular contribuíram para o dilaceramento das perspectivas iniciais dos jovens, que esperavam por aulas práticas na QP – algo constatado em poucas escolas/ municípios. Então, se por um lado a qualificação para o trabalho simbolizava a esperança de uma melhor inserção no mercado e, conseqüentemente, de qualidade de vida,

por outro significou a principal decepção para aqueles que procuraram no Programa tal caminho.

*“Eu botei na minha cabeça “Poxa, eu vou terminar e vou ter um trabalho”. Eu achava que a Qualificação que ia me levar. Eu entrei mais por causa da Qualificação, porque eu queria trabalhar, eu queria aprender. Então, eu falei “É nessa aí que eu vou”. Mas quando eu cheguei lá que a Qualificação já tinha mudado, aí já não gostei, porque eu escolhi Telemática, quando cheguei lá tava em Esporte e Lazer. Se eu colocasse uma Qualificação, eu ia botar uma Qualificação que desse oportunidade, realmente, às pessoas. Não que enganasse as pessoas, que iria ter oportunidade e no final não teve nada.” (Alessandra)*

*“Um ponto negativo, na minha opinião, era a parte dos arcos. É assim: você tinha as aulas ali, mas as aulas práticas que você deveria ter você não teve. Hoje você tem o certificado, tem uma base, mas não tem experiência nenhuma dentro daquilo pra dizer que realmente você fez. Em 1 ano e meio eu fiz a parte de Turismo. Eu só tive uma aula fora, que foi já no final do Projovem. Terminamos em abril, e foi em fevereiro ou janeiro.” (Monique)*

### **O retorno à escola: os fantasmas.**

O retorno aos bancos escolares não isentou os jovens de conflitos internos, oriundos de experiências pouco exitosas nas instituições pelas quais passaram. As trajetórias marcadas pelo insucesso escolar davam margem para tal, porque, afinal, como ignorariam as reprovações, às vezes em que foram esquecidos no fundo da sala de aula ou colocados para fora dela? Como esquecer dos bonés de burro que a escola os vestiu? Portanto, quando decidiram regressar, levaram também os fantasmas que eram de muitas ordens: tinham medo de não serem bem recebidos naquele espaço, de não serem acolhidos, de experimentarem mais uma vez a dolorosa e indelével condição de invisíveis, inaudíveis. Além disso, havia os receios com relação aos conteúdos, de não conseguir alcançar mais uma vez o currículo posto. Novamente, o fracasso escolar os assombrava, os fazendo questionar as suas competências intelectuais. Novamente, eximindo a escola disso, jogavam em si mesmos a responsabilidade por não terem obtido sucesso.

*Eu achava difícil: “Ah, meu Deus, eu vou ficar aqui agarrada com essa matéria aqui, não sei se eu vou passar”. Eu achava difícil na outra escola. Aí quando entrei lá [no ProJovem], eu vi que eu podia, eu podia ir mais além, podia chegar lá. (Alessandra)*

**O papel (fundamental) dos professores: atenção, respeito, compromisso com o ensino, paciência.**

De acordo com as informações disponibilizadas em relatório produzido a partir de *survey* respondido pelos alunos do ProJovem Urbano, os professores representam uma das principais forças do Programa. Os índices apontam estes profissionais como grandes responsáveis pela manutenção dos alunos no que concerne à frequência às aulas. Nesse sentido, os dados coletados pela equipe do SMA trazem algumas pistas sobre as estratégias e recursos diversos utilizados pelos educadores no cotidiano escolar. Durante as visitas para monitorar o funcionamento da ação, não era incomum presenciar depoimentos que retratavam tal realidade. A título de exemplo, podem-se citar os telefonemas realizados pelos educadores com a finalidade de indagar os alunos faltosos sobre as suas ausências, além das eventuais manhãs de sábados reservadas às visitas dos professores aos jovens que haviam abandonado às aulas. Estas estratégias tinham como fim “resgatar” os meninos e meninas que se encontravam em vias de desistir do curso. No entanto, é também importante citar que havia a iminência do fechamento de núcleos caso o quantitativo de alunos estivesse demasiado reduzido. Essas observações são fruto de idas sistemáticas e regulares aos núcleos, bem como de conversas estabelecidas com os profissionais.

Nesse contexto, os entrevistados fizeram menção a muitos outros aspectos, quais sejam: a atenção que os professores dispensavam aos alunos, o respeito com que os tratavam, o compromisso com os seus aprendizados, a paciência com esses sujeitos que estavam distantes da escola há anos – e quando voltaram levaram seus antigos fantasmas. Dessa forma, tais elementos contribuíam para fortalecer o vínculo dos jovens com os educadores, e incentivá-los a permanecer no curso. De certo modo, esse processo foi marcado e conduzido, sobretudo, por um ponto que não é desprezível: a visibilidade. Ou seja, a partir das estratégias referidas, os mestres elevaram os seus alunos a condição de seres visíveis, audíveis, falantes, na medida em que encontravam espaço para enxergar as ausências, para ouvir-lhes sobre as

demandas cotidianas e imediatas, etc. Assim, os jovens experimentaram a visibilidade, aspecto fundamental para que não percamos a nossa humanidade.

*“Você estudar num lugar onde as pessoas têm vontade de ensinar tem uma diferença muito grande. E a diferença foi ver lá professores com vontade de ensinar, com garra para ensinar. Todos os professores que eu tive a oportunidade de estudar, todos eles, sempre com uma determinação muito grande em querer ensinar o aluno, fazer com que ele aprendesse.” (Vivian)*

*“O ProJovem foi acolhedor. A atenção dos professores é muito importante.” (Lucilene)*

*“O professor se empenhava pra ensinar. Ele lutava, às vezes chegava mais cedo pra ensinar o aluno, pra dar uma aula de reforço. Eu gostava dessa parte; o professor se esforçava pra ensinar a gente.” (Adriano)*

### **A valorização do aprendizado: o desejo de aprender.**

A pesquisa com os egressos do ProJovem Urbano traz um indicativo que refuta o juízo que, recorrentemente, apresenta-se no senso comum sobre os jovens. Principalmente quando se tratam daqueles repetentes ou que evadiram da escola e retornaram à instituição após anos de afastamento, esses sujeitos enfatizaram a importância do aprendizado no decorrer do Programa. Nesse sentido, destacaram o conhecimento adquirido como um dos maiores ganhos nestes 18 meses de curso. Ainda, alguns dos entrevistados traçaram um paralelo com a questão da bolsa, relegando o pagamento do auxílio ao segundo plano frente à garantia da aprendizagem.

