UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marília de Andrade Monteiro

A Participação Cidadã no Projovem Urbano:
Elementos para um debate sobre cidadania e civilidade

Rio de Janeiro

2011

MARÍLIA DE ANDRADE MONTEIRO

A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ NO PROJOVEM URBANO: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE CIDADANIA E CIVILIDADE

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.

Orientador: Prof. Doutor Luiz Carlos Gil Esteves

RIO DE JANEIRO

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARÍLIA DE ANDRADE MONTEIRO

A Participação Cidadã no Projovem Urbano:

Elementos para um debate sobre cidadania e civilidade

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

Professor Doutor Luiz Carlos Gil Esteves
Orientador – UNIRIO

Professora Doutora Monica Dias Peregrino Ferreira – UERJ
(Membro externo)

Professora Doutora Eliane Ribeiro de Andrade – UNIRIO
(Membro interno)

“*A Deus que tudo pode realizar superabundantemente, e muito mais do que nós pedimos ou concebemos...” (Ef 3,20)*

AGRADECIMENTOS

Na conclusão deste trabalho agradeço porque sei que não cheguei sozinha, mas tive ajuda, amparo e incentivo de pessoas, sem as quais não teria conseguido chegar até o fim.

Primeiramente agradeço a Deus, autor da minha vida e de todo bem que me acontece e que possuo, pela sua insistência em me chamar de filha.

Aos meus pais, exemplos de honestidade, lealdade, honra, esforço, coragem, bondade, partilha, renuncia... Nunca vou ter palavras suficientes para agradecer o que são para mim, por isso, somente digo que os amo. Aos meus irmãos e melhores amigos, pela confiança e proteção. A minha cunhada pela amizade e minha amada sobrinha, que me faz feliz pelo simples fato de ter nascido, minha bênção.

Ao meu amado Artur, namorado, companheiro, cúmplice, amigo, presente de Deus e futuro. Você chegou na hora certa e fez do meu trabalho um projeto também seu. Eu te amo, e, com certeza, não teria conseguido sem você.

Aos amigos cujos nomes estão escritos em meu coração, os quais rezaram por mim, me incentivaram e acreditaram que seria possível mesmo quando eu não acreditava. Sem palavras para agradecer a vocês todo suporte, sustento e escuta generosa.

Ao meu orientador Luiz Carlos Gil Esteves, pelo voto de confiança.

Aos membros da Banca, as professora Eliane Ribeiro de Andrade, docente do programa, e Monica Dias Peregrino Ferreira, UERJ, pela leitura atenta, pelas criticas, as dicas e sugestões que me ensinaram muito.

A turma de mestrado em educação da UNIRIO de 2009, pelos momentos inesquecíveis, desejo muito sucesso e agradeço tê-los conhecido.

E por fim, seria impossível não agradecer a toda equipe do Projovem Urbano em Itaboraí, pela boa acolhida e pela presteza em me atender. E aos alunos do Projovem Urbano de Itaboraí que me cederam as entrevistas, que suas esperanças não sejam frustradas.

Nada te perturbe,

Nada te amedronte,

Tudo passa, só Deus não muda.

A paciência tudo alcança.

A quem tem Deus nada falta.

Só Deus basta!

(Santa Teresa D´Ávila)

RESUMO

O Projovem Urbano é um programa federal de inclusão de jovens de cuja faixa etária é 18 a 29, que estejam fora da escola e do mercado formal de trabalho. O Programa tem uma proposta de educação para cidadania através da Participação Cidadã, a qual visa preparar os jovens que passam pelos 18 meses de curso para o exercício da cidadania. Por assim ser, neste trabalho buscou-se reconhecer a concepção de cidadania presente no Programa e, ainda, como os alunos definem o conceito, no sentido de verificar sua confluência ou não, com o discurso oficial. Além da análise de documentos oficiais, foi realizado trabalho de campo no município de Itaboraí, o qual compõe a região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, onde entrevistou-se coordenadores, professores e alunos. As análises das entrevistas foram realizadas, tendo-se por parâmetro, a discussão teoria em torno do conceito de cidadania, entendido nesse estudo como a participação política. Pode-se concluir, então, que o Projovem Urbano, em sua proposta de formação para cidadania, na verdade, está relacionada à prática da civilidade, elemento que faz parte da formação de um cidadão, mas que não deve ser confundido com a cidadania, visto que, diz respeito a negação da individualização radical e a responsabilização pelos destinos da nação.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania, Projovem Urbano, Civilidade, Juventude, Políticas Públicas.

ABSTRAT

Projovem Urban is a federal program of inclusion of youngs whose age band is 18 the 29, who would be out of the school and of the formal market of work. The Program has a proposal of education for citizenship through the Participation Citizen, which aims at to prepare the youngs that passes for the 18 months of course for the exercise of the citizenship. For thus being, in this work one searched to recognize the present conception of citizenship in the Program and, how the students define the concept, in the direction to verify its confluence or not, with the official speech. Beyond the official document, one analysis of field has been made in the city of Itaboraí, which composes the metropolitan region of the city of Rio de Janeiro, where was interviewed coordinating, teachers and students. The analyses of the interviews had been carried through having for parameter the quarrel theory around the concept of citizenship, understood in this study as the politics participation. It can be concluded, then, that Projovem Urbano, in its proposal of formation for citizenship, in the truth, related toward the practical one of the civility, element that makes part of the formation of a citizen, but that it does not have to be confused with the citizenship, since, it relates the negation of the radical individualization and the accountable for the destinations of the nation.

KEY-WORDS: Citizenship, Projovem Urban, Civility, Young, Public Politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
METODOLOGIA 15

CAPÍTULO I: O CONCEITO E OS DESAFIOS DA JUVENTUDE NA ATUALIDADE 18
1.1 A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA JUVENTUDE 19
1.2 EXPERIÊNCIA E QUALIFICAÇÃO: DESAFIOS PARA A ENTRADA DOS JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO 22
1.3 AS DIFICULDADES DE CONCILIAÇÃO ENTRE TRABALHO E ESCOLA 24
1.4 JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA 26

CAPÍTULO II: A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE E O PROJOVEM URBANO: EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO DE AÇÕES VOLTADAS A JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE EXCLUSÃO 31
2.1 ESCLARECIMENTOS SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA 32
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE 33
2.3 O CARÁTER INTERSETORIAL DA PNJ: APLICAÇÃO NO PROJOVEM URBANO 39

CAPITULO III: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO PREVISTOS PARA O PROJOVEM URBANO 44
3.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJOVEM URBANO 45
3.2 CURRÍCULO INTEGRADO: FORMAÇÃO BÁSICA, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, PARTICIPAÇÃO CIDADÃ 49
3.3 O PERFIL DOS ALUNOS DO PROJOVEM URBANO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PARTICIPAÇÃO.....56

CAPÍTULO IV: A CIDADANIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROJOVEM URBANO 71
4.1 ENTENDIMENTOS E DEFINIÇÕES DO CONCEITO DE CIDADANIA 72
4.2 CIDADANIA NO BRASIL 80

4.3 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 85
4.4 A proposta de educação para cidadania do Projovem Urbano 90

CAPÍTULO V: HISTÓRICO E COTIDIANO DO PROJOVEM URBANO NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ 95
5.1 Introdução e desdobramentos do Projovem Urbano no município de Itaboraí.....96
5.2 O cotidiano do Programa no município de Itaboraí 103
5.3 A Participação Cidadã em Itaboraí 108

CAPÍTULO VI: Com a palavra os alunos do Projovem Urbano Itaboraí.....113
6.1 O que dizem eles sobre a Participação Cidadã 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 126

ANEXOS 131
ANEXO I: Mapa com a localização dos núcleos no município de Itaboraí no ano de 2010 132
ANEXO II: Notícias relativas à economia de Itaboraí 133
ANEXO III: Quadro completo dos arcos profissionais e as ocupações correspondentes 135
ANEXO IV: Notícia sobre a incorporação do Projovem Urbano pelo Ministério da Educação 138

Introdução

A relação entre educação e cidadania encontra-se expressa na Constituição Brasileira – Capítulo III, seção I, artigo 205[1] -, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96[2]. Assim, a educação escolar no Brasil tem por finalidade a formação integral do indivíduo, bem como a preparação para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Concebido como um programa emergencial de educação integral, aprovado como experimental, conforme previsto no artigo 81º da lei 9.394/96 da LDB da educação nacional (CNE/CEB nº 2/2005), ao Projovem Urbano também se coloca objetivos semelhantes aos da escola regular. Ou seja, formação integral do indivíduo, formação para cidadania e para o trabalho. Por isso, este estudo focaliza o Projovem Urbano a fim de realizar um estudo sobre a educação para a cidadania.

O interesse pelo Programa Nacional de Jovens surgiu ainda no período da graduação em Ciências Sociais, na UFRJ, nas disciplinas sobre Cultura Política e Políticas Públicas. Ocorre que, na época de apresentar trabalhos finais para tais disciplinas, era intensa a propaganda em torno do Projovem. Chamadas para inscrições no programa estavam sendo intensamente veiculadas nos meios de comunicação, como televisão, rádio e muitos *outdoors* pela cidade, as quais anunciavam um Programa inovador em que os jovens, que não concluíram o ensino fundamental (atualmente o 3º ano do primeiro segmento do ensino fundamental), poderiam completar este nível e, além disso, receberiam qualificação para o mercado de trabalho e uma bolsa mensal de R$ 100 para participar do mesmo. Dentre esses elementos, há outro que mais chamou atenção, os alunos do Projovem seriam formados para o exercício da cidadania, através de ações comunitárias.

A formação para o exercício da cidadania, que segundo a Constituição Brasileira é uma das finalidades da educação escolar seria trabalhada com os participantes do Projovem no período de um ano. Para a autora, era mais simples conceber como as

[1] "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

[2] "Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

escolas regulares e poderiam formar cidadãos, pois este seria um processo longo, que estaria abarcando pelo menos 11 anos da vida de uma pessoa. Mas, como formar cidadãos em 12 meses? Outra pergunta suscitada foi do significado de ser cidadão: afinal, o estaria implícito no exercício da cidadania? Foram estas questões iniciais que motivaram o presente estudo.

Sem dúvida, este não é o primeiro trabalho sobre a dimensão das ações comunitárias visando à formação para cidadania no Projovem. Até onde foi possível pesquisar[3], dois outros em nível de mestrado foram defendidos sobre o tema. O primeiro deles no ano de 2008, consiste em um estudo sobre a proposta das ações comunitárias, focando os pressupostos e objetivos que visam à promoção da cidadania e participação dos jovens atendidos pelo programa[4]. O segundo foi defendido no ano de 2009, e analisa as ações comunitárias como instrumento na promoção da participação entre os jovens do programa[5].

No entanto, esses trabalhos anteriores focaram na primeira versão do programa, visto que, no ano de 2008, o Projovem sofreu grandes modificações passando a ser denominado Projovem Integrado, o qual comporta quatro modalidades:

- Projovem Campo, que é uma reorganização do programa Saberes da Terra e visa promover a permanência de jovens agricultores no sistema educacional;
- Projovem Adolescente, uma reestruturação do programa Agente Jovem, que está destinado ao público de 15 a 17 anos visando à inserção, reinserção e permanência destes adolescentes no sistema educacional.
- Projovem Trabalhador, que unifica três outros programas: o Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Esta modalidade busca preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações que possam gerar renda;

[3] Pesquisa realizada no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações: http://bdtd.ibict.br, do Ministério da Ciência e Tecnologia. Consultado no período de Junho de 2009 a Maio de 2010.

[4] Dissertação de Renata Junqueira Ayres Villas-Bôas defendida no mestrado em Ciências Sociais da PUC-SP sob o título: Os sentidos da participação cidadã no PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005-2006).

[5] Dissertação de Cristiane Brito Machado defendida na faculdade de educação da UFB sob o título: A Ação comunitária do Projovem: um instrumento para promover a participação do jovem?

- E, por fim, a modalidade objeto deste estudo, o Projovem Urbano, que consiste em uma reformulação do chamado Projovem original, o qual está voltado aos jovens entre 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, e visa à elevação do nível de escolaridade com a conclusão do ensino fundamental, a qualificação inicial para o trabalho e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã[6].

Sendo assim, a originalidade deste estudo está na tentativa de abarcar as modificações sofridas por esta Política, mas, ao mesmo tempo, também encontra confluência nos anteriores, por mobilizar literatura sobre a juventude, uma categoria social que tem sido, recentemente, foco de estudos acadêmicos, bem como, sobre a Política Nacional de Juventude, que tem no Projovem Integrado seu carro chefe.

Em relação ao Projovem Urbano, é imprescindível que se diga ser um programa federal, de âmbito nacional, realizado em parceria com diversas prefeituras e governos estaduais do país. Está presente nas capitais brasileiras, regiões metropolitanas e no Distrito Federal. É possível afirmar que o Projovem Urbano, hoje, é a maior política pública voltada ao público jovem em situação de exclusão do Brasil. A previsão do governo federal é de que até o ano de 2010 o Projovem Urbano possa atender 900 mil pessoas[7].

Este estudo se propõe a responder as seguintes questões:

- O que é cidadania?

- ✓ Que concepção de cidadania está sendo assumida e administrada no ProJovem Urbano?

- ✓ Como seria na prática formar um cidadão?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o Projovem Urbano, entendido como uma política de inclusão, a qual visa trazer de volta à sala de aula os jovens atendidos e apontar vias para que busquem a inserção no mercado formal de trabalho como caminhos para uma cidadania efetiva. Os objetivos específicos são:

---

[6] Informações sobre as modalidades do ProJovem Integrado foram obtidas no site: http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=11

[7] Fonte: http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sec_geral/Juventude/ProJ/

- ✓ Identificar em documentos oficiais, nas falas dos gestores e professores qual concepção de cidadania está sendo transmitida aos alunos;
- ✓ Identificar na fala dos jovens do programa o que eles estão entendendo por cidadania;
- ✓ Verificar se o programa fomenta num jovem, que não participa de movimentos sociais, a perspectiva de integração em ações coletivas;
- ✓ Verificar se houve a constituição de parcerias para execução das ações comunitárias no município de Itaboraí.

Para atingir os objetivos fixados, foi necessário o estabelecimento de um recorte. Isto porque, o Projovem Urbano é um programa de proporções imensas, que não caberia ser analisado em sua totalidade em um curso de mestrado, o qual conta com dois anos de duração. Sendo assim, o município de Itaboraí, que compõe a região metropolitana do município do Rio de Janeiro, foi selecionado para ser o *lócus* de realização da pesquisa de campo. Ele foi escolhido devido a abertura da Coordenação municipal[8] em acolher os pesquisadores e também, porque é neste, que se encontram baixos níveis de evasão dos alunos.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois segundo se crê, essa qualitativa permite um aprofundamento da questão e compreensão mais consistente da problemática, tendo sempre em mente que ela não esgotará o tema. A expectativa que se apresenta é de que este estudo sirva não somente para ampliar o debate sobre o tema da cidadania, mas que também possa contribuir para o aperfeiçoamento desta política pública.

Metodologia

Num primeiro momento, a pesquisa voltou-se ao levantamento bibliográfico sobre os temas de interesse, os quais são basicamente, educação para cidadania e a dimensão da Participação Cidadã do Projovem Urbano. As fontes básicas de pesquisa foram teses

[8] A entrada no campo somente foi possível com o auxilio da mestranda Juliana Pereira da Silva a qual proporcionou os primeiros contatos com a coordenação municipal do Programa em Itaboraí.

e dissertação produzidas sobre os temas, a fim de explorar aquilo que tem sido dito sobre os assuntos em questão.

Uma fonte importante de pesquisa e reconhecimento sobre a estrutura e o funcionamento do Programa foram os documentos oficiais: o Projeto Político Integrado (PPI), bem como, seu Plano de Implementação.

A pesquisa de campo foi realizada em dois turnos devido a dificuldades das mais diversas ordens, dentre elas o fechamento de núcleos no município, o qual resultou em que os alunos de dois deles ficassem sem as aulas de Participação Cidadã por um período considerável. As primeiras entrevistas foram realizadas em Maio de 2010 e as demais nos meses de Maio e Junho de 2011. Foram entrevistados os seguintes atores:

- O primeiro Coordenador Executivo do Programa que saiu após dois meses de funcionamento do mesmo;
- O atual Coordenador;
- A atual Coordenadora pedagógica;
- A professora de Participação Cidadã que estava atuando na época da pesquisa de campo;
- 10 alunos (5 homens e 5 mulheres) do núcleo Guilherme Miranda Saraiva;
- 10 alunos (4 homens e 6 mulheres) do núcleo Joaquim Antonio,
- E, por fim, 6 alunos (5 mulheres e 1 homem) do núcleo Genésio da Costa Cotrim.

Foram entrevistas semi-estruturadas, cujas perguntadas elaborou-se previamente embasadas nos objetivos propostos a pesquisa e nas leituras relativas ao conceito de cidadania.

As entrevistas dos coordenadores e da professora foram utilizadas para uma reconstrução do cotidiano do Programa do município, a fim de, ser possível visualizar o Projovem Urbano em seu momento de implantação, no qual se pode perceber a clareza de seus objetivos e as particularidades de cada localidade onde é implementado. Nas entrevistas com os alunos, todavia, buscou-se saber se neles a proposta do Programa encontrou eco.

Os alunos foram entrevistados nos núcleos e encaminhados pelos professores a uma sala separada. Buscou-se equalizar o número de alunos em cada núcleo, bem como, o quantitativo de homens e mulheres, no entanto, as mulheres são maioria no programa e as mais freqüentes, por isso, maioria da amostra.

Alguns alunos do núcleo Genésio da Costa Cotrim não quiseram participar das entrevistas e foram respeitados em sua decisão, com isso, a amostra desse núcleo foi menor do que dos outros.

CAPITULO I:

O conceito e os desafios da juventude na atualidade.

1.1) A construção da categoria juventude

A temática da juventude tem sido foco de muitos estudos nos últimos anos, devido, talvez, à primeira Política Nacional de Juventude, a qual surgira no Brasil no ano de 2005. Os questionamentos sobre a mesma que norteiam muitos desses trabalhos discorrem sobre:

- O que é ser jovem?
- Quais os desafios que enfrentam este grupo geracional na contemporaneidade?
- Quando e em que condições a juventude entra na agenda governamental tornando-se foco de Políticas Públicas específicas?

Segundo Peralva (2007), as chamadas idades da vida entre elas a juventude, não se restringem a fenômenos biopsíquicos ou naturais, mas, também, constituem fenômeno histórico e social. Ela, mais ainda, aponta como referência teórica, para a tomada de consciência do caráter social e histórico das idades da vida, o trabalho de Philippe Ariès, o qual sinaliza a escolarização como o elemento que vem diferenciar os indivíduos adultos daqueles, os quais ainda estão em formação (as crianças). Junto à escolarização está o modo de ser de família burguesa, o qual passa a estabelecer um projeto individual para os filhos visando o futuro, doravante, o lugar que futuramente este jovem, membro do grupo familiar, irá ocupar na sociedade.

Além desses elementos, Peralva (2007) destaca ainda um terceiro, a saber, as transformações ocorridas no mundo do trabalho passam progressivamente a excluir as crianças. Nas palavras da autora:

> À medida que a escolarização se difunde, ela tende a subtrair segmentos progressivamente mais amplos da população infantil às injunções do trabalho, retardando a entrada na idade adulta. Desse ponto de vista também, a experiência das sociedades industriais no século XIX introduz elementos novos que aceleram essas transformações históricas, redimensionando-as, mas sobretudo redefinem o processo social de cristalização das idades, institucionalizando as diferentes fases da vida por efeito da ação do Estado. (p. 15-16).

Parece que no início da Modernidade (séculos XV e XVI) a escola passa a concorrer com o mundo do trabalho e alguns teóricos chegaram a afirmar que o esforço por parte do Estado em favor da escolarização das novas gerações visava atender a

demanda de capacitação da mão-de-obra. Seria, também, uma forma de retardar a entrada no mercado de trabalho devido à grande oferta de trabalhadores[9]. Estas transformações que marcam a Era Moderna contribuem para solidificar as fases da vida, cujo caráter é de interdependência, em outras palavras, é posta uma hierarquia entre essas etapas, em que "*O velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define também as relações entre adultos e jovens, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida*". (PERALVA, 2007. p. 18). Com isso, houve uma emergência em se educar as novas gerações para que as mesmas mantenham a ordem social estabelecida. O jovem, no entanto, é o indivíduo em formação: aquele o qual ainda não é, mas um dia será o adulto; a juventude é o novo que é diferente do velho, daquilo que sempre foi.

Segundo Spósito (2002) nos estudos sobre a juventude tem havido certo consenso em torno da importância da transitoriedade como definidora do jovem, embora haja variações em relação ao [...] *"modo como se dá essa passagem, sua duração e características*" [...] (p. 8). Porém, muitas críticas, também, foram levantadas no que se diz respeito a esse elemento - de um lado, por gerar uma idéia de indeterminação devido à definição desses indivíduos por aquilo que ainda não são; e de outro, por subordinar essa fase à vida adulta, marcada pela estabilidade em contraposto a juventude, etapa repleta de instabilidades e crises. Segundo a autora:

> Como afirmam Melucci (1992) e Vianna (1997), este modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em posição à pretensa "instabilidade" juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade. (p. 9)

De fato, acoplar à juventude o elemento da transitoriedade, faz com se perca de vista que todos os indivíduos, independentemente da fase da vida na qual se encontram, estão em transição:

> [...] Ao contrário, naquilo em que são especificamente humanos, eles [os homens] são seres em permanente processo de construção. Nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie. Por sobre um lastro de uma natureza físico-biológica prévia, mas que é pré-humana, compartilhada com todos os demais seres vivos, eles vão se

[9] Cf. Romanelli, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2010, 35ª edição.

> transformando e se reconstruindo como seres especificamente humanos, como seres "culturais". (SEVERINO 2000, p. 68)

Como fase da vida a juventude respeita principalmente critérios etários, e conforme o mais usual deles considera-se jovens os indivíduos na faixa etária de 15 a 24 anos, sendo que em áreas urbanas esse grupo é engrossado pelos indivíduos de 25 a 29 anos. Tal delimitação teve seu marco inicial em 1985 na Assembléia Geral das Nações Unidas, e foi estabelecido visando-se facilitar a realização de estudos internacionais sobre o tema (UNESCO[10], 2004).

Segundo Pais (1990) a juventude pode ser olhada pelo enfoque da unidade, se aplicado a concepção de fase da vida, ou pelo aspecto da diversidade no qual se vislumbra a heterogeneidade do ser jovem.

> [...] Por isso, temos de nos treinar numa nova óptica que nos deixe ver, através dos nomes das coisas, a riqueza semântica que aparece associada a esses "nomes" (idéias, conceitos). Era esse treino que gostaria também de exercitar ao propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quando referida a uma fase da vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma *fase de vida* (grifos no original, p. 149).

Ainda segundo Pais (1990) quando se considera a diversidade da juventude "*as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas*" (p. 150).

Uma dessas vertentes à vida adulta é a inserção no mundo do trabalho a qual possibilita a realização de projetos de vida como a constituição de família, posse de bens de consumo e de habitação, entre outros. Porém antes de adentrar o mercado de trabalho, os jovens passam pela escola, na qual deveriam ser preparados para o exercício da cidadania[11] e, ainda, obter conhecimentos que permitiriam a progressão nos estudos até atingir uma formação especializada em determinada área.

---

[10] A UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultora.

[11] Cf. Constituição Federal de 1988, capítulo III, seção I, art. 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

No entanto, o caminho descrito acima, ainda não é realidade para todos os indivíduos que se encontram na fase da vida chamada juventude. As trajetórias relativas à escola e ao trabalho são diversificadas e distintas para determinados grupos de jovens.

1.2) Experiência e qualificação: desafios para a entrada dos jovens no mercado de trabalho

Segundo Andrade, C. (2008), no ano de 2007 o Brasil possuía aproximadamente 50,2 milhões de jovens entre 15 a 29, os quais correspondiam a 26,4% da população. E dentre os assuntos que mais mobilizam essa juventude é o trabalho, o qual é indicado por eles "*como um dos direitos mais importantes de cidadania, assim como um dos direitos essenciais dos quais deveriam ser detentores*" (p. 25).

No entanto, as transformações e novas exigências para ingresso e permanência no mercado de trabalho têm produzido grandes dificuldades para os jovens, principalmente quando se trata da conquista do primeiro emprego, devido a maiores exigências de experiência profissional e qualificação para determinadas funções (ANDRADE, C, 2008). A falta de experiência em determinado tipo de trabalho atinge indistintamente os jovens, logo, portanto, todos os indivíduos que estejam nessa fase da vida. Porém, no que tange a qualificação profissional, a entrada no mercado de trabalho será mais dificultosa para aqueles que, por motivos diversos, muitas vezes, devido à necessidade imposta pela própria condição familiar, abandonam a escola.

Não é raro, todavia, que as primeiras experiências do trabalhador jovem são no mercado informal, no qual, geralmente, não exige-se qualificação específica e nem experiências anteriores, contudo, por sua vez, não oferece meios de crescimento profissional e ainda podem prejudicar a continuidade dos estudos. Segundo Castro, J e Aquino (2008):

> O resultado é que os jovens inicialmente encontram disponíveis ocupações precárias, em geral de curta duração. Isto não seria um problema em si, caso as famílias destes jovens pudessem custear a busca por empregos melhores ou a extensão dos seus estudos, ou então se os jovens pudessem acumular experiência – em empregos de curta duração –, possibilitando sua ascensão profissional. No entanto, o que acontece para a maioria dos jovens oriundos de famílias trabalhadoras e de baixa renda é que eles ficam circulando entre

> ocupações de curta duração e baixa remuneração, muitas vezes no mercado informal. Além de não favorecer a conclusão da educação básica, esta experiência é, na maior parte das vezes, avaliada negativamente pelos empregadores. Segue que este processo tende a reproduzir, na trajetória destes jovens no mundo do trabalho, as desigualdades sociais herdadas da geração anterior (p. 49).

Com isso, temos uma parcela da população jovem que enfrenta dificuldades para acessar o mercado de trabalho, mas, por possuir uma relativa estrutura familiar, não se tornam dependentes das ocupações que exigem menos formação, e, por assim ser, ofertam menores remunerações. Sendo assim, terão maior possibilidade de perseguir melhor qualificação e, por conseguinte, tipos de trabalho de salários mais elevados. Por outro lado, encontramos no Brasil muitos jovens que precisam obter renda, mesmo que baixa, para contribuir com os ganhos da família, ou mesmo prover o sustento das por eles formadas e acabam se prendendo a situações precárias de trabalho.

. Segundo Leon (2009), uma das questões mais relevantes para países em desenvolvimento tem sido exatamente:

> [...] o ingresso prematuro e precário dos jovens mais vulneráveis na condição de atividade econômica, com o conseqüente abandono dos bancos escolares. O que acaba por comprometer o desenvolvimento da capacidade desses jovens para toda vida, perpetuando e ampliando o ciclo de pobreza em que grande parte de suas famílias encontra-se imerso. (p. 273).

Particularmente complicada é a situação das mulheres inclusas na categoria juvenil, pois apesar delas possuírem em média níveis de escolaridade superiores aos dos homens, são maioria entre os jovens que não estudam nem trabalham.

> Outro dado importante é que, embora a escolaridade média tenha crescido entre a população juvenil – em 2007, chegou a 7,3 anos de estudo –, ainda existe um número muito elevado de jovens que não está no mercado de trabalho nem na escola: 19,7% daqueles entre 15 e 29 anos. Nota-se que, apesar de as mulheres representarem o carro-chefe da elevação das taxas de escolarização do segmento juvenil, além de terem maior escolaridade e adequação nos estudos do que os homens, o percentual de jovens do sexo feminino que não estuda e nem trabalha é bem maior que entre os do sexo masculino. Isto geralmente acontece pelo fato de que muitas mulheres deixam a escola para cuidar de atividades domésticas – seja na condição de filhas, seja na condição de cônjuges –, dedicando o seu tempo a um tipo de trabalho não mensurado. A proporção de jovens mulheres nesta situação é crescente de acordo com a faixa etária, passando de 11,9%, entre as jovens de 15 a 17 anos, a 31,8% e 32,5% entre aquelas de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos, respectivamente (ANDRADE, C, 2008, p. 28).

A preocupação com a situação laboral da juventude brasileira tornou-se um problema central para governo e setores da sociedade civil devido à relação que se costuma estabelecer entre o desemprego, a pobreza e a conseqüente criminalidade. Para Castro, J e Aquino (2008):

> Cabe ressaltar que esta visão, embora subjacente ao desenho de várias políticas federais, naturaliza a relação desemprego/pobreza/criminalidade, ao estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre estes fenômenos. É razoável questionar se o crescimento da violência e do crime nas áreas metropolitanas está ligado a outras causas (segregação espacial, presença reduzida do poder público etc.), a par da sensação de privação relativa. Ademais, reafirma-se a idéia de que o trabalho é "disciplinador" para os jovens advindos das classes populares, que de outra forma estariam "inclinados" ao crime (p. 46).

1.3) As dificuldades de conciliação entre trabalho e escola

Se a falta de escolarização é um dos elementos impeditivos do aproveitamento de melhores oportunidades de trabalho, a inserção precoce neste, por sua vez, pode atrapalhar o fluxo escolar. Ao que parece, determinado segmento da juventude brasileira contemporânea vivencia uma espécie de concorrência entre escola e trabalho, na qual prevalece a incerteza sobre quem seria mais primordial, pois, segundo Novaes e Vital (2005):

> Os jovens sabem que os certificados escolares são imprescindíveis. Mas sabem também que o diploma não é garantia de inserção produtiva condizente aos diferentes níveis de escolaridade atingida. Frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho. Rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais (p. 123).

