

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAREN DE FÁTIMA MACIEL

**O PROJOVEM PELO OLHAR DE EDUCANDOS E DUCADORES NA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO: POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS**

Rio de Janeiro

2013

KAREN DE FÁTIMA MACIEL

**O PROJOVEM PELO OLHAR DE EDUCANDOS E EDUCADORES NA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO: POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade.

Rio de Janeiro

2013

KAREN DE FÁTIMA MACIEL

**O PROJOVEM PELO OLHAR DE EDUCANDOS E EDUCADORES NA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO: POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
necessários para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 12 de Junho de 2013

Professora Doutora Eliane Ribeiro Andrade - UNIRIO
Orientadora

Professora Doutora Mônica Peregrino- UERJ

Professora Doutora Ângela Maria Martins – UNIRIO

Dedico este trabalho a todos os sujeitos que acreditam que é preciso ter esperanças, e, acima de tudo coragem para lutar pela construção de um mundo mais digno e humano. Dedico também, à minha mãe que foi a base de sustentação para concretizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a minha querida orientadora Eliane Ribeiro pela seriedade, confiança, compreensão e respeito demonstrados ao longo de todo processo de construção desse trabalho.

As professoras Ângela Martins e Mônica Peregrino por aceitarem participar da banca examinadora e, principalmente, pelas valiosas contribuições e atenção dada a esta pesquisa.

A professora Deise por todo carinho e respeito sempre demonstrado nos momentos em que mais precisei.

Aos meus amigos de caminhada por compartilharem das alegrias e conquistas, como também dividir as dúvidas e angustias que acometem sempre os marinheiros de primeira viagem.

Aos jovens e educadores do ProJovem Urbano por me acolherem no programa e, respeitosamente aceitarem participar da pesquisa, dividindo comigo suas histórias de vida.

A minha família, em especial, a minha mãe Cleide Ferreira que sempre foi meu alicerce diante das constantes “pedras no caminho”, pela compreensão, apoio, força e carinho nos momentos mais difíceis.

Enfim, agradeço, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o amadurecimento deste trabalho. Certamente, saberão a quem falo.

RESUMO

A presente pesquisa representa uma aproximação à discussão da educação na perspectiva da emancipação humana, enquanto princípio inerente à natureza da educação como ato político e libertador, com base nos estudos de Paulo Freire, Adorno, Tonet e Gramsci. Investiga, por isso, suas possibilidades de realização na atualidade, tendo como fundo de análise o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã - ProJovem Urbano que surgiu em 2005, no âmbito do processo de construção das políticas públicas de juventude no Brasil. O ProJovem aparece como a primeira política pública do governo federal voltada, especificadamente, para o público pobre e jovem de 18 a 29 anos, que não completou o ensino fundamental. Pela natureza das questões propostas, optou-se por uma abordagem qualitativa, associando revisão bibliográfica e pesquisa de campo composta pela observação participante, entrevistas individuais e grupo focal. Desse modo, busca-se levantar os elementos diferenciais da proposta pedagógica que delineiam seu caráter inovador, a partir dos olhares daqueles que são seus principais atores: os jovens e educadores do programa. Neste sentido, entrevistamos três educadores que atuam no ProJovem Urbano de uma escola municipal localizada no Bairro da Praça Seca - Zona Oeste do Rio de Janeiro. O grupo focal realizou-se com nove jovens, de ambos os sexos, na faixa etária de 18 a 28 anos. A análise deste estudo permite-nos compreender que as três dimensões propostas: aumento de escolaridade, formação para o trabalho e formação cidadã, aparecem como elementos diferenciais e que potencializam o caráter emancipador, no entanto, as lacunas deixadas, nesta política pública, sinalizam a necessidade de criação de redes de oportunidades mais amplas e concretas para os jovens, sem a qual a formação na perspectiva da emancipação não se efetivará integralmente.

Palavras-chave: Educação Emancipatória. Juventude. ProJovem Urbano.

ABSTRACT

This research represents an approach to the discussion of education in the perspective of human emancipation as a principle inherent in the nature of education as a political act and a deliverer based on Paulo Freire's studies. Investigates, so your chances concrete realization or non-realization, against a background of the analysis the "ProJovem Urbano"- National Programme for Youth Inclusion: education, training and citizen participation, which appeared in 2005, under the process of construction of public policies for youth in Brazil. Projovem appears as the first federal policy aimed, specifically, to the public poor young 18-29 years who have not completed primary education. By the nature of the questions posed, it opted for a qualitative approach involving literature review and field research made by participant observation, individual interviews and focus group. In order to know the perceptions of key actors: youth and educators in the educational process about the emancipatory potential of the program in question were conducted in-depth interviews. In this sense, we interviewed three educators who work in ProJovem a municipal school in the neighborhood of Praça Seca West Zone of Rio de Janeiro (venue of research). The focus group was conducted with students and comprised nine participants of both sexes, aged 18-28 years. The partial analysis of this study allows us to understand that the three proposed dimensions: increased education, job training and civic education, lacks be materialized in practice, from networking opportunities for practical training in the perspective of emancipation, without which it does not hold.

Key Words: Emancipatory Education, Youth, Urban ProJovem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	15
1. EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, EJA E EDUCAÇÃO POPULAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	22
1.1 A EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA POLÍTICO- FILOSÓFICA.....	22
1.1.1 Contribuições teóricas: a perspectiva liberal x marxiana	25
1.2 EMANCIPAÇÃO HUMANA NO IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE.....	29
1.2.1 A influência da educação popular na construção da educação de jovens e adultos.....	32
1.2.2 Pedagogia Dialógica: a busca de uma educação na perspectiva da emancipação humana.....	37
1.2.3 A educação popular e seus reflexos na juventude.....	40
2. JUVENTUDE: MUITO MAIS DO QUE UMA PALAVRA.....	49
2.1 CATEGORIAS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE A JUVENTUDE.....	52
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE.....	58
2.2.1 A juventude no âmbito internacional.....	60

2.2.1.1 <i>Tematização social da juventude no Brasil</i>	62
3. PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	69
3.1- PROJovem “ORIGINAL”: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA.....	69
3.2 PROJovem URBANO- TRANSFORMAÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS.....	80
3.2.1 A implementação do ProJovem no Rio de Janeiro.....	88
3.3 INCORPORAÇÃO DO PROJovem URBANO NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.....	96
4. AS DESCOBERTAS DO CAMPO EMPÍRICO.....	102
4.1 O PROJovem PELO OLHAR DOS EDUCANDOS E EDUCADORES: RESULTADOS.....	104
4.2 AS FRUSTAÇÕES: PONTOS COMPROMETEDORES DO PROJovem URBANO.....	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6. REFERÊNCIAS.....	130
7. ANEXOS.....	139

INTRODUÇÃO

A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. Desta forma, a educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. (MAAR, 1995 apud ADORNO, 1995, p. 16).

A presente pesquisa representa uma aproximação à discussão da educação na perspectiva da emancipação humana, enquanto princípio inerente à natureza da educação como ato político e libertador, pautando-se nos estudos de importantes pesquisadores da dimensão política da educação, tais como Paulo Freire, Adorno, Tonet e Gramsci. Portanto, investigamos suas possibilidades de realização na atualidade, tendo como fundo de análise o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã (ProJovem Urbano) que surgiu em 2005. Esse programa aparece como a primeira política pública específica voltada para o público jovem de 18 a 29 anos, cuja gênese parece pautar-se na luta pela educação, articulada às dimensões do trabalho e participação social, como tributo ao direito dos jovens.

A análise da literatura sobre a educação de jovens e adultos (EJA), com ênfase na juventude, nos permite apontar que a educação, enquanto o primeiro dos direitos sociais (CURY, 2011) e fundamento dos demais direitos, quando direcionada a esse público, oriundo da classe popular, esteve historicamente atrelada a uma educação considerada de menor prestígio social. Tal desprestígio fez com que ela viesse a ocupar um lugar marginal, de “segunda classe” no sistema educacional brasileiro. Nos dias atuais, essa posição é evidenciada pelas significativas taxas de analfabetismo da população brasileira na faixa etária de 15 anos ou mais que concentra números alarmantes, em torno de 13.933.17 analfabetos, segundo os dados levantados pela última análise do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O dado revelado pelo IBGE evidencia que a tão proclamada universalização do ensino fundamental, apesar de garantir o acesso das classes populares à educação, como porta de entrada a um direito público subjetivo, não foi o suficiente para garantir uma sólida formação, nem proporcionar a permanência e continuidade dos estudos dos jovens – perceptível pelas barreiras invisíveis impostas com relação à permanência e ao sentido que a escola adquire para o jovem pobre.

Nesse cenário, as análises de Saviani (2007) nos levam a ratificar que a formação dos sujeitos-referência dessa pesquisa – jovens pobres, excluídos dos direitos sociais – esteve

historicamente atrelada a interesses outros, do que pautada na necessidade da formação humana. Nesse direcionamento, o autor ratifica que na década de 1990 houve o predomínio do império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras (SAVIANI, 2008, p. 448). Isso significa que a partir deste momento passou a haver na educação brasileira, do ponto de vista político-econômico-social o predomínio de uma concepção educacional de favorecimento dos interesses neoliberais, cujo fim último é a primazia dos interesses do mercado em detrimento das necessidades humanas.

Diante desse quadro de abandono e formação deficiente, percebe-se que os jovens das camadas pauperizadas da sociedade acabam sendo os mais prejudicados, não apenas em relação à baixa escolaridade, mas a uma formação precária, associada à inserção produtiva, respaldadas pela precarização dos postos de trabalho. Não por acaso, os estudos sobre a juventude demonstram que é a partir da década de 1990 que os jovens ganham visibilidade no cenário político brasileiro e aparecem na pauta social e política do país, entrando na agenda das políticas públicas, conforme salientam as análises de Abramo (2008).

É a partir desse momento que se tornam contemplados pelas políticas públicas, que buscam assegurar seus direitos fundamentais, atendendo as suas especificidades e demandas urgentes. Vale ressaltar que os jovens trazem à tona os velhos/novos problemas ainda não resolvidos na histórica luta da EJA por educação pública de qualidade e trabalho humanizado.

A busca pela educação de qualidade, conforme apontam inúmeras pesquisas, liga-se à necessidade da formação integral do ser humano em busca da não domesticação, alienação e deformação dos sujeitos, frente à construção das suas trajetórias de vidas, mas se volta para uma formação crítica, transformadora e libertadora (FREIRE, 1996) direcionada para os princípios da formação integral e, por isso, da emancipação humana.

Nesse direcionamento, caberia a nós pensar que, no fundo, ainda não fomos educados para a emancipação, conforme apontam Becker e Adorno (1995). Na perspectiva apresentada pelos autores e que nos serve de referência, A emancipação é compreendida enquanto formação do ser humano, voltada para sua plena liberdade e, por isso, para sua formação integral e autônoma. Esta ancora-se na formação de sujeitos conscientes, capazes de se autogerirem, de fazerem escolhas conscientes e de pensarem de modo autônomo e crítico. Pauta-se, por isso, na formação para o saber pensar, refletir, construir – discussão ratificada pelos estudos de Freire.

Assim, os velhos/novos problemas sociais (RUA, 1998) postos na atualidade demandam a oferta de uma educação de qualidade e, por isso, ratificam a necessidade do currículo escolar contextualizado, que seja mais condizente com a realidade atual desse jovem

pobre que precisa associar, sobretudo, as dimensões educação-trabalho e obter uma formação que o permita ser sujeito do seu acontecer, da construção da sua trajetória de vida. Nesse sentido, necessita de um currículo flexível, capaz de caber na sua vida.