*“Eu ia pra lá pra aprender, eu me concentrava naquilo que eu ia fazer.” (Vivian)*

*“Eu entrei no ProJovem mas não com interesse no dinheiro. Quis concluir meus estudos e fazer um curso para ser alguém na vida. [A bolsa] era uma ajuda, mas eu estava com mais intenção no estudo. (Murilo)*

### **As provas: as classificações e provas de que são capazes.**

Os alunos não recusam as notas e as classificações. Ao contrário, eles acreditam muito nelas, às vezes mais que os professores, mas eles não aceitam que os julgamentos sobre as performances se transformem em julgamentos sobre as pessoas, pois o vencido não é somente vencido, ele é invalidado, negado, desprezado muito além das atitudes pessoais dos professores. (DUBET, 2008, p.105-106)

Como em todo processo de escolarização, o ProJovem Urbano também se valia de provas para avaliar os alunos, sendo as mesmas de dois tipos basicamente: as chamadas Avaliações Formativas e os denominados Exames Nacionais Externos. As primeiras, elaboradas e organizadas pelas coordenações locais, ocorriam com apoio e tutela dos próprios professores dos núcleos. Os profissionais, encarregados de garantir a realização dessas avaliações em datas previstas, eram também os responsáveis pela correção das mesmas. Os exames externos, porém, apresentavam-se de maneira bastante diferenciada. Produzidos, aplicados e corrigidos pela Coordenação Nacional (CN), onde cada instituição conveniada executava sua função, caracterizavam-se por regras rígidas, igualmente válidas para todo o território brasileiro. Nesse contexto, cabia às Instituições Regionais – integrantes do SMA, representadas pelas Universidades – providenciar a efetivação das provas, considerando toda a logística humana e material para tal. Nos dias de Exames Externos, portanto, no caso do Estado do Rio de Janeiro, as IRs lançavam mão de contratados apenas para aquele dia, a fim de garantir a ocorrência das avaliações dentro das normas estabelecidas pela CN. Assim, naquelas datas, os alunos deparavam-se com pessoas completamente estranhas a eles, e com regras inflexíveis. Não havia espaço para o atraso além do permitido (chamado período de sigilo), ainda que ele tenha sido ocasionado pelo trânsito, pelo patrão que se recusou a liberar o (a) jovem mais cedo a fim de que chegasse a tempo. No dia de Exame Externo, não havia ajuda, tolerância ou jeitinho. Era o dia de reviver a inflexibilidade da escola que não cabe na vida, era o dia que a vida tinha que caber na escola. Nesse dia, os alunos se viam provando para si e para os outros os seus méritos, o que ganha peso ao remeter a vários outros aspectos, como a recuperação da auto-estima, a reversão do quadro de “derrotados”. É a saída do hall dos “sem mérito” e, de certo modo, a retirada dos “bonés de burros”. Para eles e elas, foram dias importantes para, mostrando-se capazes, tentar entrar para o hall dos “classificados”.

*“No dia de prova eu achava aquilo muito importante. Era uma pessoa diferente, então você tinha que usar os seus méritos, tinha que se esforçar.*

*Ou você se esforçava, ou tirava zero. Eu fiquei muito feliz, porque eu passei pelos meus méritos. Minhas provas eu fiz sozinha.” (Renata)*

*“Como a Renata falou dessas provas que vinham de fora [da UNIRIO] pra gente fazer, mérito nosso.” (Eduardo)*

### **A bolsa: importante, mas não é o que garante a continuidade.**

Conforme mencionado anteriormente, os alunos do Programa recebiam um auxílio no valor de R\$100,00 mensais, condicionado à frequência de pelo menos 75% das aulas e à entrega dos trabalhos previstos. Cabe destacar, esse se constituía um fator bastante complexo e, recorrentemente, apresentava problemas nos municípios. De maneira geral, a questão do pagamento da bolsa suscitava opiniões divergentes dos resultados dessa pesquisa. Se por um lado o auxílio era alvo de críticas, nas quais se afirmava que os jovens só estariam no programa para recebê-lo, por outro se observou o contrário no campo. Nesse sentido, é oportuno citar as visitas de supervisão às escolas, durante os quase cinco anos de acompanhamento, onde ouvimos relatos de alunos e professores sobre o pagamento de tal bolsa-auxílio. Por inúmeras vezes, a equipe retornou do campo com os mesmos questionamentos que permearam todo o período de monitoramento: alunos que, apesar de frequentarem e cumprirem com suas obrigações, não recebiam a bolsa, tal como a situação inversa (aqueles que nunca frequentaram e recebiam); o atraso (de 2 a 6 meses) no pagamento do auxílio, etc.

Portanto, os dados das entrevistas retificam as conclusões efetuadas no senso comum, as quais consideravam os jovens interessados unicamente no dinheiro. De acordo com os entrevistados, a bolsa foi um dos atrativos iniciais para a inscrição no PJU. Além disso, em algumas ocasiões esse auxílio possibilitou a elaboração de estratégias para permanecer no curso, principalmente às jovens que eram mães – a exemplo disso pode-se citar aquelas que usavam o recurso para pagar uma pessoa que cuidasse dos (as) filhos (as) enquanto estudavam no período noturno. Nessa perspectiva, essa investigação revelou que, apesar de importante, a bolsa não garantiu a permanência e persistência para que fossem até o fim e concluíssem os estudos. Assim, os jovens conferem grandes lições, informando, fundamentalmente, que o dinheiro é importante, porém o é bem menos que o aprendizado.

*“A bolsa não vou dizer que é ruim, é bom. Quem não gosta, né? Foi legal, o fruto dela foi minha máquina. Eu comprei uma máquina de lavar [rs]. Só que não é tudo, porque os R\$100,00 passou, essa bolsa acabou. Mas, se eu não tivesse aprendido nada? O que eu teria pra oferecer hoje? O que eu teria pra contar hoje pra você? Não teria nada. Então, o dinheiro ele é bom, é importante em algumas situações. Mas ele não pode ser tudo. Tiveram muitas pessoas que buscaram o dinheiro, e esqueceram do conhecimento que deveriam ter através do curso e saíram de lá vazias.” (Vivian)*

*“Para nós que estamos aqui hoje, não fez tanta diferença os R\$100,00, porque nós estamos aqui terminando o Ensino Médio. Os que foram por causa do dinheiro, não terminaram o Fundamental lá do ProJovem, e muitos estão fazendo novamente. A questão é: será que eles estão lá por causa da bolsa ou se arrependeram de não tá aqui com a gente?” (Eduardo)*

*“O dinheiro foi um incentivo pra todo mundo, porque quantas outras escolas deram oportunidade para estudar, pra supletivo e ninguém quis? Para alguns os R\$100,00 foi R\$100,00. Tem gente que nem terminou, para se inscrever de novo no ProJovem, para ganhar os R\$100,00. Eu não. Quando eu comecei a tomar gosto pela coisa e ver que aquilo ali era importante pra mim – porque foi vergonhoso o meu filho, na época com 12 anos, pedir pra ajudar ele a fazer um dever de 4ª série e eu não sabia – eu tive que começar a levar as coisas mais a sério. E foi aí que eu vi que só os R\$100,00 era bom, mas o que era melhor era o que eu ia aprender e ia levar, porque os R\$100,00 eu usava e acabava e o aprendizado não. O aprendizado é pra minha vida toda.” (Fabiana)*