Um dos dilemas da escola pública brasileira, a qual abarca a maior parte do alunado principalmente das classes populares, tem sido o divórcio com o mundo trabalhista. Os estabelecimentos escolares de má qualidade, nos quais faltam professores e que tem altos índices de repetência e evasão, não são apresentados a esses jovens como caminho seguro rumo a melhores posições profissionais, visto que os alunos das classes populares têm necessidade imediata da remuneração. Isto contraria a própria Constituição do país, na qual é estabelecida como uma das funções sociais da escola,

após a preparação para o exercício da cidadania, a qualificação para o mundo do trabalho[12].

Para Dayrell (2007) a escola constitui um espaço onde se busca a normatização dos comportamentos e adequação às normas, no qual os alunos não são percebidos em suas especificidades e reais necessidades.

> Tal processo é cada vez mais complexo na medida do desmantelamento das fronteiras da instituição escolar, que tem na progressiva massificação uma das suas evidências. Os jovens pobres estão, cada vez mais, transpondo os seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios. Dentre eles, uma questão central passa a ser as transformações que vêm ocorrendo nas formas desses jovens se constituírem como alunos. Pode causar estranheza tal afirmação, uma vez que há uma tendência à naturalização da categoria "aluno", como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto (p. 1119).

Possivelmente a problemática dessa parcela da juventude brasileira está na tendência à homogeneização do público atendido o qual ofusca suas necessidades imediatas e suas dificuldades de permanência na mesma. Conforme Dayrell (2007), a escola ainda espera que seus alunos sejam pontuais, disciplinados, obedientes e apresentem eficácia e eficiência nos estudos. Apesar das progressivas transformações nesse modelo de escola, ela ainda cobra de seus alunos resultados e posturas rígidas, nos quais sucesso ou fracasso seria responsabilidade individual. Nisso concorda Dubet (2004) quando afirma:

> Uma escola "meritocrática" de massas cria necessariamente "vencidos", alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. "O sucesso para todos" é um *slogan* vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda (p. 551).

As dificuldades em se adaptar às exigências do colégio e conciliá-la à necessidade do trabalho, em muitos casos, podem levar esses jovens a desistir temporariamente, ou não, dos estudos estabelecendo com a mesma uma relação de idas e voltas aos bancos escolares. Conforme destacam Andrade, E. e Neto (2009), esta pode ser uma das estratégias assumidas por eles, os quais diante do reconhecimento da

[12] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição de 1988, titulo VIII, capítulo III, seção I).

inadequação às exigências estruturais da instituição, para não “encarar” uma possível, e por vezes quase certa, derrota, se retiram do espaço escolar.

Dados apresentados por Castro, J e Aquino (2008), revelam o percentual significativo de jovens brasileiros que estão fora escola:

> Dados da pesquisa “Juventudes Brasileiras” revelam que muitos dos jovens que não mais estudam pararam de estudar uma vez (61,6%), duas vezes (20,1%) e três vezes ou mais (16,7%). A pesquisa também captou que, entre os homens, a principal razão de abandonar os estudos foi a oportunidade de emprego (42,2%), enquanto entre as mulheres foi a gravidez (21,1%). Em que pesem as enormes dificuldades, onde o estigma do fracasso é acompanhado da auto-responsabilização pelos resultados, a grande maioria dos jovens que está fora da escola (69,5%) acredita que terá condições de voltar a estudar. E são muitos os que retornam por atribuírem valor à educação como um caminho para “melhorar de vida”. O persistente retorno dos jovens à escola deve ser visto como uma oportunidade de se repensar o sistema educacional de forma a assegurar um aprendizado que tanto estimule quanto assegure a trajetória de sucesso escolar (p. 17).

A fim de conciliar trabalho e escola, muitos buscam os cursos de educação de jovens e adultos (EJA). A entrada deste público na EJA a partir dos anos 80 tem sido um desafio a esta modalidade devido exatamente ao perfil dos alunos, os quais buscam nesta um meio de aceleração dos estudos, provocando a perda da identidade original da mesma, a qual foi estruturada para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

> Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (p. 127).

1.4) Juventude e participação política

No senso comum, a juventude na atualidade tem sido rotulada como indiferente nas questões referentes à política. Tal diagnóstico da juventude brasileira se faz através do exame do comportamento da mesma ao longo da história recente do país, em

comparação com os jovens das décadas de 60 e 70, tidos como modelos de engajamento e protagonismo político. Para Novaes e Vital (2005):

> No geral, há a tendência de caracterizar a juventude por meio de grandes traços que permitam certos veredictos conclusivos. Vejamos os mais freqüentes. A juventude de hoje é consumista (e não questionadora da sociedade de consumo); é individualista (e não solidária); é conservadora (e não progressista); é alienada (e não engajada); é apática (e não participativa). Assim, no senso comum, nos meios de comunicação e até mesmo em certos espaços acadêmicos prevalecem imagens negativas da atual geração (p. 114).

As autoras destacam ainda que a baixa participação e descrença em relação à política, ou ao sistema político como um todo, não é exclusividade da juventude, mas um fenômeno que se estende a toda população. Novaes e Vital (2005) citando Abramo (1998) enfatizam que nas sociedades latino-americanas o desencanto com o restabelecimento dos regimes democráticos é geral, pois esses não estavam conseguindo cumprir as promessas de superação dos problemas sociais, como o clientelismo e a corrupção, tampouco obtendo sucesso na construção de novas formas de participação popular.

Além do desinteresse pela política devido aos fatores mencionados, Castro, L (2008), citando Stolle e Hooghe (2004), traz à tona a questão de que a falta de motivação dos jovens também pode ser determinado pela ausência de recursos para mobilização e participação, os quais estavam disponíveis anteriormente. Exemplo disso, é a profissionalização dos partidos políticos, os quais torna-os menos propensos ao esforço de aliciar novos membros, jovens ou velhos.

Castro, L (2008), ainda, relaciona duas pesquisas sobre a participação política dos jovens concluindo que é preciso ouvi-los tanto em suas criticas quanto nos encaminhamentos que podem e fazem em relação às novas possibilidades no jogo democrático.

> No Brasil, poucos estudos examinam a questão da participação política e social dos jovens. Recentemente, o estudo amplo sobre o perfil da juventude financiado pelo Instituto da Cidadania (ABRAMO & BRANCO, 2005) mostrou algumas relações entre política e juventude. Ressaltam-se alguns aspectos: apenas 15% de jovens participam de quaisquer atividades de grupo no bairro e na cidade, mesmo que 37% dos jovens reconheçam que a política "influi muito" em suas vidas. Além disso, o item "confiança nas instituições" mostra que 83% dos jovens confiam totalmente na família, mas, no que se refere aos partidos políticos, esse valor é de apenas 3% (ABRAMO &

> BRANCO, 2005). Em outro estudo com 8 000 jovens de todo o Brasil, conduzido pelo Instituto Polis e pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) (POLIS-IBASE, 2006), os resultados indicam que apenas 8,5% dos jovens consideravam-se politicamente participantes, embora 65,6% tenham afirmado buscar informações sobre política, mas sem participar diretamente. A grande maioria dos jovens dessa pesquisa (65%) mostrou descrença em relação à representatividade dos políticos na defesa dos interesses dos cidadãos e enfatizaram a corrupção, a desorganização e a fragmentação de projetos que não geram resultados. Afirmaram ainda a importância das ações voluntárias e comunitárias como forma de participação que lhes é mais acessível (*idem*). Por meio desses dois estudos, é possível constatar que uma compreensão maior das relações entre política e juventude hoje exige, sobretudo, que se possam ouvir os jovens, tanto nas suas críticas em relação ao modo vigente de fazer-se política, quanto nos encaminhamentos que podem fazer, e efetivamente fazem, em relação às novas possibilidades do jogo democrático (p. 256).

Na contramão do senso comum estão autores como Moreira e Barbosa (2010), os quais pretendem contradizer a idéia da juventude como politicamente apática. Para tanto, destacam o crescimento no alistamento eleitoral de jovens entre 16 a 17 anos, faixa etária em que o voto é facultativo, o qual sofreu aumento de 39% entre 2002 e 2006, segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral. Realçam também, aumento no número de representantes com até 29 anos de idade na Câmara dos Deputados, apesar de corresponderem, ainda, a apenas 3% das cadeiras.

De fato, a participação juvenil não desapareceu no Brasil, no entanto, é preciso notar que os modos de participação não são os mesmos se comparados aos de décadas passadas. Segundo Moreira e Barbosa (2010):

> [...] os jovens de hoje utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação para potencializarem sua participação social. Essas novas tecnologias se fazem presentes atualmente nos movimentos tradicionais e também criam novos espaços de participação. As chamadas *redes virtuais de jovens* dinamizam a participação da juventude e potencializam a sua ação. Os jovens estão, mais do que qualquer outra geração, atentos a todo esse processo de transformação tecnológica e a incorporam em suas práticas societárias (grifo no original, p. 16).
>
> .

Tem-se, doravante, uma geração formada por segmentos de jovens que buscam novos meios, novas formas e ainda novos interesses que os mobilizem a participação. Novaes e Vital (2005) destacam algumas temáticas que tem motivado a participação dos jovens:

- Questões sócio-ambientais;

- Reivindicações em torno da aproximação da escola em relação ao mercado de trabalho;
- Apropriação do referencial de direitos humanos contra a banalização da violência, da morte e de pendências legais;
- Participação em grupos cuja força mobilizadora seja as atividades culturais;
- E, por fim, apropriação das novas tecnologias de informação para denunciar, questionar, consolidar contatos e campanhas, entre outros.

E, apesar dos novos modos de participação juvenil, não se pode descartar que há segmentos de jovens, os quais tem se ausentado desses processos por falta de um capital cultural, em outras palavras, como diz Castro, M e Vasconcelos (2009), de conhecimentos interiorizados sobre o funcionamento das instituições e cultura políticas da sociedade a qual pertencem, e, possivelmente, também, dos meios disponíveis para fazê-lo.

No caso, segundo os mesmo autores, "*Cobra-se a participação do jovem, mas há muito pouco investimento em formação de um capital cultural que permita aos jovens acompanharem a parafernália de fazer política institucional formal e como mais eficientemente acompanhar o processo político*" (p. 114). Eles ainda destacam que:

> Se homens e mulheres jovens apresentam níveis de participação próximos, já ao se controlar idade e grau de instrução tem-se que com a maior probabilidade os mais velhos e aqueles com mais alto nível de escolaridade tendem a mais participar. Essa tendência é confirmada pela pesquisa Ibase/Pólis, em que o nível de participação em associações varia de 24,4% para os que não completaram o Ensino Médio e 30,5% para os que estão no Ensino Superior. Além do possível efeito informação e exposição/exercício da critica social, a associação entre escolaridade e participação possivelmente represente o efeito gregário-formativo da convivência com os pares, sugerindo a importância da escola e da universidade como espaços para o encontro de experiências e o diálogo coletivo (CASTRO e VASCONCELOS, 2009, p. 94).

Com isso, a escola ainda constitui um elemento de relevância para formação de indivíduos participativos, porque é um espaço onde existe a possibilidade de construção de capital cultural e também pelo potencial de socialização entre os mesmos em que possam se formar laços de solidariedade para além de afinidades de parentesco ou afetivas. O impulso para participação surge da possibilidade do jovem sentir-se como

parte integrante e importante da coletividade, pois a partir disso, irá se identificar com o estado de coisas e com os destinos de sua nação (CASTRO, L, 2008).

CAPÍTULO II:

A Política Nacional de Juventude e o Projovem Urbano: em busca da integração de ações voltadas a juventude em situação de exclusão

2.1) Esclarecimentos sobre o conceito de Política Pública

O Projovem Urbano, tema deste trabalho, é uma Política Pública de inclusão de jovens que surgiu conjuntamente à primeira Política Pública de Juventude do Brasil. Por isso, tratar-se-á, num primeiro momento, de seu conceito, sobre o qual não há consenso no campo teórico.

Segundo Souza (2006), a política pública, enquanto área de conhecimento, surgiu como disciplina acadêmica nos Estados Unidos voltada para os estudos sobre a ação dos governos, "*para entender como e por que os governos optam por determinadas ações*" (p. 22). A autora destaca ainda que:

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (p. 24).

Para ela, o ponto de culminância das diferentes concepções seria o *lócus* onde os embates em torno dos interesses acontecem, no caso, o governo. Para Lima e Castro, J.P (2008), no âmbito da Antropologia social, o termo política pública poderia ser substituído por política governamental, pois defendem a superação do conceito de público enquanto prerrogativa do Estado, já que o espaço do público envolveria uma multiplicidade de atores não restritos ao âmbito estatal. Para eles, uma política governamental seria um plano de ação não somente formulado e implementado na esfera estatal, e que estaria, por vezes, envolvendo outros atores como organizações não-governamentais, associações de moradores, empresários, entre outros.

Rua (1998) define Política Pública como uma ação governamental. De modo mais refinado, irá entendê-la como uma resposta governamental a demandas específicas, as quais são processadas politicamente envolvendo o enfrentamento de conflitos. Nas palavras dela:

> [...] políticas públicas são respostas – ou seja, *outputs* – que expressam o processamento, pelo sistema político, não só dos *inputs* originários do meio ambiente, mas, freqüentemente, de withinputs, que correspondem a demandas originadas no interior do próprio sistema político (p. 731).

Os *outputs* seriam respostas governamentais às demandas surgidas fora do sistema político as quais, são denominadas *inputs*. No entanto, o governo não é mobilizado a agir somente diante de demandas externas, pois existem também aquelas advindas de dentro do próprio sistema político, os *withinputs.* Sendo assim, o Estado estaria sendo mobilizado por diversos atores, dos mais variados de dentro ou fora do sistema político, no sentido de enfrentar problemas cujas resoluções não estejam ao alcance da sociedade civil por exigir maiores recursos.

Ainda segundo a mesma, para que se forme uma Política Pública, é necessário que "*haja uma provocação*" (p. 732). Isto porque é considerada pela autora como uma resposta a uma demanda. E para que uma determinada questão se torne uma demanda, faz-se necessário uma mobilização em torno da temática, ou a constituição de uma situação de crise, ou, ainda, de oportunidade para atores que sejam relevantes politicamente. Tal questão é conduzida à agenda governamental, ou seja, passa a ser visível ao Estado.

Um exemplo desse processo pode ser a formação de políticas afirmativas, as quais visam eliminar desigualdades historicamente construídas. Segundo Moehlecke (2002), elas tiveram origem nos Estados Unidos na década de 1960 no momento em que se iniciou a eliminação de leis segregacionistas. Diante deste fato, o movimento negro, como ator principal nesse caso, acionou o Estado afim de "*além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra*" (p. 198).

Para que o fato relatado anteriormente pudesse se concretizar, uma determinada questão precisou ser conduzida ao Estado entrando em seu planejamento. Segundo Rua (1998) esse movimento consiste na formação de uma agenda pública, a qual pode ser considerada como, um processo, pelo qual, um determinado tema é problematizado e encaminhado ao poder público. Os problematizadores, aqueles que encaminham a questão, podem ser: grupos de interesse, movimentos sociais, indivíduos notáveis,

gestores públicos ou políticos. Em síntese estes são "*todos aqueles que têm alguma coisa em jogo no tocante a uma questão e que possuem algum recurso de poder*" (RUA, 1998, p. 732). Os mesmos, doravante, podem utilizar, como recurso de poder, o acesso à mídia, um número considerável de pessoas organizadas em torno da demanda específica, votos, dinheiro, informação e profissionalismo, dentre outros, para levar suas demandas a serem adotadas pelo governo. Para Rua (1998), não somente atores nacionais podem estar envolvidos na formação de uma agenda pública, pois o levantamento de demandas sociais "*envolvem cada vez mais relações interativas com atores e agências inter e transnacionais*" (p. 732),

Depois que determinado tema entra na agenda governamental, passa a ser examinado em busca de possíveis alternativas que solucionem o problema, formando-se o desenho da política, pois são traçados os caminhos iniciais da mesma. Segundo a mesma autora citada acima, esta etapa da construção de uma Política Pública é denominada processo decisório, aquele, no qual, são tomadas as decisões relativas a: objetivos que serão visados, os meios de execução, definem-se os recursos financeiros e humanos requeridos e, ainda, as ações efetivas a serem realizadas. Para a autora este é o momento mais importante, o qual é permeado por tensões e disputas para que uma determinada alternativa seja adotada em detrimento de outras.

Assim, no momento em que uma política é desenhada, não passa de uma "intenção"; por isso, o momento da implementação torna-se crucial, porque ficará evidente, se há clareza ou não, nos objetivos propostos. Conforme Rua (1998), nesse momento se faz necessário novas decisões porque tal processo é "*dotado de acentuada complexidade, e que articula o sistema político em suas várias dimensões com a realidade concreta das práticas políticas e sociais dos diversos interessados*" (p. 733). Ainda sobre este processo Silva (2008) afirma que:

> [...] Embora decisões estejam presentes e sejam cruciais em todo o processo de implementação, este não se confunde com as decisões do momento em que ocorre a formulação que transforma a política em programa. Na implementação, as decisões são relevantes quando alteram o curso e as estratégias inicialmente estabelecidas ou condicionam o próprio desenvolvimento do programa. As decisões e decisores são o foco central da implementação, por expressarem conflitos e disputas por alternativas, ocorrendo momentos de afastamento ou aproximação em direção às metas, meios e estratégias estabelecidas [...] Por outro lado, entendem-se os objetivos e sua implementação como partes de uma processo em interação, ou seja, a implementação é concebida como a continuação da política, de modo que o

> sucesso ou fracasso de um condiciona o outro (SILVA, 2008 *apud* SANTOS, 2011, p. 45)

Dessa forma, a etapa que concluí a construção de uma Política Pública é a avaliação, a qual é utilizada, principalmente, como instrumento de controle que visa dar ciência sobre os impactos da política e se ela alcançou ou não, as metas iniciais propostas. Para Silva (2008) citado por Santos (2011) essa etapa deve ser também momento em que sociedade exerça pressão sobre o Estado em busca de novos direitos sociais.

2.2) A Política Nacional de Juventude

A juventude, enquanto foco de Políticas Públicas, é um fenômeno que se pode dizer recente no Brasil. Foi no ano de 2005 que se lançou a primeira Política Nacional de Juventude (PNJ) no país. Apesar dos jovens já estarem sendo atendidos, não havia uma específica para esta parcela da população, conforme Spósito e Carrano (2007):

> [...] no Brasil os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias, e tais políticas não estariam sendo orientadas pela idéia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações (p. 181).

Para Camarano, Mello e Kanso (2009), a juventude tornou-se foco de uma Política Pública no ano de 2005, entrando na agenda governamental, devido a dois fatores principais, os quais seriam a explosão populacional e os índices de fecundidade e morbidade desta faixa etária. No ano de 2000, segundo as autoras, se contava 47 milhões de pessoas com idades entre 15 a 29 anos, com uma projeção de que no ano de 2010 chegasse ao pico o quantitativo desta população jovem. A expectativa para esse ano é de que o Brasil chegue a ter 51 milhões de jovens entre 15 a 29 anos.

No entanto, as primeiras ações governamentais visando a população jovem datam de 1927 com o Código Mello Matos, extinto somente na década de 1970, após orientar a constituição de políticas públicas por 43 anos, segundo os autores Cruz, Moreira e Sucena (2001):

> O código tinha como preocupação principal o "saneamento social" de tipos indesejáveis e baseava-se ideologicamente na "moralização do indivíduo e na manutenção da ordem social, propondo para sua concretização a criação de mecanismos que protegessem a criança dos perigos que a desviassem do caminho do trabalho e da ordem" (p. 57 *apud* UNESCO, 2004, p. 83).

Durante o regime militar foi criada a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) como parte de uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBM), a qual substituiu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) criado em 1941, sob influência do Código Mello Matos.

Os autores Spósito e Carrano (2007), seguindo trabalho de Abad (2002), afirmam que podemos identificar não somente no Brasil, mas na América Latina de modo geral quatro modelos distintos de políticas de juventude, são elas:

> [...] a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000) (p. 182).

Tais modelos implicam concepções sobre a juventude, e mais, segundo Spósito e Carrano (2007), poderiam, também, atuar no sentido de produzir novas representações sobre seu público alvo. Assim, a primeira fase das Políticas para a juventude na América Latina se concentrou na educação e no uso do tempo livre do segmento jovem, cujo objetivo seria evitar que incidissem no abuso de drogas, álcool e ainda controlar a questão da sexualidade. Dessa forma, "*se iniciou o desenvolvimento de diversas atividades esportivas, recreativas e culturais encaminhadas a ocupar o tempo livre*" (UNESCO, 2004, p. 60). Estas ações produziram conquistas no sentido da "*crescente incorporação de amplos setores juvenis aos benefícios da educação, no nível do ensino fundamental e, mais recentemente, nos níveis médio e superior*" (idem, p. 59).

A partir da década de 1960, a condução das políticas em relação â juventude, teve o propósito do controle social. Isto pode ser explicado pelo caráter juvenil dos movimentos de contestação aos governos autoritários os quais, chegaram ao poder nesta época. Conforme UNESCO (2004), neste período "*entidades de governo se orientaram por programas para os jovens, com acentuado elemento de controle e por estratégia de isolamento dos movimentos estudantis e sua reclusão nos estabelecimentos universitários*" (p. 61).

À década de 1980, correspondem os processos de redemocratização em países Latino Americanos, entre eles o Brasil. Neste período, vários programas de reajuste econômico foram postos em prática cujos efeitos indesejáveis, entre outros, foi o agudamento da pobreza. Concomitantemente aos programas de reajuste econômico, entraram em cena também programas de combate a pobreza. Tais programas atingiram, também, a parcela jovem das populações, conforme o trecho a seguir:

> Como um paliativo transitório aos agudos problemas sociais ocasionados pelas medidas de ajuste estrutural, se implementaram diversos programas de combate à pobreza, sustentados na transferência direta de recursos para os setores mais empobrecidos, assim como mecanismos de assistência alimentar e de saúde, e criação de empregos transitórios, programas de distribuição de renda a famílias vinculados à permanência de crianças e jovens na escola. Para isso, se estabeleceram organismos de compensação social (fundos de emergência) fora das estruturas ministeriais, e se nenhuma destas iniciativas foi jamais catalogada como programa juvenil, em quase todos os países parte dos beneficiários eram jovens e os esquemas de emprego de emergência contaram com a participação de milhares deles (UNESCO, 2004, p. 62).

Segundo Spósito e Carrano (2007), a partir da década de 1990, inicia-se um processo de reconhecimento, no qual se admite que alguns problemas atingem de modo significativo a juventude brasileira, "*e a lançam numa condição que se tornou usual conceituar como sendo de* ***risco social***" (grifo no original, p. 187). Com isso, começam a surgir as primeiras políticas específicas para a juventude, ligadas a área de saúde, como as voltadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, especialmente AIDS; prevenção do uso de drogas, da gravidez precoce e de acidentes de trânsito. Um fator que contribuiu enormemente para a construção de ações para o segmento jovem foi a disseminação de mortes violentas envolvendo esses sujeitos. Mortes provocadas, muitas vezes, pelos próprios, fazendo também com que a temática da criminalidade estivesse como pano de fundo nas ações voltadas para este público. Já ao final desta década, de 1990, foram os índices sobre desemprego juvenil que fomentaram a criação de políticas voltadas para a juventude.

O histórico demonstra que a juventude vinha sendo atingida por ações governamentais, todavia de modo indireto sem que houvesse enfoque nas suas especificidades. Até mesmo os programas que visavam o público jovem ficavam pulverizados em diversos Ministérios e Secretarias do governo Federal, funcionando de

modo desarticulado e descontínuo. Sobre o período de 1995 a 2002 Spósito e Carrano (2007) explicam sobre as políticas voltadas para a juventude:

> As ações desarticuladas e a superposição de projetos com objetivos, clientela e área geográfica de atuação comuns, exprimem a frágil institucionalidade das políticas federais de juventude. As diferenças de concepções, longe de significarem a pluralidade dos que dialogam, revelam a incomunicabilidade no interior da máquina administrativa (p. 202).

Visando uma abordagem mais eficiente da questão juventude, no ano de 2005, foi lançada a PNJ, como resultado dos trabalhos do Grupo Interministerial da juventude durante o ano de 2004, o qual foi coordenado pela Secretaria-geral da Presidência da República e composto, ainda, por representantes de 19 Ministérios, dentre os quais, Ministério da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à fome; e mais, Secretarias e órgãos técnicos especializados.

O Grupo Interministerial realizou um levantamento dos principais programas federais para o segmento juventude no Brasil, traçando um diagnóstico desta parcela da população. Foram identificadas 135 ações do Governo Federal, em 45 programas que atingiam direta ou indiretamente a juventude (desses 19 eram específicos para os jovens entre 15 a 24 anos). Esses programas, por sua vez, estavam ligados a 18 Ministérios ou Secretarias de Estado distintas (SILVA, E; ANDRADE, C, 2009).

As transformações sociais, econômicas e políticas, ocorridas nas últimas décadas, às quais os jovens seriam mais "*vulneráveis*" (BRASIL, 2006), teria sido o impulso para realização de uma Política Pública específica para este público. De modo geral, pode-se dizer que dentro da Política Nacional de Juventude foram agrupados todos os programas desenvolvidos pelo Governo Federal, através dos vários Ministérios, voltados para a faixa etária de 14 a 29 anos. Dessa forma, à Política Nacional de Juventude, foram impostos nove objetivos, são eles:

- *Ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade;*
- *Erradicar o analfabetismo entre os jovens;*
- *Preparar os jovens para o mundo do trabalho;*
- *Gerar trabalho e renda;*
- *Promover uma vida saudável;*
- *Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação;*

- *Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas;*
- *Estimular a cidadania e a participação social;*
- *Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais* (BRASIL, 2006, p. 8).

Juntamente à PNJ foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem – de caráter "[...] ***emergencial***, *atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e* ***experimental***, *baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária;"* (grifos no original, BRASIL, 2008, p. 21).

No período de 2005 a 2008 atuou em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal, sendo que, no ano de 2006, ampliou o atendimento abarcando também os municípios com mais de 200 mil habitantes, recebendo, então, adesão de mais 29 cidades.

Em 2008, foi lançada uma nova versão do Programa contendo modificações, cujo objetivo seria maior eficácia no atendimento do público-alvo. Para tanto, procurou-se a integração das ações, visto que o Projovem não seria o único programa voltado aos jovens de 18 a 24 anos, geridos por instâncias do Governo Federal, bem como o fortalecimento da gestão inter-setorial a fim de anular a desintegração das ações.

2.3) O caráter intersetorial da PNJ: aplicação no Projovem Urbano

A Política Nacional de Juventude foi criada visando a articulação dos programas e ações voltados aos jovens. No entanto, os avanços esperados não se verificaram, no que diz respeito à coordenação e integração dos programas. Por isso, em 2007, foram realizadas modificação importantes na mesma.

Mesmo o governo Federal mantinha, sob sua alçada, seis programas emergenciais para o atendimento de jovens executados em cinco Ministérios diferentes. Todos visavam à transferência de renda, qualificação profissional, elevação da escolaridade e a participação dos jovens na execução dos programas. Apesar disso, eles não funcionavam de forma coordenada e integrada, pois não conseguiram, assim,

atender universalmente aos jovens considerados excluídos. Segundo Enid Rocha Andrade da Silva e Carla Coelho Andrade (2009):

> Assim, os quatro principais desafios que se colocavam para a Política Nacional de Juventude em 2007 eram: *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 a 29 anos; *iii)* otimizar recursos; e *iv)* aumentar a eficácia (p. 52).

A tendência de formulação de políticas intersetoriais tem sido freqüente nas ultimas décadas, sendo um traço marcante na PNJ. Segundo Junqueira, Inojosa e Kamatsu (1987), a intersetorialidade tem paralelismo com a descentralização, pois, conjuntamente, implicam a transferência de poder a instâncias locais que permitem o atendimento das necessidades e expectativas do cidadão de forma integrada. Há certo consenso no sentido de que os poderes locais, mais especificamente os poderes municipais, teriam maior eficácia na gerência de determinadas Políticas Públicas devido à proximidade com os destinatários reais das mesmas. Os programas e políticas, quando formulados, visam um individuo médio e, por isso, muitas vezes estes não resistiriam à heterogeneidade do público real, provocando desperdício de tempo e de recursos públicos em ações infrutíferas. Nesse sentido, se aplica a perspectiva da intersetorialidade, na qual cabe aos poderes municipais organizar e prestar diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local.

A intersetorialidade pode então ser entendida como uma articulação, tanto de saberes quanto de experiências nos campos de planejamento, das realizações e avaliação de ações. Passa a vigorar com força no discurso político a partir da década de 1980, no caso do Brasil, principalmente devido ao fim do regime militar e ao empoderamento cada vez maior da chamada sociedade civil. A idéia é que diferentes setores possam trabalhar em união visando à resolução de problemas sociais mais complexos (JUNQUEIRA, INOJOSA e KAMATSU, 1987).

O conceito de intersetorialidade tem sido grandemente aplicado em ações das áreas de saúde, assistência social e também se faz presente no Projovem Urbano, o qual foi formulado prevendo a gestão compartilhada, a nível nacional, de instâncias ligadas a

Secretaria Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, Trabalho e Desenvolvimento Social. A nível local o desenho da política estabelece a formação de Comitês Gestores formados por secretarias e órgãos de governos, os quais possam compartilhar, por sua vez, o gerenciamento do mesmo.

No cotidiano do programa a cooperação entre instâncias governamentais prevista no momento de formulação nem sempre chega a se efetivar na prática, como ilustra o caso do Projovem Urbano no município de Itaboraí (recorte deste trabalho). Neste o Comitê Gestor é formado por quatro secretarias, porém a uma delas cabe as maiores responsabilidades pela execução do programa, no caso, a Secretaria Municipal de Educação, a qual preside o Comitê.