Estes fundamentos esbarram nos limites de uma sociedade desigual que para o fim último de sua manutenção, ainda insiste em oferecer uma formação precarizada aos sujeitos considerados de menor prestígio social. Nesse direcionamento caberia a nós questionar até que ponto será possível, nos dias atuais, em meio a interesses outros, formar os jovens oriundos das classes populares para a cidadania, objetivando o desenvolvimento de uma educação, de fato, crítica e transformadora? A possibilidade de educar na/para cidadania, nos dias atuais, estaria perdida, considerando uma perspectiva de emancipação e de transformação da sociedade?

Embora não seja possível uma resposta definitiva, verificamos, por meio das políticas públicas educacionais, algumas medidas em andamento, em prol, senão de uma transformação social profunda, de gerar ações que ao menos deem início a uma sociedade mais igualitária. Dentre essas ações políticas, destacamos uma política pública para/de juventude, aliada a políticas educacionais, de participação cidadã e de formação para o mundo do trabalho, que tem como foco os jovens das camadas mais empobrecidas da sociedade, excluídos dos seus direitos fundamentais.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) que surgiu em 2005, é considerado como a primeira política pública direcionada especificamente à juventude brasileira, considerada em situação de *vulnerabilidade social*. Conforme enfatizam os documentos oficiais, se trata de uma política de inclusão, de caráter *experimental e emergencial* (BRASIL, 2005).

O Programa assume, ao mesmo tempo, caráter emergencial – atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio – e caráter experimental, no curso de formação – ao basear em novos paradigmas sua proposta curricular, que trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico. (BRASIL, 2005, p. 5).

Essa política tem como propósito a inclusão social dos jovens excluídos dos direitos básicos da existência humana. Conforme salienta sua proposta curricular, presente no Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano (2008), visa formar os jovens em sua integralidade. Assim, integra três dimensões fundamentais da formação humana: educação – aumento da escolarização; qualificação profissional – formação para o trabalho; e participação cidadã – direcionada para a conscientização do jovem, enquanto sujeito consciente do seu

papel na formação e transformação social. Essas dimensões baseadas em novos paradigmas de ensino-aprendizagem o diferenciam da escola regular e postulam seu caráter inovador. O que não foi percebido nas demais políticas públicas direcionadas a este público em potencial.

No Brasil, o ProJovem se apresenta como o principal símbolo da Política Nacional de Juventude. Ao buscar superar os grandes hiatos entre a escola e a vida, o programa tem como desafio romper com duas clássicas dicotomias: educação geral x formação profissional e educação x ação cidadã (BRASIL, 2005, p. 15). Nesse direcionamento, busca-se formar jovens críticos, conscientes e construtores da suas vidas. Na busca pela superação dessas dicotomias proposta pela organização curricular surgem os elementos que diferem o ProJovem da escola regular, quais sejam: educação contextualizada com as demandas dos jovens e formação para o trabalho, através da qualificação inicial e da sua conscientização, enquanto portadores e detentores de direitos.

Nesse direcionamento, o programa reflete as principais demandas dos jovens por educação, trabalho e formação cidadã em curto período de tempo – dada a necessidade de chegarem ainda jovens ao ensino médio. Conforme apontam os documentos oficiais, a proposta pedagógica integrada, articula conhecimentos de várias áreas do saber, com as experiências de vida dos jovens e suas demandas específicas por formação de qualidade.

Vale ressaltar que os conteúdos da grade curricular, articulados em torno de unidades formativas (UF) funcionam como ferramentas fundamentais de inclusão social, por apresentarem uma dinâmica educacional contextualizada com sua realidade social. Busca-se, assim, uma formação que os permita construir uma leitura do seu mundo, já que nas palavras de Freire (1989) “*já não é possível texto sem contexto real*”. A busca e ações pela formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de mudar suas posturas diante dos fatos e problemas da vida moderna, associadas à formação para o trabalho, evidenciam, segundo os olhares “daqueles que estão de dentro” seu caráter inovador, aproximando-o de uma perspectiva de formação integral, articulada à formação para emancipação.

Todavia, é possível que atualmente, qualquer proposta que busque atender as necessidades prementes dos jovens deve garantir, em primeira instância, a subsistência do trabalhador, posto que esta consiste em condição histórica primeira – a sua existência enquanto ser humano. Assim, o próprio papel da bolsa auxílio, coloca-se como elemento que contribui para o diferencial do programa por contribuir minimamente para a inserção social desses jovens trabalhadores.

No entanto, ainda que sejam perceptíveis avanços nessa direção, em alguns momentos pode-se observar dentro da estrutura de uma política pública, o quanto ainda falta caminhar

para alcançar os objetivos pretendidos no programa. Isso ocorre tanto em função das condições objetivas do seu espaço de realização – as escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro –, bem como dos recursos econômicos que interferem diretamente na “oportunidade única” que esses sujeitos possuem.

A realidade concreta, como Marx (1961) já nos mostrara, estabelece um campo concreto de possibilidades. Nesse sentido, poderíamos pensar que os elementos diferenciais do programa que evidenciam seu caráter inovador depara-se com as possibilidades históricas e concretas para sua não efetivação. Essa condição pode ser percebidas através dos obstáculos materiais e simbólicos existentes no campo empírico, podendo-se destacar, entre outros, a falta de condições estruturais das escolas, bibliotecas inacessíveis, ou mesmo inexistentes, falta de laboratórios de informática – essenciais à inserção na sociedade atual –, falta de recursos básicos, como transporte, banheiros, alimentação e água para possibilitar, ao menos, a simples e básica aula, com educadores e educandos. Em alguns estudos esses obstáculos tornam-se suficientes para rotular os erros ou insucessos do programa, sem levar em conta seus possíveis acertos e seu campo real.

Nesse sentido, para além dos obstáculos reais à garantia da concretização plena dos direitos aos jovens, partimos da premissa de que o ProJovem aparece como tentativa concreta de resgatar uma dívida histórica com esses jovens pobres, que não viram respeitados seus direitos de acesso e conclusão da educação/ensino fundamental na idade própria, de condições mais efetivas de participação na sociedade, nem ao menos de ingresso digno no mundo do trabalho.

Assim, partindo desse apontamento, o objetivo central deste trabalho está em compreender o potencial inovador do programa e os elementos considerados diferenciais da proposta pedagógica que corroboram para efetivar na prática o seu objetivo de resgate do jovem pobre e, por isso, de democratização da sociedade. Desse modo, buscamos levantar os elementos diferenciais da proposta pedagógica que delineiam seu caráter inovador, a partir dos olhares daqueles que são seus principais atores: os jovens e os educadores do programa.

Para tanto, compreendemos que dar voz a esses sujeitos significa torná-los, conforme aponta Freire (1989), sujeitos da pesquisa e não objetos de uma pesquisa que os especialistas fazem em torno deles. Conforme também uma percepção necessária que os retira do *status* “problema político” e os incorpora como sujeitos “capazes de propor ações relevantes, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.” (ABRAMO, 1997).

Nesse intuito, pretendemos então perceber os mecanismos e visões acerca desses elementos diferenciais, tendo como base: (1). a análise do ProJovem Urbano segundo seu projeto pedagógico integrado, currículo, tempos/espços educativos, a fim de perceber os elementos diferenciais/inovadores que o aproximam das potencialidades emancipatórias de educação; (2). levantar os elementos diferenciais da proposta pedagógica a partir da visão propagada pelos seus principais sujeitos; (3). compreender a(s) concepção(ões) educativa(s) do programa proposta pelos documentos oficiais e sua correlação com a percepção levantada pelos principais sujeitos do processo educacional: educadores e educandos; (4). entender de que forma esses elementos de diferenciação se aproximam de uma perspectiva de formação emancipatória com base na visão dos educandos e educadores.

A partir desse direcionamento, pretendemos delinear o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo faremos uma breve apresentação sobre as visões que permeiam a categoria da educação direcionada para a formação na perspectiva da emancipação, tomando como ponto de partida a percepção histórica da educação popular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por compreendermos que a busca por essa educação ainda se coloca como demanda urgente e histórica dos sujeitos-referência desta pesquisa: os jovens do programa.

O segundo capítulo tem com foco a forma pela qual as juventudes entram em cena e aparecem no seio das políticas públicas em suas singularidades e potencialidades, reafirmando antigas/novas demandas por uma formação integral.

No terceiro capítulo buscamos analisar como o ProJovem Urbano, a partir da sua proposta integrada e dos elementos diferenciais elencados pelos participantes do programa, aproxima-se dos princípios da formação humana. No quarto capítulo analisamos, através de documentos oficiais do programa e da pesquisa de campo, de que forma o ProJovem articula seus discursos e suas práticas, evidenciados pela perspectiva dos seus principais atores.

Por fim, nas considerações finais, pretendemos explicitar nossas reflexões sobre um processo de entrar em vielas para verificar se elas são becos sem saída. A intenção não é criar uma verdade, mas abrir inúmeros caminhos de construção da reflexão aqui proposta: será possível nesses tempos formar para a resistência?

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A escolha do objeto deu-se em função da necessidade inicial de aproximação de duas políticas públicas consideradas inovadoras no âmbito das políticas de juventude: O Programa

de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), considerada política pública pioneira voltada para a juventude no Estado do Rio de Janeiro; e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã (ProJovem Urbano), proposta atualmente em prática.

A análise dessas políticas públicas educacionais estaria pautada na análise bibliográfica, bem como, na nossa imersão no local de concretização e estabelecimento das políticas em questão – a escola pública – a fim de verificar, empiricamente, a forma pela qual essas políticas de juventude, se realizavam na prática, respondendo às demandas dos jovens.

Nesse intuito, a escolha do local inicial de realização da pesquisa teve, como requisito, uma característica peculiar: encontrar um bairro que concentrasse essas duas políticas públicas voltadas para as juventudes cariocas. Por esse motivo, escolhemos o sub-bairro da Praça Seca, localizado na região de Jacarepaguá, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Conforme levantamento realizado no período da pesquisa, este era o único bairro da cidade a concentrar duas políticas públicas, consideradas de grande impacto social e voltadas para a juventude.

A entrada no campo de pesquisa, no entanto, sofreu grandes entraves em relação ao PEJA, impostos pelo sistema educacional do município do Rio de Janeiro, cada vez mais fechado e limitado à abertura para a construção de novos conhecimentos. As sucessivas e infrutíferas idas à prefeitura, como porta de entrada no campo empírico, além de não propiciar avanços na pesquisa, culminaram por impedir o acesso a este campo de análise. Esse fator delineou novos caminhos na pesquisa, determinando a redimensão do tema proposto, que restringiu-se, em virtude disso, à análise do ProJovem Urbano nessa região.

A característica peculiar desse bairro sugeriu sua importância no desenvolvimento da cidade e evidenciou fatores alarmantes que fez com que o mantivéssemos nessa análise. Segundo os dados levantados pelo estudo “Juventude Carioca”¹, a Praça Seca localiza-se na área de planejamento do Rio de Janeiro 4.0 (Zona Oeste), que concentra cerca de 182.873 jovens na faixa etária de 15 a 29 anos de idade, ficando atrás somente das áreas de planejamento 1 (Zona Norte) e 3 (Zona Sul). No entanto, percebemos que, apesar das áreas em questão aproximarem-se em relação ao quantitativo de jovens, também apresentam profundos contrastes, evidenciados pelas taxas de escolarização deles. Os dados apontados evidenciam que a Zona Sul concentra uma taxa de escolarização de 6,3%, enquanto a Zona Oeste apresenta uma taxa de apenas 2,2%. A referida pesquisa aponta também que este sub-

¹ Informações retiradas da apostila construída pela Coordenadoria Nacional de Juventude e disponibilizada no Seminário Nacional de Políticas de Juventude: debatendo a juventude carioca, realizado em 20 de maio de 2011, na cidade do Rio de Janeiro, no auditório do Cremerj/Praia de Botafogo.

bairro, em especial, concentra, não somente uma das maiores comunidades de Jacarepaguá, como apresenta taxa significativa de baixa instrução dos jovens de 15 a 29 anos, ficando em torno de (10%) em relação às outras áreas de planejamento (APs).