*“Eu falaria para eles nunca desistirem de estudar, continuar estudando e não ir só pelo dinheiro. Não ir só pelo R\$100,00 que dão todo mês. É bom? É. Mas você concluir seu estudo é bem melhor que você correr atrás de R\$100,00. E depois dos estudos muita chance de emprego vai ter para eles. Agora Itaboraí é a área da Petrobrás, então eu falo para todos os alunos que estudam no ProJovem para se qualificar, buscar mais e terminar seus estudos.” (Willian)*

*“Pra quem entrou pra usar o dinheiro para o estudo foi bom. Quem se empenhou. Porque ajudava a fazer os trabalhos, às vezes você comprava até coisa pessoal mesmo. Ajudou muito, até em caso de muita gente que não tinha. Foi pra quem entrou com o objetivo de estudar. Agora, quem entrou só pra ganhar o dinheiro, não deu vazão”. (Alessandra)*

### **A crença nos títulos escolares.**

Apesar dos jovens apresentarem um histórico marcado pelas saídas e desistências do sistema de ensino, a pesquisa apontou que esses sujeitos permanecem conferindo valor aos títulos escolares e correlacionando-os ao acesso a postos de trabalho de maior qualidade. Desse modo, acreditando que a estada na escola viabilizará melhores empregos, seguem atribuindo à instituição a promoção da melhoria da condição de vida. A educação e o trabalho emergem novamente imbricados. Os entrevistados, no entanto, desconhecendo as regras dessa esfera do jogo social e ignorando a contribuição da instituição na legitimação das desigualdades (que marcam suas trajetórias), na perspectiva de Pierre Bourdieu, mantêm-se, até certo ponto, como uma “geração enganada”.

*“Você não consegue um bom emprego se você não estudar. Se você não consegue um bom emprego você não vai ter como ter suas coisas particulares. Então sem a escola você perde muito.” (Kadu)*

*“Muitas pessoas falam que não, mas o estudo ajuda muita gente.” (Willian)*

*“Eu sei que trabalhar é necessário, mas também tem que estudar para ter uma vida digna. Com estudo é difícil de arrumar um trabalho decente, mas sem estudo é pior ainda.” (Adriano)*

### **A falta de crença nas políticas de governo.**

De acordo com o exposto no início desse trabalho, as políticas de governo expressam determinada linha filosófica, e se valem de um conjunto de projetos e programas a fim de concretizar as suas propostas de atuação. Elas integram, portanto, as políticas públicas estatais e não devem estar à serviço de escambos políticos, pois fazem parte de um plano global de desenvolvimento de setores específicos da sociedade. Mas, de um modo geral, a realidade brasileira é distinta pelas rupturas e descontinuidades das ações em andamento, na ocasião das mudanças político-partidárias em prefeituras, estados e federação, incidindo diretamente na vida dos cidadãos. Frequentemente, tal incidência pode ser evidenciada por programas de educação e/ou trabalho ofertados que, entretanto, não se concluem devido às referidas

alterações. De certa forma, essas rupturas – muitas vezes realizadas abruptamente – denunciam a distância que nos separa do entendimento sobre a diferença entre política de governo e política de Estado. Nessa perspectiva, conforme apontaram os entrevistados, é interessante observar que o aparelho pelo qual deveriam se processar respostas às demandas juvenis é também o causador da sensação de instabilidade e insegurança. O aparelho estatal, que deveria assegurar, torna o caminho inseguro.

*“Na verdade, quando falaram “Ah, tem um negocio aí, ProJovem pra fazer”, eu não me interessei muito não. Porque é sempre a mesma coisa: o governo, a prefeitura faz os projetos e param de fazer na metade. Já aconteceu isso comigo várias vezes, vários projetos que eles criaram pararam pela metade e eu não concluí. Eu fiz um curso de padeiro; no meio do curso, quase terminando, parou o projeto e eu não consegui concluir o curso. Eu falei assim: “Pô, vou entrar no ProJovem, quando tiver quase terminando vamos dizer que eles cortam a verba? Aí eu vou perder esse tempo todo?” Depois eu pensei bem, falei assim: “Ah, não custa nada eu tentar”. Muita gente não vai porque quando fala de governo, de prefeitura, as pessoas desanimam. Eu tentei e graças a Deus deu certo. (Kadu)*

### **Sentimento de solidão: a falta de acompanhamento dos alunos e a continuidade dos estudos – “PJEM (ProJovem Ensino Médio)”.**

Ainda que pareça paradoxal, falar da continuidade é, sobretudo, remeter a descontinuidade – política e educacional. Nesse contexto, os jovens escutados manifestaram certo nível de decepção no que se refere à continuidade dos estudos e à ausência de um profissional (além dos educadores) para acompanhá-los no percurso de 18 meses de aulas. Eles esperavam algum tipo de encaminhamento institucional. Nas entrevistas, sugeriu-se a criação do ProJovem Ensino Médio, para que pudessem ingressar e “aproveitar o embalo”, e questionou-se sobre o porquê da sua inexistência. Provavelmente, o interesse no “PJEM” está relacionado aos suportes (professores, amigos) que encontraram no Programa na versão Urbano, tal como com a metodologia para tratar de itens curriculares, que englobava a realidade deles. Durante o processo de formação, os jovens descobriram que tinham apenas a eles mesmos, uns aos outros. Desde o (re)início foi um caminho feito só, absolutamente. Por isso, a importância dada aos amigos, aos professores, aos pequenos grupos e laços formados, que compunham suas redes de apoio. Tacitamente, foram compreendendo as regras do jogo,

ainda que elas não fossem claras, e criaram estratégias, considerando as cartas que possuíam em mãos. Logo, nessa trilha, onde encontraram outros solitários, o caminho passou a ser feito a dois, a três, a quatro, etc. Segundo um dos entrevistados, tratava-se de uma ajuda mútua, “o que sabia mais ensinando aquele que sabia menos”, “era um ajudando o outro”. Para isso, contaram com a atenção dos docentes, julgando os profissionais como amigos conquistados, os quais prestigiam, valorizam e reconhecem o esforço empenhado em prol dos seus aprendizados. Contudo, o sentimento de solidão mencionado está referenciado, por um lado, na falta de acompanhamento do aluno e, por outro, no momento do início de um novo ciclo, ou seja, para continuidade dos estudos. Desse modo, estiveram sem acompanhamento no processo e sem orientação ao término desse mesmo.