A Coordenação Municipal em Itaboraí, quando necessita de alguma parceria para a realização de projetos como as ações sociais da Participação Cidadã ou integrar os alunos em atividades que contribuam com a qualificação profissional, recorrem a secretaria municipal de projetos. É a Secretaria de Educação quem tem maior ciência sobre o processo de implantação do programa no município. Possivelmente a maior proximidade do Projovem Urbano na cidade com essa secretaria deve-se a classificação do mesmo como um programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Ocorre que, "*No início da década de 1990, a União recuou nessa função de coordenação das políticas e, após a súbita extinção da Fundação Educar, a responsabilidade pelo custeio e provisão da alfabetização de jovens e adultos recaiu sobre os municípios"* (DI PIERRO, 2005, p. 1125). Sendo que, em 1996, as matriculas da EJA deixaram de ser computadas nos cálculos do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), o que implicou em menores recursos para investimento na mesma. No entanto, ainda segundo Di Pierro (2005), a demanda por esta modalidade de ensino cresceu 220% entre 1998 e 2004, ao mesmo tempo em que os municípios aumentaram sua participação na oferta de ensino fundamental absorvendo, inclusive, também a EJA.

Neste sentido, o Projovem Urbano torna-se interessante para os municípios devido a relação custo/benefício, visto que, cumpre as funções da EJA (de elevação de escolaridade, oferecendo ainda qualificação para o trabalho e estimulando a formação

de cidadãos solidários pelo desenvolvimento de ações comunitárias) sem a necessidade de grandes investimentos por parte dos mesmos.

Lembrando que, é o Governo Federal que arca com os custos relativos aos salários dos professores e da equipe de Coordenação, aos materiais didáticos e de divulgação e as bolsas pagas aos alunos. Aos municípios ou aos governos estaduais, cabe providenciar e custear a infra-estrutura para a execução do programa, como os locais das aulas (as quais devem ser obrigatoriamente em escolas públicas) inclusive as de informática e os espaços e insumos necessários para realização da qualificação profissional. No caso, os municípios podem se utilizar das estruturas que já possui, reduzindo a quantias mínimas os custos do programa para si.

Os recursos financeiros vindos do Governo Federal são mantidos sob um forte controle e acompanhamento através de um Sistema de Avaliação e Acompanhamento (SMA). A autonomia dos municípios se aplica quanto a resolução de problemas que estejam diretamente relacionados á adequação do programa à realidade local, como, por exemplo, a escolha ou troca dos Arcos Ocupacionais e alocação do programa nas escolas do município.

Outro aspecto previsto na intersetorialidade é da coordenação de ações, tendo em vista maior eficácia nos gastos do dinheiro público. Em relação a esse ponto, as autoras Enid Rocha Andrade da Silva e Carla Coelho Andrade (2009), ao analisar as modificações na Política Nacional de Juventude, chegaram a conclusão de que a intersetorialidade ainda não se concretizou no Projovem. Isto porque, a integração de programas federais sob o título de Projovem Integrado parece não ter alterado a essência de tais programas. Com isso, as modalidades do mesmo acabam visando o mesmo público e atuando nas mesmas localidades. As autoras, analisando as modalidades Projovem Urbano e Projovem Trabalhador, demonstram que ambos estão destinados aos jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, oriundos de famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo, visando a qualificação profissional e ações de participação cidadã. A diferença entre esses dois está em que, o Projovem Trabalhador atende jovens que tenham ou não concluído o ensino fundamental, enquanto o Projovem Urbano visa àqueles com o ensino fundamental incompleto, exclusivamente. Ainda segundo as autoras:

> A intersetorialidade na implantação do Projovem, que, em sua concepção inicial, visava ir além de sua gestão compartilhada e alcançar efetiva integração das ações promovidas por cada um dos ministérios parceiros, ainda não ocorre. Permanece o ambiente resistente a mudanças e inovações, de certo modo observado no esforço de integração em 2007. A Secretaria Nacional de Juventude, responsável por articular as modalidades do Projovem e também os demais programas e projetos, em âmbito federal, tem apresentado grandes dificuldades em sua capacidade de produzir transversalidade no interior da máquina pública em torno de ações destinadas aos jovens. O comitê gestor do programa, com caráter intersetorial, logrou alcançar, até o momento, objetivos importantes, mas ainda pontuais, como a distribuição de recursos (ANDRADE da SILVA; ANDRADE, C, 2009, p. 59).

Em Itaboraí além da modalidade Urbano também está em funcionamento o Projovem Trabalhador, inaugurado no ano de 2010. Segundo a coordenadora pedagógica Luiza, o Trabalhador é coordenado pela secretaria de trabalho e renda e entre esse e a modalidade Urbano não há relação. A Coordenação do Urbano tem contato, mas não há qualquer participação, parceria ou integração das duas modalidades no município.

CAPÍTULO III:

Estrutura e funcionamento previstos para o Projovem Urbano

3.1) Estrutura e funcionamento do Projovem Urbano

O Projovem Urbano é um programa federal de inclusão de jovens de cuja faixa etária é 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, todavia não tenham concluído o ensino fundamental, estejam fora da escola e do mercado formal de trabalho. Tem duração de 18 meses, fornece bolsa mensal de R$ 100 aos alunos que tenham 75% de freqüência e realizem as atividades propostas em sala de aula. Presente em todas as capitais brasileiras, Distrito Federal e regiões metropolitanas, tem, como objetivo, a elevação do nível de escolaridade, a qualificação inicial para o trabalho e a preparação para o exercício da cidadania através da participação cidadã, prevendo a execução de ações comunitárias.

Teve início em 2005, sendo denominado Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), fazendo-se presente em cidades com 200 mil habitantes, ou mais, e voltava-se a jovens entre 18 a 24 anos, sem ter finalizado a primeira etapa da educação básica (ensino fundamental), tenham cursado a 4ª série, hoje o quinto ano, e estivessem fora do mercado de trabalho.

O programa foi tido como emergencial, visando um público cuja necessidade seria chegar, ainda jovem, ao ensino médio e também como experimental devido a sua proposta curricular baseada em novos paradigmas, os quais permitiriam a articulação entre ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária.

Em sua formação foi previsto o estabelecimento de um Sistema de Monitoramento e Avaliação, cuja finalidade era a constante avaliação do programa quanto a supervisão das condições da oferta local do programa, avaliação externa dos alunos, o monitoramento das matriculas, da freqüência e a realização das atividades pedagógicas.

Em 2008, com apenas dois anos de funcionamento, o Projovem “original” foi reformulado transformando-se no Projovem Integrado, dividindo-se em quatro modalidades: Projovem adolescente, Projovem Trabalhador, Projovem Campo e Projovem Urbano que mantém os mesmos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que orientaram a versão “original” (BRASIL, 2008, p.22). Nele foram

agregados os programas voltados para jovens em situação de exclusão, estes, os quais, estavam espalhados por diversos ministérios e secretarias em âmbito federal.

Em relação a versão "original", a modalidade Urbano passou por ampliação territorial fazendo-se, agora, presente nos municípios com 20 mil habitantes ou mais mediante parcerias com governos municipais ou estaduais. Ocorreram também modificações no público atendido: a faixa etária foi estendida para 18 a 29 anos e a duração para 18 meses. Além disso, também voltou-se ao atendimento dos jovens internados em unidades prisionais e sócio educativas de privação da liberdade.

A carga horária total do curso, que era de 1.600 horas, passou a ser de 2.000 horas: 1.560 presenciais e 440 de atividades não-presenciais, organizada em seis unidades formativas, cada uma com duração de três meses. A divisão do tempo ocorre da seguinte forma: 1.092 horas destinam-se a formação básica, 390 a qualificação profissional e 78 a participação cidadã.

Nacionalmente, a gerência cabe à Coordenação Nacional vinculada à Secretaria Nacional de Juventude, a qual se encontra no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República[13]. A nível local, o desenho da política prevê a existência de: Coordenações Municipais, em caso de parceria com as prefeituras; Coordenações Estaduais, para os convênios com os governos Estaduais; e/ou um Comitê Gestor do qual participem representantes dos órgãos de administração de políticas de juventude (se existir no município ou estado), de educação, trabalho e desenvolvimento social. Conforme o Plano de Implementação do Projovem Urbano (2008) a gestão do programa deve ser intersetorial e compartilhada em todos os níveis de implantação. Assim sendo, no programa existem duas instâncias de gestão: a Nacional, a qual cabe:

- O pagamento da bolsa auxílio de 100 reais concedida aos alunos;
- O estabelecimento dos períodos de matrícula;
- Enviar as Coordenações Municipais os materiais de divulgação;
- Realizar o sorteio das vagas se o número de inscritos superar as 200 disponíveis;
- Produzir e distribuir aos núcleos os materiais didáticos;

[13] Em Junho de 2011 foi determinado que o Programa fosse incorporado pelo Ministério da Educação deixando de ser coordenado nacionalmente pela Secretaria Nacional de Juventude, conforme notícia reproduzida em anexo (p. 124).

- Viabilizar a contratação dos professores e gestores;
- Garantir a formação continuada dos docentes, e, por fim,
- Manter o Sistema de Monitoramento e Avaliação do programa através da aplicação de provas semestrais.

As Locais têm como atribuições a feitura das matriculas e a disponibilização da infra-estrutura necessária para o funcionamento do Projeto, tais como:

- Locais para as aulas;
- Laboratórios de informáticas com pelo menos 10 computadores os quais tenham acesso à *internet*;
- Locais para as reuniões de formação dos professores;
- E, por fim, fornecer lanche ou refeição aos alunos, utilizando os recursos federais.

No que se refere à contratação de pessoal para atuar no Programa, esta é função das gestões locais com utilização de recursos financeiros enviados pelo governo federal. Os contratos dos professores e demais profissionais são temporários, por um período máximo de 20 meses, dado o tempo de duração do curso, sendo que, esses profissionais não terão vinculo com o serviço público em qualquer uma das instâncias.

Com relação à organização dos espaços pedagógicos, as escolas públicas são, obrigatoriamente, o *lócus* de funcionamento dos núcleos, nos quais pode haver, no máximo, cinco turmas de 20 a 40 alunos em cada. Em localidades com dezesseis núcleos ou mais, se prevê o estabelecimento de Pólos de Coordenação, as quais constituem a menor instância de gestão do Projovem Urbano, submetidos às Coordenações Municipais ou Estaduais.

As Coordenações locais são compostas por:

- Um Coordenador Executivo, do qual se espera que seja um articulador entre o Comitê Gestor Local e a Coordenação Nacional, contratado em regime de 40 horas semanais, cujas responsabilidades são a execução de atividades de gestão financeira e administração e ainda, a articulação dos núcleos e pólos.

- Um Coordenador Pedagógico responsável pela articulação e coordenação das atividades pedagógicas dos núcleos e pólos, o qual é contratado no regime de 40 horas semanais de trabalho.
- Dois Apoios Técnicos de Nível Superior contratados no regime de 40 horas semanais, cuja função é atender as demandas pedagógicas e técnico-administrativas.
- Por fim, dois Apoios Técnicos de Nível Médio, também com regime de 40 horas semanais, os quais auxiliam na execução de demandas pedagógicas e técnico-administrativas da execução local do programa.

Os Pólos são compostos por um Diretor Executivo, um Diretor Pedagógico, dois Apoios Técnicos de Nível Superior e dois Apoios Técnicos de Nível Médio, cujas funções e responsabilidades se assemelham aos elementos que compõe as Coordenações Locais, esses também contratados sob o regime de 40 horas semanais de trabalho.

O recebimento de verbas pelos entes federados, para pagamento de pessoal e manutenção da infra-estrutura do programa depende diretamente do quantitativo de alunos matriculados e freqüentes. O repasse é de 170 reais por mês, por aluno, dos quais 74% no máximo devem ser empregados no pagamento de profissionais contratados[14].

Segundo o Projeto Político Integrado (PPI) do Projovem Urbano (2008), sua finalidade primeira é "*proporcionar formação integral dos jovens, por meio de uma efetiva associação entre":*

- *Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental;*
- *Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial;*
- *Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade* (p. 42).

As finalidades específicas são:

[14] As informações sobre os recursos financeiros, e sobre a composição das Coordenações Locais e Pólos foram obtidas no Plano de Implementação do Projovem Urbano, 2008.

- *A reinserção dos jovens no processo de escolarização;*
- *A identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho;*
- *A participação dos jovens em ações coletivas de interesse público;*
- *A inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação;*
- *A ampliação do acesso dos jovens à cultura* (BRASIL, 2008, p. 42).

3.2) Currículo integrado: Formação Básica, Qualificação Profissional, Participação Cidadã.

A proposta pedagógica do Projovem Urbano exposta no PPI – Projeto Pedagógico Integrado – está fundamentada na integração das três dimensões do programa, em torno de eixos estruturantes, a saber: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Sua proposta é de um currículo integrado que permita aos alunos inter-relacionar dimensões e idéias de modo a construir um todo que faça sentido. O objetivo, conforme exposto no PPI, é de "*oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionem quanto à sua inserção social e profissional*" (p. 66).

Nesse sentido a dimensão da Formação Básica deve garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, fornecer a certificação de conclusão desse nível, suportar as demais dimensões e, "*Além disso, inclui a elaboração de sínteses interdisciplinares, relacionando os conhecimentos das três dimensões do currículo com questões que perpassam o cotidiano do jovem*" (BRASIL, 2008, p. 72).

Cada professor da Formação Básica do Projovem Urbano desempenha dupla função: o de professor especialista, ministrando duas horas de aulas semanais correspondentes a sua habilitação; e o de professor-orientador (PO), responsável por orientar uma das cinco turmas do núcleo em que trabalha "*participando de todas as*

atividades dos jovens e ***promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares***" (grifo original, BRASIL, 2008, p. 100).

Essas sínteses interdisciplinares são elaboradas pelos alunos, com auxilio dos professores. Nelas, quinzenalmente, os jovens expõem no papel uma síntese da aprendizagem com cinco temas integradores (assuntos atuais que relacionam-se diretamente com a realidade do público visado pelo Projovem Urbano) de cada unidade formativa. O objetivo é que os estudantes sejam instigados a estabelecer uma inter-relação com os temas propostos de sua unidade formativa aos temas das unidades, anteriormente, vistos em diferentes perspectivas nas aulas das disciplinas da Formação Básica, na Qualificação Profissional e na Participação Cidadã.

No quadro a seguir está a relação dos eixos estruturantes - temáticas chave de cada uma das seis unidades formativas, com duração de três meses cada uma - e dos temas integradores que são abordados por todas as disciplinas da Formação Básica e pelas demais dimensões do projeto. O objetivo é fazer com que, pela observação dos diversos ângulos relativos a uma mesma questão, os alunos tenham uma visão ampla sobre cada temática.

Tabela 1: Relação dos Eixos Estruturantes e dos Temas Integradores

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
I. Juventude cultura	Ser jovem hoje A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas) Sofrer preconceitos e discriminação Minha turma tem boa qualidade de vida? Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a Natureza?						
II. Juventude e Cidade	Viver na cidade Meu bairro, meu território						

	A violência urbana invade o dia-a-dia dos jovens? Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos? Saneamento básico é importante...
III. Juventude e Trabalho	Ser jovem: aprendendo e trabalhando Ser jovem é ser consumidor? A violência e minha situação de trabalho Direitos de trabalhador: eu tenho? Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?
IV. Juventude e Comunicaçã o	Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho Meios de comunicação: integração ou exclusão? Sexualidade e responsabilidade Eu tenho acesso aos meios de comunicação? Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado
V. Juventude e Tecnologia	A produção do meu corpo: saúde e beleza A tecnologia humaniza a cidade? A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão... A tecnologia facilita a minha vida de jovem? Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?
VI. Juventude e Cidadania	Ser aluno do Projovem Urbano é uma experiência de cidadania? Dá pra ser feliz morando na cidade? Ser cidadão é ser ético! Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é... Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?

Fonte: Reestruturação das tabelas apresentadas no PPI do Projovem Urbano, p. 75-77.

A Qualificação Profissional tem por finalidade promover a inserção produtiva dos jovens com a devida certificação, conforme as necessidades e potencialidades econômicas locais. Desdobra-se em três conjuntos de atividades, a saber:

- Os Arcos Ocupacionais, os quais totalizam o número de 23, dentre os quais cada município pode escolher até quatro arcos que são "*compostos por quatro ocupações que abrangem o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços, de modo que o jovem se prepara para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa*" (BRASIL, 2008, p. 34). Alguns dos arcos ocupacionais e as profissões que abarcam estão expostos a seguir[15]:

ARCOS	OCUPAÇÕES
1. Administração	a) Arquivador b) Almoxarife c) Contínuo (Office-Boy/Office-Girl) d) Auxiliar Administrativo
20. Telemática	a) Operador de Microcomputador b) Helpdesk c) Telemarketing (Vendas) d) Assistente de Vendas (Informática e Celulares)
22. Turismo e Hospitalidade	a) Recreador b) Agente Comunitário de Esporte e Lazer c) Monitor de Esporte e Lazer d) Animador de Eventos
9. Esporte e Lazer	a) Assistente de Produção Cultural b) Auxiliar de Cenotecnia

[15] O quadro completo com os 23 arcos ocupacionais encontra-se em anexo.

	c) Assistente de Figurino d) Dj/Mc
23. Vestuário	a) Costureiro b) Montador de Artefatos de Couro c) Costureira de Reparação de Roupas d) Vendedor de Comércio Varejista

Fonte: PPI do Projovem Urbano, p. 155-157.

- A Formação Técnica Geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação, cujo objetivo é permitir aos jovens compreender o papel do trabalho e da formação profissional;

- E Projeto de Orientação Profissional (POP) que consiste em uma espécie de "diário", no qual o jovem faz o registro da vida profissional de seus antecedentes, como pais e avós, e, doravante, de sua própria trajetória no mundo do trabalho.

Na Qualificação profissional, ainda, o cursista aprende a construir um currículo, é incentivado a pesquisar a realidade do mercado de trabalho em sua comunidade e, a partir da qualificação inicial, menciona suas perspectivas para o futuro profissional.

A dimensão da Participação Cidadã tem como objetivos "*garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários*" (BRASIL, 2008, p. 68). Para tanto, prevê a realização do Plano de Ações Comunitárias (PLA), que também corresponde a uma síntese interdisciplinar. Durante essas aulas, cujo tempo é de 60 minutos semanais, o professor deve fomentar os alunos a realizar o mapeamento das carências da comunidade ou do município utilizando os conhecimentos adquiridos na Formação Básica e na Qualificação Profissional. A partir da identificação dessas carências o professor de Participação Cidadã, em parceria com os demais docentes, deve planejar com cada uma das turmas uma ação comunitária que é a culminância da Participação

Cidadã e, ainda, promover tempo e espaço para a socialização das experiências realizadas.

Segundo o PPI (2008) do Projovem Urbano, a dimensão da Participação Cidadã deve promover a "*experiência de atuação na comunidade*" através da execução de "*ações coletivas de interesse público*" (p. 42)

Nas duas primeiras unidades formativas, ou seja, nos primeiros 6 meses de Programa durante as aulas de Participação Cidadã os professores em conjunto com os alunos irão mapear a realidade local relacionando os problemas da comunidade e as possíveis soluções. Além desse mapeamento os alunos aprendem sobre os direitos e deveres de um cidadão.

Tabela 1: Unidade formativa e ações curriculares

Unidades Formativas	Ações curriculares da Participação Cidadã
I. Juventude e Cultura	Acolhimento dos jovens, caracterização das potencialidades e interesses do grupo. Construção de vínculos, identidade e relação de pertencimento com a turma, o núcleo e o Programa. Reconhecimento das culturas juvenis do município e dos espaços de inserção cultural, social, profissional e política das juventudes. Reflexão sobre a condição juvenil (p. 82).
II. Juventude e Cidade	Noções básicas sobre participação social e pública, Direitos Humanos e Direitos de Cidadania. Diagnóstico da realidade social ("Mapa de Desafios") (p. 84).

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações do PPI do Projovem Urbano, p. 84, 87.

Durante as unidades três, quatro e cinco, os professores, com a participação dos alunos, devem planejar uma ação comunitária, através da construção do PLA (Plano de Ação Comunitária), que vise intervir em algum problema dos problemas da

comunidade. Para tanto, deve-se buscar parcerias possibilitem a execução da ação tanto por parte dos professores quanto dos próprios alunos.

Unidades Formativas	Ações curriculares da Participação Cidadã
III. Juventude e Trabalho	O planejamento como ferramenta de trabalho. Noções básicas de planejamento participativo e de formatação de um plano de ação (PLA). Procedimentos e instrumentos para distribuição de tarefas e comprometimento dos jovens com o PLA (p. 87)
IV. Juventude e Comunicação	Relação entre comunicação e participação. O papel da comunicação na qualificação das ações participativas. Referências para a seleção, produção e o uso de meios de comunicação em ações sociais (p. 89)
V. Juventude e Tecnologia	Tecnologia social para a mobilização e a Participação Cidadã. A construção de instrumentos de registro, monitoramento e apoio ao PLA (p. 91)

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações do PPI do Projovem Urbano, p. 87, 89, 91.

Na ultima unidade formativa é prevista a execução da ação comunitária planejada por cada turma. Após a execução das ações, deve-se buscar um momento e espaço para que cada turma, de cada núcleo possa expor suas ações aos demais.

Unidades Formativas	Ações curriculares da Participação Cidadã
VI. Juventude e Cidadania	Noções de avaliação participativa de ações cidadãs. Procedimentos e instrumentos para a sistematização do PLA e socialização de suas aprendizagens (p. 93)

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações do PPI do Projovem Urbano, p. 93.

A proposta é que o jovem aprenda fazendo, que seja protagonista de sua formação, para tanto, a dimensão da Participação Cidadã se organiza em torno do planejamento e execução de ações comunitárias.

3.3) O perfil dos alunos do Projovem Urbano: educação, trabalho e participação

O público visado pelo Projovem Urbano é a população jovem em situação de exclusão, entendida como um segmento que possui até sete anos de escolaridade. Tal caracterização deve-se as problemáticas que podem acompanhar essa baixa escolaridade como as severas dificuldades de entrada e permanência no mercado formal de trabalho, cujas conseqüências são menores remunerações, piores condições de trabalho e, ainda, a constituição de barreiras ao exercício da cidadania.

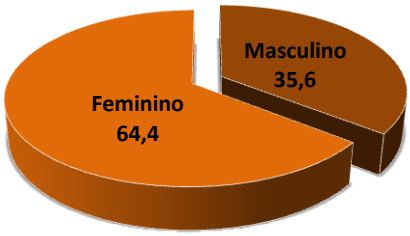
No ano 2008, foi realizado um *survey*[16] composto de questões fechadas e auto-aplicável, com os primeiros alunos do Projovem Urbano. Os dados aqui apresentados e analisados são extraídos do relatório final intitulado "Perfil dos Alunos do Projovem Urbano", elaborado por Andrade,E e Esteves (2009). A execução deste *survey* corrobora um dos princípios do Projovem Urbano quanto a constância das avaliações.

Segundo revelam os dados[17], o público do Projovem Urbano é composto majoritariamente por mulheres, seguindo a tendência já apresentada na versão "original" do programa. Segundo o relatório, uma possível explicação para o atraso escolar das mulheres seria a gravidez na adolescência, a qual forçaria o abandono dos estudos.

[16] Participaram deste Survey 72 mil alunos de cinco regiões do país residentes nos seguintes municípios: Macapá (AP); Belém e Ananindeua (PA); Imperatriz (MA); Fortaleza e Caucaia (CE); Recife, Olinda, Paulista e Jaboatão dos Guararapes (PE); Salvador, Vitória da Conquista e Juazeiro (BA); Goiânia (GO); Campo Grande (MS); Carapicuíba, Diadema, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Osasco e São Vicente (SP); Rio de Janeiro, Itaboraí e Nova Iguaçu (RJ) e Curitiba (PR).

[17] Os gráficos utilizados nesta seção foram elaborados pela assistente de pesquisa Maria Emilia Barrios sendo extraídos do Relatório "Perfil dos Alunos do Projovem Urbano", os quais receberam nova numeração por motivos estéticos de organização do trabalho.

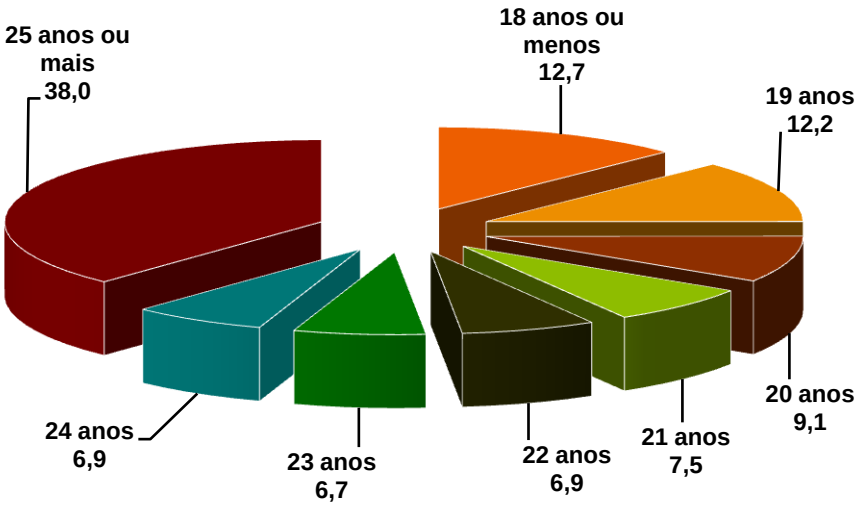
Gráfico 1: Sexo (%)



Fonte: Projovem, 2008.

A faixa etária mais representativa dentre o alunado é de 25 anos ou mais. Esse público teve acesso ao Programa devido a decisão de estender aos 29 anos a idade máxima para os candidatos, já que na versão "original" abarcava jovens com até 24 anos de idade.

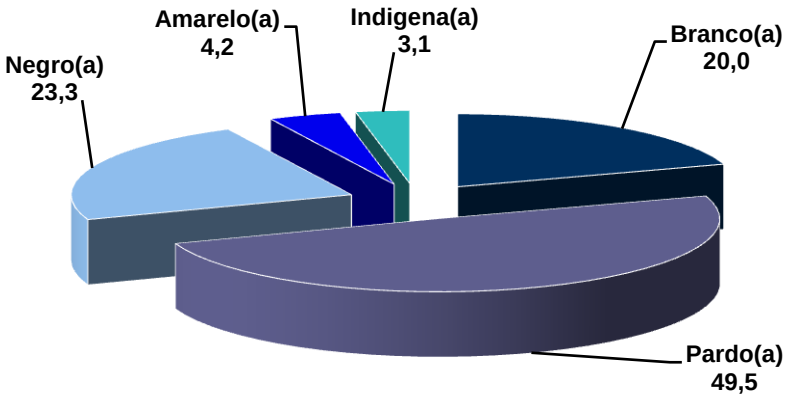
Gráfico 2: Faixa etária (%)



Fonte: Projovem, 2008.

A maioria dos alunos que participaram dessa pesquisa declarou ter cor de pele parda ou negra, à semelhança do que foi visto na versão "original", conforme dados apresentados no PPI do Projovem Urbano.

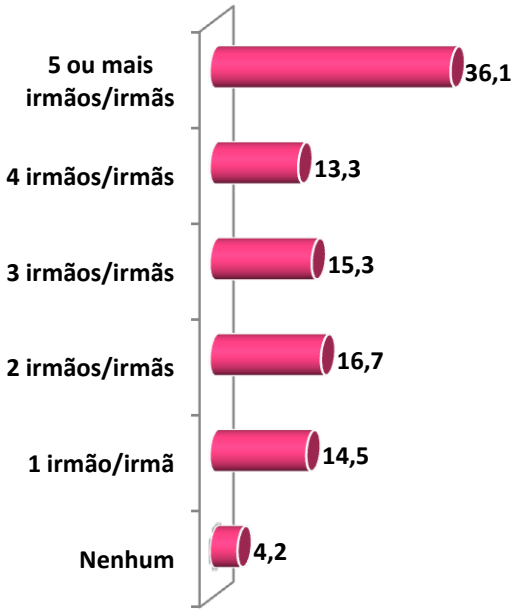
Gráfico 3: Cor/raça (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Em muitos casos, os jovens que abandonam a escola, o fazem pela necessidade de dedicarem-se a uma atividade laboral que lhes permita contribuir com a renda familiar, pois, como afirma Krauskopf (2005) "*A pobreza das famílias leva à necessidade de que os filhos produzam economicamente e façam do trabalho precoce uma opção freqüente*" (p. 160). O gráfico a seguir demonstra que a maior parte dos alunos são oriundos de famílias numerosas que, devido a situação de carência, por vezes, solicitam o ingresso dos jovens no mundo do trabalho.

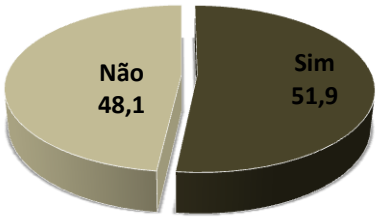
Gráfico 4: Jovens que possuem irmãos (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Pelo menos a metade dos alunos do Programa tem suas próprias famílias para sustentar, fato que os leva também a priorizar o trabalho em relação à escola, no caso dos homens, ou dedicarem-se exclusivamente à criação e cuidado dos filhos e dos afazes domésticos, caso das mulheres, as quais por vezes, assumem atividades remuneradas na metade do dia.