Não por acaso, a Praça Seca foi o único sub-bairro de Jacarepaguá onde foi possível encontrar instituições escolares contempladas por essas duas grandes políticas públicas direcionadas ao público jovem. Certamente o fato decorre das demandas desse público em potencial.

É interessante perceber que, atualmente, o bairro considerado de classe média e baixa, concentra grande número de comunidades em seu entorno. As principais comunidades² são: Morro do Barão ou São Sebastião (onde se situa a escola pesquisada), Morro da Baronesa, Capitão Menezes, Chacrinha, Chacrinha do Mato Alto, Comandante Luiz Souto, Espírito Santo, José de Anchieta, Mato Alto, São Marcelo, São Marciano e a Vila José de Anchieta. Essa região concentra quatro escolas de ensino fundamental e apenas duas delas oferecem a EJA, número ainda insuficiente para responder às demandas desse segmento.

Certamente munido de todas essas informações, o ProJovem urbano implementou, nesse sub-bairro, o primeiro polo de Jacarepaguá, em 2005, ratificando a importância dessa região para o desenvolvimento da cidade. Somente após o ProJovem estabelecer-se na Praça Seca é que foi estabelecido outro polo na Cidade de Deus, maior comunidade de Jacarepaguá.

Por todas essas peculiaridades, a região se manteve na análise do ProJovem. A escolha do programa como objeto de estudo, bem como o novo encaminhamento das questões, deu-se em relação ao fato de ser a primeira política pública direcionada especialmente para a juventude em âmbito nacional que pelo seu desenho curricular reflete seus diferenciais pressupostos políticos-educacionais.

Nesse direcionamento, com o propósito de analisar a proposta pedagógica do programa na teoria, sua correlação com a prática e dar voz aos sujeitos dessa pesquisa, seguiu-se uma abordagem de natureza qualitativa. Nessa ótica, está inclusa a análise do regimento legal do ProJovem, com o intuito de melhor compreender a concepção do programa, constituída pelos seguintes documentos: Projeto do Programa ProJovem (2005), Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano (2008); lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008; lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; Plano de Implementação. Além disso, utilizamos

² Dados disponíveis em:

<http://maps.google.com.br/maps?q=BAIRRO+PRA%C3%87A+SECA-+MAPA&hl=ptBR&client=firefox-a&rls=org.mozilla:PTBR:official&biw=1366&bih=605&gbv=2&um=1&ie=UTF8&ei=p7ZGTZHua80AGeDg&sa=X&oi=mode_link&ct=mode&cd=3&ved=0CAc_AUog>. Acesso em: 20 fev. de 2012.

outros instrumentos de coleta de dados fundamentais de análise, como: observação participante, entrevistas individuais com os educadores e um grupo focal com os jovens.

Vale ressaltar que as estratégias utilizadas tiveram por objetivo compreender a percepção desses sujeitos sobre os elementos diferenciais do programa e a verificação dos seus limites e possibilidades concretas de realização no espaço de uma instituição pública, que por si só possui limites estruturais próprios.

Nesse sentido, a observação participante foi realizada durante o segundo semestre de 2011 (agosto a dezembro) na escola Municipal Morvan de Figueiredo, localizada no Bairro da Praça Seca. Essa escola está situada no Morro do Barão e atende ao segmento da educação infantil e ensino fundamental; possui como público-alvo os sujeitos da própria comunidade e de comunidades vizinhas. A instituição apresenta na sua estrutura: biblioteca, refeitório, laboratório de informática, parque infantil e quadra de esportes.

Nessa ocasião, foram observadas as salas de aula, a relação educador-educando, a relação dos jovens com o espaço escolar, bem como os espaços a que os jovens tinham acesso nessa instituição.

Observar a realidade de operacionalização do programa foi um momento crucial de descoberta e constituiu parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Conforme salientam as análises de Minayo (2008), a observação realizada nos permitiu o desenvolvimento de um olhar mais atento, como também acabou por proporcionar ao observador que “em relação face a face com os observados participe da vida deles, no seu cenário cultural, colhendo dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.” (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1955 *apud* MINAYO, 2008, p. 355).

Através dessa técnica, experimentamos a realidade vivenciada por esses sujeitos, que frequentemente se deparavam com uma infraestrutura precarizada. Sem acesso à biblioteca, aos laboratórios de informática, faltando nos banheiros luz e água potável. Essas questões observadas nos levaram a continuar no campo, aprendendo a nos colocar no lugar do outro e nos tornando parte real desse contexto, vivenciando suas possibilidades, mas também seus entraves. Essa descoberta nos permitiu evidenciar alguns limites concretos de efetivação da proposta, para além daqueles apontados pelos jovens.

Minayo (2008) corrobora com Malinowski, ao apontar que a observação participante é fundamental no processo de pesquisa, não apenas por apreender o esqueleto da sociedade, mas por compreender a vida que nela pulsa. Por esse motivo, a autora advoga que o cientista

social não pode estar longe do lugar onde a vida acontece – fator que nos conduziu a utilização dessa técnica.

Outra técnica utilizada na coleta de dados foi a entrevista individual. A escolha dessa técnica pautou-se na maior possibilidade de percepção dos elementos expressos pelos sujeitos entrevistados que, “mesmo cientes da existência de um roteiro pré-determinado pelo pesquisador, podem apresentar nuances, observações e/ ou conclusões que lhes forem importantes” (MINAYO, 2008, p. 358).

As entrevistas individuais, por isso, foram realizadas com os educadores da escola pesquisada com o intuito de conhecer suas percepções sobre os elementos inovadores/diferenciais do programa, bem como os limites e possibilidades de concretização da proposta. Importa assinalar que dos seis educadores alocados na escola, de acordo com o Projeto Político Integrado (PPI) do programa: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Qualificação Profissional, Participação Cidadã, Língua Estrangeira, apenas três³ concordaram em participar da pesquisa. São eles os educadores de Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Sociais e Qualificação Profissional. A não participação dos demais educadores não nos permitiu uma percepção mais ampliada desse processo.

O grupo focal realizou-se com os jovens do programa, tendo como finalidade a compreensão, através das entrevistas em profundidade, das percepções, atitudes e comportamentos desses sujeitos sociais, selecionados por suas características comuns. Conforme sustentam Abramovay e Rua [S/D] utilizamos essa técnica por conta da seguinte vantagem: os entrevistados falam, dividem opiniões, discutem e trazem à tona os fatores críticos de determinada problemática, que dificilmente aparecem, tanto nos questionários fechados, como nas entrevistas individuais abertas. Nesse sentido, utilizamos esse recurso metodológico, com o intuito de “complementar informações sobre conhecimentos peculiares a determinado grupo em relação a crenças, atitudes e percepções como também desenvolver hipóteses para estudos complementares.” (MINAYO, 2008, p. 270).

O grupo focal foi realizado com 9 jovens, de ambos os sexos que, apresentados ao tema da pesquisa, se ofereceram para dela participar, apesar de convidarmos os jovens que frequentemente assistiam às aulas, em média de 12 a 15 de um total de 40 alunos. A seleção dos participantes, portanto, teve caráter voluntário. Procuramos, através desse recurso,

³ É importante registrar que a educadora de Participação Cidadã negou-se a participar dessa pesquisa, revelando uma contradição do ponto de vista ético-político. Acreditávamos que ela, por sua formação, contribuiria de forma mais explícita em nos revelar os elementos que o programa apresenta e que podem contribuir para uma formação pautada na emancipação do jovem. Cabe destacar que o educador da área de Ciências Exatas, embora tenha mostrado bastante interesse, por falta de disponibilidade não pode contribuir com seus depoimentos.

compreender as percepções dos principais atores do processo educacional, visando perceber, até que ponto e de que forma, o programa proporciona e concretiza, a partir dos elementos diferenciais apontados pelos sujeitos desse processo, práticas de uma proposta educacional que se aproximem de uma perspectiva da educação emancipatória.

A fim de explicitar a análise das questões discutidas nas entrevistas com jovens e educadores, buscamos esmiuçar as seguintes dimensões:

Figura 1 – Quadro das dimensões

Dimensões	Aspectos a serem investigados	Itens do roteiro de perguntas (número das perguntas)
Educação	Experiências de aprendizagem no programa Perspectivas de continuidade dos estudos Consciência do que é ser jovem Sujeito de direitos	GRUPO FOCAL: 1, 2, 8, 10, 11 Entrevistas com educadores: 1, 2, 3, 6, 8, 9
Qualificação profissional	Contribuição do programa na vida profissional Concepção ampliada do trabalho Contribuição do programa na inserção social Ocupação atual	Grupo focal: 3, 4, 6, 7 Entrevistas com educadores: 3, 4, 5, 9
Participação cidadã	Repercussão do programa na vida dos jovens Formação de consciências Perspectiva de futuro	Grupo focal: 5, 6, 9, 10 Entrevistas com educadores: 6,

Fonte: o autor

As entrevistas realizadas com os educadores e jovens foram agendadas previamente e aconteceram em dezembro de 2011, momento de finalização do programa e tiveram duração de uma hora cada. Vale salientar que por falta de algumas perguntas não respondidas no grupo focal, contatamos alguns jovens no ano de 2012 para complementação das informações.

A necessidade de captar algumas questões surgidas e não respondidas no grupo focal, levaram-nos a busca por esses jovens. No entanto, o alcance deles só foi permitido dada a rede social construída com alguns jovens e os educadores, por meio do Facebook. É interessante perceber que quando contatados por e-mail ou telefone não obtivemos respostas, mas através da rede social virtual obtivemos alguns sucessos. Essa observação reflete um importante recurso de aproximação das necessidades dos jovens – a utilização da internet e informática, o que ratifica a importância da dimensão educativa presente nas redes sociais para a formação desses jovens.

1 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, EJA E EDUCAÇÃO POPULAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Neste capítulo discutimos de que forma a educação na perspectiva da emancipação está diretamente ligada aos anseios da educação popular e da EJA, compreendendo a maneira pela qual a educação, na busca pela formação integral e, por isso, emancipatória, faz-se extremamente possível e necessária. Nesse direcionamento, pretendemos situar o debate a partir das contribuições de Adorno (1995) e Tonet (2005) e do educador Paulo Freire (1980, 1985, 1987, 1989, 1992, 1996, 2001, 2007, 2011).

1.1 A EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA POLÍTICO-FILOSÓFICA

A discussão em torno da temática da emancipação se constitui como um grande desafio do ponto de vista teórico e pedagógico. Conforme alertam as reflexões propostas por Adorno (1995), no livro “Educação e emancipação”, o próprio conceito traz em si sua natureza demasiado abstrata, além de se relacionar a uma dialética. O autor, parafraseando o filósofo Kant, deixa claro que a emancipação deve ser compreendida de “um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não como um ser” (KANT, *apud* ADORNO, 1995, p. 181), o que nos remete à compreensão das inúmeras dificuldades existentes quando se busca uma definição homogênea acerca de uma temática que adquire significados distintos, segundo diferentes perspectivas de análise num contexto social.