*“Faltou alguém junto do pessoal no final, pra não deixar as pessoas desistirem, pra acompanhar, pra ver se o pessoal vai continuar a estudar. Tinha que ter um acompanhamento, porque o desânimo às vezes bate. Eu sei que é difícil ter uma pessoa ali: “Ah, tá estudando?”, “Você vai continuar a estudar?”, sentar pra conversar, tentar dar uma injeção de ânimo. Que nem quando a gente foi lá na faculdade: “Tenho que entrar pra faculdade; eu quero entrar pra faculdade”. Mas depois bate aquele desânimo do dia-dia, muita gente é casado, não tem tempo. Se tivessem pessoas pra estar junto, pelo menos no finalzinho do curso, para as pessoas verem que tem mais do que aquilo, que o mundo é mais do que aquilo. Vamos dizer, fulano começou a faltar: “Fulano o que tá acontecendo? Tá faltando por quê? Vem pra escola.” (Kadu)*

*“Se não tiver o incentivo um do outro, fica difícil. A verdade toda é essa.” (Anderson)*

*“Deveria ter feito outro ProJovem pra gente terminar logo tudo: o 1º, o 2º e o 3º ano.” (Fabiana)*

*“Deveria continuar o ProJovem, porque como fez bem pra nossa turma que fez o ProJovem em 2008 – ajudou muito – ainda tem muitos por aí precisando dessa ajuda. Muitos adolescentes, não sei porquê motivo, pararam de estudar, então eu acho que é uma oportunidade. Se tivesse o ProJovem Ensino Médio com certeza eu ia estar fazendo. Poderia bolar o Ensino Médio, embora que eu não vou poder aproveitar, mas...[rs]” (Lucilene)*

### **A auto-estima revigorada.**

Uma coisa é certa: ninguém muda para melhor se não calçar em terreno firme a fundação da nova pessoa que deseja construir. Para mudar, é preciso, portanto, o solo firme da auto-estima revigorada. Como seria possível edificar sobre o pântano? (ATHAYDE, 2005, p. 218)

A análise de levantamentos realizados por organismos nacionais e internacionais permite afirmar que a desigualdade de gênero marca o Brasil. Afinal, as mulheres brasileiras ainda enfrentam questões como a diferenciação de salários, quando comparados com os vencimentos dos homens; a banalização da violência; a minimizada ocupação de cargos de prestígio, etc. Nesse sentido, as entrevistas expõem um ponto interessante a ser observado. De acordo com o documento “Perfil e Percepções dos Alunos do ProJovem Urbano”, na 1ª entrada do PJU, as mulheres representavam quase 65% do público total e um dos aspectos considerados positivos pelos jovens relacionava-se à motivação e à auto-estima. Os dados do *survey* nacional fazem menção a 9,2% de jovens que enxergavam como contribuição do Programa nas suas vidas a melhoria da auto-estima. Nas entrevistas, algumas das meninas responderam que o retorno à escola promoveu tal melhoria. Mulheres, negras e pardas, mães, donas de casa, que, de maneira geral, se afastaram da instituição devido à gravidez precoce. Seus maridos nem sempre as incentivam a estudar, e muito pelo contrário, o SMA tem relatos de que, por vezes, eles as desencorajavam. Diante desse quadro, insistindo em estudar, viram suas auto-imagens recapeadas. Viram-se mais vaidosas, como informou uma das entrevistadas, desejando estar “mais apresentável”. Viram-se, também, mais fortes, sentindo-se capazes de “levantar e continuar”, crendo em si mesmas, sentindo-se bonitas e de bem com elas mesmas.

*“A escola nos estimulou isso também – a questão da vaidade, de se impor, de ter aquela postura. Quando eu entrei para o ProJovem eu tava bem pra baixo, o ProJovem me deu aquela animada, aquela levantada. Eu me senti mais gente, mais humana, me senti assim: “Eu sou capaz de vencer, eu sou capaz também de fazer isso”. O ProJovem me impôs isso. Não é porque eu parei lá, naquele pedacinho lá, que eu não posso continuar. Eu posso levantar e continuar. E o ProJovem levantou minha auto-estima e me fez acreditar que eu posso. Eu posso e eu vou fazer uma faculdade de música – que é o meu sonho.” (Fabiana)*

*“A auto-estima mudou, porque o fato de você sair todos os dias de casa você se enfeita mais, você se arruma mais. E não é porque você vai receber uma cantada, receber um elogio, mas é porque você começa a querer estar melhor, apresentável para os outros, você não quer estar de qualquer jeito. Então, você acaba adquirindo mais vaidade. Eu me sentia bem, uma mulher bonita. O fato de me arrumar pra ir pra escola foi agradável, me fez me sentir muito bem, me fez olhar pra mim e falar: “Eu sou alguém, eu sou alguém, então tenho o meu valor.” Isso foi bom.” (Vivian)*

### **A partir do “solo firme”, continuidades e expectativas.**

Segundo o sociólogo Luiz Eduardo Soares (2005), não é possível edificar sobre o pântano. Nesse sentido, é possível afirmar que a ideia exprime, substancialmente, parte da contribuição do Programa na vida desses meninos e meninas. O solo arenoso, instável, não mantém as construções de pé, fazendo-as afundar lentamente. Não sendo tarefa fácil, portanto, como poderíamos esperar dos jovens – (como dito anteriormente) coisificados pela invisibilidade e esmagados pelas condições práticas (por vezes precárias) de suas vidas – que olhassem para a escola enxergando nela novas possibilidades? Entretanto, quando deslocados do lugar de incapazes e invisíveis, conseguem renovar as suas forças e suas expectativas com relação à continuidade do processo de escolarização.

*“No momento eu estou só estudando, mas correndo atrás de um emprego. E quero terminar os estudos, até mesmo tentar uma faculdade. Fiz a prova do ENEM ano passado, mais como um teste de conhecimento, pra não ficar nervosa na hora que for pra valer. E pretendo fazer o ENEM de novo esse ano. Quem sabe eu vou conseguir? Se eu não conseguir eu pretendo apelar para os cursos técnicos, também vai me trazer uma boa coisa, um bom futuro também. Eu acho que tudo depende do querer, o importante é você olhar pra dentro assim e falar “Eu quero!”, quando você quer, tudo você consegue. Mas se tiver aquela dúvida “Não sei”, “Talvez”, aí é complicado. Na minha pessoa eu falo pra mim “Eu quero!”. Por isso eu estou aqui hoje, porque eu quero e ainda quero muito mais.” (Lucilene)*

## Sobre o tempo.

A presente investigação teve como mote principal refletir sobre a relevância de políticas públicas de juventude e educação, cujo bojo se constituísse por ações emergenciais. Portanto, tornou-se essencial discutir a questão do tempo de duração do ProJovem Urbano, à luz do que informaram os seus principais sujeitos, quais sejam os alunos formados e certificados pelo Programa. Nesse sentido, o primeiro e primordial destaque a se tecer é que o tempo evidencia-se em diferentes aspectos, perpassando e conduzindo os demais apontamentos. Trata-se do período em que os jovens estiveram longe dos bancos escolares; do (menor) tempo para a conclusão do Ensino Fundamental, que estabelece relação direta com o ingresso no mercado de trabalho e com a idade que avança no seu decorrer, etc. Desse modo, o fator “tempo” foi considerado importante no momento da inscrição no Programa, principalmente porque proporcionou finalizar o Ensino Fundamental mais rapidamente, e em alguns casos o retorno fora viabilizado por isso.