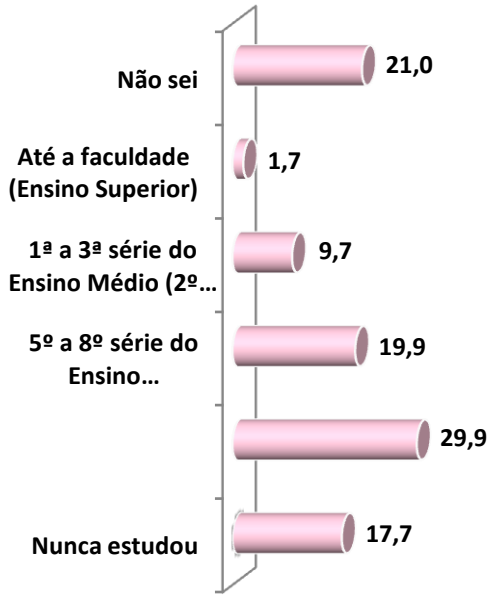
Gráfico 5: Jovens que residem com conjugue ou companheiro (a) (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Para Kaurskoupf (2005) "*O clima educacional do lar aparece altamente correlacionado com as trajetórias educacionais dos filhos, o que se torna ainda mais crítico nas áreas rurais*" (p. 160). Dessa forma, mais um elemento soma-se para delinear o perfil dos alunos, caracterizado pela baixa escolaridade, semelhantemente a de suas mães, as quais em maior número, não estudaram ou completaram até a 4ª série do ensino fundamental.

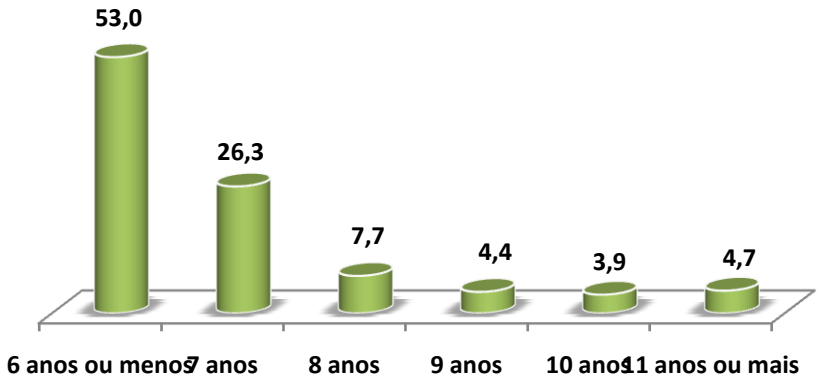
Gráfico 6: Grau de escolaridade da mãe do jovem (%)



Fonte: Projovem, 2008.

A trajetória escolar desses jovens iniciou-se por volta dos seis anos de idade ou menos.

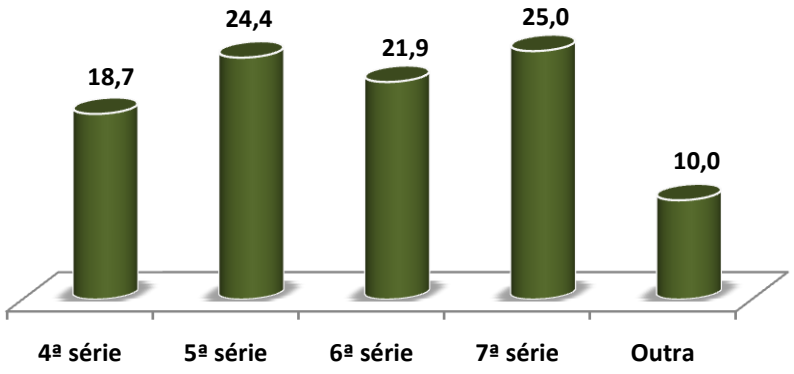
Gráfico 7: Faixa etária que começou os estudos (%)



Fonte: Projovem, 2008.

A maioria dos alunos atingiu a segunda etapa do ensino fundamental, boa parte deles chegando próximo a conclusão do nível.

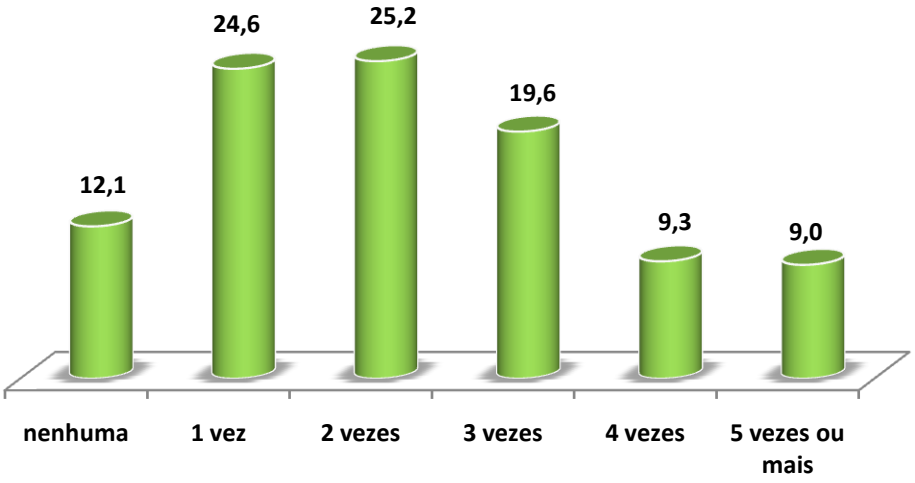
Gráfico 8: Última série concluída do ensino fundamental (%)



Fonte: Projovem, 2008.

No entanto, o percurso desses jovens foi intermitente com idas e voltas durante o ano letivo, por motivos diversos, tais como a necessidade de trabalho e até mesmo dificuldades relativas as regras e expectativas da escola em relação ao comportamento e desempenho dos alunos.

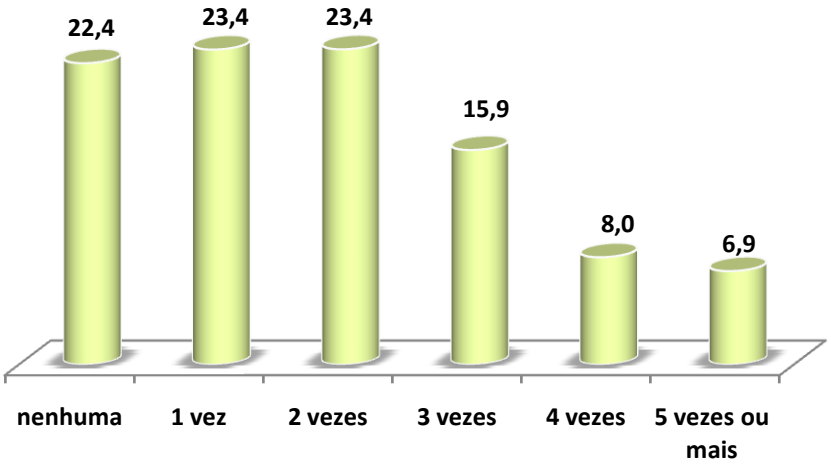
Gráfico 9: Freqüência que começou e parou de estudar durante o ano (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Como não é de se estranhar, os índices de reprovação também são altos, provavelmente causados pela própria intermitência na freqüência as aulas. As reprovações seguidas costumam provocar desanimo em relação à escola e pode levar o aluno a desistência.

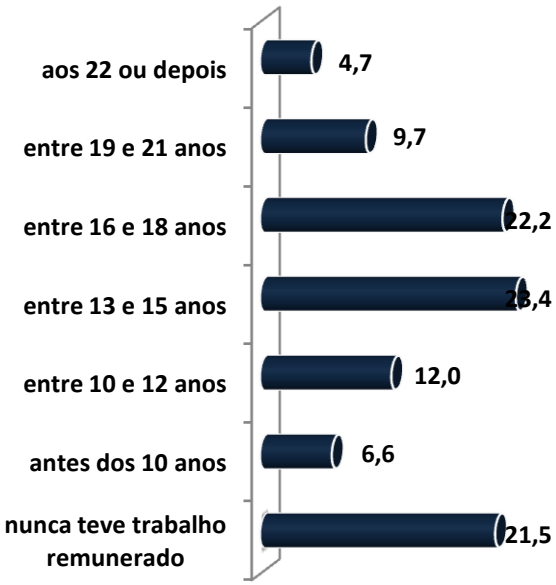
Gráfico 10: Freqüência de reprovação (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Os dados sobre a relação com trabalho revelam que o jovem do Programa começou a trabalhar cedo, por volta de 13 a 16 anos de idade, período este em que espera-se dedicação exclusiva aos estudos.

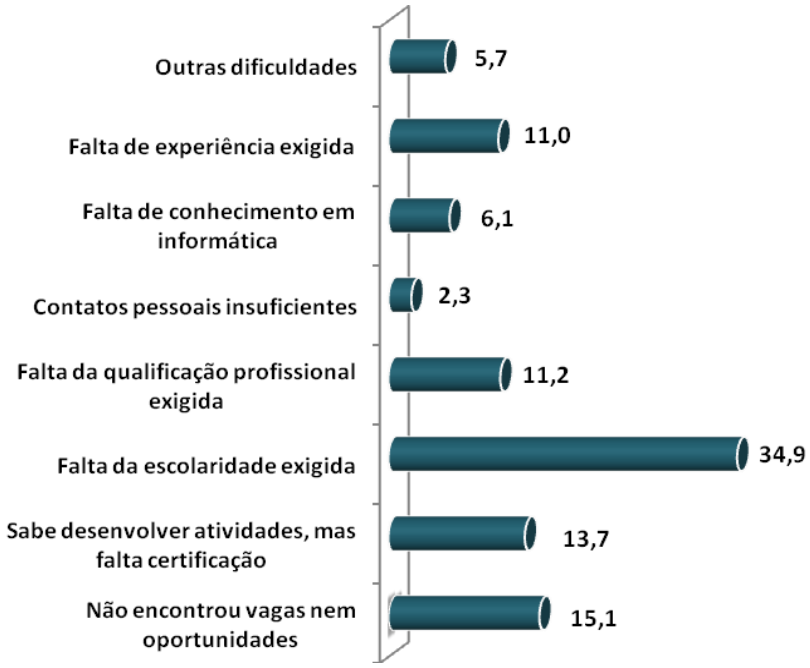
Gráfico 11: Idade que teve o 1º trabalho remunerado (%)



Fonte: Projovem, 2008.

As dificuldades atuais em se conseguir emprego têm atingido todos os segmentos da população. Segundo Kliksberg (2005) as taxas de desemprego na America Latina subiram de 8,3% em 1990 para 10,9% em 2000. No entanto, conforme indica o autor, esse aumento foi maior para os jovens devido a suas desvantagens relativas, dentre elas a falta de experiência, de escolaridade e de qualificação. Para os alunos do Projovem Urbano o que mais pesou foi a falta de escolaridade exigida, um dos possíveis motivos que os trouxeram de volta a escola.

Gráfico 12: Dificuldades para conseguir trabalho (%)



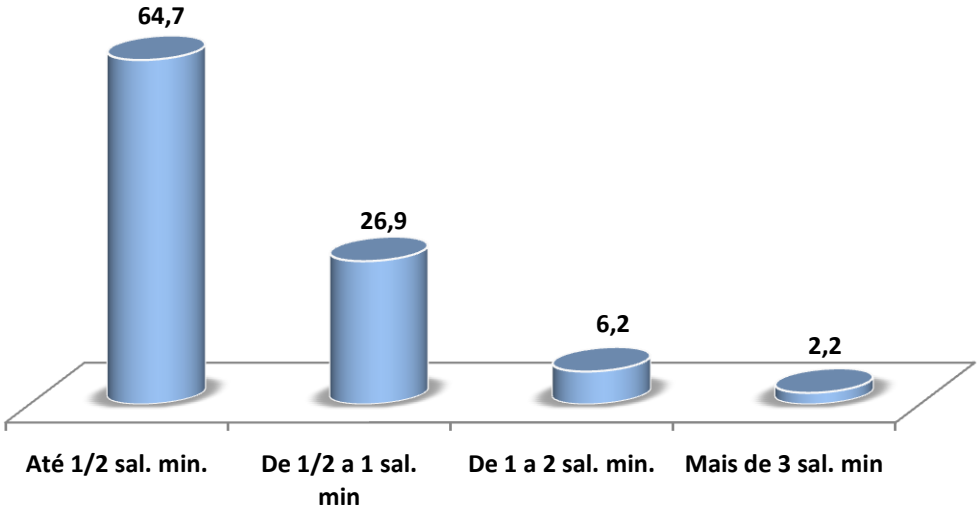
Fonte: Projovem, 2008.

Kliksberg (2005) comenta a situação dos jovens da America Latina e Caribe, a qual pode ser estendida aos alunos do Projovem Urbano, os quais em maiores percentuais auferem até ½ salário mínimo nos trabalhos empreendidos.

> Juntamente com o desemprego é observado entre os jovens um crescimento dos empregos de baixa produtividade. Trabalham por conta própria, sem crédito, apoio tecnológico ou inserção sólida no mercado: vendedores

> ambulantes, empregadas domésticas e outros trabalhos da economia informal. Esses empregos representavam, no ano 2000, 69,1% dos jovens ocupados entre 15 e 19 anos e 49,4% daqueles entre 20 e 24 anos (p. 29).

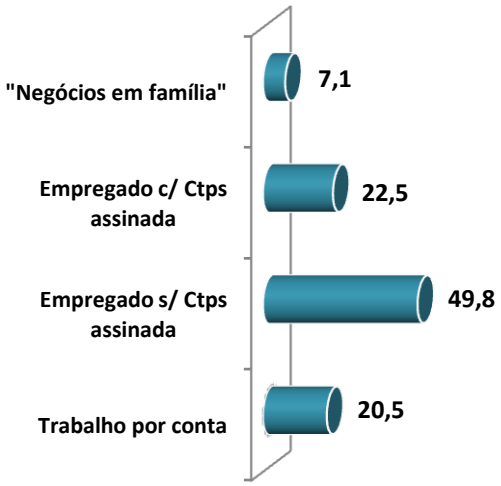
Gráfico 13: Rendimento mensal do último trabalho (%)



Fonte: Projovem, 2008.

A baixa remuneração confere com o vínculo empregatício que esses jovens possuem, visto que mais da metade deles sem carteira assinada ou por conta própria.

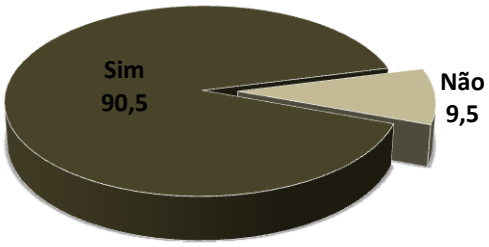
Gráfico 14: Tipo de vinculo empregatício (%)



Fonte: Projovem, 2008

No que se refere a participação juvenil, sabe-se através do relatório que a quase totalidade dos alunos possui título de eleitor, informação condizente com a faixa etária cuja maior parte já se encontra acima dos 18 anos, momento em que o voto torna-se obrigatório.

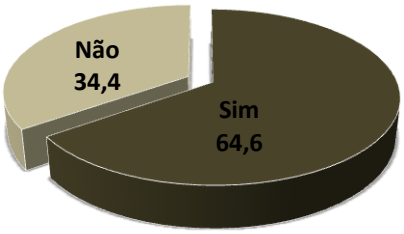
Gráfico 15: Posse de título de eleitor (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Na contramão do senso comum que rotula a juventude brasileira como sendo desinteressada e apática em relação a política, mais da metade dos alunos afirmaram que votariam mesmo se não fosse obrigatório.

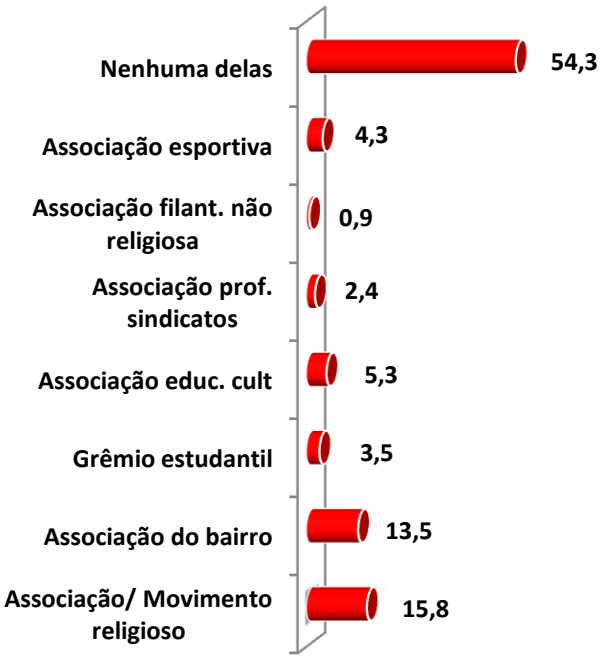
Gráfico 16: Obrigatoriedade do voto (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Em contrapartida em se tratando de participação em associações os dados não contrariam o senso comum e nem as pesquisas, que afirmam o distanciamento da juventude em relação à prática associativista. E os poucos que declararam fazê-lo, o fazem através de associações de bairros ou de associações e/ou movimentos religiosos.

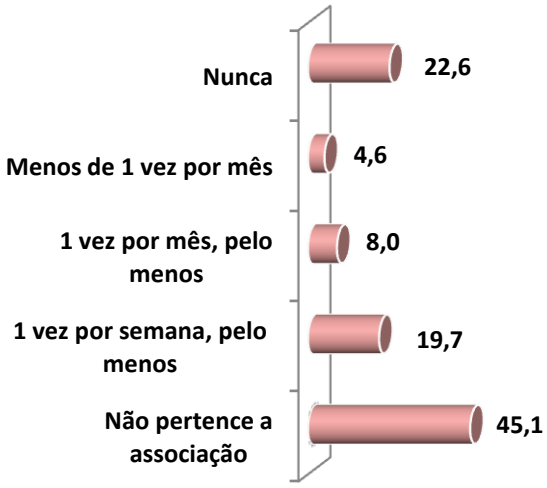
Gráfico 17: Associações que pertence (%)



Fonte: Projovem, 2008.

A freqüência aos grupos citados no gráfico anterior de modo geral é baixa e pode ser observada a seguir.

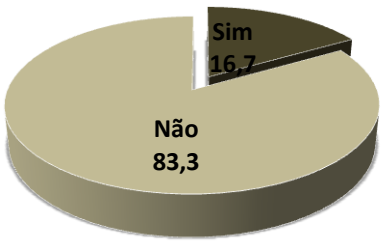
Gráfico 18: Freqüência na participação das atividades da associação (%)



Fonte: Projovem, 2008.

Ao serem questionados sobre a participação em trabalhos voluntários a maioria afirmou não ter desenvolvido qualquer atividade nesse sentido.

Gráfico 19: Participação em alguma instituição como trabalho voluntário (%)



Fonte: Projovem, 2008.

A juventude tem buscado novas formas de participação através de movimentos culturais e do voluntariado. Tendo-se em mente que tais movimentos terão caráter político se buscarem a intervenção nas decisões estatais. Ao que parece, aquém dessa tendência da juventude atual os alunos do Projovem Urbano, os quais têm percentuais de participação extremamente tímido, tem sua movimentação na arena política resumida ao momento do voto.

No entanto, é preciso destacar que nesse relatório não foi perguntado aos alunos sobre o uso da internet, no entanto, posteriormente foi confirmado que eles buscam acesso freqüente à mesma. Não é possível afirmar se esses jovens utilizam a internet como instrumento de participação política, porém, essa possibilidade não pode, de modo algum, ser excluída, visto que, a inserção em redes sociais tem motivado, de modo especial a juventude, a associar-se em torno de determinado temas, conforme exposto no capítulo I.

Ocorre que a juventude busca o novo, como novos meios, motivos e modos de associar-se a outros indivíduos, para intervir nos rumos da sociedade. E os alunos do

Projovem Urbano podem, também, estar utilizando os meios eletrônicos para integrarem-se e, mais ainda, para expor suas opiniões sobre temáticas as mais variadas.

Porém, é preciso ter em mente que a apresentação dos dados demonstra que estão inseridos no programa jovens oriundos de famílias numerosas, cujas mães possuem poucos anos de escolaridade. Indivíduos que entraram cedo no mercado de trabalho para contribuir com a renda das famílias ou para prover o sustento das que chefiam, assumindo ocupações sem carteira assinada ou por conta própria, cujos rendimentos são de até ½ salário mínimo. E por fim, jovens com trajetória escolar marcada por reprovação, abandono e desistência da sala de aula, que possuem título de eleitor, os quais votariam mesmo sem a obrigatoriedade e que não tem o hábito de associar-se, ao menos das maneiras tradicionais como inserção em partidos políticos, movimentos e associações locais, sindicatos, entre outros.

Isso pode significar que parte desses jovens pode estar excluída e impedida de ter acesso ao uso da internet, uma importante ferramenta para busca de novas oportunidades de trabalho e um meio, nos dias atuais, de extrema relevância para a participação social, através da integração em grupos, mesmo que virtuais, e ainda política, através de abaixo assinados e atitudes práticas que são combinadas através das redes sociais.

CAPÍTULO IV:

A cidadania, Educação de jovens e adultos e o Projovem Urbano.

4.1) Entendimentos e definições do conceito de cidadania

Cidadania pode ser entendida como uma qualidade do cidadão, reconhecido como membro da cidade, da comunidade. Suas origens remontam a Grécia Antiga, na qual significava a qualidade do individuo que pertencia a uma comunidade tendo direitos e deveres "*de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembléias nas quais se tomavam as decisões que envolviam a coletividade e exercendo os cargos que executavam essas decisões*" (COUTINHO, 1999, p. 43).

Sendo assim, aqueles aos quais se reconhecia o direito de cidadania podiam decidir sobre as questões referentes à organização da vida social, desde o comércio, atividades de guerra passando pela definição das datas de determinadas festividades. Isso porque, naquele contexto, a política não estava separada da economia ou da religião, todas as decisões que interferiam na vida social eram decisões políticas. Guarinello (2008) destaca ainda:

> Quando falamos em participação política na cidade-estado antiga, devemos ter em mente uma diferença radical entre os antigos e nós. Tanto nas oligarquias como nas democracias, a participação política era direta, exercida por um corpo de cidadãos ativos, que podia ser mais ou menos amplo, mas que representava a si mesmo, por meio do voto individual de seus membros. Nunca se desenvolveu a noção de representação, nem partidos políticos doutrinários, nem uma clara divisão de poderes constitucionais ou qualquer noção abstrata de soberania: esta podia residir na assembléia, ou num conselho mais restrito, ou mesmo na lei em geral, dependendo das circunstâncias específicas e do jogo de interesses e forças em conflito (p. 41).

Todavia, de modo geral, nestas cidades a participação política estava restrita a uma aristocracia campesina, formada por homens, que, em alguns casos, também detinham a força militar. Por assim ser, nem todos os habitantes das cidades-estados podiam participar da vida política. Segundo Guarinello (2008), havia um contingente populacional que: "*participavam da sociedade com seu trabalho e recurso, mas não se integravam ao conjunto de cidadãos*" (p. 35).

Cada cidade-estado possuía suas regras de pertencimento, ou não, ao corpo de cidadãos. De modo geral, estrangeiros e escravos não gozavam desse *status* e, portanto, estavam excluídos dos direitos de cidadania, ou seja, da participação na vida política. Além desses elementos não integrados, havia a situação das mulheres e dos jovens. As primeiras, consideradas mobiliários da vida doméstica, faziam parte da comunidade,

mas tidas como membros menores, inferiores. Os jovens, apesar de constituir as forças militares que garantiam a expansão e manutenção das cidades-estado, não eram reconhecidos, pois a força da tradição mantinha todo o poder nas mãos dos anciãos.

Em Atenas, por exemplo, também os artesãos e comerciantes ficavam excluídos porque não teriam tempo para dedicarem-se à vida política. Segundo Cortizo (2003), no contexto das cidades-estado da Grécia Antiga, a cidadania pode ser definida como a pertença a comunidade política, a qual estava pautada na participação ativa, coincidindo entre eles com o próprio conceito de humanização, pois um homem fora da *polis* não seria um humano pleno. Nessa situação estavam os escravos e estrangeiros, aos quais não se reconhecia a natureza humana, e de modo um pouco diferenciado, as mulheres e crianças que jamais conseguiriam a humanidade plena, visto que não podem participar politicamente.

Segundo Gentilli (2002), a liberdade nesse contexto era concebida como o poder de participar das decisões do estado como os julgamentos sobre a guerra e a paz. A liberdade estava vinculada a esfera pública, livre era o homem que podia participar da vida política da comunidade, sendo este um homem pleno, pois, retomando Cortizo (2003), um homem fora da comunidade não era um ser humano no pleno sentido da palavra.

Por volta do século VII a. C surge nas cidades gregas instituições com funções inicialmente idênticas: a Assembléia do povo, o Conselho e os Magistrados, aos quais tinham acesso e podiam participar somente os cidadãos. Segundo Ferreira (2010), essas instituições possibilitaram a participação cada vez maior dos cidadãos na vida política, porém, neles o que predominava era a arte da persuasão. Por isso, a vantagem estava com os indivíduos mais aptos a exercê-la, pois, conforme Comparato (1993), essa era uma prerrogativa essencial da democracia ateniense, a igualdade na liberdade de palavra nas assembléias do povo, a chamada *isegoria*.

Durante os séculos VIII e VI a. C. foi sendo configurado o perfil de homem grego mais notório na atualidade, concomitantemente ao desenvolvimento das cidades. A cidadania que era restrita a uma oligarquia foi sendo estendida aos homens gregos. Para tanto, contribuiu de forma veemente a materialização da Lei em substituição do

direito consuetudinário, permitindo a isonomia, a submissão de todos os cidadãos às mesmas leis. Vai surgindo um novo ideal de homem político, os quais pertenciam a duas ordens de existência, a privada e a pública. Conforme Jaeger (2003):

> O que realmente era novo e trouxe definitivamente consigo a urbanização progressiva e geral do Homem foi a exigência de todos os indivíduos participarem ativamente no Estado e na vida pública e adquirirem consciência dos seus deveres cívicos, completamente diversos daqueles da esfera da sua profissão privada. Esta aptidão "geral", política, pertencia até então unicamente aos nobres. Estes exerciam o poder desde tempos imemoriais e tinham uma escola superior e ainda indispensável (p. 145).

Para Comparato (1993), com a decadência e desaparecimento da civilização Greco-romana, o mundo ocidental experimentou séculos de desaparecimento da cidadania. Conforme Cortizo (2003): "*a fragmentação de sentidos que produz o medievo quebrou também o significado da cidadania como pertença a uma comunidade política"* (p. 29).

Essa fragmentação do mundo feudal foi suplantada pela formação do Estado moderno absolutista, cujas características marcantes foram: a centralização e a concentração das forças militares e do monopólio da violência, a formação de uma estrutura jurídica, a cobrança de impostos, bem como, a formação de um corpo burocrático que assegurava a administração do patrimônio público.

Segundo Elias (1998), o forte movimento de desintegração que ocorreu no início da idade Média foi cedendo lugar a um processo de integração em torno de algumas pequenas cidades e principalmente em torno de cortes feudais, nas quais foi se estabelecendo o chamado processo civilizatório, em outras palavras, o controle das pulsões para um padrão social de conduta. Tal processo encontrou plena realização na corte do rei absolutista Luis XIV, na França (1638-1715).

Esse duplo processo de controle de pulsões e paixões e o concomitante fomento de determinados padrões de comportamento era inicialmente restrito às cortes e aos poucos foi atingindo o conjunto da população[18]. Tanto quanto o monopólio da violência

[18]A própria revolução francesa pode exemplificar este processo, visto que houve um esforço de estender ao conjunto do povo francês através da educação, outros padrões de comportamento e intelectualidade pelo estudo dos filósofos da antiguidade clássica. Segundo Ferreira (2010), "*Os homens mais influentes da Revolução acreditavam que os franceses podiam transformar-se, desde que lhes fosse incutida a virtude através de uma educação austera e saudável e fossem guiados por homens justos e prudentes*" (p. 182).

nas mãos do Estado, esse processo contribuiu para uma clara separação entre as esferas do público e do privado que se radicalizou nos Estados liberais, visto que, segundo Araújo (2006):

> "O autocontrole leva a uma aguda percepção de um 'eu' interior, que aparece cada vez mais distinto e confrontado com o 'mundo exterior', e isso é o que o termo quer indicar. Já o monopólio é um subproduto do fenômeno mais geral da divisão de funções, que gradualmente induz a uma separação da atividade econômica e outras atividades sociais, da atividade política, vista agora como uma 'função coordenadora' dessa crescente variedade de ações compartimentadas, porém interdependentes. Essa função coordenadora vai constituir um aparato diferenciado, técnico, administrativo e militar, em torno da autoridade política". (p. 32-33).

O espaço da vida privada seria como um refúgio para os indivíduos diante das exigências civilizatórias da vida pública, na qual são reclamados o controle das pulsões e o exercício de padrões de comportamento adequados[19].

O Estado liberal foi, então, uma reação ao absolutismo e surgiu como produto das revoluções burguesas dos séculos XVI a XVIII, cujas bases ideológicas encontram-se nos princípios liberais de liberdade, individualismo e propriedade privada. As revoluções inglesa, francesa e americana transpuseram para o campo político modificações que já se apresentavam no campo da economia, inaugurando no mundo moderno a defesa dos ideais de liberdade e igualdade. A liberdade individual contra possíveis abusos de governantes absolutistas e a igualdade, a qual traria a garantia do fim dos privilégios de nascença, que fundamentaram a sociedade feudal, pois os homens passaram a ser, ao menos formalmente, considerados iguais, no caso, portadores dos mesmos direitos.

Para Saes (2000), a cidadania moderna não seria possível no feudalismo, porque está fundada no princípio da igualdade entre os indivíduos, agora com *status* de cidadãos. Para tanto, foi preciso a fusão de instituições no plano geográfico, sendo assim, a formação de Estados-Nação. Por outro lado, tornou-se necessário também a separação das instituições no plano funcional, por assim ser, a especialização de funções, o surgimento de instituições especializadas, a qual corresponde à formação de uma burocracia.

---

[19] Ver Elias, Nobert. O processo civilizador volume 1.