Ao pesquisar sobre o termo “emancipação”, verificamos que este pode ser concebido enquanto categoria polissêmica que abarca diversas perspectivas de análise ligada a significados distintos. Conforme o grau de aparecimento, encontra-se vinculado às seguintes discussões: a independência política, a independência econômica e a discussão político-filosófica.

A perspectiva da independência política e econômica, em geral, atrela-se às discussões pautadas na disputa entre os países pela expansão de territórios. Constitui-se, por isso, no confronto estabelecido entre potências pela dominação e ampliação de suas fronteiras.

A ênfase na emancipação dos menores, enfatizadas em discussões jurídicas adquire um *corpus* nesta perspectiva, ligada à capacidade dos sujeitos de se autogerirem. Nessa vertente, predomina a ideia de que os sujeitos abaixo da maioria penal (18 anos) são considerados incapazes do ponto de vista jurídico, por não apresentarem independência

financeira. A emancipação, constitui-se enquanto forma de concessão dada pelos pais aos jovens, atrelada a questões como: autossuficiência econômica, casamento e gravidez. Nessa ótica, compreendemos emancipação por autossuficiência econômica, o que não se constitui enquanto conquista e fundamento do direito, mas como tutela.

Quando se trata da reflexão em torno do sentido da emancipação para os jovens, percebemos uma ênfase maior no discurso sobre a emancipação financeira, ainda que não exista uma literatura abundante sobre esse tema. Esse discurso pode estar ligado, em grande medida, ao impasse com que se deparam esses sujeitos, no que tange à inserção no mercado de trabalho, questão enfatizada pela literatura de referência que destaca, em maior ou menor grau, essa necessidade.

A perspectiva político-filosófica, por sua vez, envolve uma discussão do cunho político-ideológico da educação, atrelada aos princípios da formação do ser humano que se pretende formar. Busca-se a finalidade da educação direcionada aos sujeitos das classes populares e a seus parâmetros de orientação: mercado, conformando suas necessidades ou formação humana, atendendo às necessidades dos sujeitos por formação crítica e autônoma. Essa perspectiva é a que buscaremos aprofundar nessa dissertação. Vale destacar que de um modo geral a emancipação pode ser obtida por meio da concessão ou por intermédio de diversas lutas travadas nos diferentes campos de disputa.

Nessa vertente, a emancipação aparece como forma de sociabilidade fundamental para a realização humana, na qual os homens seriam integralmente livres, a partir da realização de um processo de autoconstrução humana que, segundo Adorno (1995) e Tonet (2005) tem como ponto de partida o trabalho, dimensão central na vida dos jovens.

A base da formação humana está pautada na formação de consciências autorreflexivas e autodeterminadas (ADORNO, 1995) por meio da humanização dos homens (FREIRE, 1987) em sua *omnilateralidade*. Esse é um conceito marxiano que aparece em obras de diversos autores – entre eles Gramsci – que usam como referência as obras de Marx. Liga-se a ideia da formação de sujeitos em sua integralidade, a partir do desenvolvimento das diversas dimensões humanas. Esta ideia foi defendida pelo filósofo Antonio Gramsci, que pautado nas análises de Marx sobre a formação integral das classes trabalhadoras, defendeu a busca pela implementação da escola integral voltada para as classes populares.

Essa postura requer que pensemos na urgência de fomentar uma educação para a formação integral dos jovens, enquanto algo fundamental à concretização de uma sociedade plenamente livre e de fato democrática, posto que sem esta última, a emancipação, segundo Adorno (1995) e Tonet (2005) é impensável e irrealizável.

Adorno, na obra “Educação e emancipação” (1995) e, principalmente na obra “Dialética do esclarecimento” (2006) discorre sobre o fenômeno da indústria cultural na formação dos sujeitos e nos alerta sobre a necessidade de refletirmos acerca da sua natureza. Para o autor, esse fenômeno típico da sociedade capitalista, constitui-se instrumento fundamental de manipulação das consciências e utiliza-se dos principais veículos de comunicação de massa para formar e obrigar “a maioria das pessoas a depender de situações dadas, em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação.” (ADORNO, 1995, p. 43).

A educação, na perspectiva ora apontada, é contrária à formação de sujeitos passivos, alienados e sem atitude. É concebida como instrumento-chave para a formação de indivíduos que saibam tomar decisões livres (ADORNO, 1995), dado seu caráter inerente de transformação e elevação de consciências. Essa concepção de educação parece encontrar suas bases no que alguns pesquisadores denominam, parafraseando Martins (2006), como “pedagogia libertária”, ou ainda no “pensamento pedagógico anarquista”.

Segundo as pesquisas realizadas por Martins (2006) em torno da educação libertária na primeira república, verifica-se que os anarquistas, no final do século XIX e início do século XX, postulavam a educação como instrumento-chave para “mudar valores e princípios, que são fundamentais para a implantação de um novo tipo de sociedade.” (MARTINS, 2006, p. 4). Nessa perspectiva, a educação desde a sua gênese, pautava-se na libertação do homem e fomentou a existência de uma nova mentalidade no processo educacional, que aparece como “instrumento de emancipação e, ao mesmo tempo, estratégia de luta política; a educação seria uma força a serviço da transformação.” (MARTINS, 2006, p. 9).

Para além dessa perspectiva, é fundamental ressaltar que a emancipação, associa-se à luta pela conquista dos direitos políticos, civis e sociais, aparecendo como sinônimo e fundamento da cidadania. Na visão de Tonet (2005), essa dimensão liga-se à concepção de emancipação política, que embora constitua parcela importante do processo de emancipação humana, não é o suficiente para garantir essa formação.

O referido autor pontua que emancipação e cidadania são conceitos fundamentados em bases completamente distintas e que, muitas vezes, confundem-se, delineando um falso conceito da totalidade da emancipação, principalmente porque, conforme o alerta de Becker (*apud* ADORNO, 1995), nossa sociedade nunca visou a educar seus sujeitos para a emancipação, e seu fundamento representa, do ponto de vista teórico, um conceito por si mesmo dialético, qual seja, a liberdade.

Segundo Tonet (2005), a liberdade constitui-se enquanto categoria igualmente fundante da cidadania que, para ele, assentada na lógica liberal, acaba por legitimar a não erradicação das desigualdades sociais por apresentar, como fim último, a perpetuação do *status quo*, através de um discurso que camufla a realidade desigual e contraria os pressupostos da emancipação humana.

Tonet nos leva, portanto, a perceber a ambiguidade presente nessa categoria e a necessidade de um maior aprofundamento do debate. Nesse sentido, a seguir, buscaremos tecer reflexões acerca da categoria da liberdade, ora atrelada ao viés liberal, ora concebida pelo viés da emancipação humana que, ainda que a tenha como uma das suas bases, é concebida para além desta.

1.1.1 Contribuições teóricas: a perspectiva liberal x marxiana

Esse item se estrutura a partir das contribuições de Marx, Tonet e Adorno, buscando um diálogo mais amplo em torno da base fundante da categoria da emancipação, qual seja, a liberdade.

É fato que o ato fundante da sociedade do capital, na lógica liberal, está pautado na compra e venda da força de trabalho e na produção da *mais valia* – o trabalho não pago ao trabalhador, conforme ressaltam as análises de Marx (1972) sobre a classe trabalhadora. Dentro dessa perspectiva, o trabalho aparece subordinado ao capital, em detrimento da formação humana.

A liberdade mensurada pela perspectiva liberal tem como eixo central a lógica do capital – de exaltação do lucro e expropriação da força de trabalho dos trabalhadores e referencia-se pelo discurso de que todos os homens devem ser livres e iguais perante a lei, já que o capital precisa de sujeitos livres, iguais e proprietários de algo, para a produção da *mais valia absoluta e relativa*⁴.

Nessa perspectiva, a liberdade é concedida conforme aponta Tonet (2005, p. 6) como a “auto determinação do indivíduo egoico-proprietário, que se manifesta na livre iniciativa tomada no mercado, no qual todos são formalmente livres e iguais.”

A liberdade do trabalhador aparece, neste direcionamento, como essencial para o desenvolvimento das forças produtivas e para a reprodução do capital. Por isso, o trabalhador deve ser considerado livre, ainda que não o seja efetivamente. Ele é livre, mas num duplo

⁴ Discussão levantada por Marx em suas diversas obras. Verificar principalmente a publicação: “Manifesto do Partido Comunista” (MARX; ENGELS, 2007).

sentido: primeiro, porque é considerado proprietário, por dispor de uma propriedade – sua força de trabalho e, segundo, porque só tem a ela para vender. Essa concepção de “liberdade” fere diretamente o sentido do termo construído pelos trabalhadores, que está ligado à busca pela liberdade plena e pela formação de sujeitos, em sua *omnilateralidade*, portanto, integralmente livres.

Nessa vertente, a marca fundamental da liberdade centra-se na propriedade privada, independentemente da sua natureza, levando à conclusão de que todos os homens, por isso, são iguais e proprietários. Os sujeitos livres, iguais, racionais e proprietários, presentes na esfera da sociedade civil e do mercado, desdobram-se dessa forma, nos chamados cidadãos, presentes na vida estatal, que transforma, conforme pontua Tonet (2005, p. 6), “em direito a igualdade gerada na vida civil.” A igualdade mensurada nesta perspectiva só pode estar pautada numa igualdade presente apenas no plano da dimensão jurídico-política e não no plano da dimensão social.

Assim, podemos conceber que no capitalismo, em seus diversos níveis, a liberdade dos sujeitos dependeria, portanto, do investimento individual que o homem faz em si próprio, traduzindo-se, meramente, no acesso livre ao mercado, por meio do consumo, em que “todos” comprem o que querem e vão onde desejam, exercendo sua cidadania, prioritariamente, em função desses requisitos.

A cidadania constitui-se, desse modo, como uma forma de liberdade humana que, na visão de Tonet (2005), só pode ser *parcial, limitada e alienada*. Na perspectiva liberal, a desigualdade social é vista como algo natural, fruto da condição humana. A liberdade e a igualdade perante a lei se constituem como princípios de sobrevivência para o desenvolvimento das forças produtivas, enfatizando assim, a preservação da liberdade em detrimento da consequente restrição a uma igualdade efetiva, principalmente porque esta preservação implica abrir mão de uma igualdade social mais profunda. Devemos concebê-la como forma de emancipação política e não emancipação humana, que só pode ser encontrada para além dos postulados da cidadania. Esta, como ressalta o autor, tem suas bases nos interesses do capital e, assim, de uma igualdade regulada e parcial.

A perspectiva da formação humana rejeita essa postura por conceber a sociedade como construção histórica dos próprios homens e, portanto, como algo não natural, mas construído socialmente. O homem, portanto, “é no sentido mais literal, um *zoon politikon*⁵, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade.” (MARX, 1972, p. 110). As

⁵ Marx faz referência a Aristóteles (De Republica). Liv I. cap 2. (n. da edição Alemã), que compreende o homem enquanto um ser social e, portanto, um animal social.

desigualdades sociais, nessa perspectiva, são concebidas como historicamente situadas e como forma de reprodução dos interesses hegemônicos do grande capital.

A fim de buscar uma efetiva liberdade mensurada na perspectiva da formação humana, há que se pautar na formação do homem, em sua integralidade, enquanto sujeito construtor da sua história. Se os homens, na perspectiva liberal, são considerados livres por disporem da sua força de trabalho enquanto propriedade, na perspectiva da formação integral do ser humano, a liberdade baseia-se na emancipação dos homens, que tem como fundamento o trabalho enquanto princípio educativo e, por consequência, formador, nos moldes apontados por Ciavatta (1992). A dimensão educativa do trabalho é protelada na visão dos jovens pela necessidade do trabalho decente, digno.