*“Eu não terminaria, porque ia demorar muito o tempo de estudar, porque ao invés de 1 ano e 6 meses iria levar 3,4 anos. Terminar o ensino fundamental em um ano e seis meses é muito bom.” (Willian)*

*“Na idade que eu tenho, não posso mais ficar perdendo tempo. Eu não sou velho, mas 29 anos para o mercado de trabalho às vezes é muito. Então, eu tenho que procurar me adiantar. Já até pensei em entrar em uma dessas escolas que fala assim “Ah, Ensino Médio em 6 meses”, mas eu tenho medo disso não ser bom no meu currículo. Então, tudo que for pra adiantar a pessoa, pra pessoa trabalhar, eu faria.” (Kadu)*

*“O tempo falou mais alto, porque a idade anda junto, né?!” (Damiana)*

Ainda nessa perspectiva, a análise das entrevistas incita a um desdobramento no que tange à duração do PJU, para a conclusão do Ensino Fundamental. De acordo com os egressos, tal fator se apresenta mais ou menos vantajoso, proporcionalmente à escolaridade obtida antes do programa. Os dados revelam a possibilidade de término dessa etapa da Educação Básica em 18 meses mais interessante àqueles jovens que haviam interrompido os estudos nas séries iniciais. Mas, para os mais escolarizados o lapso de um ano e meio não

representou tanta força quanto para aqueles que “economizaram mais tempo”, concluindo maior número de séries nesse período. Afinal, alguns deles, ao matricularem-se no ProJovem Urbano, possuíam, por exemplo, a 7ª série completa e estavam bastante próximos de se formar.

*“Eu achei muito longo, porque eu tinha parado na 8ª série. Então 18 meses pra mim era longo. Mas para algumas pessoas que pararam na 5ª, na 4ª foi um período bom, em 18 meses terminar o ensino fundamental todo. Eu achei que para muitas pessoas foi de grande valia esse período.”* (Adriano)

*“Quem para lá atrás, é muito pouco tempo pra aprender tudo. É tipo uma corrida contra o tempo.”* (Mauricio)

Entretanto, a questão apresenta, ainda, outra face: se por um lado tal fato constituiu-se vantagem para os sujeitos que ingressaram no Programa com uma escolaridade mais baixa, por outro o espaço temporal do curso pareceu curto, tendo em vista o aprendizado de todo o conteúdo. Os entrevistados fazem menção a uma espécie de corrida contra o tempo, na tentativa de acompanhar e aprender a matéria prevista no currículo. E, nesse contexto, novamente se auto-responsabilizaram pelos seus sucessos e fracassos, deixando-os recair sobre os seus ombros, isentando a estrutura da política nesse processo.

*“Foi uma coisa muito rápida. Então, creio que não deu tempo de aprender tudo que devíamos aprender. Isso aí tem uma diferença, porque é um supletivo, tipo um supletivo, e o outro era normal. Pra quem prestou atenção, não foi muito prejudicial não. Eu tiro por mim, pelo fato de eu estar aqui fazendo o 3º ano. Então não foi tão ruim, né. Mas, fica sempre algo a desejar.”* (Lucilene)

*“Eu acho que é rápido, mas acho que depende da força de vontade de cada um, porque no que você se empenha, pra você estudar bastante, você tem que correr atrás. Porque realmente é muito rápido, é muito difícil você pegar tudo num dia só.”* (Liliam)

*“O ProJovem é bom, mas o tempo é muito corrido. As matéria, às vezes, tem que ser toda corrida, nem sempre tem aquele tempo igual à escola regular, que tem tempo pra estudar melhor, fazer o dever de casa com mais calma. E no ProJovem, às vezes tinha que ser corrido.”* (Angelica)

### 4.3 – As surpresas do campo: histórias para contar e recontar

A estada em campo trouxe surpresas, para além daquelas que cabiam nos recortes dessa pesquisa. Sobretudo, trata-se do compartilhamento de algumas belas histórias, através da escuta dos homens e das mulheres que participaram e tornaram esse estudo tão possível quanto viável. Presenciei depoimentos emocionados, olhos lacrimejando e vozes trêmulas antes de algumas respostas. Certamente, as perguntas os remetiam a um balanço de seus ganhos e suas perdas, os faziam visitar lugares de dor e amor. Nesses momentos, os vi relembrar o (re)começo, os tropeços, os acertos. Diante disso, portanto, por que não contemplar nesse trabalho, ainda que brevemente, essas histórias, que na verdade, foram contadas e recontadas, porque à medida que foram revistas, foram também refeitas? A esse espaço reservou-se esse movimento: o de, novamente, insistir na humanidade, no “carne e osso” desses sujeitos – que não são meras palavras, sequer apenas números. O que fica do PJU para eles? Que marcas foram impressas ou reimpressas nesses trajetos? O que foi revisto, recapeado, recuperado?

#### **A filha que matriculou a mãe:**

À época da realização da entrevista, Lucilene tinha 30 anos. Declarou-se parda, católica e solteira. No que se refere à sua carreira escolar, informou que nunca foi reprovada e concluiu a 4ª série antes de entrar para o ProJovem Urbano. Encontrava-se matriculada no 3º ano do Ensino Médio, no turno da noite, no Projeto Autonomia (ensino supletivo). A jovem estava apenas estudando, mas relatou que também batalhava por um emprego. Ela é mãe de duas meninas, e havia parado de estudar aos 15 anos de idade.

*Na realidade quem me matriculou no ProJovem foi, praticamente, a minha filha mais velha. Ela: “Mãe, tenho uma novidade” – porque era na escola que ela estuda – “Mãe, tenho uma novidade pra você”, “É mesmo? O que?”, “É que estão fazendo matrícula, pra estudar a noite, mãe. Eu botei o seu nome, mãe.” Eu falei “Mas minha filha, eu não sei se eu quero, eu trabalho, eu não tenho tempo”, ela falou “Poxa, mãe, mas tenta, vai, não custa nada tentar”. Na época ela tinha 12 anos. E ela foi, assim, meu pontapé inicial pra isso tudo. Eu agradeço muito a ela até por isso. (Lucilene)*

### **A mudança na relação com os filhos depois do retorno à escola:**

Fabiana é mãe de 3 filhos, casada, negra e pratica a religião evangélica. A sua escolarização anterior ao ingresso no Programa é a 2ª série completa, tendo sido reprovada 3 vezes. Na ocasião da conversa, possuía 30 anos de idade e frequentava o 2º ano do Ensino Médio, na modalidade EJA, no período noturno, além de trabalhar durante o dia. A primeira vez que ela parou de estudar, tinha 14 anos. Aos vinte e cinco, Fabiana retornou à escola, mas também não deu continuidade. A jovem integra um grupo de alunos que participou de uma visita à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com a entrevistada, o evento também repercutiu nas suas perspectivas.