Em tese, a Modernidade inaugura um momento histórico, no qual os homens seriam livres e iguais, vivendo em uma democracia liberal. Segundo Woods (2003), o termo democracia até a revolução americana tinha o significado dado pelos gregos, de governo pelo povo, "*com significado duplo de status cívico e categoria social*" (p. 194). Ocorre que, naquela ocasião, a liberdade significava a possibilidade real e concreta de decisão sobre o destino da comunidade. Por seu turno, a liberdade no mundo moderno é garantia de proteção contra o Estado, isto porque, no mundo grego, não havia separação entre Estado e Sociedade, sendo assim, não era preciso defender-se dos abusos do mesmo, porque o corpo de cidadãos não formava uma instância destacada. Com isso, não havia instituições ou conjunto de idéias para proteger a sociedade e os cidadãos da interferência do estatal. É no Estado liberal que se observa de forma clara uma distinção entre as esferas do público e do privado.

Com isso, foram lançadas as bases da chamada cidadania liberal definida por T. H. Marshall como a participação integral do individuo na comunidade política, através da posse e usufruto de três categorias de direitos: os civis (relativos à liberdade individual), políticos (participação política) e sociais (que garante acesso ao bem-estar e segurança materiais no interior de uma comunidade política).

A democracia liberal permitiu, então, a extensão desses direitos à massa da população através do discurso da soberania individual, a qual teria permitido a emancipação da multidão trabalhadora. A cidadania vivenciada na democracia grega, como já fora dito anteriormente, estava restrita a uma aristocracia e durante toda a Idade Média foi um privilégio do clero e nobreza. Por sua vez, a cidadania moderna compreende a incorporação de vastos setores da população na possibilidade de aquisição e posse de direitos civis, políticos e sociais. Muitos historiadores afirmam que este é um fato inédito na história da humanidade. No entanto, a democracia liberal também implicou que os indivíduos abrissem mão da participação ativa em favor do princípio da representação, como afirma Woods (2006):

> O efeito foi a mudança do foco da "democracia", que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual. (p. 196)

Convencionou-se que a participação política dos cidadãos nos Estados modernos somente seria possível através da escolha de um representante através do voto, com isso, segundo Moroni (2006):

> Por isso que própria idéia de participação de todos e de todas como elemento fundamental e constituinte do espaço público foi abandonada em razão de seu potencial desestabilizador das estruturas de dominação. A democracia, passa a ser entendida apenas como um método, ou seja, um procedimento de escolha dos/as representantes por meio de eleições. Dentro dessa concepção, os regimes políticos democráticos são aqueles que seguem os procedimentos eleitorais e garantem certas liberdades e igualdades formais, para que os/as "eleitores/as-clientes" possam escolher no mercado eleitoral a proposta mais adequada às suas preferências racionais (p. 1).

A idéia da cidadania quanto participação política não foi abandona. No entanto, passou a estar confinada ao momento do voto enquanto um direito individual, o qual não pode ser interpretado sempre como um ato consciente da vontade individual, porque também, pode ser a falta de outra possibilidade melhor de participação. Conforme indica Bourdieu (1989), o cidadão comum, e talvez não somente ele, desprovido do capital cultural e do tempo livre para participar do jogo político, encontra-se diante de duas alternativas, abster-se ou eleger um representante.

Autores como Woods (2006), Saes (2000) e O'Donnell demonstram clara insatisfação com a cidadania liberal, pois sua exaltação seria um impeditivo para ações coletivas, as quais poderiam ser meios reais de transformação social. De fato, segundo Mouffe (1997): "*De acordo com esta visão liberal, a cidadania é a capacidade de cada pessoa formar, revisar e racionalmente perseguir sua definição do bem. os cidadãos são vistos como usando seus direitos para promover o interesse próprio dentro de certos limites impostos pela exigência de respeito aos direitos dos outros*" (p. 60).

O entrave que surge desse constante processo de individualização, talvez seja um resultado ou efeito colateral do exercício da liberdade, conforme a concepção moderna do termo. Liberdade de fugir dos padrões e dar vazão às pulsões, as quais a civilidade exige que sejam contidas. Segundo Bauman (2001), o individuo é inimigo do cidadão porque enquanto o segundo irá procurar seu bem-estar no bem-estar da cidade, o primeiro tende a ser indiferente ao bem comum. A expectativa dos indivíduos é que o poder público respeite os direitos de liberdade para que cada um faça, ou deixe de fazer, aquilo que julgar ser mais conveniente para si mesmo. Ainda segundo o autor:

> Se o individuo é o pior inimigo do cidadão, e se a individualização anuncia problemas para a cidadania e para a política fundada na cidadania, é porque os cuidados e preocupações dos indivíduos enquanto indivíduos enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo mais do discurso público. O 'publico' é colonizado pelo "privado"; o "interesse público" é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas e a arte de vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados (quanto mais íntimos, melhor). As "questões públicas" que resistem a essa redução tornam-se quase incompreensíveis (p. 46)

Uma alternativa à cidadania liberal teria sido a vertente da cidadania cívico-republicana, a qual retoma a tradição da Grécia Antiga com ênfase na comunidade sobre o individuo. O homem grego da Antiguidade clássica vivia para a comunidade, sua liberdade era a participação no governo da comunidade, não havendo separação entre público e privado, ou noção de individualidade. Para Mouffe (1997), o comunitarismo não seria uma resposta conveniente para os problemas da cidadania liberal, visto não ser possível retornar a uma visão pré-moderna de política.

Segundo Comparato (1993), a partir da constituição do chamado Estado social, no século XX como alternativa aos problemas advindos do liberalismo, a idéia-mestra da cidadania passou então a ser a participação:

> a) na distribuição dos bens, materiais e imateriais, indispensáveis a uma existência socialmente digna;
>
> b) na proteção dos interesses difusos ou transindividuais;
>
> c) no controle do poder político;
>
> d) na administração da coisa pública.
>
> e) na proteção dos interesses transnacionais (p. 6).

No entanto, a partir da década de 1970, já no momento de consolidação dos Estados neoliberais, após a redemocratização de vários países, entre eles o Brasil, vem se consolidando o empoderamento da chamada sociedade civil organizada, reforçando a idéia de participação. Segundo Kauchakje (2002), tais movimentos sociais e organizações não governamentais lograram abrir nova porta de participação política para além do voto, através de conselhos gestores, fóruns e orçamento participativo.

Além dos já citados, esse recente espaço de participação se dá também no campo da formulação, aplicação e avaliação de Políticas Públicas, através de conselhos e conferencias. Muitas das demandas, que são levadas para a agenda governamental e movem a maquina estatal, surgem de fora do Estado e vem sendo levantadas por setores da sociedade civil. Além disso, tem papel de controle social sobre as decisões estatais. Segundo Moroni (2006), nesses espaços pode haver a integração dos indivíduos, qual produz solidariedades e identidades comuns, e eles passarão a agir como sujeitos coletivos.

A própria Política Nacional de Juventude, da qual faz parte o Projovem Urbano, nasceu com a proposta de ser uma política com a juventude, nas quais os destinatários das mesmas possam avaliar, reelaborar e interferir em sua execução. Segundo Kauchakje (2002):

> Tais movimentos sociais são atores e protagonistas privilegiados, embora não únicos, na transformação ocorrida ao longo da história sobre a responsabilidade do Estado em relação às diversas expressões da questão social (fome, pobreza, desemprego, alienação do trabalho, violência, doença, analfabetismo ou sistemas de 'educação' de má qualidade, entre outras) provocadas e ou agravadas pelo modo de produção e de organização da sociedade capitalista, calcada na desigualdade social (p. 162).

Na atualidade se reivindica uma democracia participativa, por assim ser, já não basta a simples garantia das liberdades individuais dos sujeitos ou a posse mansa e pacifica dos direitos, inclusive dos direitos políticos. Segundo Moroni (2006): "*A democracia não pode ser algo abstrato na vida das pessoas ou, de concreto, apresentar apenas as eleições. Deve proporcionar ao cidadão e à cidadã a participação plena nas questões que lhe dizem respeito, além de favorecer sua soberania, autodeterminação e autonomia*". (p. 7).

Neste estudo não há interesse de filiação a uma determinada vertente, liberal ou comunitária. No entanto, é inegável que a cidadania na atualidade implica a posse de direitos e segundo o conceituado dicionário Houaiss significa "*qualidade ou condição de cidadão; condição ou dignidade de quem recebe o título honorífico de cidadão; condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no* ***gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política*** [gripo da autora]".

Com isso, afirma-se que o cidadão não é mero portador de uma carta de direitos, mas aquele que deles usufrui em vista da participação política, como instrumento de concretização efetiva dos ideais de liberdade e igualdade. Então, nesse estudo, cidadania é entendida como uma qualidade do cidadão, e se refere especificamente a participação na vida política de seu país, através do voto, da possibilidade de ser votado e da intervenção nas ações e decisões do Estado. Mesmo que tal definição pareça para muitos uma ficção devido aos entraves da própria modernidade.

4.2) Cidadania no Brasil

Historicamente no Brasil, a cidadania ficou restrita a uma parcela pequena da população. Um exemplo disso, é que somente na constituição de 1988 o voto foi estendido também aos analfabetos de forma facultativa. Isso significa dizer que o reconhecimento da cidadania a população em geral é muito recente no país.

O historiador José Murilo de Carvalho, seguindo o estudo de Marshall, sobre a evolução da cidadania na Inglaterra, fez um histórico da conquista de direitos no Brasil. Ao contrário do que aconteceu na Inglaterra, representada nos estudos de Marshall e do teria acontecido em outros países, no Brasil o primeiro grupo de direitos aplicados foram sociais, inaugurados pelo governo revolucionário que chegou ao poder após a revolução de 1930, sob a liderança de Getúlio Vargas. Por assim ser, os mesmos foram introduzidos por meio de uma das primeiras medidas do governo com a criação do ministério do trabalho, indústria e comércio. Em seguida foi criada uma série de leis regulatórias das atividades laborais que se consolidou em 1943, a chamada CLT.

No período em que Getúlio Vargas permaneceu no poder consolidaram-se as leis trabalhistas, foram organizados os sindicatos e realizados esforços no sentido da renovação da educação brasileira. Quanto a isso, Carvalho (2008) observa que: "*Vargas era exaltado como o grande estadista que se tinha aproximado do povo, que lutava pelo povo, que se identificava com o povo. Era o grande benfeitor, o 'pai dos pobres*" (p. 125). Mais ainda completa:

> A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade.

> A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora (p. 126).

Segundo Borba (2004), Wanderley Guilherme dos Santos[20] realizou uma reconstrução da história do sistema de proteção social no Brasil, destacando o caráter manipulatório, autoritário e particularista da política social brasileira. A crítica de Santos se fundamenta no acoplamento das políticas previdenciárias a mecanismos corporativistas feito na década de 1930, sobre o qual foram construídos modelos de proteção social, nos quais o pertencimento a uma categoria profissional seria a única maneira de garantir os direitos de cidadania. A esse sistema, Santos denominou "cidadania regulada", porque somente teria acesso a mesma os indivíduos que estivessem inseridos no mercado formal de trabalho. Tanto que, durante muitos anos no Brasil, a carteira de trabalho era o documento mais importante que um cidadão podia ter.

Os mecanismos corporativistas, aos quais Santos se refere, conforme esclarece Auad (2004), foi a chamada representação classista, por meio da qual se realizariam eleições indiretas para a presidência da República. Isso implicava na escolha de representantes dos grupos sociais relevantes e categorias profissionais, os quais deveriam eleger, através do voto, o presidente. Esse mecanismo gerava um sistema eleitoral tendencioso, porquanto, os representantes das antigas oligarquias brasileiras conseguiam colocar mais representantes que votavam segundo os interesses da classe, contra a baixa representação dos sindicatos legalmente reconhecidos, associações de profissionais liberais e de funcionários públicos.

Vargas foi substituído na presidência por Gaspar Dutra, seu indicado nas eleições de 1945, que permaneceu no cargo até 1950 quando findou seu mandato. Para Carvalho (2008), este período teria sido a primeira experiência democrática do país, visto que, aconteceram eleições regulares, vários partidos políticos foram criados e funcionaram de forma livre, com exceção única para o Partido Comunista que foi cassado em 1947. No entanto, havia algumas restrições como o direito à greve que só era permitida mediante aprovação do governo. Segundo Comparato (2003):

[20] Cf. SANTOS, W.G. Cidadania e justiça. Editora Campus, Rio de Janeiro, 1978.

> O povo, todavia, continuava a ser o que sempre fora: o grande ausente. Sua entrada em cena só viria a dar-se com a queda do ditador em 1945, seguida da reconstitucionalização do Estado no ano seguinte. Iniciou-se, então, um novo jogo político, caracterizado agora pelo regular funcionamento daquilo que um largo setor da intelectualidade considerava e ainda considera como a quinta essência da democracia: separação oficial entre os Poderes do Estado, eleições livres e pluralidade partidária (p. 254).

Nas eleições de 1955 assumiu a presidência da República Juscelino Kubstichek. Segundo Carvalho (2008): "*o governo mais democrático e dinâmico da história republicana*" (p. 132). Durante o governo de Juscelino houve intensa mobilização de sindicatos, movimentos sociais ligados a Igreja Católica e até mesmo movimentos rurais se fizeram presentes na vida da sociedade.

Logo em seguida ao governo "mais democrático" da república brasileira, instaurou-se o governo militar iniciado com forte repressão, o qual atingiu o ápice entre os anos de 1968 a 1974, no mandato de Médice, quando os direitos civis e políticos foram reprimidos com veemência. Foi um período de cassação de direitos políticos, aposentadoria compulsória de funcionários públicos, restrição do direito de opinião, censura prévia aos meios de comunicação, entre outras medidas.

No entanto, Carvalho (2008) põe em destaque uma contradição da época, a saber, o período de maior supressão de direitos políticos e civis foi o que concentrou o maior aumento no número de eleitores, sendo também, um tempo de crescimento chamado milagre econômico posteriormente desmistificado por estudos, os quais puseram às claras que este crescimento não atingiu a população em geral, tendo sido intensificador das desigualdades sociais no país.

Da mesma forma que na ditadura do Estado Novo, o governo que emergiu com o golpe de 1964 difundiu os direitos sociais, ainda que essa difusão não tenha alcançado o mesmo impacto que no governo de Vargas. Isso porque a mobilização política anterior ao golpe foi muito maior em comparação a que antecedeu a revolução de 1930 e como conseqüência "*o custo, para o governo, de suprimir os direitos políticos foi também maior*" (CARVALHO, 2008, p. 190). O sistema previdenciário foi organizado e incluído nele trabalhadores rurais, empregados domésticos e trabalhadores autônomos até então excluídos. Em 1974, começou a gradual abertura política com formação de novos movimentos sociais, como: associações de moradores da classe média,

associações de moradores das favelas e a reorganização de novos partidos políticos, como Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Carvalho, o auge da mobilização popular foi o movimento das "diretas já". Nele segundo o autor:

> "A bandeira nacional foi recuperada como símbolo cívico. A última vez em que fora usada publicamente tinha sido nas manifestações de nacionalismo conservador e xenófobo do governo Médici. Mais que tudo, o hino nacional foi revalorizado e reconquistado pelo povo" (2008, p. 189).

Em 1985 iniciou-se o processo de redemocratização, sendo promulgada em 1988 a nova constituição brasileira conhecida como a constituição cidadã, a qual inaugurou tempos de expansão dos direitos políticos, sociais e, em menor grau, dos civis. Em 1989 ocorreu a primeira eleição direta para presidente após mais de vinte anos. A constituição de 1988 permitiu o voto facultativo para os analfabetos, reduziu a idade do voto obrigatório dos 18 para os 16 anos e também não impôs grandes restrições aos partidos políticos.

Conforme Auad (2004), a segunda metade da década de 1980 foi marcada por forte "*clamor social por mais liberdade e participação*" (p. 8). Reuniram-se, em torno dessa bandeira, vários setores da sociedade brasileira com projetos políticos distintos, mas com "*um discurso unânime de valorização à cidadania, à democracia, à descentralização, à participação da sociedade na gestão de seus interesses comuns*" (idem, ibdem).

Ocorre, porém, segundo Carvalho, que a democratização do país gerou frustração, pois se percebeu que a concretização de um regime democrático "*não resolveria automaticamente os problemas do dia-a-dia que mais afligiam o grosso da população*" (2008, p. 203). Com isso, o traço da cultura personalista presente na raiz da formação da sociedade brasileira se manifestou na expectativa de um herói, fazendo com que o candidato Fernando Collor fosse eleito presidente em 1989.

Auad (2004) destaca que além dessa frustração, a participação popular, tão ansiada, não se efetivou devido às poucas oportunidades de atuação direta da sociedade nas decisões políticas do país e ainda devido à falha dos partidos políticos, os quais não se voltaram, efetivamente, a defesa do interesse público.

No segundo ano do mandato de Collor uma série de denúncias revelou o maior esquema de corrupção conhecido no Brasil. A insatisfação popular com a conduta do presidente levou a população às ruas para exigir sua saída do cargo. Segundo Carvalho a mobilização em torno do impedimento de Collor foi uma vitória cívica importante no Brasil, pois "*Com exceção do Panamá, nenhum outro país presidencialista da América tinha levado antes até o fim um processo de impedimento*" (2008, p. 205).

Apesar das manifestações cívicas no período de redemocratização, ainda não é possível falar na concretização da cidadania no Brasil. Para Carvalho o maior desafio à cidadania no país seria a persistência das desigualdades sociais. Segundo o autor essas desigualdades têm localização regional nos estados do Norte e Nordeste que concentrava em 1997 taxa de analfabetismo de 29,4% contra 8,6% no sudeste:

> O analfabetismo em 1997 era de 9,0% entre os brancos e de 22% entre negros e pardos; os brancos tinham 6,3 anos de escolaridade; os negros e pardos, 4,3; entre os brancos, 33,6% ganhavam até um salário mínimo; entre os negros, 58% estavam nessa situação, e 61,5 % entre os pardos; a renda média dos brancos era de 4,9 salários mínimos; a dos negros, 2,4, e a dos pardos, 2,2 (CARVALHO, 2008, p. 208).

A Constituição de 1988 gerou a expectativa de que se pudesse criar uma cidadania ativa através dos instrumentos de soberania popular, então previstos na Carta, tais como, o voto universal, direto e secreto, o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular. Estudos, como da autora Maria Victoria Benevides (1996), analisaram tais ferramentas de participação, os quais procuraram enfatizar a importância desses elementos para o exercício dos direitos políticos, que, por sua vez, seriam essenciais para a aquisição e manutenção dos direitos sociais, indispensáveis à democracia.

A expectativa era de que a lei infraconstitucional promulgada em Novembro de 1998, a qual tinha por finalidade regulamentar o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular, pudesse concretizar esses elementos como canais efetivos de exercício da soberania popular. Porém, conforme Auad (2004), essa esperança foi frustrada, pois a lei "*foi deveras tímida em relação à ampliação do exercício da soberania popular e não regulou importantes assuntos relacionados à viabilidade da aplicação da democracia semidireta no país*" (p. 14). Destacando ainda que, na história recente do Brasil, o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, estão praticamente ausentes.

Para Auad (2004) falta à democracia brasileira uma cultura democrática mais participativa, cuja responsabilidade caberia a educação, e ainda, a clareza nas regras e procedimentos democráticos, pressuposto indispensável para a viabilização do jogo democrático.

> É nesse sentido que reafirmamos a necessidade de o Congresso Nacional brasileiro reapreciar a legislação federal que embasa nossos mecanismos de participação popular, a fim de elaborar regras normativas mais claras sobre o assunto. Nosso arcabouço jurídico não é suficiente nem adequado para viabilizar uma cultura democrática mais participativa, complemento indispensável à democracia representativa nos dias de hoje (p. 39-40).

Na atualidade brasileira tem se imposto uma visão que pleiteia a redefinição do conceito de cidadania para que se abra ao reconhecimento das diferenças dos grupos. É o multiculturalismo, que disputa uma nova concepção de cidadania, a qual alega que a visão universalista de liberdade e igualdade para todos deve ceder espaço para que haja um tratamento diferenciado de determinados grupos. Segundo Kauchakje (2002) são movimentos relacionados às etnias, identidades, identidade sexual, gênero, geração, meio ambiente e trabalho, os quais têm colocado a demanda por uma nova cidadania.

> Os atores sociais mencionados têm colocado na contemporaneidade a demanda pela cidadania planetária, em seu sentido ainda geral e impreciso, para a construção de uma outra globalização vinculada aos interesses das maiorias ou segmentos da população que sofrem processos de exclusão. Para melhor precisar e nos aproximarmos da experiência de grande parte desta população, podemos dizer que são mulheres, negros, índios, crianças, idosos, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, sem terra, pessoas empobrecidas ou que vivem abaixo da linha da pobreza que, *não estão excluídos* mas sim, estão *inseridos* em processos políticos, sociais, culturais e econômicos de exclusão e de subalternidade atravessados pelas questões de gênero, identidade, etnia, identidade sexual, geração, faixa etária e classe social (p. 164).

Kauchaje (2002) afirma que isso implica a redefinição de cidadania ativa, proposta por Benevides, no sentido de que passa a significar a "participação com impacto", em outras palavras, que os atores envolvidos tenham a possibilidade de reconstruir e reconfigurar coletivamente os espaços e instituições dos quais participam.

4.3) Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil não é recente. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que já no período colonial os religiosos se ocupavam com a

catequização no novo mundo transmitindo normas de comportamento e ensinando *"os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial"* (p. 109), primeiro aos indígenas, depois aos escravos negros, montando, posteriormente, as escolas para os colonos e seus filhos.

No entanto, Cunha (1991) afirma que a escola no Brasil até as primeiras décadas do período republicano permanecia inacessível a maior parte da população. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a partir da década de 1920, já se iniciava um movimento em "*prol da ampliação do numero de escola e da melhoria de sua qualidade"* (p. 110), por parte dos intelectuais na Escola Nova, os chamados renovadores, e da população.

Além disso, segundo Freitag (1986), o processo intenso de industrialização e urbanização passou a exigir uma mão-de-obra qualificada e preparada para o trabalho com o maquinário industrial, no caso, com um nível mínimo de conhecimento. Para tanto, passou a ser importante, ao menos, alfabetizar os trabalhadores para os novos postos de trabalho nas cidades e no campo, no qual foi iniciado um gradual processo de mecanização e modernização. Por isso, foi principalmente a partir da primeira metade do século XX que se iniciou o debate em torno da expansão da escola pública para que abarcasse amplos setores da população, fazendo com que deixasse de ser um privilégio das elites.

Saviani (2008) destaca ainda que a educação escolar passou a ter outra importante missão, a unidade nacional. O Estado brasileiro após a revolução de 1930, com Getúlio Vargas no poder, desenvolveu uma tendência centralizadora, por isso, uma preocupação importante no período era criar um Brasil, uma identidade para um país tão grande e tão diversificado. Para tanto, a escola passou a ser um elemento fundamental na busca desse objetivo: criar o brasileiro. Por isso, os esforços de construir uma política nacional de educação e cultura que criasse bases comuns para a educação no país. Para tanto, Shwartzman (2005), destaca que foi no período de Getúlio que a educação surgiu como prioridade nacional.

A Constituição de 1934 incluiu a educação de jovens e adultos como dever do Estado, mas foi a partir da década de 1940 que se iniciaram políticas públicas focalizadas e específicas para esse segmento, contando, inclusive, com verbas destinadas para tanto. Segundo Saviani (2008) tal fato, teve como motivação a

instalação do populismo no Brasil, o qual incitava a mobilização das massas populares devido a extensão do voto a maiores parcelas da população, sob a condição de serem alfabetizados. Por isso, a política educacional do Estado do final dessa até os anos de 1960 pode ser considerada como uma verdadeira empreitada pela alfabetização de adultos e crianças.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) as campanhas e programas pela alfabetização lograram resultados positivos, pois fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade de 72% em 1920 para 46,7% em 1960. No entanto, o país permanecia atrás dos países desenvolvidos, bem como, de vários outros da America Latina.

Em 1958 aconteceu no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual se lançaram novas diretrizes pedagógicas para esse segmento, a partir do reconhecimento de que não era inviável trabalhar com adultos utilizando os mesmos conteúdos aplicados à escola primária. Nesse sentido teve forte influencia o pensamento de Paulo Freire.

O período que antecedeu o golpe de 1964, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi de intensa mobilização em torno da educação de jovens e adultos, por quanto, muitos grupos buscavam sustentação política junto a essa parcela da população. Essa mobilização fez surgir no início dos anos 60 os movimentos populares de educação, cuja meta principal era a erradicação do analfabetismo. Um dos mais relevantes foi o Movimento de Educação de Base (MEB), idealizado pelos bispos da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas executado por leigos. O MEB acabou sendo conduzido por religiosos e leigos ligados a ala progressista da igreja, encabeçada pela chamada teologia da libertação.

Talvez mais do que outros movimentos de educação popular o movimento Paulo Freire não se preocupava somente com instrumentalização do educando num projeto individual de aquisição da cultura letrada. Mais do que isso visava um projeto coletivo de autonomia dos educandos, os quais através da aquisição dessa cultura pudessem tornar-se donos da própria história e sujeitos na luta e conquista dos direitos de cidadania. Não meros destinatários de mudanças, políticas e direitos concedidos ou adquiridos passivamente, como fora até então.

> Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classes, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – , segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um fazer neutro (FREIRE, 2001, p. 30).

Saviani dá ênfase especial à essência desses movimentos de educação popular, os quais tinham um caráter fundamentalmente político de formação de cidadãos capazes de participar da construção de seu país, diferentemente do que fora no período da Primeira República.

> Na Primeira República, a expressão "educação popular", em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Era esse o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de jovens e adultos.
>
> A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão "educação popular" assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (2008, p. 317).

Germano (1992) destaca que os governos militares, que chegaram ao poder com o golpe de 1964, deixaram de cumprir um papel típico de governos capitalistas, os quais consistem em assegurar a escolarização mínima à força de trabalho potencial ou ativa, mas ao contrário, a política educacional desse período privilegiou as camadas mais abastadas da população brasileira. Para o autor, as leis que reformaram o sistema educacional do país nesse período, apesar de terem ampliado os anos de escolarização obrigatória e aumentado a quantidade de vagas permitindo que crescesse o contingente das camadas populares a terem acesso a escola, não garantiram a esses grupos uma educação de qualidade mantendo altas as taxas de repetência e evasão. Segundo Cunha (1991), os anos de ditadura militar foram prósperos e frutuosos para o setor privado da educação, "*processando-se a velocidade tão mais alta quanto maior a taxa de*

lucratividade média em cada grau de ensino: mais intensa no 2º do que no 1º; mais no superior do que no 2º grau" (p. 324).

Haddad e Di Pierro (2000), por sua vez, expuseram que os movimentos de educação popular sofreram forte repressão, a qual levou alguns à clandestinidade e outros a dissiparem-se. Mas os governos da época não poderiam abandonar totalmente esse segmento de educação devido a pressões internas e externas. Para responder a essa questão foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e em 1971 foi implantado o Ensino Supletivo.

> Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espraiou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. O ensino supletivo, por sua vez, foi implantado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores; abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares (UNESCO, 2008, p. 28-29).

A Constituição de 1988 tornou o voto facultativo para os analfabetos, consagrou o direito ao ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos, bem como, comprometeu os governos com a erradicação do analfabetismo, mais ainda, com a oferta da educação básica a todos. No entanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000), a EJA no período da redemocratização do país foi *"marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro"* (p. 119).

Na década de 1990, o Brasil passou a integrar o rol de países que adotaram o neoliberalismo como modelo condutor de políticas governamentais. Nesse momento a sociedade civil que marcou presença em toda a história da EJA no Brasil, seja agindo em parceria com os poderes públicos, ou atuando no vazio deixado pelo Estado nesta modalidade de ensino, passou atuar de maneira mais efetiva. Inaugurou-se uma nova relação entre sociedade civil e poder público, na qual entidades da sociedade civil passam a pautar e desenvolver ações de assessoria a setores públicos e atuar na luta pelo

acesso e qualificação dos serviços oferecidos pelo Estado. Além de prestar assessoria muitos movimentos, associações e organizações privadas assumiram a produção de material didático e treinamento de professores, passando a atuar no plano das orientações pedagógicas (HADDAD, 2009).

Assim, no período de 1995 a 2002 os esforços governamentais foram concentrados na universalização do ensino fundamental. No caso, a EJA não recebeu amplitude esperada na LDB/96 e, além disso, a modalidade foi excluída do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério – FUNDEF – fazendo com que muitas prefeituras declinassem na oferta da educação de jovens e adultos em seus municípios.

Pode-se dizer que, a partir do ano de 2003, o governo federal assumiu outra orientação em relação à educação de jovens e adultos. Para tanto, desde a extinção do Mobral, o mesmo vinha atuado através de apoio técnico e financeiro a estados e municípios, para que estes apliquem as políticas relativas à EJA. Contudo, com a criação, no ano de 2004, da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (SECAD), a União devolveu ao Ministério da Educação, a responsabilidade por essa modalidade de ensino e a incluiu no Fundo de Financiamento da Educação Básica – Fundeb – substituto do FUNDEF (HADDAD, 2009).

A partir da década de 1980 um novo público invadiu a EJA, são jovens que não tendo sucesso na educação regular são encaminhados, espontaneamente ou não, para essa modalidade. Com isso, era preciso dar uma nova "cara" a educação de jovens e adultos. Nesse contexto, no ano de 2004 surge o Projovem, o qual traz uma proposta de educar para o protagonismo social e político.

4.4) A proposta de educação para cidadania do Projovem Urbano

De modo semelhante ao que ocorre com as escolas regulares, o Projovem Urbano como um programa da modalidade de educação de jovens e adultos, também possui uma determinada concepção relativa à função social da educação e qual cidadão

o programa visa formar a partir disso. Mas, diferentemente delas, possuiu uma proposta bem estruturada de preparação para o exercício da cidadania.