Na perspectiva da formação humana, concebe-se que somente o homem, enquanto animal racional, pode trabalhar e se educar nesse processo, produzindo sua existência no próprio ato de produzi-la, através, prioritariamente, do ato de trabalhar, conforme nos explicita Saviani (2006):

[...] a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2006, p. 5).

O homem, portanto, sob essa ótica, não nasce homem, mas forma-se homem e, por meio da produção material da sua existência, pode se humanizar ou desumanizar, tendo o trabalho, portanto, um caráter formador ou deformador, dependendo das condições em que se processa, levando-nos a percebê-lo em duas formas fundamentais:

[...] o trabalho como relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação da vida; e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista. (CIAVATTA 1992, p. 4).

Compreendemos que a primeira forma de trabalho apresentada pela pesquisadora resgata a relação trabalho-educação nas suas dimensões ontológica e histórica (SAVIANI, 2006) de ação educativa própria do ser humano, que se constitui, historicamente, de diversas formas. Na sociedade contemporânea, o trabalho aparece em seu caráter deformador,

representado por uma formação fragmentada, alienada e desumanizadora do trabalhador, que parece perder a sua essência.

Dessa forma, o trabalho tem centralidade na perspectiva da emancipação humana, que é compreendida como a liberdade plena e integral dos sujeitos a partir da sua autoformação e conscientização. Não encontra, por isso, alicerces na sociedade do capital, pois nesta sociedade a liberdade constitui-se extremamente limitada e parcial.

Por isso, a urgência de fomentar na atualidade uma educação na perspectiva da autoformação humana. Essa postura enfatiza a construção de uma nova forma de sociabilidade que, para Marx; Engels (2007), apenas é possível a partir da construção de uma nova sociedade. Para o autor, esta seria a chamada sociedade comunista, compreendida como reino da liberdade e emancipação humana, cujos homens seriam integralmente livres. Na perspectiva da formação humana, o homem, como ser social e histórico, não nasce homem, mas forma-se homem no ato da sua própria construção que fundamentará, no trabalho, o ato de tornar-se humano. O homem, como ser de necessidades, ao transformar a natureza e a si próprio a fim de satisfazer suas próprias necessidades, torna-se um sujeito ativo, reflexivo, pelo próprio ato do trabalho. Ocorre que na sociedade de interesses outros, com o acirramento da dicotomização da relação trabalho e educação⁶ como dimensões humanas intrinsecamente interligadas, o trabalho, ao invés de servir aos seus princípios de formação humana, tem servido como deformador desta, formando sujeitos alienados e despreparados diante da construção da trajetória de vida.

O salto ontológico do homem, enquanto ser natural para o social, aparece na visão de Marx, Engels (2007), prioritariamente ligado ao trabalho, fundamento da essência humana e, por isso, da emancipação. O homem é um sujeito caracterizado pela consciência, pela liberdade, pela universabilidade e pela sociabilidade, que são concebidas como determinações da essência do ser social. Esta, segundo o autor, é percebida como historicamente construída. Sua origem encontra-se nos atos humanos e contraria a essência humana compreendida na visão metafísica⁷.

Podemos depreender que a consciência humana só virá a ser construída socialmente, por meio da experiência real dos sujeitos na sua relação com a natureza, ou seja, a partir do ato de trabalho, no qual, conforme nos apontou Maar (2005 *apud* ADORNO, 1995, p. 16), a verdade “não seria condicionada subjetivamente, mas objetivamente”.

⁶ Discussão presente no artigo do professor Demerval Saviani (2007), intitulado: “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”.

⁷ Na visão metafísica de Hegel, a essência humana está ligada ao trabalho diretamente vinculado ao espírito.

A análise de Thompson (2004) sobre a formação da consciência de classe parece concorrer para reforçar e ampliar a percepção enfatizada anteriormente, ajudando-nos a compreender que a consciência, enquanto consciência de classe, só pode ser construída na relação social que é estabelecida entre os sujeitos, não sendo por isso, algo inerente aos homens, mas fruto das múltiplas experiências vivenciadas pelos sujeitos em determinado contexto histórico. À experiência é atribuído um valor fundamental, para o qual, conforme alertam Becker e Adorno (1995, p. 150), “sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão”. Essa discussão é muito bem levantada não só pelos autores citados, como pelo educador Paulo Freire, ao refletir sobre a consciência *opressor-oprimido* e mensurar a necessidade de uma educação libertadora, pautada na perspectiva do diálogo crítico e permanente.

Esta análise de cunho político-filosófico, nos alicerça no sentido de refletir acerca dos postulados a que tem servido nossa educação: aos interesses do mercado ou à sua função inerente de formação humana? E sobre que sujeitos têm sido formados? Esses questionamentos são fundamentais, a fim de que possamos nos direcionar para operar transformações nessa sociedade, a começar pelos valores difundidos, remando contra a corrente de um sistema desumanizador. Nesse sentido, a seguir, refletiremos sobre a importância de fomentar uma educação pautada na perspectiva da emancipação humana, bem como das possibilidades concretas e efetivar-se, por meio das contribuições do educador e militante Paulo Freire, no âmbito da EJA e educação popular.

1.2 EMANCIPAÇÃO HUMANA NO IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

No contexto atual, a educação tem grande apelo no viés da economia, como formadora de capital humano. Segue-se um modelo de formação de sujeitos produtivos para o mercado, tornado hegemônico, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade, conforme análises levantadas por Ramos (2001).

Nesse sentido, pensar uma educação que venha na direção oposta a essa ideologia, que atenda as necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos – conscientes e construtores de sua história – requer um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa outra educação, direcionada e construída para atender as necessidades do povo a partir da sua realidade.

É fato que, ao discutirmos a EJA, com ênfase na juventude carioca, estamos igualmente levantando uma reflexão que não se distancia da EJA, mas funciona conforme sua própria gênese – a chamada educação popular. Esta, pelo seu viés de atuação – classes populares –, é vista como de menor prestígio social, em detrimento de um saber erudito, o qual é valorizado no âmbito científico.

Não temos a menor pretensão, nesta pesquisa, de trazer à tona a discussão em torno dessa problemática. Queremos, apenas, apontar alguns encaminhamentos que nos auxiliem a pensar a educação na perspectiva da formação humana que, pelo seu viés de atuação (sujeitos despossuídos do saber e dos bens produzidos socialmente) e valores propagados de humanização e libertação da consciência opressora (FREIRE, 1987) está intrinsecamente ligada à temática da juventude.

Quando falamos de Educação Popular, devemos compreender, em primeira instância, que esta se configura e se reconfigura como algo próprio da história da educação. Diversos pesquisadores, como Brandão (2002), Oliveira (2001) e Beisiegel (1982), apontam a dificuldade em conceituar a educação popular pela presença de conotações distintas e específicas. Estas ligam-se a variadas concepções: classe social, população subalterna, marginalizada, oprimida, excluída e, ao mesmo tempo, faz menção a todas as camadas da população.

Neste direcionamento, no geral, a educação popular enfatiza as demandas dos sujeitos despossuídos de bens, saberes ou poderes legitimados e caberia a nós compreendê-la para além da restrição a um único grupo ou lugar – o que nos leva a concordar com Streck (1989):

O ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, os moradores de rua ou os trabalhadores da indústria e do comércio, cada um desses segmentos sociais com suas formas de organização, pautas de luta e projeto de sociedade. O ponto de chegada que se deseja pode variar desde a ampliação de espaços na sociedade existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe. (STRECK, 1989 *apud* PEREIRA, 2008, p. 2).

Assim, conforme as análises de Brandão (2002, p. 136), “melhor do que se partir em busca de uma definição teórica do que seja e se viver entre debates infundáveis a respeito de um tema e um tema afortunadamente distante de consensos, talvez o melhor seja procurar compreender e interpretar que fazem na prática”.

Nesse intuito, a análise da literatura nos permite evidenciar que existem, segundo Brandão (2002), quatro posturas visíveis quando se trata de refletir sobre as demandas da educação popular.

A primeira liga-se ao seu não reconhecimento enquanto escolha da educação que queremos. É entendida como práticas não-científicas e ilegítimas, distantes do conhecimento científico, privilegiado em nossa sociedade; a segunda, fundamentada no caráter cultural, associa-se ao campo dos movimentos sociais do que à própria educação⁸, pelo fato de – e como o senso comum prega – não ser vista como tendo um viés político, militante, mas apenas como prática profissional.

A terceira direciona-se à educação popular como fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Esta última é reconhecida e estendida a nível internacional, vista como prática educacional relevante. Conforme Brandão (2002, p. 140), esse foi o momento de criação de “uma proposta frágil e muito idealizada de conscientização e de mobilização popular dirigidas, ambas, à criação cultural de focos de ação política socialmente transformadora ou mesmo revolucionária que ampliava o alcance e encerrava o sentido da atividade propriamente escolar.”

A quarta postura defendida por Brandão, por nós considerada como a mais adequada, assinala que a educação popular não foi uma experiência única, por ser tradição cultural própria da educação, mas que:

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo”. (BRANDÃO, 2002, p. 141-142).

A título de explicitação das diversas experiências de educação popular, poderíamos inferir que a movimentação a favor da escola pública, gratuita, laica – com início nos anos 1920 e explodindo em 1932 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, desencadeada principalmente pelos chamados cardeais da educação: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira – é considerada uma experiência concreta de educação popular. Assim também é vista a experiência cultural dos anos 1960 e as ações de educação através dos movimentos populares no passado e presente, podendo ser percebidos como

⁸ Essa postura configura o momento de polarização que se transformou na marca do pensamento educacional brasileiro: ou se fala da educação somente através da escola ou não se entra nessa discussão. “E esta suposição é bastante viável, de vez que a educação popular aparece, com relativa frequência, em estudos a respeito do passado e da atualidade dos movimentos populares e dos novos movimentos sociais no Brasil e na América Latina.” (BRANDÃO, 2002, p. 138).

experiências concretas de educação popular que não tiveram como origem uma única fonte – o Estado ou a sociedade civil –, mas que partiram de ambos.

Dessa forma, conforme assinala Brandão (2002), há três concepções mais comuns de educação popular. A primeira liga-se à educação direcionada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar; a segunda reserva à educação popular o caráter transformador, acontecendo fora do espaço escolar; e a terceira, e mais recente, compreendida como uma educação política da classe trabalhadora, considerada a escola e a sociedade enquanto espaços legítimos de educação popular. Esta pauta-se numa perspectiva tanto de emancipação, como de conformação do *status quo*. Dessa forma, buscaremos, a seguir, tecer reflexões acerca das concepções emergentes da educação popular.

1.2.1 A influência dos princípios da educação popular na construção da educação de jovens e adultos

O período urbano-industrial do Brasil, a partir dos meados de 1945, conforme as análises de Saviani expressas no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2007), pode ser concebido como um momento de profundas transformações sociais, desencadeadas pelo intenso processo de mudança do modelo econômico. Essa mudança, associada à retomada dos grandes problemas nacionais, com destaque para iniciativas políticas e pedagógicas dirigidas à escolarização de jovens e adultos, foram essenciais para a modificação da mentalidade dominante.

É nessa ocasião que ocorrem as primeiras iniciativas concretas de educação popular, surgidas em função do quadro agravante de analfabetismo de grande parcela da população que precisaria ser instrumentalizada para contribuir com o desenvolvimento do país. Para Brandão (2002), esse é o principal motivo de a educação popular surgir nos países da América Latina com a função de alfabetizar em massa. A educação configura-se como emergência social notificada através das diversas campanhas, movimentos e bandeiras de luta existentes no período e se impõe como pré-requisito à inserção plena dos sujeitos no mundo da produção.