[Entrevistada emocionada, olhos lacrimejam] [breve silêncio]. *Na minha vida mudou muita coisa. Até em questão comigo e com meus filhos. Assim, eu não sabia ensinar as coisas aos meus filhos e hoje eu já tenho aquela paciência de sentar e compartilhar as coisas que eu aprendi no ProJovem. Então foi muito importante pra mim. E depois que eu fui naquela faculdade e vi aquele pessoal de música, aí eu me apaixonei mesmo! Eu falei: “eu vou em frente, vou terminar e fazer minha faculdade de música”. E vou incentivar também meus filhos a fazerem isso.* (Fabiana)

### **Os horizontes ampliados:**

No início de 2011, Anderson estava com 30 anos, e encontrava-se matriculado e frequentando o 2º ano do Ensino Médio Noturno, na modalidade EJA. Conciliava, também, trabalho e estudo. O jovem é pai de duas filhas, declarou-se negro, solteiro e não-praticante religioso. Em sua trajetória escolástica foram impressas 4 reprovações. Quando matriculou-se no ProJovem Urbano apresentava a 6ª série completa.

*“Eu nem imaginava mais voltar dentro de uma sala de aula. Eu não pensava em voltar a estudar mesmo não. Depois que eu entrei lá, aí você vai conhecendo novas pessoas, fazendo novas amizades, aí você vai vendo que o que ficou pra trás não valeu muito a pena, que você tem que conquistar coisas novas... e foi importante demais na minha vida.”* (Anderson)

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos habituados demais a observar a uma degradação relativa da qualidade e da equidade do nosso sistema educativo, limitando-nos a acusar as imperfeições da sociedade. Certamente, a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é, e sem o aceitarmos tal como é. (DUBET, 2008, p.119)

O debate sobre a construção das Políticas Públicas de Juventude tem indicado alguns desafios para ajustarmos essas ações de forma que “caibam na vida” dos seus sujeitos. Dentre os ajustes necessários, está a garantia de uma educação de qualidade aos jovens. E, como evidenciado, tal garantia deve articular o acesso e a permanência no sistema educacional, bem como considerar que na maioria das ocasiões a frequência às aulas e o trabalho serão concomitantes, quando não o segundo condicionante da primeira. Vale esclarecer, ainda que falemos de indivíduos que já circularam pela escola, daqueles que pareciam “não querer nada” na época em que se encontravam matriculados no ensino regular ou em uma das suas idas e vindas da instituição. Conforme exposto no início desse trabalho, para tanto, precisamos romper com a polarização que conduz o debate político-educacional do nosso país – insistimos em operar nas extremidades, defendendo ou a formulação e execução de políticas estruturais ou aquelas de cunho emergencial. Na realidade, o nosso avanço está situado justamente entre um modelo e outro, ou seja, na combinação entre diferentes tipos de políticas públicas, com vistas a assegurar o direito tanto daqueles que são produto de um sistema educativo sucateado, quanto daqueles que ainda serão (preferencialmente de uma educação qualificada em todos os sentidos).

E por que motivo fazer tal afirmação? Porque é extremamente inquietante aceitar o argumento de que práticas “emergenciais” não solucionam o problema educacional brasileiro. Inquieta porque se desconsidera o contra-argumento que tem muitas faces: i) ainda que elas constituam-se dessa maneira, as ações emergenciais não devem traduzir necessariamente formações precárias, capengas e aligeiradas; ii) a execução deste tipo de política não exime a responsabilidade do Estado no contínuo investimento visando a melhoria da Educação Básica, por exemplo, considerando-se reformas mais estruturais; iii) caso optemos por permanecer polarizando o debate, é imprescindível indagar: o que faremos com aqueles jovens que já passaram pela escola, já foram esquecidos no fundo da sala, se desencantaram, mas

permanecem procurando o abrigo da instituição? Os mandamos de volta, por exemplo, para o Ensino Fundamental (quando) reestruturado, para refazer o percurso, durante anos a fio? iv) no debate das PPJs, essa questão ganha maior peso, porque, assim, desconsideramos demandas e expectativas apontadas, pois o tempo (manifesto em muitas instâncias: o tempo fora da escola; o tempo reduzido para concluir o Ensino Fundamental; o tempo para ingressar no mercado de trabalho; a idade que avança com o tempo, etc.) desempenha importante função nesse processo. É nessa perspectiva que cabe a indagação de Dubet (2008): “então, que fazer dos alunos que fracassam, muito, durante muito tempo, e que começam a odiar uma escola que os ameaça e os destrói?” ( p.42)

Ao retomar o eixo dessa pesquisa, considerando a circulação dos jovens pela instituição escolar, um novo-velho ponto crítico aparece: a permanência. O que garantiria a esses sujeitos a frequência regular aos bancos escolares? Que pistas deixa essa *geração* de rostos e corpos marcados por uma experiência de idas e vindas da escola, de um trajeto irregular, “dona” de percursos que, por vezes, causam constrangimento por carregar o peso do fracasso escolar? O que nos informam estes jovens quando chamam a nossa atenção para enxergarmos o caminho trilhado de forma tão solitária quando resolvem retornar ao sistema educativo ou permanecer nele após anos afastados? Nesse sentido, os entrevistados, sendo alunos formados na principal política pública para a juventude de âmbito nacional – o ProJovem Urbano –, fornecem reflexões importantes sobre a relevância dos programas de caráter emergencial nas suas trajetórias escolares. A análise das entrevistas apontou o tempo como fator de imprescindível consideração. Segundo os(as) jovens entrevistados, poder concluir o Ensino Fundamental em um tempo menor do que o fariam no ensino regular tornou-se decisivo para o ingresso no Programa. Indagados sobre o porquê da escolha pelo ProJovem e não pelo ensino regular, a “rapidez” foi destacada como justificativa.