Conforme consta em seu Projeto Pedagógico Integrado, a educação é um processo histórico e cultural, o qual visa formar as novas gerações de acordo com o projeto da sociedade e promovendo ainda o desenvolvimento e a realização pessoal do educando. Não é vista como responsabilidade única do poder público, através da instituição escolar, mas atribuição de outras agências, como a família e a igreja, entre outros.

No contexto específico do Programa é um "*direito fundante da cidadania*", cujo objetivo é permitir aos alunos compreender a vida social e o mundo do trabalho para participar deles como cidadão.

Conceitos básicos: Educação

No contexto do Projovem Urbano, concebe-se a Educação como processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes tácitos. Tem caráter histórico e cultural, formando as novas gerações de acordo com o projeto histórico de uma sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas. É atribuição e responsabilidade de múltiplas agências: a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola.
No Projovem Urbano é considerada como direito fundante da cidadania, apresentando-se como Formação Básica que inclui o domínio das linguagens e dos conhecimentos necessários para compreender a vida social e o mundo do trabalho, de modo a participar deles como cidadão.

(BRASIL, 2008, pp. 149-150)

Em todo o texto do PPI, a dimensão da cidadania que transparece é da posse, usufruto e conquista de direitos, de modo particular e essencialmente os direitos sociais. Não é de se estranhar essa preocupação em relação aos direitos sociais visto que, o Programa foi pensando e volta-se exatamente para uma parcela da população, a qual

encontra-se em situação de exclusão, no caso, sem acesso a direitos sociais básicos garantidos pela Constituição brasileira de 1988.

A Participação Cidadão é uma dimensão específica que visa atuar diretamente sobre o exercício da cidadania. Tem por definição:

Conceitos básicos: Participação cidadã

A participação cidadã é compreendida como ação sócioeducativa que abrange múltiplas aprendizagens nos âmbitos da convivência entre os jovens, da sociabilidade e da participação cidadã na vida pública. No currículo do Projovem Urbano, a Participação Cidadã visa a contribuir para o reconhecimento pelos jovens de seus direitos e deveres cidadãos e para o desenvolvimento de potencialidades que resultem no exercício de uma cidadania ativa, criadora de novos direitos, de novos espaços participativos e comprometida com a democracia.
(BRASIL, 2008, p. 153)

A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.
(BRASIL, 2008, p. 68).

Um elemento que merece destaque nas atribuições da Participação Cidadã é da formação de valores solidários, os quais podem estar voltados ao combate da individualização própria da sociedade moderna, conforme alerta Bauman (2001). O fechamento dos indivíduos na esfera privada quebra o sentido de comunidade e os valores de solidariedade, com isso, a execução de ações que visem o outro, podem ser uma resposta a esse processo.

A promoção e o desenvolvimento de uma ação comunitária não implicam na intervenção de ações estatais, que seria de fato, uma participação política efetiva. As

mesmas visam que os jovens reconheçam seus direitos, no planejamento e execução de ações que se destinam às comunidades circundantes. Em tese, ao planejar medidas e ações que favoreçam outros, possam também eles reconhecer-se como "donos" desses mesmos direitos.

Portella (2006) pode contribuir para melhor entender essa questão ao afirmar que a cidadania é algo que se cultiva, não é um dom natural e não nasce com os indivíduos, mas precisa de vivência cotidiana.

> Cidadania é algo que se cultiva, que cresce e se forma. Portanto, não se "vira" cidadão da "noite para o dia", em protestos ou reuniões esporádicas. A cidadania se constrói cotidianamente, na constância da participação em eventos. Assim, a cidadania não é um elemento natural da pessoa, mas cultural, potencial e gestacional. Ou seja, cidadania é conquista, não concessão (p. 52).

E as ações comunitárias teriam potencial para esse "treinamento" para uma cidadania ativa, a qual não espera concessões do Estado.

Conceitos básicos: Ação Comunitária

No âmbito do Projovem Urbano, Ação Comunitária, é definida com base no binômio cidadania e solidariedade, tendo como referência uma nova concepção de assistência social que enfatiza os direitos à proteção e à seguridade social. No âmbito do Programa, a Ação Comunitária, como projeto concebido e implementado no contexto da Participação Cidadã, visa a contribuir para o desenvolvimento de potencialidades dos jovens e aquisições que resultem no reconhecimento de seus direitos e deveres cidadãos.
(BRASIL, 2008, p. 148)

O Projovem Urbano tem uma proposta pedagógica de educação para cidadania inegavelmente bem elaborada através da execução de ações comunitárias, as quais muito provavelmente irão exigir que se descortinem inúmeros meios e caminhos de aquisição de direitos. Por exemplo, se uma determinada turma identificar como problema a falta de iluminação pública, ela terá que percorrer os caminhos burocráticos para gerar uma ação governamental. Depois de aprendido o caminho ele pode ser percorrido mais vezes.

Através da Participação Cidadã o Programa quer ensinar aos jovens que eles tem direitos, reconhecendo quais são e possam, assim, criar novos direitos. Porém, o enfoque nos direitos sociais pode fazer passar despercebido o fato de que no Brasil a negação da cidadania não ocorre somente pelo desconhecimento dos direitos, mas pela nulidade política do grupo social do qual fazem parte.

> "essa gente comum esteve e está mais presente na história de sua constituição como cidadão do que a história oficial nos mostrou, e ao mesmo tempo, a gente comum está mais ausente da cena política do que gostaríamos que estivesse. Mas isso se deve menos à instrução que lhes foi negada do que às estruturas sociais que estão na base dos acontecimentos políticos, às condições materiais de existência a que estão submetidas e à violência com que são reprimidos nas praças, nas associações, nas relações de trabalho" (ARROYO, 2004, p.77 *apud* GALVÃO, 2006, p. 169).

CAPÍTULO V:

Histórico e cotidiano do Projovem Urbano no município de Itaboraí

5.1) Introdução e desdobramentos do Projovem Urbano no município de Itaboraí

O município de São João de Itaboraí, o qual está localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro – a 40 km da capital -, no decreto estadual nº 38, de 16-01-1890[21], foi elevado à condição de cidade, cuja população está estimada em aproximadamente em 218 mil habitante, sendo hoje denominada Itaboraí.

Mapa 1: Localização do município de Itaboraí

Fonte: Google.

Foi uma das três mais importantes Vilas do período colonial. Na época do segundo reinado, até 1896, Itaboraí tinha papel de destaque na província do Rio de Janeiro: pelo Porto das Caixas, localizado no município, era escoada toda produção agrícola local e ainda a produção das regiões vizinhas. Sendo assim, até a inauguração da Estrada de Ferro Cantagalo, quando decaiu a importância do porto, a então vila Itaboraí passou a viver um período de declínio.

Já no século XX, principalmente a partir da década de 20, Itaboraí experimentou um novo período de prosperidade com a produção de laranja que durou até a década de

[21] As informações sobre a história do município e os dados estatísticos sobre o mesmo, foram obtidos no site: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1. Outra fonte importante de pesquisa foi o site da prefeitura de Itaboraí: http://www.itaborai.rj.gov.br/home/index.php.

80. Além da laranja, outro produto de destaque do município no século XX foi a cerâmica, a qual já estava presente desde os primórdios da cidade, entretanto cresceu em importância a partir da década de 1940 com a modernização da produção. A partir dos anos de 1980, a cidade experimentou novamente o declínio econômico. No entanto, com a construção da ponte Rio-Niterói, cresceu a urbanização do município, o qual passou a ser classificado, a partir da década de 70, como "cidade dormitório". Atualmente, Itaboraí possui um dos mais baixos índices no O IDH (Índice de desenvolvimento humano), sendo, por isso, considerado um dos mais pobres do Estado do Rio de Janeiro.

No entanto, a realidade do município vem se modificando. De acordo com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do Ministério do Trabalho divulgados em Julho de 2011, Itaboraí é o terceiro no *ranking* de criação de postos formais de trabalho no Estado do Rio de Janeiro. Além disso, a cidade vai abrigar uma das maiores refinarias de petróleo do país, a qual já está em construção no distrito de Sambaetiba[22].

A população de homens e mulheres com idades entre 20 e 29 anos, faixa etária visada pelo Projovem Urbano, corresponde a aproximadamente 16% da população total do município[23]. Para o primeiro coordenador essa quantidade significativa de jovens, muitos deles sem o ensino fundamental completo, levou o município a solicitar o programa como uma possível iniciativa do poder executivo o qual administrava a cidade no ano de 2008. Segundo informação do atual coordenador o interesse partiu da então secretária de educação:

> Começou com a secretária de educação anterior. Ela se interessou pelo Projovem e o Marcelo que era o coordenador da secretaria de educação deu entrada no processo e assim teve início o projeto em Junho de 2008 com as matriculas dos alunos. A dificuldade inicial teria sido a divulgação, pois não houve em Itaboraí o Projovem original. Tinha o Projovem original em São Gonçalo que é um município próximo, então algumas pessoas já tinha noção do era o Projovem, mas não do Projovem urbano. Então ele foi uma novidade. Tanto que os professores a maioria era de São Gonçalo e Niterói, porque lá já havia o Projovem original. Agora a maioria dos professores é do próprio município (Marcondes, Junho, 2010).

[22] Fontes de informação em anexo.
[23] Fonte de informação: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1.

Muitos profissionais de educação de Itaboraí atuam também no município vizinho de São Gonçalo, onde puderam conhecer o Projovem em sua versão "original", surgindo então o interesse em aplicá-lo na própria cidade. Segundo Luiza, atual coordenadora pedagógica, a proposta para implantação do Programa foi elaborada pela secretaria de educação da época e teve participação de um vereador do local.

A primeira Coordenação foi reunida por Ítalo, primeiro Coordenador Executivo, o qual fora nomeado para o cargo a convite da então secretária de educação. Segundo este, na escolha de sua equipe, buscou conjugar a formação profissional com a experiência. Sua preferência foi de agregar pessoas que tivessem experiência anterior no trabalho com projetos voltados aos jovens, mesmo critério usado na seleção dos professores, esta a qual, também, participou.

Ficou a cargo do Comitê Gestor do município a escolha das escolas nas quais seriam instalados os núcleos, a seleção dos professores com a participação de Ítalo e a escolha dos Arcos Ocupacionais os quais, inicialmente, foram: Telemática, Administração, Vestuário e Turismo e Hospitalidade[24].

No entanto, o Arco de Vestuário foi substituído por Esporte e Lazer porque a Coordenação não conseguiu encontrar profissional qualificado e nem espaço onde pudesse desenvolver as atividades. Sendo assim, a Coordenação Municipal informou a Brasília a mudança de Arco, decisão por esta acatada.

Inicialmente foram abertas 800 vagas para o curso, mas a procura superou a expectativa e foi necessário solicitar o aumento no número de vagas. Em 2008, primeiro ano do programa no município, foram matriculados mais de 1.300 jovens o que levou a necessidade de sorteio eletrônico realizado pela Coordenação Nacional permanecendo efetivamente 1.000 alunos, os quais iniciaram as atividades em Junho do mesmo ano, formando-se, doravante, em 14 de Abril de 2010, 485 jovens.

Segundo Ítalo, as estratégias para atrair a juventude do município foi uma grande divulgação:

> Nós fizemos panfletagem nas ruas, nós fizemos uma parceria com os diretores para abrir espaço nas diversas localidades do município como pontos de

[24] O quadro com relação dos arcos ocupacionais e das respectivas profissões encontra-se em anexo.

> informação e de matricula também. Nós colocamos na imprensa local, rádio 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 [...] Destaque que o Projovem foi as comunidades, não aguardou apenas a vinda até a sede. Nós fomos até as comunidades, divulgar o Projovem. (Maio, 2010)

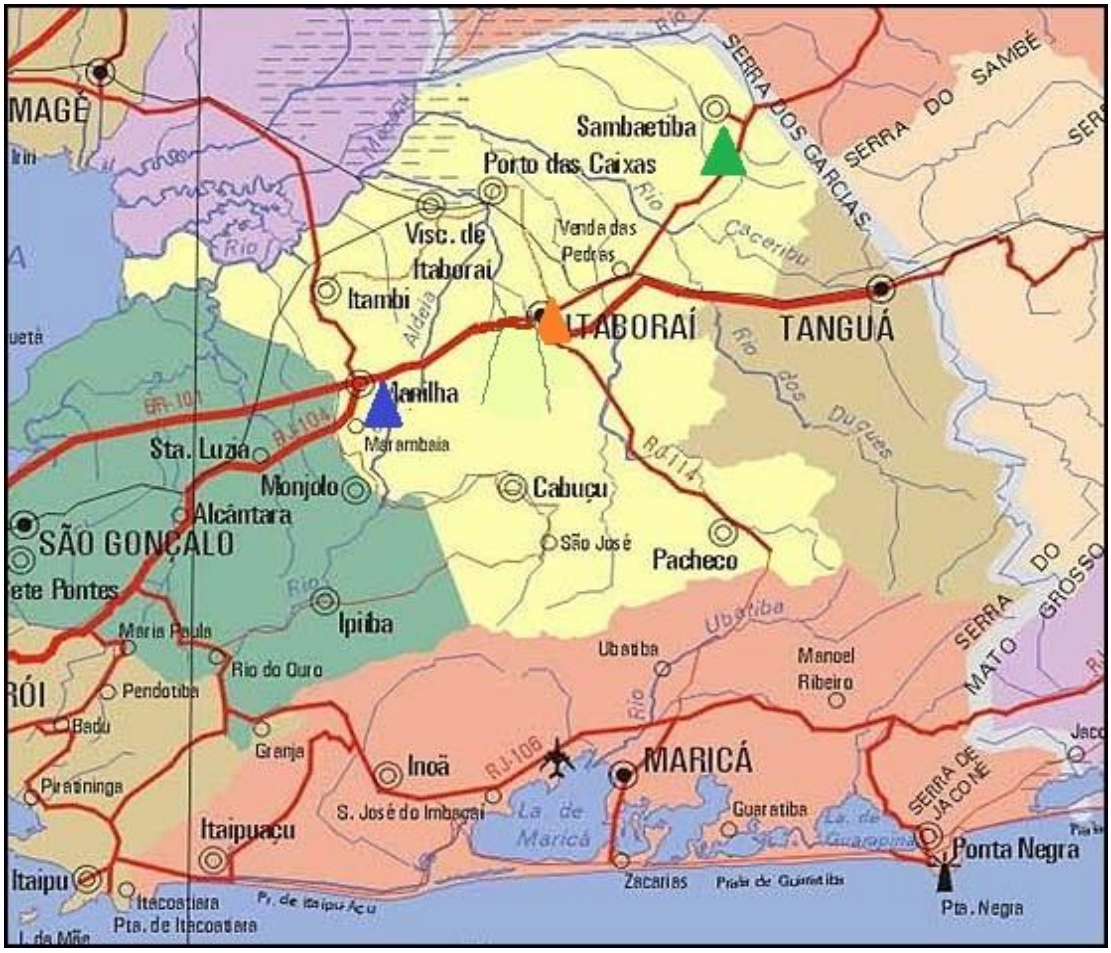
As matrículas para a primeira turma foram realizadas por jovens do município selecionados através de edital pelo Comitê Gestor. Foram 20 agentes de matricula que percorreram o município realizando as inscrições, com recursos da secretaria de educação, a qual forneceu a eles o dinheiro do transporte para o deslocamento e, mais ainda, garantiu a alimentação dos mesmos.

Para Ítalo a escolha das escolas municipais que receberam o programa, feita pelo Comitê Gestor foi adequada à realidade do município. Segundo o mesmo a distribuição dos núcleos ficou da seguinte maneira:

> As três escolas são pontos estratégicos do município. Então nós tínhamos Auto Rodrigues que é o distrito de Manilha, que concentra uma boa parte da população. No outro extremo do município Genésio da Costa Cotrim, que toma dois outros distritos e tínhamos uma escola no centro. Então geograficamente ficou bem distribuído. As pessoas não tinham que se deslocar para alocações distantes. Porque estava um numa ponta, outro numa outra ponta e outra escola no centro. (Ítalo, Maio, 2010)

No mapa está marcada a localização aproximada das escolas que abrigaram os núcleos do Projovem Urbano no município:

Mapa 2: Localização dos núcleos 2008-2009.



Fonte: Mapa: Google. A localização dos núcleos no mapa foi realizada pela autora.

Legenda:

▲ Escola Municipal Genésio da Costa Cotrim

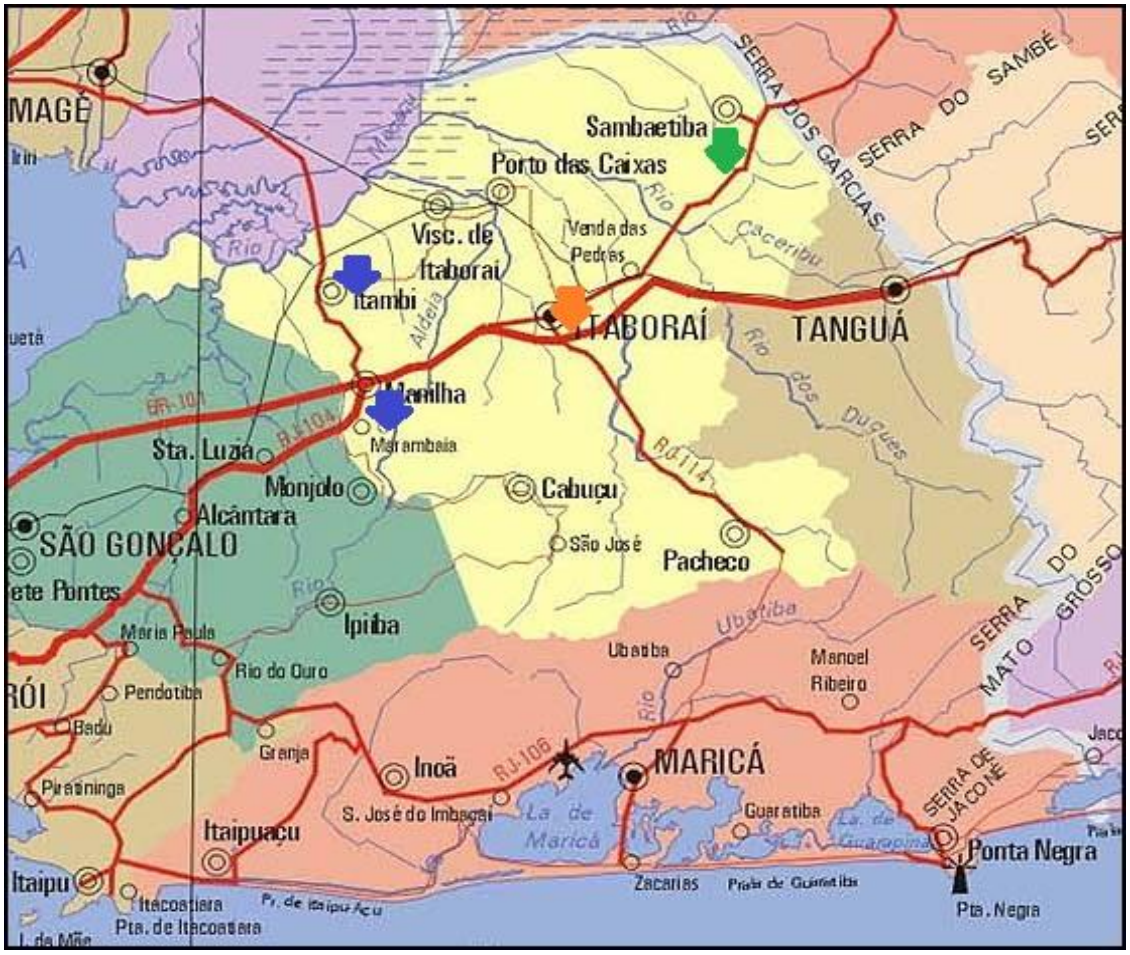
▲ Escola Municipal Auto Rodrigues de Freitas

▲ Escola Municipal Guilherme Miranda Saraiva

A expectativa inicial era de abrir quatro núcleos, porém, com procura além do esperado, o município pediu a Coordenação Nacional à abertura de mais um. O projeto foi iniciado, então, com cinco e, após a primeira avaliação externa, devido à queda no número de alunos, um deles foi fechado permanecendo quatro núcleos em pleno funcionamento, posteriormente, todavia, mais um foi fechado, restando somente três.

No ano de 2010, houve nova matricula e o Programa foi reiniciado com cinco núcleos, alocados em cinco escolas diferentes, e após a primeira avaliação externa, no final do mesmo ano, um deles foi fechado e, por fim, no primeiro semestre de 2011, mais um, localizado no distrito de Itambi. Para evitar que esses alunos desistissem do curso devido a distancia, o núcleo de Manilha foi desmembrado, permanecendo ali três turmas e duas foram instaladas em Itambi. Com isso, a distribuição dos núcleos ficou da seguinte forma:

Mapa 4: Localização dos núcleos 2011.



Fonte: Mapa – Google. A localização dos núcleos no mapa foi realizada pela autora.

Legenda:

E. M. Joaquim Antonio (Manilha) / E. M. Pedro Alves de Araujo (Itambi)

Escola Municipal Guilherme Miranda Saraiva (Centro)

Escola Municipal Genésio da Costa Cotrim (Reta)

Tanto Ítalo quanto Marcondes, concordaram que a principio a relação do Projovem com as escolas foi desconfortável. No inicio da implantação a interação com elas foi permeada de receios pelo estereótipo, no caso, a imagem negativa, a qual se tinha do público, que o programa traria para dentro das escolas. Nas palavras dos coordenadores:

> [...] veja bem, o Projovem ele abarca um grande número de pessoas marginalizadas pela sociedade. Então eles [os diretores] tinham medo de depredação, até de furto, era mais um turno de trabalho conforme eu disse. Então os maiores medos eram esses. (Ítalo, maio 2010)

> [...] era uma relação muito tênue porque a escola funciona com quase 300, 600 alunos de manhã e tarde. E na versão 2008 do Projovem tinha escolas que davam problema. A direção dava problema com aluno. Quebrava alguma coisa, pichava alguma coisa, era sempre o aluno do Projovem. Os alunos do Projovem freqüentando era só 150, 160 alunos [...] leva a culpa de tudo. Tem pornografia no monitor, foi o aluno do Projovem. Sendo que não era o aluno do Projovem porque o aluno do Projovem só vai para o laboratório acompanhado do professor ou do monitor, ele não vai sozinho para lá. Então a gente tinha que estar sempre conversando, explicando o projeto para a direção da escola, para atenuar, amenizar essa questão da culpabilidade. Não que sejam santos também, mas tudo e qualquer coisa que aconteça na escola nem sempre é culpa do aluno do Projovem. [...] não são bichos nem santos são pessoas. E muitos pais dos próprios alunos que estudam de dia, então isso é um fator que a Coordenação conversava sempre com eles. Olha vocês são pais, vocês têm que dar o exemplo e eles ouviam diretinho. Então por isso que eu ia firme com a diretora para poder conversar com ela e defender o aluno. (Marcondes, Junho 2010)

Com o passar do tempo os conflitos entre a direção das escolas e o projeto foram sendo amenizadas e os diretores passaram a acolher bem o programa, entretanto não desapareceram completamente, pois a Coordenação Municipal ainda se fazia presente nas escolas para conversar com os diretores sobre a proposta do Programa.

As dificuldades no relacionamento entre escolas e Programa não é exclusividade do município de Itaboraí, tanto que, a Coordenação Nacional do Projovem, ao aplicar cursos de qualificação para as equipes de Coordenação Municipais, também convida os diretores das escolas que recebem o Projeto. No entanto, em Itaboraí, tanto no ano de 2009 quanto em 2010, somente uma diretora adjunta de uma das escolas compareceu à qualificação, cujas despesas eram pagas pela Coordenação Nacional do Programa.

Além das dificuldades pelo receio em torno do público alvo, no entanto, outra dificuldade inicial para implantação do Programa foi uma questão logística. No caso, o Projeto funciona no turno da noite, fazendo com que os diretores mantivessem as escolas abertas em mais um turno e, por isso, tendo que deslocarem-se para as mesmas mais vezes, visto que a infra-estrutura destas encontra-se sob responsabilidade da direção.

Em 2008 um novo governo foi eleito para administrar a cidade e uma nova equipe de Coordenação foi indicada para compor o Programa. Houve um período de transição, de Janeiro a Março de 2009, no qual a equipe deposta transferiu todas as informações de funcionamento àquela a qual recebera tal responsabilidade, esta, que, por sua vez assumiu, o Projeto – dando continuidade aos trabalhos.

5.2) O cotidiano do Programa no município de Itaboraí

No município de Itaboraí existe o comitê gestor - o qual é composto pelas secretarias municipais de educação; de habitação, trabalho e renda; de esporte e lazer; e de desenvolvimento social -, e a coordenação municipal. Como não há na cidade 16 núcleos ou mais, não foram organizados os Pólos, estruturas previstas no desenho da Política que se aplicam nessa condição.

A presidência do Comitê Gestor cabe a secretaria de educação; todavia, a Coordenação Municipal é composta por:

- Coordenador executivo, responsável pela coordenação geral do programa, especialmente nas questões administrativas;
- O coordenador pedagógico, o qual acompanha mais diretamente a formação continuada dos professores, os processos de avaliação e de planejamento;
- Dois técnicos de nível superior, cuja função é apoiar o coordenador pedagógico fazendo visitas às unidades escolares onde funcionariam os núcleos;
- E, por fim, dois técnicos de nível médio responsáveis pelo trabalho burocrático como: o lançamento de notas, as matrículas, declarações e acompanhamento ao sistema.

A Coordenação Municipal tem reuniões regulares (aproximadamente de dois em dois meses) com o Comitê Gestor para dar ciência, a este, do processo de implantação em relação aos resultados esperados - se estão sendo alcançados ou não -, e, também, informando sobre as dificuldades encontradas. Em Itaboraí, o Comitê Gestor, doravante, serviria como uma espécie de elo entre a Coordenação Municipal e a Coordenação Nacional.

Conforme informou o atual coordenador executivo Marcondes e a coordenadora pedagógica Luiza a Coordenação Municipal reuni-se quinzenalmente. Suas reuniões estão intercaladas com as reuniões de formação e planejamento dos professores, também de 15 em 15 dias, as quais são ministradas pela Fundação Darcy Ribeiro, a Fundar, que foi designada para tal função conforme previsto no Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano. Nesses encontros as demandas dos núcleos e das turmas podem ser externadas pelos professores-orientadores, sendo o planejamento feito em cima das mesmas.

Em Itaboraí os professores-orientadores são considerados os professores de referência da turma, aqueles que se aproximam mais dos alunos e, por assim ser, podem conhecer melhor suas necessidades e reivindicações, levando-as à Coordenação Municipal nas reuniões de planejamento.

O critério para alocação dos alunos nos núcleos é feita mediante a escolha destes no ato da matricula. Os nomes dos inscritos são incluídos pelos técnicos de nível médio em um sistema, que cabe à Coordenação Nacional, sendo alistados no núcleo selecionado como primeira opção. Esgotando-se as vagas no local de primeira opção, serão encaminhados à segunda ou à terceira alternativa. Há casos, em Itaboraí, de alunos inscritos em um núcleo, todavia freqüentando as aulas em outro, pois o local no qual foram alocados é distante de suas residências. Nesses casos, a Coordenação Municipal os transfere por sua própria conta para locais próximos a suas moradias.

Com isso, no dia das avaliações externas, esses cursistas precisam se dirigir ao núcleo no qual consta alistamento no sistema. E por assim ser, para que os alunos não faltem a essas avaliações, os membros da Coordenação Municipal, que possuem automóveis, dirigem-se aos núcleos e levam os jovens, em seus carros particulares, aos locais determinados pelo sistema nacional para que os mesmos realizem as avaliações.

Segundo o Coordenador Executivo Marcondes esse é um trabalho em conjunto da Coordenação para que os estudantes participem das avaliações externas.

A Coordenação Municipal empenha-se muito para garantir a participação dos alunos nas avaliações externas (são quatro avaliações, no total, sendo uma denominada avaliação diagnóstica no início do curso, uma ao fim do primeiro semestre, outra, por conseguinte, ao término do segundo e uma quarta, por fim, na conclusão do projeto), porque elas servem tanto para acompanhar o aproveitamento e desempenho dos jovens, quanto, também, é utilizado, pela Coordenação Nacional, como um instrumento de medida de freqüência e evasão dos cursistas.

Ouvidos em entrevistas, coordenadores e professores afirmaram que o dia da avaliação externa é o mais tenso, pois, se houver redução na quantidade de alunos da primeira para a segunda avaliação, o núcleo pode ser fechado. Nesse caso, os alunos que ainda freqüentam são encaminhados para outros núcleos que estejam também com baixa freqüência sendo, por sua vez, os professores dispensados.

Por assim ser, há um empenho da equipe de coordenação e dos docentes para garantir a participação dos estudantes, atuando, como estratégia, em cima das necessidades dos alunos (levá-los e trazê-los nos dias de avaliação, ou buscar seus documentos de identidade originais, caso algum deles esqueçam, por exemplo, sem o qual o aluno não pode fazer a prova).

Esse Sistema de Monitoramento e Avaliação, que visa, também, o controle de verbas destinadas a cada município, modifica muito a já consagrada relação entre professor e aluno. No ensino regular da rede pública o docente não sofre ameaça de desemprego se os estudantes evadirem. No máximo, poderá sofrer o desconforto de serem deslocados para outras escolas ou outras funções. Todavia, não é o caso dos que atuam no Projovem Urbano, pois se os discentes evadirem acarretará na perda de seu emprego. Sendo assim, essa situação provoca uma dependência, incomum, do professor em relação ao aluno. Segundo o Coordenador Marcondes medir o quantitativo de alunos em um único dia de avaliação seria um ponto negativo do programa.