Não por mero acaso, é nesse momento que são aprovadas, segundo Beisiegel (2004), as primeiras disposições legais voltadas a uma política global no campo da educação de adultos, percebidas a partir da criação do decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, que concede auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às Unidades da Federação com reserva de 70% das verbas previstas no fundo à construção de prédios escolares do ensino primário e 25% à educação *elementar* de adolescentes e adultos analfabetos, *observados os*

termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde (Decreto 19.513 apud BEISIEGEL, 2004).

As análises de Vanilda Paiva (1973) vêm ratificar a visão social a respeito da educação de adolescentes e adultos que se constituiu naquela época, quando:

A educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, como pronunciamento de Lourenço Filho: “devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral.” (PAIVA, 1973, p. 89, *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 24).

Nesse direcionamento, a EJA foi tratada a partir do enfoque em campanhas de erradicação do analfabetismo.

Não é por acaso que ao vocabulário da EJA são incorporadas expressões tais como erradicação do analfabetismo, cura do mal do analfabeto e chaga, originárias da área da saúde, que historicamente ocupava um lugar de prestígio social no Brasil, legitimada pelo Estatuto da Ciência médica e da racionalidade. (ANDRADE, 2004 p. 39).

Percebemos uma preocupação educativa, neste momento, voltada apenas para a alfabetização como forma de promover uma forma de cidadania, a partir de uma maior participação do povo, ainda que restrita. Na verdade, estas eram iniciativas de educação popular, criadas fundamentalmente para a classe trabalhadora e não com ela, o que nos leva a pensar que eram medidas de dominação desses sujeitos para atenderem às necessidades dos governos deste contexto e não às suas próprias.

A análise do contexto histórico nos leva a perceber que a educação direcionada aos jovens e adultos, até meados da década de 1960, não apenas não dispunha de uma política pública própria, como se restringia, em grande parte, à alfabetização, conforme percebemos nas análises de autores já citados (BEISEGEL, 2007; PAIVA, 1973; SAVIANI, 2009), que nos levam a refletir sobre as principais campanhas realizadas voltadas para a EJA, como as que apresentamos a seguir:

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947-1963, promovida pelo Ministério da Educação Ciência e Cultura (MEC, tinha como estratégias principais atuar nos planos de ação extensiva, ligada à alfabetização de grande parte da

população, bem como nos planos de ação em profundidade, articulada à capacitação profissional e atuação junto à comunidade. Seu objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha atuou no meio rural e no meio urbano, com objetivos diversos, mas diretrizes comuns.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952-1963, também fundamentada no âmbito da EJA, inicialmente ligava-se à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) surgindo como essencial ao processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro.

Ainda na década de 1950, ocorreu outra iniciativa de propagar a discussão em torno da educação direcionada aos sujeitos excluídos da sua humanidade, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Esta, conforme aponta SAVIANI (2009), marcou uma nova etapa na EJA, pois a partir dela se compreendeu que a ação de alfabetização ainda era insuficiente e deveria transformar-se em prioridade à educação de crianças e jovens.

É fundamental salientar que essas campanhas ainda não apresentavam uma conotação engajada politicamente com os anseios das classes populares, importando-se, em moldes freireanos, com a “elevação cultural” das camadas mais empobrecidas. A educação era concebida apenas como instrução pública⁹. Contudo, a mobilização que explodiu em 1960 assumiu outros posicionamentos.

Desde o início da década de 1960 houve o crescimento da participação popular na arena política, concentrando sujeitos coletivos diversos a favor de uma maior socialização política. Os aparelhos privados de hegemonia¹⁰, como a igreja católica, o Partido Comunista, os movimentos sociais, a União Nacional dos Estudantes (UNE), foram importantes instrumentos de promoção da cultura e da educação popular.

Manifestou-se uma preocupação com a participação política das classes populares e a educação passou a ser percebida como instrumento de conscientização e busca pela emancipação social desses sujeitos. “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 da ordem existente.” (SAVIANI, 2007, p. 315).

⁹ A educação elementar era destinada às crianças, através do ensino primário, e aos adultos eram dirigidos os programas de alfabetização.

¹⁰ Para Gramsci, a hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, cuja dominação “física” e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social. O espaço da hegemonia é a sociedade civil, em que os chamados “aparelhos privados de hegemonia” são os responsáveis pela disseminação do pensamento dominante, assim como Coutinho advoga.

As primeiras iniciativas de cunho transformador das estruturas sociais vigentes e de valorização da cultura do “povo como autêntica cultura nacional” (FREIRE, 1996), tiveram início através da criação dos Centros Populares de Cultura¹¹ (CPC) e do Movimento de Cultura Popular¹² (MCP) que serviram de base às ideias do educador Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base¹³ (MEB), criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), além de campanhas do tipo “De pé no chão também se aprende a ler”, que tiveram como objetivo a alfabetização de crianças e adultos das classes populares, pautadas na autorreflexão e conscientização desses sujeitos.

A década de 1960 apresenta-se, do ponto de vista do pensamento educacional brasileiro e da EJA, como período de profunda efervescência político-econômico-social-cultural, em decorrência de grandes transformações ocorridas neste momento. Em 1961 é aprovada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº4.024/61, que entrou em vigor em 1962. Tal lei reconheceu, no título II, “Do direito à educação”, em seu artigo 2º, a educação como direito de todos e a obrigatoriedade do ensino primário, hoje fundamental, o que se configura como grande avanço na garantia do direito à educação, ainda que articulada aos interesses econômicos do período.

A educação e a cultura desses sujeitos eram vistas como importantes instrumentos de transformação social, passando a ser pensadas, propostas e praticadas a partir das condições das classes subalternas e da visão de mundo das classes populares.

Nesse sentido, tinham como objetivo, segundo Paiva (1973):

Compreender a cultura popular, ou seja, interpretar adequadamente a sistemática, aquilo que houvesse de mais específico e significativo na cultura do povo, valorizando a produção cultural das massas e criando condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir de sua própria cultura. (PAIVA, 1973, p. 56).

É nesse momento que o educador Paulo Freire aparece como principal idealizador de uma educação que propõe a conscientização do analfabeto, a partir da libertação da consciência oprimida, que na visão do autor *hospeda o opressor*. Para Freire, oprimidos são os sujeitos das classes populares impedidos de dizer a sua palavra e que acabam por incorporar os interesses hegemônicos dos opressores. Esses conceitos (oprimidos-opressor)

¹¹ Criado pela União Nacional dos Estudantes em Recife, em 1961, centrando-se nas artes plásticas, música, fotografia, literatura, compreendiam a cultura popular ligada diretamente à ação política.

¹² Criado em 1960 em Recife e cidades do interior de Pernambuco, postulava uma educação emancipatória visando a conscientização do povo, através da alfabetização centrada na cultura do povo.

¹³ O MEB era patrocinado pela igreja católica com recursos do governo federal, penetrou intensamente no meio rural e foi o único movimento que sobreviveu à ditadura militar, conforme aponta Osmar Fávero.

são compreendidos para além do conceito de classes sociais, mas incorporam e compreendem a responsabilidade de cada sujeito com sua própria libertação e, assim, os formam para a emancipação.

Para Freire (2011), formar os sujeitos mais empobrecidos para a emancipação requer em primeira instância a formação de homens e mulheres que sejam capazes de refletir, analisar e tomar decisões elaboradas. Necessita, portanto, formar o homem como “sujeito de sua própria educação e não objeto dela” (p. 34), principalmente porque o autor considera que a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.

Essa percepção implica em torná-los capazes de realizar uma leitura crítica *do seu mundo imediato*, uma vez que apenas o homem é capaz de captar o mundo e transformá-lo. Essa percepção ratifica a urgência de formar os sujeitos das classes populares na perspectiva da formação humana.

No livro “Pedagogia do oprimido”, Freire (1987), Freire chama atenção para a desumanização como fator atuante na reprodução do capital e para a necessária humanização dos homens, construtores de sua vida. Assim, “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um instrumento para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização.” (FREIRE, 1987, p. 33). As proposições do autor são fundamentais para que se possa compreender a possibilidade de fomentar a educação na perspectiva da emancipação humana como algo não apenas possível, mas também urgente.

Conforme o próprio Freire advoga, “A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica.” (FREIRE, 1980, p. 67). Essa afirmação ratifica que a desumanização, enquanto expressão concreta de dominação em prol dos valores dos opressores, transfere esses mesmos valores para os oprimidos, fazendo com que eles incorporem a consciência da classe que os oprime, comprometendo-os ideologicamente. Os homens, ao serem proibidos ou impedidos de dizerem *a sua palavra*, limitam-se ao que vivem e não desenvolvem uma perspectiva de futuro, conservando a chamada *cultura do silêncio* ou do *mutismo*, essencial para a desumanização e reprodução da desigualdade social, conforme nos alerta Freire (2001). Segundo ele, o mutismo “não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta marcadamente teor crítico.” (FREIRE, 2001, p. 77 *apud* DIAS, 2009, p. 131).

Por isso, para Freire, a libertação do oprimido, só é possível a partir do momento em que este se descobre como consciência oprimida e embarca numa *práxis libertadora autêntica*, quando o oprimido se descobre enquanto oprimido-opressor e é capaz de realizar

uma inserção crítica na sua realidade opressora, a partir da *leitura do seu mundo*. Dessa forma, o povo desenvolve uma consciência digna do ato de refletir, sendo capaz de realizar uma leitura da sua realidade social-demanda fundamental das juventudes pobres.

Para prover a conscientização dos sujeitos pertencentes às classes populares em prol da busca pela sua emancipação, razão última da conscientização, portanto, faz-se necessário que eles se compreendam como criadores de *cultura e agente(s) de seu acontecer* (BEISIEGEL, 1982, p. 29). Para tanto, a formação de uma consciência capaz de apreender criticamente as características da realidade, “dependia de um mergulho profundo do homem em sua própria realidade” (BEISIEGEL, 1982, p. 30), conforme chama atenção o autor.

Para Freire (2007), sair da condição de oprimido, configura-se como atividade fundamental na humanização desses sujeitos, isto é, na sua realização enquanto criadores de cultura, que advém da ampliação de suas consciências, a partir do comprometimento com a realidade. Não é, simplesmente, deslocar-se para a função de opressor, é propor uma nova relação social em que haja igualdade entre homens e mulheres, a fim de alcançar o bem comum. Partindo dessa premissa, Paulo Freire propõe uma Pedagogia Libertadora ou Dialógica e, sobretudo, defende a educação como processo de conscientização, produtora de diálogo permanente, fruto do processo que é, por natureza, dialético e, por isso mesmo, emancipatório.

Nesse sentido, na perspectiva de Freire (2007), a superação do *antidiálogo* que manipula as consciências oprimidas só é possível através da fomentação de uma teoria dialógica, que ao contrário, busca a denúncia do seu oposto através, prioritariamente, da comunicação exercida entre os sujeitos – do direito de *dizer a sua palavra*. Nesse intuito, daremos prosseguimento à reflexão proposta pelo autor que se coloca ainda como demanda da EJA, e principalmente, das juventudes por uma formação que faça sentido para a vida.

1.2.2 Pedagogia dialógica: a busca de uma educação na perspectiva da emancipação humana

O diálogo aparece como categoria central nas obras de Paulo Freire. Conforme pesquisa desenvolvida por Dias (2009) acerca dos manuscritos desse autor, a teoria dialógica tem sua gênese na percepção de que todas as formas de pensamento e de conhecimento são de natureza responsiva. Essa percepção coloca “em prática uma teoria do conhecimento que tem como dimensão principal a natureza dialógica da produção do saber.” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 10).