Mas, se por um lado a ação emergencial é relevante para tirar estes jovens do hall dos excluídos, por outro ela por si só não assegura que o caminho seja trilhado até o final. Conforme exposto nos relatos, a permanência e a continuidade deram-se a partir de uma conjugação de fatores. Até certo ponto, a permanência dos jovens no decorrer do programa fora garantida pelos professores (através da paciência para explicar, do comprometimento com os seus aprendizados, a atenção dispensada aos alunos, enfim, a condição de visibilidade em que colocaram esses meninos e meninas); pela bolsa (que em alguns casos era utilizada pelas meninas para custear uma pessoa que cuidasse dos filhos enquanto iam para a escola);

pelos desejos de concluir os estudos para conquistar uma vida melhor através da inserção qualificada no mercado profissional; etc. A continuidade desse ciclo, no entanto, institucionalmente, findou-se tal como começou: de forma solitária, a partir de esforços ou estratégias próprias. Assim, sem acompanhamento e orientação do Estado, a continuidade fora viabilizada principalmente pelas redes de apoio que formaram no decorrer do Programa, quando compreenderam que só tinham uns aos outros. Estes meninos e estas meninas, em meio às lambadas da vida, constataram e nos elucidam que *“Se não tiver o incentivo um do outro, fica difícil.”* (Anderson). Portanto, entendendo tacitamente as *regras do jogo*, como estratégia *“pra ninguém desistir”* (Monique), e dar continuidade aos estudos, é *“Todo mundo junto, tudo sempre junto. Pra ninguém deixar ninguém pra trás.”* (Anderson). Organizaram-se para buscar as informações sobre o processo de matrículas na EJA, no nível de Ensino Médio e, como forma de assegurar que nenhum deles esqueceria datas ou deixaria de comparecer, resolveram que fariam todos os procedimentos em grupo, incluindo-se aí a frequência às aulas. As redes de apoio constituem-se, portanto, fundamentalmente dos laços de amizade criados e cultivados ao longo e depois do curso.

Ao que tudo indica, é imprescindível ponderar expectativas e demandas, a fim de tornar a escola mais viável para o segmento, pois, como corroboram os dados expostos, os jovens ainda apostam e procuram abrigo nela. Desejam uma educação pública de qualidade, mas que, sobretudo, *“caiba em suas vidas”*, em seus tempos, em suas necessidades. A partir dos seus depoimentos é possível deduzir que, para tanto, precisamos considerar, primordialmente, o tempo que lhes é caro e curto (pois demandam sair ainda jovens do Ensino Médio, entre outros aspectos). Mas, isso não é o suficiente para eles. É necessário atentarmos, também, para a necessidade de conciliar educação e trabalho (como já fazem ou já o tentaram muitos deles); os filhos que, sem terem com quem deixá-los – impõem limites na frequência à escola; a formação dos professores (para tratar estes jovens nas suas especificidades, visando a garantia de seus aprendizados, dos quais fazem questão). Ainda, é fundamental pensarmos em redes de apoio para estes jovens, que se sentem sozinhos e, novamente, expostos ao fracasso. Sobretudo, trata-se de olhar para dentro da instituição escolar sem desconsiderar o que existe fora dela, as condições práticas de vida dos seus sujeitos.

Enfim, precisamos inverter a ordem, para que não insistamos em fazer a vida caber na escola – daí a latência de romper com a dicotomia do debate sobre a construção das políticas públicas no Brasil, principalmente no campo da educação. Isso se pode concretizar através de

políticas públicas formuladas a partir do que indicam seus destinatários, condizentes com as suas especificidades, neste caso os jovens brasileiros pobres. Ou seja, na perspectiva dos principais sujeitos das Políticas Públicas para Juventude (PPJs), a questão do tempo constitui-se imprescindível para que retornem aos bancos escolares. É nesse sentido que programas de caráter “emergencial” assumem relevância na trajetória destes jovens que, ainda acreditando no valor dos títulos escolares para uma inserção profissional menos precária, buscam na educação a expectativa de uma vida melhor para eles e seus filhos. Cabe lembrar mais uma vez, essas ações não eximem o necessário investimento estrutural na Educação Básica do nosso país, e tampouco o tempo reduzido deva significar uma formação insuficiente. Trata-se, sobretudo, de combinar diferentes modelos de política com vistas a incluir àqueles que sempre estiveram nas beiras do rio, mas que têm tanto direito de mergulhar neste como qualquer outro cidadão, independentemente de classe, gênero, etnia ou faixa etária.

## 6. Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. In: Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p73-90. (Coleção Educação para Todos)

ABRAMO, Helena Wendel. *O que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante já juventude*. In: Ser Joven em Sudamerica. Diálogos para La construcción de La democracia regional. IBASE, PÓLIS y Ediciones CIDPA, 2008, p.77-100.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”:* *produzindo outsiders*. Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado. 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro, NETO, Miguel Farah. *Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação*. In: ABRAMOVAY, Miriam, ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz Carlos Gil. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC/SECAD/ UNESCO, 2009, p.57-80.

ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luiz Carlos Gil, OLIVEIRA, Edna Castro de. *Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009, p.73-89.

ATHAYDE, Celso [et al.]. *Cabeça de porco* - Celso Athayde, MV Bill, Luiz Eduardo Soares. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. Projeto do Programa PROJOVEM. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

CARDOSO, R. Sustentabilidade, o desafio das políticas sociais no século 21. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.18, n.2, 2004, p.42-48.

CASTRO, Jorge Abrahão de, AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de, ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

COSTA, Marcio da. PROJOVEM: notas sobre uma política nacional para jovens de baixa escolaridade. In: Revista Contemporânea de Educação, v.2, n.3, jan/jun 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n3/numero3-projovem.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2010.

DAYRELL, J. , CARRANO, P.C.R. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. Disponível em: <[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS\\_BRASIL\\_MEXICO.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf)> Acesso em: 23 jun. 2010.

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

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n. 123, p.539-555, set./dez. 2004.

FREY, Klaus. *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. Planejamento e Políticas Públicas, n.21, jun 2000. Disponível em: <[http://campinas.estudiopin.com/arquivos/txt\\_Frey.pdf](http://campinas.estudiopin.com/arquivos/txt_Frey.pdf)> Acesso em: 28 jun. 2010.

GOLDENBERG, Mirian. *Integração entre análise quantitativa e qualitativa*. In: \_\_\_\_\_. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov/2001, p.30-41.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. *Políticas Sociais: focalização ou universalização?* Revista de Economia Política, vol.26, n.4, São Paulo, p.564-574, out/dez 2006.

LÂNES, Patrícia. *Demandas juvenis*. In: Sociedades sul-americanas: o que dizem jovens e adultos sobre as juventudes. IBASE, PÓLIS y Ediciones CIDPA, 2009, p.177-215.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, vol.32, n.1, p.31-48, jan/abr 2006.

NOVAES, Regina. *Os direitos da juventude no Panorama das políticas públicas no Brasil: conquistas e controvérsias*. UNESCO, 2010, no prelo.

NOVAES, Regina, RIBEIRO, Eliane. *Jovens da América do Sul: situações, demandas e sonhos mobilizados*. In: Democracia Viva, n.38, março 2008, p.3-8.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília, Ed. CNPD, 1998. (a)

RUA, Maria das Graças. Análise das políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças, CARVALHO, Maria Izabel Valadão (orgs). *O estudo da política: tópicos selecionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998. (b)

SILVA, Enid Rocha Andrade da, ANDRADE, Carla Coelho de. A Política Nacional de Juventude: Avanços e Dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de, AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de, ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009, p.43-69.