> Vincular o recebimento de verba ao quantitativo de alunos que vão fazer... Porque cria uma “neura”, na coordenação, nos professores, “ah vai fechar núcleo, não vai”. Por outro lado já foi explicado isso, que o projeto demanda muito dinheiro e tem que ser *per capta*. Então tem aluno, tem dinheiro, tem

> menos aluno, tem menos dinheiro. Porém essa questão de ter um único dia. O ponto negativo eu vou focar nisso. Um único dia para determinar quantos alunos tem freqüentando aquele núcleo é o ponto negativo. Não estou questionando a *per capta*. A *per capta* eu acho até legal, é uma maneira de se administrar a verba pública, ótimo. Mas você determinar isso num único dia é complicado porque num único dia você está com dor de barriga, e aí? Naquele único dia seu filho teve febre, e aí? Naquele único dia você esqueceu sua identidade, e aí? (JUNHO, 2010)

Além da estratégia já mencionada, para evitar o fechamento dos núcleos, outros instrumentos para manutenção dos cursistas foram adotados em Itaboraí. Uma delas foi a visitação aos alunos faltosos realizada pelos professores visando trazê-los de volta à sala de aula. Segundo Marcondes essa foi uma iniciativa dos próprios professores apresentada em uma das reuniões de planejamento. Outra estratégia, no entanto, foi o sorteio de prêmios comprados pelos docentes dos núcleos: a cada dia que o aluno comparecia à aula recebia um cupom para concorrer aos prêmios que variavam de cestas básicas a bicicletas.

Conforme o relato da professora Raquel de Participação Cidadã, pouco antes do dia do sorteio a escola, na qual funcionava o núcleo em que trabalhava, foi roubada sendo furtados também todos os prêmios comprados pelos professores. Todavia, embora tal infortúnio, segundo a professora, os alunos compreenderam a situação e não abandonaram o curso, apesar de não haver mais nenhuma recompensa.

Essas ações visam driblar os índices de evasão, os quais são elevados, ao tratar-da educação de jovens e adultos, na opinião dos Coordenadores Executivos ouvidos. Ítalo, que foi o primeiro a assumir o programa no município, e o atual coordenador Marcondes afirmam que:

> A evasão é um problema que acontece no Projovem no Brasil inteiro. Nós fizemos várias reuniões e sempre é constatado. Agora é importante registrar que o Projovem de Itaboraí foi um dos que houve menos evasão no Brasil inteiro. Tivemos evasão sim, mas foram índices menores do que a média. Acredito que esse ponto positivo tenha sido alcançado pelo trabalho dos professores. Esse é um tipo de trabalho intenso semanal que nós fazíamos da necessidade de conquistar esse aluno. Inclusive muitos professores iam a casa dos alunos para buscar esses alunos de volta. Então havia comprometimento e também a própria questão do trabalho. Nós sabemos que se há menos alunos o núcleo é fechado e isso daí fecha seu trabalho, seu emprego. Então o tempo todo nós conscientizávamos o nosso corpo docente quanto essas questões. Houve sim evasão, até porque essa faixa de idade é muito difícil, acontecem muitos imprevistos, problemas. Isso é inerente do próprio processo educativo, infelizmente é comum. Mas repito, os índices foram menores.” (ITALO, Maio 2010)

> [...] eu destacaria o ponto positivo todo o projeto. Porque é apaixonante o projeto ele realmente transforma o EJA. O EJA era uma extensão do ensino regular. A evasão de um EJA normal, ele é grande também. Tanto quanto o Projovem. O Projovem tem evasão, mas um EJA normal, eu já trabalhei com EJA normal, você vê é muito maior. Se eu começo um semestre com 64 alunos. Tanto é que se reclama na secretaria ela nem se mexe, ela diz para você "mas olha só, daqui a seis meses você vai vir aqui com 10 alunos se formando". Sabe, mudando de série, e é verdade. Você bota 64 alunos no diário inscritos no começo do ano, ou no começo de agosto. Quando chega ao final de julho ou no final de dezembro você tem lá 10% ou menos de alunos. Então o Projovem tem evasão, mas a característica do Projovem, a maneira de ele ser conduzido ele faz com que o aluno se interesse mais. (MARCONDES, Junho 2010)

Questionados se a razão para uma maior motivação no Projovem em relação a EJA, teria relação com a bolsa auxilio concedida aos alunos, as resposta foram semelhantes. Tanto para os coordenadores Ítalo e Marcondes, quanto para a professora Raquel a bolsa auxílio de R$ 100 não é o motivo principal pelo qual os alunos permanecem no programa. No inicio do curso, para muitos jovens, esse até seria o motivo da permanência, no entanto, não viria a ser a motivação principal a qual os levaria à conclusão do curso. O diferencial de Itaboraí estaria exatamente nas estratégias dos professores e coordenadores e na postura diferenciada destes. Inclusive para a professora de Participação Cidadã essa compensação estaria tirando da vista dos alunos o objetivo principal, qual seja, a elevação da escolaridade.

> Esse tipo de coisa que a gente tem que fazer para segurar o aluno é que os mima, é um ponto negativo. A gente não pode deixar evadir, porque se evadir fecha núcleo e se fechar o núcleo a gente é mandado embora e a gente não quer perder o emprego, a gente quer continuar. Então a gente tem que fazer alguns mimos para os alunos (Maio, 2011).

Mais ainda, na cidade, os alunos recebem o *Riocard*, um cartão que lhes garante a gratuidade nos ônibus do município. Este benefício foi adquirido para os alunos pela Coordenação Municipal junto a secretaria de educação, mesmo esse investimento não sendo previsto para os municípios. Com isso, os discentes não têm gastos com transporte a ser subtraído da bolsa auxílio.

Os motivos comentados para a evasão dos alunos pelos entrevistados foram, a necessidade do jovem trabalhar, mesmo motivo que o tirou da escola regular; a

instabilidade de moradia; o cuidado com os filhos; e, até mesmo, a proibição dos companheiros, no caso das mulheres.

Por fim, além das avaliações externas, para que os alunos se formam, existem, também, as avaliações internas realizadas pelos professores do programa: ao final dos dezoito meses os alunos devem ter alcançado no mínimo 1.100 pontos (num total de 2.200) para conseguir o certificado de conclusão do ensino fundamental, o qual é fornecido pela Secretaria de Educação do município, e, mais ainda, no mínimo, 102 pontos (de 204 possíveis) para obter a certificação na Qualificação Profissional.

5.3) A Participação Cidadã em Itaboraí

Segundo os documentos oficiais do Projovem Urbano a dimensão da Participação Cidadã consiste em aulas, nas quais os alunos devem mapear os problemas e desafios da comunidade, em função, dos quais, cada turma deve elaborar uma ação comunitária. Tal estratégia visa fomentar nos alunos o reconhecimento das carências do bairro e das comunidades e, ainda, a responsabilidade pelo destino dos mesmos.

O plano seria então que os jovens pudessem reconhecer um problema, que não seja individual ou afete somente a um determinado grupo, mas uma dificuldade a qual atinja e prejudique a comunidade. Depois de localizado o problema, possam os alunos, com auxilio do professor de Participação Cidadã, pensar e elaborar uma solução para o mesmo e por assim ser, que se atue de forma pratica, e localizada, sobre essa questão a fim de solucioná-la ou ao menos amenizá-la.

Segundo argumenta Machado (2008), a literatura sobre o conceito de ação comunitária estabelece a distinção entre ação institucionalizada e ação espontânea. A primeira seria aquela orientada pelo Estado, sobre a qual são tecidas criticas no sentido de que poderia produzir uma falsa idéia de participação. Isso dá-se, porque, os interesses perseguidos poderiam não corresponder aos reais interesses da comunidade, mas aos da instituição iniciadora. Nesse modelo poderiam ser englobadas as chamadas ações sociais.

A ação espontânea seria aquela em que a comunidade ao tomar consciência de seus problemas se organiza para solucioná-los, usando e desenvolvendo recursos próprios e ainda podendo contar com parcerias.

Pelo que se deduz dos documentos oficiais do Programa, o Projovem viria a ser um espaço de encontro, no qual, esses jovens poderiam reconhecer e planejar ações de intervenção na realidade local. Isso não seria necessariamente uma ação institucionalizada, pois não haveria alguém dizendo a esses indivíduos quais seriam as dificuldades enfrentadas, o que fazer diante deles e, tampouco, como fazer. E de fato, algumas ações comunitárias no Projovem Itaboraí surgiram de modo espontâneo motivadas por tragédias naturais, no caso, uma enchente causada pelo excesso de chuvas que desalojou e desabrigou muitos moradores de uma favela do município.

Esses fatos fizeram com que o município de Itaboraí se encontrasse em um cenário diferenciado, visto que o previsto seria a execução de uma única ação comunitária ao findar do curso. As necessidades imediatas e a sensibilidade de uma professora de Participação Cidadã tornaram a cidade um caso particularmente interessante.

A professora Raquel é formada em serviço social e antes de entrar no Projovem já tinha acumulado larga experiência em trabalhar com projetos sociais. Além da experiência, ela acumulou muitos contatos que facilitaram e, até mesmo, possibilitaram a realização de muitos projetos e ações no Programa. Inclusive, a realização de ações ao longo dos 18 meses de curso, não somente uma ao final, foi iniciativa dela.

> A participação cidadã tem um plano de ação comunitária que é um projeto que a gente tem que fazer ao longo dos 18 meses, em relação a uma ação comunitária. Só que eu percebi que a gente deveria fazer de outra maneira, não só uma ação social no final do Projovem. Então pela experiência que eu tenho eu pensei "a gente pode fazer várias ações e no final fazer uma mega ação". Uma ação maior para apresentar tudo que a gente desenvolveu. Eu pensei dessa maneira e a gente fez dessa maneira no ano anterior, e nesse a gente está fazendo da mesma forma (Maio, 2011).

No período de realização do trabalho de campo somente Raquel estava atuando, na Participação Cidadã, pois, com o fechamento de dois núcleos, uma professora foi dispensada e, logo após, outro saiu do programa. Com isso, dois núcleos (Genésio e

Pedro) ficaram sem as aulas. A professora Raquel que trabalhava somente no núcleo Guilherme assumiu também o de Manilha (Joaquim Antonio) e como era a única professora em atividade foi a única a ser entrevistada.

Se, num primeiro momento, a realização das ações comunitárias em Itaboraí aconteceram de forma espontânea, no caso das turmas da edição 2010 do Programa, não se pode dizer o mesmo das turmas seguintes. A professora se apoiando nas bem sucedidas experiências do ano anterior procurou repetir as iniciativas. Por isso, as ações comunitárias ganharam cunho de ações sociais, promovidas pelas turmas, seguindo as sugestões e instruções da professora.

De forma alguma isso desqualifica o trabalho. Ao contrario, o fato de Raquel não se limitar a uma única ação comunitária ao final dos 18 meses trouxe um ganho para a proposta original do programa. Relembrando Portella (2006)[25], o exercício da cidadania é algo que se aprende na pratica, na vivencia. Com essa iniciativa, a docente tem intensificado a proposta original e com isso, vem tornando o trabalho mais eficaz.

Segundo a professora, na edição 2010 do Programa no município três grandes ações já tinham sido realizadas. As duas que ela detalhou foram:

- Tarde alegre: realizada próximo ao natal de 2010 na comunidade do Rato Molhado, a qual fora escolhida pelos alunos do núcleo Guilherme (no qual Raquel atuava na época, exclusivamente). Foi estabelecida uma parceria com uma igreja que cedeu o espaço e cada turma do núcleo ficou responsável por uma tarefa: desde a divulgação e arrumação do local até o recolhimento de brinquedos e preparação do lanche oferecido às crianças.

- Campanha DST / Aids: próximo ao carnaval os alunos realizaram uma campanha de conscientização sobre doenças sexualmente transmissíveis e métodos anticoncepcionais com distribuição de camisinhas. Contaram para tanto, com a parceria da secretaria de saúde do município, a qual forneceu o material para panfletagem e as camisinhas distribuídas.

[25] Conferir do autor citação na página 90 deste estudo.

No período em que foi realizada a entrevista estava sendo organizada visita a uma casa de acolhimento para dependentes químicos, da qual participariam também os alunos do núcleo de Manilha que Raquel assumira há pouco tempo.

Na concepção da professora um único momento não seria suficiente para os alunos assimilarem e aprenderem a realizar uma ação comunitária. Por isso, realiza várias para que eles saibam na pratica como fazê-las e, por assim ser, peguem “gosto”. Disse, também, que procura fazer com que valorizem as parcerias na realização de trabalhos.

No cotidiano do município a dimensão da Participação Cidadã é vista como um espaço para formar os alunos como cidadãos, visto que muitos deles chegam ao curso desacreditados quando a possibilidade de serem agentes de transformação social.

> Ensiná-los a serem cidadãos. A eles saberem que podem ajudar o outro, que eles podem contribuir com a sociedade. Que eles têm direitos e tem deveres. Que eles podem multiplicar essa informação, isso tudo faz parte da participação cidadã [...] É isso que a gente entende por participação cidadã quando eles conseguem visualizar isso e se perceber como cidadãos dentro de uma sociedade. Que eles não são mais um dentro da sociedade, mas que podem contribuir com alguma coisa (Maio, 2011).

Na prática, existem projetos que são desenvolvidos em função dos alunos, geralmente por demandas identificadas pelos professores, os quais, com o apoio da Coordenação, buscam parcerias para a realização dos mesmos. A professora Raquel mencionou a realização de palestras sobre temas variados como planejamento familiar, ministrada por uma pessoa que trabalha nesse setor da secretaria municipal de saúde, bem como, sobre direitos trabalhistas, aplicada por um advogado, e de primeiros socorros, dada por um médico.

Muitos dos projetos realizados são frutos de parcerias estabelecidas pela professora, a qual aciona amigos e conhecidos que auxiliam no Programa. Outras parcerias vêm das secretarias municipais e são convocadas também pela Coordenação. No entanto, as parcerias estabelecidas no município são pontuais e focalizadas em determinados eventos.

As ações sociais realizadas pelos alunos e pela professora são promovidas, de modo geral, por recursos doados pelos próprios jovens. Um exemplo disso foi a tarde alegre realizada na comunidade do Rato Molhado, na qual brinquedos e comida foram doados pelas turmas. Mas Raquel orienta que os jovens busquem parcerias e, por isso, tornou-se comum os alunos requisitarem que ela providencie circulares para que consigam doações nas empresas em que trabalham. Com isso, eles têm tido a oportunidade de aprender na pratica o passo a passo da realização de uma ação social e essa experiência poderia, de fato, enriquecer sobremaneira o currículo do Projovem Urbano.

CAPÍTULO VI:

Com a palavra os alunos do Projovem Urbano Itaboraí

6.1) O que dizem eles sobre a Participação Cidadã

Foram realizadas 26 entrevistas individuais com os alunos do Projovem Urbano Itaboraí, os quais encontram-se em vias de conclusão do curso. Somente o colégio Pedro Alves Araujo, que abriga duas turmas do núcleo Antonio Joaquim – Manilha, não foi visitado, devido à baixa freqüência dos alunos e o largo tempo que ficaram sem as aulas de Participação Cidadã.

O objetivo era totalizar no mínimo trinta entrevistas, mas não foi possível, pois, no dia de visitação ao núcleo Genésio da Costa poucos alunos comparecem e alguns não quiserem conceder entrevista. Segundo os professores dias antes houve confronto na comunidade vizinha à escola entre policiais e traficantes. Por isso, os alunos tinham medo de sair à noite devido a possíveis represarias da polícia, a qual estava cercando a área. De fato, na noite da visitação o entorno da escola estava muito escuro e deserto.

Tentou-se equacionar o quantitativo de homens e mulheres, mas a maioria dos entrevistados (16 mulheres contra 10 homens), foram do sexo feminino porque são elas que mais freqüentam o curso, são maioria em sala de aula e mais assíduas segundo os professores dos três núcleos.

Pediu-se permissão aos alunos para gravar a entrevista antes do inicio da mesma. E foram feitas cinco perguntas a eles:

1) Como são as aulas de Participação Cidadã?
2) O que vocês aprendem nessas aulas?
3) O que uma pessoa precisa para ser um cidadão?
4) O que é cidadania?
5) As aulas de Participação Cidadã mudaram alguma coisa no seu pensar ou agir?

Os alunos entrevistados têm idades entre 18 a 31 anos, destes somente sete não são pais, sendo a média de dois filhos ou mais para os que têm. Os entrevistados diferem do imaginário da juventude como pessoas descontraídas, descompromissadas, irreverentes e despreocupadas. A maneira de falar, vestir e agir demonstraram um comportamento que corresponde melhor a imagem dos adultos. Os alunos que não tinham filhos aproximam-se mais do imaginário sobre juventude.

Isso implica reafirmar que a juventude muito além do que uma faixa etária se liga mais a uma fase da vida, a qual é diferente e diretamente relacionada do contexto em que se é jovem e dos compromissos assumidos, mesmo que de modo não planejado ou esperado.

Em relação às aulas de participação cidadã, os alunos disseram que são boas e interessantes porque nelas têm aprendido sobre seus direitos, como planejar uma ação social para ajudar pessoas necessitadas, a conviver com as diferenças, a identificar os preconceitos, inclusive em seu próprio comportamento.

Núcleo Guilherme Miranda Saraiva

Aluna D, 21 anos*: São ótimas, desenvolveu a gente bastante. Nós fizemos uma ação social, ajudamos as pessoas e ficamos por dentro do que acontece na realidade.*
Aluna E, 26 anos: *São boas. Mostra para a gente como fazer para ajudar outras pessoas necessitadas. A gente olhar não só por nós, olhar por todos. A participação cidadã ajuda a gente a não só viver para nós, mas viver para o mundo. Também os nossos direitos de ir e vir, tudo isso.*
Aluno R, 22 anos: *São interessantes. Saber mais sobre nossos direitos, cidadania. Sobre o que podemos fazer de melhor. Sempre o melhor para a comunidade.*
Aluno M, 22 anos: *Ajudar as pessoas próximas.*

Núcleo Joaquim Antonio

Aluna R, 23 anos: *São ótimas. A gente aprende a lhe dar com as diferenças. Para mim está sendo incrível. O que eu não sabia aprendo. Hoje em dia sei até a falar melhor.*
Aluna E, 30 anos: *Para mim as aulas são ótimas. Aprendi muita coisa sobre meu bairro porque de vez em quando a gente faz a pesquisa no bairro. Aprendi muito como se comunicar com as pessoas do bairro se alguém tiver precisando de alguma ajuda.*
Aluno C, 18 anos: *Muita coisa. Aprende a fazer um monte de coisas. Aprende a falar, se expressar melhor.*
Aluno, R, 27 anos: *É mais o nosso convívio, o nosso cotidiano dentro do nosso bairro, da nossa comunidade, do nosso município. Ensina a gente a lhe dar com os problemas do nosso bairro.*

Núcleo Genésio da Costa Cotrim

Aluno PS, 29 anos: *A gente aprende bastante coisa. Como a melhoria da nossa comunidade, então cada um dá seu depoimento. O que precisava para melhorar o nosso bairro.*
Aluna C, 29 anos: *A gente aprendeu sobre ação comunitária. O que os jovens devem e não devem fazer. Nossos direitos.*
Aluna C, 19 anos: *Ensina para gente como se relacionar com as pessoas, a respeitar as pessoas, incondicionalmente como elas são.*

Não houve diferença entre as respostas dos homens e das mulheres e nem diferiu significativamente de um núcleo para o outro. A proposta pedagógica do Projovem Urbano para a participação cidadã é bem estruturada e não há espaço disponível para os professores diferenciarem a matéria. O padrão das respostas demonstra que o conteúdo do livro está sendo aplicado na integra e se estrutura em torno da realização de ação comunitária.

Pelas falas dos alunos, percebe-se que o interessante das aulas para eles são as ações práticas. Algo distinto dos modelos tradicionais de educação, os quais valorizam mais os processos passivos de aprendizagem – o ouvir as aulas e ler os livros. A proposta do Projovem de "aprender fazendo" parece ter agradado aos alunos, tanto que alguns reclamaram não estarem realizando mais ações.

As aulas são boas. Só está faltando a participação da professora em fazer mais trabalhos, ajudar mais a comunidade. Lá na outra escola tinha a aula, mas a professora nunca fez a ação de levar cesta básica a daqui é que está fazendo.
Aluna: F, 24 anos, núcleo Guilherme Miranda Saraiva

Aos serem questionados sobre o que seria preciso para ser um cidadão e o que seja cidadania as respostas de fixaram em torno de três eixos:

I. Ter direitos e deveres.

Aluno J, 30 anos, Guilherme Miranda Saraiva: *Precisa ter um emprego, um emprego digno, ganhando bem. porque você só anda na rua de cabeça erguida tendo um emprego digno e ganhando bem. Porque se o cidadão não tiver um emprego digno e ganhando bem a maioria entra para a boca de fumo.*

Aluno CA, 28 anos, Guilherme Miranda Saraiva: *Eu acho que para um cidadão tem que cumprir os deveres, tem umas tarefas que tem que cumprir. Deveres e tarefas não só exigir. Tem as obrigações.*

Aluna A, 30 anos, Joaquim Antonio: *Direito. Direito de transporte.*

Aluna D, 24 anos, Genésio da Costa Cotrim: *Eu acho que é ter os direitos da gente. Direitos daquele negócio de política.*

O direito ao trabalho foi o mais lembrado pelos alunos, resposta condizente ao perfil dos mesmos, o qual é composto por jovens que deixaram cedo a escola e tem dificuldades para se colocar no mercado formal de trabalho, ou em alcançar melhores colocações nele. Os direitos à educação e ao saneamento básico também foram muito lembrados, bem com a posse dos documentos de identificação como certidão de nascimento[26].

Tais direitos constam no texto da Constituição brasileira de 1988 no Art. 6º "*São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*" [27].

Somente uma aluna citou o termo política, todavia sem saber defini-lo, e os demais alunos, por sua vez, nem o mencionaram. O discurso da democracia liberal, que entende a cidadania como a posse e usufruto de direitos, está expresso nas falas dos

[26] A temática dos direitos e da posse de documentos foi matéria das aulas de Participação Cidadã presente no livro da disciplina elaborado e enviado ao município pela coordenação nacional.

[27] Cf. Capitulo dois da Constituição Federal de 1988, "Dos direitos sociais". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

cursistas, os quais reclamam direitos básicos que ainda estão distantes de uma parcela significativa da população brasileira.

Segundo Vital, a ausência da menção à política no discurso dos direitos é uma característica do povo brasileiro, que aparece também na fala dos alunos do Projovem Urbano.

> O que chama a atenção no caso brasileiro é a ausência de qualquer menção à idéia de participação política nas representações da inclusão social. De fato, o citadino brasileiro pobre quase nunca fala do voto ou de outra forma de participação política quando se refere a seus "direitos"; quando fala deles, é em alusão quase exclusiva ao direito do trabalho e ao direito de ser tratado como ser humano (Caldeira, 1984, *apud* Vital, 2003, p. 276-277).

II. Sobre o convívio social.

Aluna MC, 30 anos, Guilherme Miranda Saraiva: *Ser cidadão é partilhar tudo que convive no mundo, não ter discriminação. É viver em paz, viver numa comunidade de saúde, ter condições para criar seus filhos, ter mais liberdade para sair de casa.*

Aluno J, 19 anos, Guilherme Miranda Saraiva: *Precisar ser educado. Tem que respeitar os professores e colegas dentro da sala de aula.*

Aluno S, 30 anos, Joaquim Antonio: *É respeitar o próximo, respeitar as pessoas.*

Aluna V, 21 anos, Genésio da Costa Cotrim: *Ter boa comunicação, se relacionar bem com as pessoas. Não sei explicar. Cidadão de bem, pessoa de bem.*

Para muitos dos entrevistados ser cidadão e exercer a cidadania tem relação direta com fatores de sociabilidade, de saber viver e ser comportar em sociedade. Dentre aqueles que disserem ter modificado algo na sua maneira de pensar ou agir, a partir das aulas de Participação Cidadã, destacaram exatamente que aprenderam a conviver melhor com as pessoas, a não serem egoístas, a se comunicar e se relacionar com os outros.

Aluna, V, 21 anos, Genésio: *Aprendemos essas coisas de como tratar as pessoas, como ter bom comportamento em certos lugares. A gente até sentiu falta da aula e agora que tem de novo ficou bem melhor.*

Aluna R, 23 anos, Antonio Joaquim: *Mudou muito. Eu era uma pessoa que não sabia falar, quando abria a boca saia muito palavrão. Eu não respeitava a opinião dos outros, era minha opinião e ponto final. Se viesse debater comigo eu xingava horrores. Eu ia para certos lugares onde tinham pessoas com "capital" eu não sabia me portar. Numa entrevista de emprego quando eu abri a boca já era. Então mudou muita coisa, lhe dar com as diferenças principalmente. Hoje eu até me sinto uma pessoa melhor, ouço a opinião dos outros, pergunto mais, converso mais.*

Ao falarem em cidadania como solidariedade, convivência, etiqueta social, os alunos do Projovem Itaboraí, na verdade, aproximam-se mais do conceito de civilidade, o qual é definido pelo conceituado dicionário Houaiss como: "*conjunto de formalidades, de palavras e atos que os cidadãos adotam entre si para demonstrar* ***mútuo respeito e consideração****; boas maneiras, cortesia, polidez; o fato e a maneira de observar essas formalidades"* [grifo da autora].

A civilidade não se resume a uma etiqueta de bom comportamento social, vai além e pode ser entendida como uma condição para o exercício da cidadania, visto que implica também a responsabilização pelo destino da nação, começando pela preocupação e responsabilização pelo que acontece no bairro e na comunidade. É o oposto da indiferença, fruto da radicalização dos processos de individualização da modernidade.

Conh (2006), fala de uma indiferença estrutural, como algo que é uma simples atitude de determinados agentes, mas está inscrita no modo de ser das sociedades contemporâneas. O autor entende a civilidade como o oposto da indiferença e como fundamento de qualquer política que não se resuma ao plano estritamente administrativo e técnico. Segundo Conh (2006): "*O que, usando um termo empolado, eu denominei indiferença estrutural, tem como componente central a indiferença – e indiferença é barbárie, não é civilização; civilização é exatamente a atenção ao outro*" (p. 28).

A indiferença transforma a política num campo de batalha para que prevaleçam os interesses de determinados grupos ou setores mesmo que possa haver, e geralmente há, prejuízo dos demais. A barbárie ocorre pela busca desmedida dos interesses particulares. Assim, para que se concretizem os ideais da democracia moderna da liberdade e da igualdade como valores universais, é preciso que haja padrões de civilidade. No caso, é necessário se ter em mente que cidadania não é civilidade. É, por assim ser, uma condição para o exercício da cidadania e da democracia.

III. A reivindicação da dignidade.

Foi uma constante nas falas dos alunos ao definirem o que entendiam por cidadão ou cidadania a questão da dignidade. Como se pode observar a seguir.

Aluna D, 21 anos, Guilherme Miranda: *Bom caráter*.
Aluno M, 22 anos, Guilherme Miranda: *Tem que ter um caráter bom primeiramente. Porque tem que ajudar as pessoas.*
Aluno R, 22 anos, Guilherme Miranda: *Primeiramente ter honestidade e saber ter respeito pelas pessoas, preservar a natureza.*
Aluna E, 26 anos, Joaquim Antonio: *Precisa ser digno. A dignidade leva a tudo. Ser uma pessoa de bem, de caráter. Uma pessoa de bem.*
Aluna R, 23 anos, Joaquim Antonio: *Dignidade. Mais nada. Ter dignidade é ser uma pessoa com caráter, saber respeitar seu próximo com as diferenças e opiniões.*
Aluno, CC, 18 anos, Joaquim Antonio: *Dignidade. Tem outras coisas também, mas esse é o principal.*
Aluno PS, 29 anos, Genésio da Costa: *Caráter, respeito para com os outros. Uma boa educação, principalmente dentro de casa primeiramente. Acho que esses são os pontos fundamentais.*
Aluna J, 31 anos, Genésio da Costa: *A pessoa tem que ter nome, se não tiver nome não tem nada. Nome limpo. Para ser cidadão tem que querer sempre o melhor.*

Segundo Vital (2003) essas reivindicações de dignidade da população pobre urbana brasileira, tem relação com o principio cristão de igualdade.

> O pedido de igualdade que ali se expressa é mais parecido com a idéia de "igualdade civil", tal como foi historicamente formulada na linha do princípio cristão de igual dignidade dos homens diante de Deus. Nessa configuração, a

> reivindicação de respeito apóia-se quase sempre no tema cristão da dignidade da pessoa humana, que aliás organiza muitas denúncias do destino injusto que cabe aos mais desfavorecidos (272).

Mas tal pedido de dignidade depende diretamente do cumprimento dos deveres. Isso está presente na fala dos alunos do Projovem Urbano, os quais definem cidadania como ser respeitado e respeitar os outros em suas diferenças. Assim sendo, deve ter um bom caráter, ser uma pessoa boa e ter nome limpo.

Os direitos ao trabalho, educação saneamento básico e transporte, os quais foram indicados como responsabilidades do Estado por pelo menos dois alunos, dependem, por sua vez, do cumprimento de deveres. Como aparece de forma mais emblemática na fala a seguir.

É praticar os meus deveres e exigir os meus direitos, cumprir com meus deveres na sociedade. Os meus direitos básicos, as autoridades têm que dar, eles têm obrigação, saneamento básico, saúde, educação, esses são os meus direitos. E os meus deveres pagar os impostos, conta de luz.
Aluno R, 27 anos, núcleo Joaquim Antonio.

Considerações finais

Toda a motivação para realização deste estudo surgiu de uma questão inicial: Como se faz para preparar pessoas para o exercício da cidadania? Esta pergunta conduziu a desdobramentos e ao termino dessa etapa crê-se que foi respondida: Não exatamente da maneira que se esperava, mas apontou caminhos para se chegar mais adiante a uma resposta mais completa, não definitiva.