Nessa pesquisa, Dias (2009) ressalta que Freire, ao pautar-se em pensadores como Jaspers, Barbu e Mounier, constrói um pensamento dialógico perfilado com o existencialismo (o homem como responsável por suas ações), o personalismo cristão (a pessoa como princípio fundamental da realidade) e a fenomenologia (primazia dos fenômenos da consciência) que reconhecem ser o diálogo essencial à libertação do ser humano. Assim, “o diálogo vem translado do princípio de libertação, indo do plano da interindividualidade ao da vida política e ganhando o plano da ontologia hominal. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser.” (PAIVA, 2000, p. 137 *apud* DIAS, 2009, p. 124).

Conforme enfatiza o próprio Freire (2001), o diálogo constitui-se enquanto:

Uma relação de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (FREIRE, 2001, p. 115).

Dessa forma, o diálogo aparece como possibilidade real de uma comunicação radical, e ação fundamental para a formação emancipatória. Este se faz impregnado de intencionalidade, ao contrário da forma com que se apresenta na sociedade, como ação desprovida de qualquer intencionalidade.

No livro “Política e educação” (2001), Freire concebe o diálogo como fundamento ontológico do ser humano que está ligado à vida em relação. Por isso mesmo, reflete sua dialética e possui limites claros. O diálogo, conforme o autor assinala, trata da relação horizontal de sujeitos *mediatizados* pelo mundo. No entanto, deixa claro que essa ação é permeada pelo *conflito* e pelo *encontro dos diferentes* e ressalta: “É possível que haja uma divergência, conflitiva até, mas de um tipo de conflito que é conflito superável, o conflito entre diferentes e não entre antagônicos.” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 87).

Categoricamente, Freire, no livro “Pedagogia do oprimido” (1987) afirma que não há como alguém se libertar sozinho, mas tão somente em comunhão com outros homens, reiterando que a liberdade só pode acontecer por meio da *colaboração entre os homens* em atos de *copresença*. Esse fator funciona como subsídio à elaboração da teoria dialógica da ação proposta por Freire, ou conforme Dias (2009) ressalta, conforma uma Pedagogia da Comunicação. Assim,

[...] a libertação vem quando há sujeitos que se encontram no mundo para transformá-lo, transformando-se, e é algo que só pode se dar no entre – não sendo este entre o mesmo que aparece em Buber, pois aqui não nos concentramos no campo apenas da linguagem, mas da ação-reflexão. E é “o diálogo que é sempre comunicação, [e que] funda a colaboração. (FREIRE, 1996, p. 196 *apud* DIAS, p. 129).

Para Freire, a educação, que se propõe servir à emancipação, deve pautar-se numa pedagogia do conflito (GADOTTI, 1980) e, por conseguinte, do diálogo. Nas palavras do autor, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 70).

O educador concebe que é no seio das contradições da realidade capitalista, vivida por homens e mulheres, que o conhecimento é construído e reconstruído. À medida que o sujeito toma consciência da situação de opressão, percebe sua condição de ser histórico e inacabado. Este é o *vir a ser* proposto por Freire.

Dessa forma, ele propõe uma pedagogia dialógica, libertária – a chamada emancipação, sem a qual não é possível a conscientização dos oprimidos, que ela esteja pautada na problematização da realidade dos educandos e que sua finalidade seja dar a eles condições para intervir no mundo sócio-econômico-cultural-político, sendo capazes de realizar uma leitura do seu mundo (FREIRE, 1989).

No livro “Pedagogia da autonomia”, Freire (1996) advoga a necessidade de se partir, no ato de educar, da realidade social na qual o educando esteja inserido¹⁴. Dessa forma, contraria a postura e a prática da ação domesticadora, da prática bancária da educação para a qual educar “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 59) que aliena e desumaniza o ser humano, tendo em vista “a eminente dignidade do homem e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia interior e do sentimento de responsabilidade individual e social dos educandos.” (FREIRE, 1987, p. 70).

Na ótica de Freire, a educação se faz popular pelo seu potencial de organização da classe trabalhadora que possui, em sua essência, a contestação ao sistema político e à ordem econômica vigente. Sua teoria foi/é incorporada por grupos de educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares para embasar suas práticas educativas. Faz-se também transformadora pelo teor político no trabalho educativo. Gadotti (1983) chama

¹⁴ Freire considera fundamental para o ato educativo, o conhecimento da realidade do educando, a partir do levantamento do que chama de palavras geradoras, pautadas no universo vocabular dos sujeitos educativos.

atenção para o papel fundamental da educação popular como instrumento no processo de transformação da sociedade.

[...] a educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica [...]. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador. (GADOTTI, 1983, p. 162-163).

A educação, nessa ótica, visa transformar o sujeito em agente político, no sentido de torná-lo participante ativo na transformação do mundo e da sua história, de construir seres autônomos e capazes na responsabilidade singular de uma organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano, tendo ainda, como instrumento, a educação emancipatória. Trata-se, portanto, de recuperar a humanidade que foi roubada e negada a esses sujeitos, fator preponderante nas demandas da juventude pobre.

[...] a educação popular se dá a ver como um projeto destinado a formar pessoas para operarem transformações. Transformações de pessoas, da qualidade das interações entre pessoas, de contextos culturais da vida cotidiana de pessoas e de grupos humanos, de estruturas e processos sociais complexos que tenham significado e valor para a atualidade presente e o fluir da história de frações interconectadas e do todo da sociedade civil e, portanto, para frações e a totalidade da sociedade política. (GADOTTI, 1983, p. 120).

Pensar na dinâmica que esse olhar pedagógico sugere é valorizar, em primeira instância, os saberes do povo, objeto primeiro da educação popular.

1.2.3 A educação popular e seus reflexos na juventude

A ditadura civil-militar¹⁵ instalada no Brasil em 1964, ao expropriar direitos sociais, políticos e econômicos de grande parcela da população, gerou a necessidade de uma nova organização social disposta a lutar e resistir a toda forma de negação dos direitos humanos.

Nesse sentido, o final da década de 1970 e início da década de 1980 foram marcados por um período de luta e resistência política que se tornou fundamental ao avanço dos direitos sociais, políticos e econômicos das classes populares.

A ditadura, ao defender a associação do capital nacional à burguesia internacional, provocou efeitos diretos na educação, congelando todas as iniciativas afinadas com as contribuições de Freire, a exemplo da extinção do Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

¹⁵ IANNI (1975) salienta que a ditadura civil militar instalada no Brasil, pautava-se numa espécie de reinvenção das relações de dependência, já antigas do Brasil, em relação aos países centrais do capitalismo.

uma parceria do Ministério da Educação, que tinha como principal representante o educador Paulo Freire). O plano foi substituído pela Cruzada da ação Básica Cristã (Cruzada ABC) de posição diametralmente oposta à educação como prática da liberdade.

Segundo Paiva (1973), a Cruzada ABC concebia o analfabeto como “parasita social e econômico”. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970, representa a concepção da educação vigente, sendo utilizada como instrumento de controle político das massas.

A educação, portanto, sofreu os resquícios do modelo econômico pautado nos princípios da racionalidade, eficiência e eficácia que se fazem presentes na atualidade. Sob os auspícios da ditadura civil-militar foram assinados os chamados “Acordos MEC-USAID”¹⁶ nos quais o Ministério da Educação se submeteria ao Ministério do Planejamento, expressando toda a conjuntura a que seria submetida a educação¹⁷.

Nesse período, o pensamento educacional brasileiro tinha como suporte básico a “teoria do capital humano”¹⁸, ligada diretamente ao ideário da pedagogia tecnicista. Para dar respaldo às necessidades do mercado, diversas reformas foram implementadas sob a ditadura, entre elas, a lei nº 5.540/68¹⁹ (Reforma do Ensino Superior) e a lei nº 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que hoje correspondem ao ensino fundamental e ao médio respectivamente)²⁰.

Pela primeira vez, a educação destinada a esse segmento dispôs de um capítulo específico na legislação educacional, distinguindo, segundo Di Pierro et al. (2001), suas

¹⁶ Acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* - EUA.

¹⁷ A educação passa a ser vista a partir do viés utilitarista, embasado na Teoria do Capital Humano, criada por Theodore Schultz, em 1950, nos EUA, e implementada no Brasil na década de 1960. Defendia a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. Semelhante ao ocorrido no trabalho fabril, pretendia-se a objetivação no trabalho pedagógico.

¹⁸ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, foi considerado, na época, como o principal formulador da Teoria do capital humano. Essa teoria surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância dessa visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

¹⁹ Principais características: parcelamento do trabalho na universidade; instituição dos cursos “parcelados” através do sistema de créditos; adoção do vestibular unificado e classificatório; criação de uma estrutura burocrática para dar suporte ao parcelamento e fragmentação do trabalho na universidade.

²⁰ A lei foi implementada como justificativa da falta de técnicos para atender as empresas públicas e privadas no país. O ensino foi direcionado para a formação técnica, de modo a atender os desejos e interesses do mercado. Para maiores informações, verificar a obra de Saviani (2007).

diversas funções: de suplência, ao repor a escolaridade perdida; de suprimento, relativa ao aperfeiçoamento ou atualização; e de aprendizagem e qualificação, referentes à formação para o trabalho e profissionalização. A característica principal se concentrou na possibilidade de organização do ensino de forma flexível. Por outro lado, a lei desconsiderou o direito ao ensino regular²¹ dessa parcela da população, uma vez que o supletivo funcionaria paralelamente ao ensino regular.

A década de 1980 no Brasil aparece como período de reabertura política, no qual ocorre a efetivação da luta pela democracia que propaga um divórcio entre as instituições representativas e a maioria da população, além do questionamento do período militar, representado como década perdida. É momento, também, de defesa do direito à educação básica e da democratização da escola pública, como manifestação direta dos Movimentos Sociais, com maior destaque para um movimento que tem início em 1979 e coloca, como bandeira de luta, o direito à educação de qualidade, não só para os sujeitos da cidade como para os do campo, qual seja, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), para o qual a educação é a base do processo de humanização e constitui-se, enquanto o primeiro dos direitos sociais, fundamentando os demais. Fica clara a importância dada pelo movimento à educação, no *slogan*: “Quem não sabe, é como quem não vê. E quem não sabe, não pode dirigir.” (CALDART, 1999, p. 173).

A Constituição de 1988 acena para um grande avanço no imaginário da EJA, ao partir do desejo da sociedade brasileira de respeito aos direitos básicos da existência humana, do direito à igualdade e a valorização do saber popular. O artigo 205 da Constituição, ao expressar que “*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*”, postulou que todos deveriam ter direito a uma educação que atenda as suas necessidades de formação.

Posteriormente, a aprovação da LDB nº 9.394/96, ao reafirmar o direito à educação daquela parcela desassistida, reconhecendo a EJA como modalidade clássica da educação básica, garantiu-lhes, por um lado, a gratuidade ao ensino e, por outro, retirou sua obrigatoriedade, expressando, segundo Haddad (1997) “*uma mudança apenas sutil*” no ideário da EJA. Podemos cotejar essa afirmação com o artigo 37, do inciso 1º da referida lei.

[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

²¹ Limita sua oferta pública obrigatória aos sujeitos de 7 a 14 anos.

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante curso e exames. (LDB, 2006, art.37).

Fica claro que apesar do reconhecimento da educação como direito público subjetivo, a LDB deixou de contemplar iniciativas fundamentais ao exercício desse direito. Segundo Haddad (2007), essa atitude fica patente na não convocação do público-alvo e na não criação de condições, por parte do poder público, para que os sujeitos das classes populares possam frequentar a escola (a criação de escolas próximas às residências e ao trabalho do alunado, o apoio de programas destinados ao aumento da escolarização, de alimentação e saúde, material escolar e transporte) não dedicando, por fim, nenhum artigo à questão do analfabetismo nesse grupo e, principalmente, no de jovens.