UNIRIO. *Perfil dos Alunos do ProJovem Urbano: um estudo a partir do Survey 1 – 1ª Entrada*. RELATÓRIO DE PESQUISA. Rio de Janeiro, 2009.

**Sites:**

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

[www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)

[www.projovemurbano.gov.br](http://www.projovemurbano.gov.br)

[www.itaborai.rj.gov.br](http://www.itaborai.rj.gov.br)

[www.comperj.com.br](http://www.comperj.com.br)

<http://www.itaborai.rj.gov.br/home/?pg=not%EDcia&id=1256>



## Anexo 2

### QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – QP ARCOS OCUPACIONAIS, OCUPAÇÕES E CÓDIGO CBO - 2008

ARCOS OCUPACIONAIS	OCUPAÇÕES	CÓDIGO CBO*
1. Administração	a) Arquivador b) Almoxarife c) Contínuo (Office-Boy/Office-Girl) d) Auxiliar Administrativo	4151-05 4141-05 4122-05 4110-05
2. Agroextrativismo	a) Trabalhador em Cultivo Regional b) Extrativista Florestal de Produtos Regionais c) Criador de Pequenos Animais d) Artesão Regional	6225/6223/6321/6324/6323/6322 6233-20/6233-05/6233-10 6234-10/6234-05/6234-20 7521-05/7523-10/7682-05/8332-05
3. Alimentação	a) Chapista b) Cozinheiro Auxiliar c) Repositor de Mercadorias d) Vendedor Ambulante (Alimentação)	5134-35 3541-30 5211-25 3541-30
4. Arte e Cultura I	a) Assistente de Produção Cultural b) Auxiliar de Cenotecnia c) Assistente de Figurino d) Dj/Mc	2621 3742 2628 Sem CBO
5. Arte e Cultura II	a) Revelador de Filmes Fotográficos b) Fotógrafo Social c) Operador de Câmera de Vídeo - Cameraman d) Finalizador de Vídeo	7664-15 2618-15 3721-15 3744-15
6. Construção e Reparos I (Revestimentos)	a) Ladrilheiro b) Gesseiro c) Pintor d) Reparador (Revestimento)	7165-10 7164-05 7233-10/7166-10 9914-05

7. Construção e Reparos II (Instalações)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Eletricista de Instalações (Edifícios)</li> <li>b) Trabalhador da Manutenção de Edificações</li> <li>c) Instalador-Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações</li> <li>d) Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7156-10</li> <li>9914-05</li> <li>7313-20</li> <li>9513-05</li> </ul>
8. Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Auxiliar de Administração Escolar</li> <li>b) Contador de Histórias</li> <li>c) Inspetor de Alunos</li> <li>d) Recreador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4110-10</li> <li>2625-05</li> <li>3341-10</li> <li>3714-10</li> </ul>
9. Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Recreador</li> <li>b) Agente Comunitário de Esporte e Lazer</li> <li>c) Monitor de Esporte e Lazer</li> <li>d) Animador de Eventos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3763-10</li> <li>2241-35</li> <li>3714-10</li> <li>3763-05</li> </ul>
10. Gestão Pública e Terceiro Setor	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Agente Comunitário</li> <li>b) Agente de Projetos Sociais</li> <li>c) Coletor de Dados de Pesquisas e Informações Locais</li> <li>d) Auxiliar Administrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sem CBO</li> <li>Sem CBO</li> <li>4241-05</li> <li>4110-10</li> </ul>
11. Gráfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Guilhotineiro (Indústria Gráfica)</li> <li>b) Impressor Serigráfico</li> <li>c) Operador de Acabamento (Indústria Gráfica)</li> <li>d) Encadernador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7663-20</li> <li>7662-05</li> <li>7663-15</li> <li>7687-05</li> </ul>
12. Joalheria	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ourives na Fabricação e Reparação de Jóias</li> <li>b) Fundidor</li> <li>c) Auxiliar na Confecção de Bijuterias</li> <li>d) Vendedor de Comércio (Jóias, Bijuterias e Adereços)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7510-10</li> <li>7511-10</li> <li>7511-15</li> <li>5211-10</li> </ul>
13. Madeira e Móveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Marceneiro</li> <li>b) Reformador de Móveis</li> <li>c) Auxiliar de Desenhista de Móveis</li> <li>d) Vendedor de Móveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7711-05</li> <li>7652-35</li> <li>3184-25</li> <li>5211-10</li> </ul>
14. Metalmeccânica	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Serralheiro</li> <li>b) Funileiro Industrial</li> <li>c) Auxiliar de Promoção de Vendas</li> <li>d) Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7244-40</li> <li>7244-35</li> <li>4110-05</li> <li>3541-25</li> </ul>

15. Pesca e Piscicultura	a) Trabalhador na Pesca Artesanal b) Trabalhador na Piscicultura c) Trabalhador em Unidades de Beneficiamento e Processamento de Pescados d) Vendedor de Pescados	6310-15/6311-05/6310-20 6313-25 8481-10/8414-84/8481-05  1414-10
16. Saúde	a) Auxiliar de Administração em Hospitais e Clínicas b) Recepcionista de Consultório Médico e Dentário c) Atendente de Laboratório de Análises Clínicas d) Atendente de Farmácia - Balconista	4110-05 4221-10 5152-15 5211-30
17. Serviços Domésticos I	a) Faxineira b) Porteiro c) Cozinheira no Serviço Doméstico d) Caseiro	5121-15 5174-10 5132-10 5121-05
18. Serviços Domésticos II	a) Cuidador de Idosos b) Passador de Roupas c) Cuidador de Crianças (Babá) d) Lavadeiro	5162-10 5164-15 5162-05 5163-05
19. Serviços Pessoais	a) Manicura e Pedicura b) Depilador c) Cabeleireiro d) Maquiador	5161-20/5161-40 Sem CBO 5161-10/5161-05 5161-25
20. Telemática	a) Operador de Microcomputador b) Helpdesk c) Telemarketing (Vendas) d) Assistente de Vendas (Informática e Celulares)	4121-10 3172-10 4223-10 3541-25
21. Transporte	a) Cobrador de Transportes Coletivos b) Despachante de Tráfego c) Assistente Administrativo d) Ajudante Geral em Transportes	5112-15 4231-05 4110-10 Sem CBO
22. Turismo e Hospitalidade	a) Organizador de Eventos b) Cumim (Auxiliar de Garçon) c) Recepcionista de Hotéis d) Monitor de Turismo Local	3548-20 5134-05 4221-05 Sem CBO
23. Vestuário	a) Costureiro b) Montador de Artefatos de Couro c) Costureira de Reparação de Roupas d) Vendedor de Comércio Varejista	7632-10 7653-15 7630-15 5211-10

Fonte: PR-SG-SNJ-Coordenação Nacional do ProJovem Urbano

\* *Classificação Brasileira de Ocupações/MTE*