A busca por um resposta levou a um conhecimento mais apurado da questão, começando pelos desafios a concretização da cidadania no Brasil, os quais referem-se às desigualdades sociais marcantes no país e mais, aos processos de exclusão da vida política, muitas vezes pela falta de um repertório de conhecimentos necessários ao entendimento e participação ativa na vida política. E, sem dúvida, o desinteresse da população sobre política devido à descrença em seu potencial de transformação, fruto dos conhecidos casos de corrupção, tráfico de influencia e impunidades nos crimes contra o patrimônio público.

Aponta-se também o processo de individualização cada vez mais presente nas sociedades modernas que quebram o sentido de coletividade e fazem que, por vezes, a tendência até mesmo de certos movimentos sociais, sejam particularistas sem que haja a consideração dos interesses mais gerais da sociedade.

O desinteresse e descrença em relação à política não se resumem a juventude, mas também a atinge. Porém, esses atores têm buscado novas formas de participação através de movimentos culturais, voluntariado, mobilização através da internet em torno de temáticas relativas ao meio ambiente e atividades culturais. Eles podem estar, ou não, participando através da intervenção em ações estatais, mas ao fazê-lo nem sempre visam os interesses mais gerais da sociedade.

A pesquisadora aprendeu que para se chegar ao exercício pleno da cidadania há um passo anterior, um degrau a ser subido, o da civilidade. Essa entendida como a superação da individualização radical, da indiferença pela sorte do outro, da sociedade. Sem senso de solidariedade, a política torna-se um campo de disputa por interesses particulares mesmo que à custa de prejuízo para outros. Aprendeu-se, tal fato, com o seu objeto de estudo.

O Projovem Urbano não preparara para o exercício da cidadania. É um Programa que visa tirar, das margens, jovens, os quais estão fora da escola, do mercado formal de trabalho, e ainda mais, excluídos daquele grupo de pessoas que possuem direitos, e que, conscientes disso podem usufruir deles como instrumentos de bem estar individual e coletivo. Por isso, não poderia formar para a cidadania, por quanto, deveria fazer com seus alunos subissem antes o degrau da civilidade para integrá-los e, é isso que, a princípio, o Projeto procura fazer.

E faria de forma mais eficaz e atraente para os alunos se a experiência do Programa em Itaboraí pudesse ser aproveitada em outras localidades. De forma pratica, a professora de Participação Cidadã que atuava na cidade usou de recursos e estratégias para envolver os alunos em ações sociais que abriram perspectivas, para muitos deles, de que são capazes de fazer coisas que podem amenizar a dor causada pela indiferença de tantos outros.

Em vez de uma única ação comunitária ao final do curso, melhor seria várias ações que envolvessem e agregassem todas as turmas do núcleo, pois isso permite que todos os alunos se conheçam, façam novas amizades, aprendam a conviver com as diferenças e, desse modo, gerar um ganho maior para as comunidades e as pessoas focalizadas pelos alunos do Projovem. Para tanto, seria preciso rever o tempo destinado às aulas de Participação Cidadã, visto que, uma hora por semana é pouco tempo para ministrar os conteúdos do livro e ainda, fazer todo o planejamento das ações.

Nem todos os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados. Não houve tempo para investigar a questão das parcerias. Foi possível saber que a Coordenação municipal e os professores do curso, entre eles a docente de Participação Cidadã, acionam seus contatos pessoais para concretizar palestras e contribuir para a realização de ações socais, entretanto, não foi possível, por falta de tempo, ter acesso a esses parceiros.

Os apoios e parcerias são de extrema relevância para Programas, como o Projovem, os quais não prevêem em seu orçamento recursos financeiros para realizar ações sociais ou para equipar as aulas de Qualificação Profissional. Por isso, tais parcerias podem nesse caso, fazer a diferença para que os alunos tenham mais aulas práticas dentro do arco profissional que escolheram e, ainda, para que possam ter

contatos que possibilitem uma oportunidade no mercado de trabalho. Mais ainda, se esses apoios e parcerias não estão acontecendo, verificar os motivos para tanto podem, sobremaneira, contribuir para um melhor funcionamento do Projovem Urbano.

Outra questão de extrema relevância e que não pode ser investigada nesse estudo é a evasão dos alunos, a qual se mantém alta e sem grandes divergências ao quadro que se encontra na EJA "convencional". Mesmo com a bolsa de R$ 100, com um currículo mais atraente, material didático bem elaborado e o tempo reduzido para a conclusão do ensino fundamental, o Projovem Urbano não consegue manter seus alunos até o final, o que gerou em Itaboraí uma série de estratégias e "mimos" por parte de professores e Coordenação. É necessário que ao se investigar os motivos da evasão se encontrem meios para que permaneçam e continuem seus estudos, pois, a proposta do Programa é exatamente a superação da exclusão.

De fato, o Projovem Urbano abriu uma perspectiva para a questão da preparação para o exercício da cidadania. Para saber se esses alunos de fato incorporaram em seu cotidiano a experiência vivida no programa seria necessário revê-los, passado algum tempo do termino do curso. Por hora, avalia-se, a partir do foi dito por eles, que o Programa, e de modo especial o trabalho da professora Raquel, tem surtido efeito e, assim, alcançado sua meta de fomentar o exercício da civilidade como um caminho para a cidadania.

Por fim, cabe ressaltar que o Projovem Urbano pretende ser um primeiro passo, na verdade um recomeço, para esses que acabaram sendo excluídos de direitos fundamentais de um cidadão, como trabalho, educação e começando nesses de outros mais. É inicial, o complemento se espera que venha depois com a continuidade dos estudos, a conclusão da educação básica, a formação técnica para o exercício profissional e, ainda, por fim, o exercício efetivo cidadania.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carla Coelho. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. In: **IPEA. Mercado de trabalho**. Brasília, Nov. 2008.

ANDRADE, Eliane Ribeiro, e Miguel Farah NETO. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; RIBEIRO, Eliane Andrade; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade . Brasilia, 2009.

ANDRADE, Eliane Ribeiro de; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; et al. **Perfil dos Alunos do ProJovem Urbano**: um estudo a partir do Survey 1 – 1ª entrada. Agosto de 2009.

AUAD, Denise. **Mecanismos de Participação Popular no Brasil**: plebiscito, referendo e iniciativa popular. São Paulo, 2004. Disponível em: www.unibero.edu.br/download/.../DIR_PROF%20DENISE_OK.pdf

ARAUJO, Cícero. Civilização e Cidadania. In: BORON, Atílio A. (org). **Filosofia Política Contemporânea**. CLACSO, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. O individuo em combate com o cidadão. In: **Modernidade Líquida**. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. In: **Lua Nova**, nº 38, pp. 223-237, 1996.

BORBA, Julian. "O que não temos e o que queremos": uma revisão do debate sobre cidadania no Brasil. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: **O poder simbólico**. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989.

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

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

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

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Um Olhar Demográfico sobre os Jovens Brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho de. (orgs). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília, IPEA, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni. Juventude e Políticas sociais no Brasil. In: **IPEA. Texto para discussão** nº 1335. Brasília, abr, 2008.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação Política e Juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. In: **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, nº 30, p. 253-268, jun. 2008.

CASTRO, Mary Garcia; VASCONCELOS, Augusto. Juventudes e Participação Política na Contemporaneidade: explorando dados e questionando interpretações. In: ABRAMOVAY, Miriam; RIBEIRO, Eliane Andrade; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade . Brasilia, 2009.

COHN, Gabriel. Civilização, cidadania e civismo: a teoria política frente aos novos desafios. . In: BORON, Atílio A. (org). **Filosofia Política Contemporânea**. CLACSO, 2006.

COMPARATO, Fabio Konder. A nova cidadania. In: **Lua Nova**: Revista de Cultura Política, nº 28-29, São Paulo, abr. 1993.

_____. Obstáculos históricos à vida democrática em Portugal e no Brasil. In: **Estudos Avançados**, 17 (47), 2003, pp 237-259

CORTIZO, María Del Carmo. Matrizes Clássicas e novas noções de Cidadania. In: **Katálysis**, v. 6, nº 1, jan – jun 2003, Florianópolis, SC, p. 28-38.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. In: **Perspectivas**, São Paulo, 22, p 41-59, 1999.

CUNHA, Luis Antonio. Democracia restrita – escola excludente e Privatismo econômico e ideológico. In: **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Editora Cortez, São Paulo, 1991.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociologia**, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1105-1128, Campinas, Out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. (Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, nº especial, p. 1115 – 1139, Outubro, 2005.

DUBET, François. "O que é uma escola justa?" In: **Cadernos de Pesquisa**, set./dez. de 2004: 539-555.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** . Editora Jorge Zahar,Rio de Janeiro, 1998. V. 2

FREIRE, Paulo. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. Editora Cortez, São Paulo, 2001.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. Editora Moraes, São Paulo, 1986.

FERREIRA, José Ribeiro. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In: LEÃO, Delfim Ferreira, *et al*. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. Editora: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Coimbra, 2010.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. Editora Contexto, São Paulo, 2008.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Cidadania e Educação no Brasil. In: **Revista HISTEDBR on-line**, nº21, Campinas, mar. 2006, p. 166-170.

GENTILLI, Victor. O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a comunicação. In: **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, vol. 1, nº 19, 2002. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3184

GERMANO, José Willington. Introdução e Capitulo 1. In: **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. 4ª ed. Editora Cortez, São Paulo, 1992.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. In: **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 14, Mai-Ago, 2009, pp. 355-369. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27511688013

_____; Di Pierro, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista brasileira de educação**, maio-ago, número 014, são Paulo, 2000, pp. 108-130.

JAEGER, Werner. Lugar dos gregos na história da educação. In: **Paidéia**: a formação do homem grego. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1995.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates; INOJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Suely. Descentralização e Intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. In: **XI Concurso de Ensayos del CLAD "El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública : Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones".** Caracas, 1997.

KAUCHAKJE, Samira. Participação social no Brasil diante da desestruturação das políticas sociais: novas configurações da sociedade civil organizada como alternativas para recompor os laços sociais e a civilidade nas relações societárias. In: **Emancipação**, 2(1), pp 159-176, 2002.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. In: THOMPSON, Andrés A.(org). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo, Peirópolis, 2005.

KRAUSKOPF, Dina. Juventudes na América Latina e no Caribe: dimensões sociais, subjetividades e estratégias de vida. . In: THOMPSON, Andrés A.(org). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo, Peirópolis, 2005.

LEON, Alessandro Lutfy Ponce de. Juventude, Juventudes*:* uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: ABRAMOVAY, Miriam; RIBEIRO, Eliane Andrade; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade . Brasilia, 2009.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CASTRO, João Paulo Macedo e. Polítca(s) Pública(s). In: SANSONE, Livio & PINHO, Osmundo. In: **Raça**: Novas Perspectivas Antropológicas. Bahia: EDUFBA. 2008.

MACHADO, Cristiane Brito. **A ação comunitária do Projovem**: um instrumento para promover a participação do jovem? Salvador: UFB, 2009, 153 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 117, p. 197 – 217, Novembro: 2002.

MOREIRA, Danilo e BARBOSA, Luisa. Juventude e Participação: apatia ou exclusão política? In: **Juventude. br**, nº 56, pp. 12-20, Jun. 2010.

MORONI, José Antonio. O direito a participação no governo Lula. **Conferencia proferida na 32ª International Conference on Social Welfare,** 2006.

MOUFFE, Chantal. A cidadania democrática e a comunidade política. In: UNESP. **Estudos de Sociologia**, nº 2, 1997.

NOVAES, Regina e VITAL, Christina. A juventude de hoje: (re) invenções da participação social. In: THOMPSON, Andre A. [et al]. **Associando-se à juventude para construir o futuro**. Peirópolis, São Paulo, 2005.

0' DONNELL, Guilhermo. Anotações para uma teoria do Estado. Disponível em: http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/138/ANOTACOES_PARA_UMA_TEORIA_DO_ESTADO_ODONNELL.pdf. Acessado em Dezembro de 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. In: A**nálise social**, vol. Xxv (105-106), p. 139-165, 1990.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, Osmar *et al*. **Juventude e Contemporaneidade**. UNESCO, MEC, ANPED, Brasília, 2007.

PORTELLA, Rodrigo. Dependência e cidadania no Brasil: uma relação a ser discutida a partir das matrizes culturais religiosas brasileiras. In: **Horizonte**, vol. 5, nº 9, pp. 43-53, Belo Horizonte, dez. 2006.

RUA, Maria das Graças. As Políticas Públicas dos anos 90. In: **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Vol II. Brasília: CNPD, 1998.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. In: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. **Documentos**, nº 8, ago 1999 / jul. 2001, abr 2000.

SANTOS, Magnúcia Bezerra Soeiro dos. **O Projovem e a Ação Comunitária**: uma análise da participação dos egressos na comunidade. São Luis: UFM, 2011, 224 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon e BROCK, Colin (orgs). **Os desafios da educação no Brasil**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2005.

SEVERINO, Antonio J. "EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA - a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico." **São Paulo em Perspectiva**, p. 65-71, São Paulo, 2000.

SILVA, Enid Rocha Andrade; ANDRADE, Carla Coelho. A Política Nacional da Juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de *et al* (orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. IPEA, Brasília, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias: Porto Alegre, ano 8, nº 15, Julho-dezembro 2006, p. 20-45. Disponível em: HTTP://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf. acesso em: Junho de 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. in: SPOSITO, Marília Pontes (coordenação). **Juventude e Escolarização (1980 – 1998)**. MEC/Inep/Comped, Brasília, 2002.

_____; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar *et al*. **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. – Brasília: UNESCO, 2004.

_____. A alfabetização de Jovens e Adultos na legislação e na Política Educacional Brasileiras. In: **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. UNESCO, Brasília, 2008.

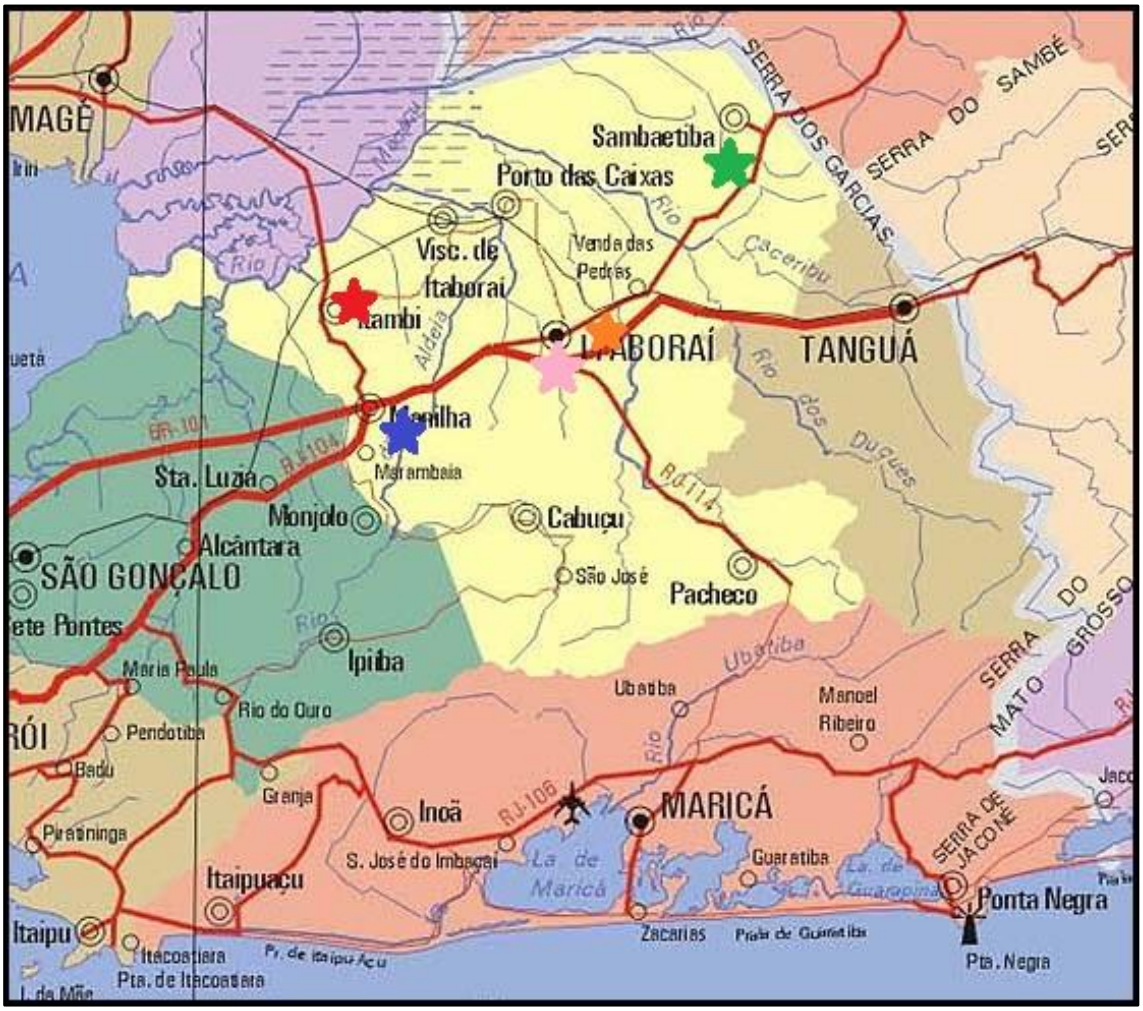
WOODS, Helen Meiksins. A democracia contra o capitalismo. In: **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Editora Boitempo, São Paulo, 2006.

VITAL, Dominique. A linguagem do respeito. A experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. In: **Dados** – Revista de Ciências Sociais, vol. 46, nº 2, pp. 265 -287, Rio de Janeiro, 2003.

ANEXOS

ANEXO I: Mapa com a localização dos núcleos no município de Itaboraí no ano de 2010.

Mapa 3: Localização dos núcleos 2010.



Fonte: Mapa – Google. Localização dos núcleos no mapa realizada pela autora.

Legenda:

- Escola Municipal Antonio Joaquim (Manilha)
- Escola Municipal Pedro Alves de Araujo (Itambi)
- Escola Municipal Marly Cid (Nancilandia)
- Escola Municipal Guilherme Miranda Saraiva (Centro)
- Escola Municipal Genésio da Costa Cotrim (Reta)

ANEXO II: Notícias relativas à economia de Itaboraí.

SUL FLUMINENSE

Volta Redonda gera 749 empregos em junho

Publicado em 19/7/2011, às 17h42

Última atualização em 19/7/2011, às 19h40

Sul Fluminense

De acordo com os dados liberados hoje(19) pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do Ministério do Trabalho e Emprego, Volta Redonda, com um saldo positivo de 749 empregos em junho, foi a quinta colocada no ranking de criação de postos formais de trabalho no Estado do Rio, atrás apenas do Rio, Campos, Itaboraí e Macaé. Campos e Macaé concentram atividades de extração de petróleo, enquanto em Itaboraí está sendo construído um complexo petroquímico, que é uma das maiores obras em andamento no Brasil.

Os dados do Caged consideram a diferença entre as admissões e demissões ocorridas no período.

Com os resultados do mês passado, a cidade fecha o primeiro semestre com 2.622 novos empregos, e acumula 4.317 vagas com carteira assinada abertas nos últimos doze meses.

A construção civil, com a abertura de 490 novas vagas, foi a maior geradora de empregos na cidade no mês passado. Segue-se a indústria de transformação, que abriu 276 postos formais de trabalho. O setor de serviços, geralmente um dos maiores geradores de emprego, abriu 93 colocações e ficou em terceiro lugar no mês de junho.

Leia mais: http://diariodovale.uol.com.br/noticias/1,43491,Volta-Redonda-gera-749-empregos-em-junho.html#ixzz1T8E0IRio

Itaboraí - o ‘Peixe’ chegou! E agora?

8 de agosto de 2011

Visto do ‘céu’, em imagem de satélite, a área onde está sendo construído o Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (Comperj) tem formato semelhante à silhueta de um gigantesco peixe avermelhado, de 45 milhões de metros quadrados - o equivalente a cinco bairros de Copacabana. Cravado no coração de Sambaetiba, distrito rural de Itaboraí, sua gênese foi anunciada pela Petrobras em março de 2006, com destino traçado: nasceu para ser o maior polo da indústria petroquímica no País, com investimento de US$ 8,4 bilhões - ou R$ 17,6 bilhões. O DNA do ‘Peixe’ anunciava a construção de uma refinaria de padrão internacional, com tecnologia de ponta para refinar o óleo pesado vindo da Bacia de Campos. O Complexo - cuja obra termina em 2014 - irá começar a operar em 2015, gerando 150 mil empregos diretos e indiretos, o que vai mudar o perfil socioeconômico da região, que engloba 23 municípios influenciados pelo empreendimento.

Mas, quando chegar a hora do ‘banquete’, será preciso ter cuidado com as espinhas do ‘Peixe’. A ‘Dubai brasileira’ -analogia que compara Itaboraí ao emirado árabe rico produtor de petróleo, no Oriente Médio - poderá ser uma miragem na vida de seus cidadãos. A reboque do progresso, a fisiologia do ‘Peixe’ esconde, em suas ‘entranhas’, efeitos colaterais já experimentados por cidades como Macaé, no Norte Fluminense. Em meio à euforia desenvolvimentista provocada pelos royalties do petróleo, a partir da década de 80, a cidade teve uma explosão populacional, cresceu de forma desordenada e sofre até hoje com o aumento da criminalidade. Entre 1980 e 2010, Macaé teve a taxa de homicídios dolosos triplicada, segundo o Instituto de Segurança Pública (ISP). Itaboraí pode seguir o mesmo caminho: a população da cidade, que atualmente é de 220 mil habitantes, deve chegar a 1 milhão até 2021. Projeção do ISP alerta que, se o município não se preparar, a migração de trabalhadores em massa pode iniciar um processo de favelização, multiplicando por quatro a taxa de homicídios nos próximos nove anos.

Cinco anos após a ‘inseminação’ do Comperj na fauna e flora do Leste Fluminense, O SÃO GONÇALO mergulhou no ‘aquário’ do ‘Peixe’ - Sambaetiba - e visitou as cercanias de seu ‘habitat’ para descobrir e registrar os primeiros impactos políticos, socioeconômicos e ambientais e, também, contar as histórias de pessoas atingidas pelas ‘escamas’ do polo. Durante um mês, a reportagem percorreu cerca de 250 km no município, por áreas rurais e urbanas, de plantações de laranjas a canteiros de obras. Foram entrevistadas mais de 50 fontes, ligadas ao poder Executivo nas esferas municipal, estadual e federal, polícias Civil e Militar, Secretaria de Estado de Segurança, além de ambientalistas, funcionários de cartórios, representantes de associações de moradores e de produtores rurais, cientistas sociais, lavradores, pecuaristas, agrônomos, comerciantes, construtores e operários da construção civil.

No rastro das cifras astronômicas, estatísticas, relatórios oficiais e estudos acadêmicos que permearam os cinco primeiros anos de gestação do polo, a série ‘O Peixe chegou! E agora?’ vai mostrar a transformação por que passa a região e seus efeitos na vida dos moradores. Dar voz a seus habitantes, de famílias que chegaram há décadas em Itaboraí e que hoje vivem entre a expectativa de dias melhores e a incerteza do amanhã. Histórias como a de D. Almerita, de 109 anos, que viveu o apogeu do Ciclo da Laranja. Do seu Jobson, ex-servente de obras que virou pintor, ascendeu da classe D para a classe C, comprou freezer, geladeira e vai reformar a casa. Do ex-produtor rural Juarez, cujo pai vendeu a fazenda para a Petrobras por R$ 700 mil e hoje vive de renda, mas não sai ‘de jeito nenhum’ de Sambaetiba. Do operário cearense José Nauri, 48, que chegou em Itaboraí em 2008 para trabalhar no Comperj e conheceu o amor de sua vida, a itaboraiense Valéria Silva, 31, com quem casou. O ‘Peixe’ já faz parte da vida dessa gente que carrega uma pergunta em comum - ainda sem resposta: “O Comperj chegou! E agora?”.

Fonte: O São Gonçalo

Disponível em: https://www.clickmacae.com.br/?sec=47&pag=noticia&cod=86

ANEXO III: Quadro completo dos arcos profissionais e as ocupações correspondentes.

ARCOS	OCUPAÇÕES
1. Administração	a) Arquivador b) Almoxarife c) Contínuo (Office-Boy/Office-Girl) d) Auxiliar Administrativo
2. Agroextrativismo	a) Trabalhador em Cultivo Regional b) Extrativista Florestal de Produtos Regionais c) Criador de Pequenos Animais d) Artesão Regional
3. Alimentação	a) Chapista b) Cozinheiro Auxiliar c) Repositor de Mercadorias d) Vendedor Ambulante (Alimentação)
4. Arte e Cultura I	a) Assistente de Produção Cultural b) Auxiliar de Cenotecnia c) Assistentejde Figurino d) Dj/Mc
5. Arte e Cultura II	a) Revelador de Filmes Fotográficos b) Fotógrafo Social c)Operador de Câmera de Vídeo - Cameraman d) Finalizador de Vídeo
6. Construção e Reparos I (Revestimentos)	a) Ladrilheiro b) Gesseiro c) Pintor d) Reparador(Revestimento)
7. Construção e Reparos II (Instalações)	a) Eletricista de Instalações (Edifícios) b) Trabalhador da Manutenção de Edificações c) Instalador-Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações d) Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança
8. Educação	a) Auxiliar de Administração Escolar b) Contador de Histórias c) Inspetor de Alunos d) Recreador
9. Esporte e Lazer	a) Recreador b) Agente Comunitário de Esporte e Lazer c) Monitor de Esporte e Lazer d) Animador de Eventos
10. Gestão Pública e Terceiro Setor	a) Agente Comunitário b) Agente de Projetos Sociais c) Coletor de Dados de Pesquisas e Informações Locais d) Auxiliar Administrativo
11. Gráfica	a) Guilhotineiro (Indústria Gráfica) b) Impressor Serigráfico

	c) Operador de Acabamento (Indústria Gráfica) d) Encadernador
12. Joalheria	a) Ourives na Fabricação e Reparação de Jóias b) Fundidor c) Auxiliar na Confecção de Bijuterias d) Vendedor de Comércio (Jóias, Bijuterias e Adereços)
13. Madeira e Móveis	a) Marceneiro b) Reformador de Móveis c) Auxiliar de Desenhista de Móveis d) Vendedor de Móveis
14. Metalmecânica	a) Serralheiro b) Funileiro Industrial c) Auxiliar de Promoção de Vendas d)Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças)
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
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
17. Serviços Domésticos I	a) Faxineira b) Porteiro c) Cozinheira no Serviço Doméstico d) Caseiro
18. Serviços Domésticos ll	a) Cuidador de Idosos b) Passador de Roupas c) Cuidador de Crianças (Babá) d) Lavadeiro
19. Serviços Pessoais	a) Manicura e Pedicura b) Depilador c) Cabeleireiro d) Maquiador
20. Telemática	a) Operador de Microcomputador b) Helpdesk c) Telemarketing (Vendas) d) Assistente de Vendas (Informática e Celulares)
21. Transporte	a) Cobrador de Transportes Coletivos b) Despachante de Tráfego c) Assistente Administrativo

	d) Ajudante Geral em Transportes
22. Turismo e Hospitalidade	a) Organizador de Eventos b) Cumim (Auxiliar de Garçon) c) Recepcionista de Hotéis d) Agente de Desenvolvimento Turístico
23.Vestuário	a) Costureiro b) Montador de Artefatos de Couro c) Costureira de Reparação de Roupas d) Vendedor de Comércio Varejista

Fonte: Projeto Político Integrado do ProJovem Urbano (pp. 155-157).

ANEXO IV: Noticia sobre a incorporação do Projovem Urbano pelo Ministério da Educação.

ProJovem Urbano será incorporado pelo Ministério da Educação

30/06/2011 18:48 - Portal Brasil

A Secretaria-Geral da Presidência da República e o Ministério da Educação (MEC) anunciaram nesta quinta-feira (30) que o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) está em fase de transição da Secretaria Nacional de Juventude para o ministério. Em nota conjunta, a secretaria e o ministério explicaram que "essa transferência visa garantir a atualização, o aperfeiçoamento e a expansão do programa".

O ProJovem Urbano foi instituído em 2005, juntamente com a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, vinculados à Secretaria-Geral da Presidência da República. O programa tem como orientação promover a inclusão social dos jovens, e é voltado para os jovens que não concluíram o Ensino Fundamental.

A Secretaria Nacional de Juventude – em gestão compartilhada com o Ministério da Educação, o Ministério de Desenvolvimento Social e o Ministério do Trabalho e Emprego – implantou e coordenou a ação.

"A transferência da coordenação do ProJovem Urbano para o MEC, após seis anos de experiência exitosa, visa ultrapassar sua etapa de implantação para dar-lhe a condição de política pública vinculada à estrutura do sistema educacional brasileiro", aponta a nota.

Técnicos do MEC e da Secretaria Nacional de Juventude formaram um grupo de trabalho encarregado de propor o detalhamento da nova fase do programa. "O compromisso do governo federal é fortalecer o ProJovem Urbano sob a gestão do Ministério da Educação, priorizando sua relação com os órgãos de juventude nos estados e municípios", reforçam os órgãos.

Segundo a nota, será assegurada a conclusão das turmas em andamento, ainda sob a gestão da Secretaria Nacional de Juventude. A abertura de novas turmas acontecerá no inicio de 2012, já sob a coordenação do MEC.

Fonte:
Secretaria-Geral da Presidência da República

Disponível em: http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/06/30/projovem-urbano-sera-incorporado-pelo-ministerio-da-educacao