Di Pierro (2001) entende que após a extinção da Fundação Educar, diversos programas em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, foram criados, envolvendo órgãos do governo e não governamentais, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Entretanto, ressalta que inúmeras ações não se mantiveram em virtude da falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal, que levou os programas estaduais, onde se concentravam maiores ações voltadas para a EJA, a uma posição de estagnação. Ficava nítido, conforme explica Beisiegel (1997), que diversas personalidades influentes sobre as políticas educacionais se colocavam contra o investimento na EJA, alegando que ela representava o atraso político do país.

O ideário neoliberal em curso no Brasil, iniciado na década de 1990 no governo Fernando Collor de Mello e tendo continuidade no de Fernando Henrique Cardoso, representaram grandes entraves ao ideário democrático em curso. Sérgio Haddad (2007) nos ajuda a compreender que o discurso da inclusão, desencadeado em 1988, foi substituído pela limitação dos direitos que, embora afirmados no plano jurídico, não alcançaram condições objetivas para a sua realização. A emenda constitucional nº 14/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), apresentou como critério de distribuição de recursos o número de matrículas no ensino fundamental público regular, excluindo as matrículas registradas no ensino fundamental presencial para a EJA, medida que, conforme Haddad e Di Pierro (2000, *apud* HADDAD, 2007, p. 9) chamam a atenção, *focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público de expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.*

O processo de deslegitimação (HADDAD, 2007) da EJA no conjunto das políticas educacionais foi um fenômeno desencadeado nacional e internacionalmente.

No entanto, pode-se afirmar que houveram avanços significativos no fortalecimento da EJA, a exemplo da criação da Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, que tem início na década de 1949. A CONFITEA²² é considerada o maior evento de envergadura internacional, nesta modalidade educacional e efetiva a importância da EJA como valorização da cultura popular. As Conferências Internacionais foram consideradas essenciais para promover a transformação e a implementação de políticas públicas efetivas na EJA. Contestaram, não somente, a ausência de uma política nacional consistente, como, no Brasil, deu início, a partir de 1996, à criação dos Fóruns Estaduais de EJA²³ e impulsionam a construção do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 11/2000 e dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA).

O parecer do CNE nº 11 de 2000, importante documento de reafirmação da EJA como direito do ser humano e de atenção à sua especificidade, salienta que essa educação, por sua especificidade, deveria ir além do mero repasse de informações, preocupando-se em exercer três funções principais: reparadora, promotora da equidade e também qualificadora. A primeira função visa a reparação dos direitos negados que, segundo o parecer:

[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (CNE/CEB, 2000, p. 20).

A segunda função busca não somente a garantia do acesso e permanência na escola, mas também o oferecimento de *“maiores oportunidades que os outros, de modo que restabeleça a trajetória escolar e, por fim, se readquira a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.”* (SILVA; LIMA, 2007, p. 240).

Segundo o parecer do CNE/CEB (2000, p. 24), *a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas*, levando-nos a perceber que os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber, proporcionalmente,

²² A I Conferência foi realizada na Dinamarca- 1960, a II em Montreal no Canadá, a III em 1985 na França, mesmo local de realização da IV CONFITEA, a V em Hamburgo - 1997. Esta se diferenciou das demais por obter uma participação significativa de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil, a VI em Belém em 2009.

²³ Os fóruns funcionam como espaço informal de educadores/professores, entidades do poder público, universidades, organizações não-governamentais (ONGs), movimentos sociais e entidades empresariais interessados na articulação das práticas de EJA e que, em espaço plural, se comprometam com a discussão, com seu fortalecimento e com a proposição de caminhos para a EJA no âmbito dos estados brasileiros. Faz parte da sua composição 25 estados, além do Distrito Federal: AC, AP, AL, AM, BA, CE, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PB, PI, PR, RJ, RN, RO, RR, RS, SP, SE, TO.

maiores oportunidades que os outros, para que possam inserir-se no mundo do trabalho e na vida social.

E por fim, a função qualificadora, inerente à EJA que, segundo o parecer, deve ser *permanente*, uma vez que tem por fim o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, levando em consideração sua incompletude e, portanto, sua necessidade de formação ao longo da vida.

Dessa forma, percebemos que após o período de reabertura política, ocorreram grandes avanços relacionados ao reconhecimento da especificidade da EJA como direito público subjetivo, a exemplo do respaldo legal dado pela Constituição Federal de 1988, com redação da emenda constitucional nº 59/2009 que torna imperativa a efetiva implantação da EJA ao apresentar a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e sua complementação pela LDB, determinando que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (LDB, art 37, parágrafo 1º). Porém, em relação às categorias de ordem prática, envolvendo a efetivação do que consta na LDB, os retrocessos praticamente inviabilizaram-nas.

Nesse sentido, percebemos que historicamente, apesar dos avanços significativos verificados no âmbito dos dilemas e lutas da educação popular pela garantia da educação de qualidade, mantivemos, ao mesmo tempo, uma enorme quantidade de problemas ainda não resolvidos.

Se por um lado a referida lei evidenciou a responsabilidade do Estado para com os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade regular, por outro, revelou uma grande contradição do ponto de vista ético-político. A universalização escolar acabou por se constituir através da massificação da escola pública, o que não garantiu a melhoria das condições objetivas e representativas da instituição escolar, mas acabou por garantir a extensão de uma *escola para menos*, na concepção de Algebaile²⁴, não atendendo as demandas dos mais pobres.

Esta análise é ratificada pelos resultados do último Censo Demográfico de 2010 que revelou uma pequena redução na taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de

²⁴ Caderno de anotações. Palestra proferida pela professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ Eveline Bertino Algebaile, intitulada “Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil”. Essa palestra foi organizada pelo grupo de pesquisa Políticas Públicas em Educação, do Programa de Pós-Graduação da UNIRIO e realizou-se no dia 16 de setembro de 2011.

idade que passou de 13,63%, em 2000, para 9,6%, em 2010. Segundo o censo, em 2000, o Brasil tinha 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária, ao passo que em 2010, esse contingente era de apenas 13.933.173 pessoas que não sabiam ler ou escrever. Além disso, o maior percentual de analfabetos concentra-se entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%) que, em 2010, era quase o triplo dos brancos (5,9%).

No caso do analfabetismo entre os jovens, a taxa nacional do último censo (2010) evidenciou uma proporção de 2,5% entre os sujeitos de 15 a 24 anos²⁵. Em relação à região, a situação é bastante preocupante. O Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo, em torno de 4,9% e representa mais de ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade (502.124) que não sabem ler e escrever, contra 1,1% no Sul e 1,5% no Sudeste. Ao compararmos o censo de 2000 ao de 2010, percebemos que houve crescimento da alfabetização das pessoas nessa faixa etária, passando de 94,2% para 97,5%, atingindo valores próximos à universalização, mas ainda não é o suficiente para concretizá-la.

É importante ressaltar, ainda para fins desta análise, que somente a região metropolitana do Rio de Janeiro, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009) concentra cerca de 27 mil jovens de 15 a 29 anos não alfabetizados, conforme podemos verificar na tabela a abaixo:

Figura 2 – Tabela de alfabetização segundo grupo de idades

²⁵ O IBGE considera jovem a faixa etária de 15 a 24 anos. Ocorre que definir juventude pela faixa etária é recair numa grande arbitrariedade sociocultural. Neste íterim as políticas públicas de juventude já concebem os jovens, desde 2006, como sujeitos situados na faixa dos 18 aos 29 anos de idade, estendendo a faixa etária, acoplando três subgrupos: jovem adolescente (15 a 17 anos); jovem-jovem (18 a 24 anos); jovem adulto (25 a 29 anos), que pode ser compreendido a partir das mudanças percebidas na sociedade, tais como, a maior expectativa de vida para a população em geral e, contraditoriamente, a grande dificuldade de esta parcela alcançar autonomia e inserir-se no mundo do trabalho.

Juventude Carioca: Alfabetização

De acordo com o PNAD 2009:

3 - Educação

Tabela 6 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por sexo, segundo a alfabetização e os grupos de idade - Região Metropolitana Rio de Janeiro - RJ - 2009

Alfabetização e grupos de idade	Pessoas de 5 anos ou mais de idade (1 000 pessoas)		
	Total	Homens	Mulheres
Total	10 977	5 102	5 875
15 a 19 anos	876	429	447
15 a 17 anos	543	264	279
18 ou 19 anos	334	166	168
20 a 24 anos	892	444	448
25 a 29 anos	927	454	473
Não alfabetizadas	524	233	291
15 a 19 anos	6	4	2
15 a 17 anos	4	3	1
18 ou 19 anos	2	1	1
20 a 24 anos	12	4	8
25 a 29 anos	9	5	4

Fonte: PNAD, 2009, IBGE. Retirada da apostila distribuída no Seminário Nacional de Políticas de Juventude, cujo lema foi “Debatendo a Juventude Carioca”, ocorrido em maio de 2011.

A análise da tabela nos permite evidenciar que em relação a alfabetização por faixa etária e gênero as mulheres jovens abarcam o maior quantitativo de sujeitos alfabetizados, praticamente 40%. A pesquisa pontua que o sexo feminino tem pelo menos 11 anos de estudo (ensino médio completo), enquanto a população masculina concentra um percentual de apenas 33%. Esses indicativos expressam uma contradição emblemática do ponto de vista histórico da política educacional brasileira. Essa geração jovem é mais escolarizada que as anteriores, mas ainda concentra um número alarmante de jovens analfabetos. Fica claro que a garantia da universalização do ensino fundamental concebida pela Constituição não garantiu a alfabetização das camadas empobrecidas da população, tal como prevê.

Essa questão está diretamente vinculada a um fator preponderante da política educacional para a EJA no Brasil, que tem como caracterização a forte dicotomia entre alfabetização e educação básica, conforme as análises de Andrade (2004, p. 47). Essa questão nos ajuda a compreender essa contradição do ponto de vista da política educacional brasileira.

Ao pesquisar a história da educação brasileira, nos deparamos com avanços significativos no âmbito da EJA e da política de juventude. Ao mesmo tempo, podemos perceber que mantivemos uma enorme quantidade de problemas ainda não resolvidos no que tange aos seus direitos fundamentais. Na verdade, poderíamos afirmar que a ausência de financiamento ou sua escassez por parte do Estado, associado ao fenômeno recorrente da

juvenilização nela percebido, acabou por aprofundar os dilemas da EJA e tornar inócuos os direitos das classes populares.

Nos dias atuais, há uma forte presença de jovens das classes populares como educadores de classes noturnas de EJA nas escolas do Rio de Janeiro. Além de não ser esse o seu lugar, esses jovens sujeitos da EJA, conforme nos chama atenção Carrano (2007), são percebidos como perturbadores e desestabilizadores de uma ordem escolar ancorada em “práticas conservadoras e presumíveis, imersas em regras e rotinas de significado duvidoso para os jovens.” (ANDRADE, 2004, p. 44).

Esses jovens se tornam invisíveis às práticas e culturas escolares que em nada se aproximam das necessidades, desejos e interesses desses sujeitos do conhecimento, contribuindo para sua expulsão e não permanência no espaço escolar, porque esse parece perder seu sentido de espaço de construção do conhecimento.

A EJA, enquanto representante de uma “escola de segunda chance”, nos dizeres de Carrano, deveria ser concebida não como uma chance a mais que o sistema escolar dá para o educando, mas sim, fundamentalmente, como a chance que o jovem pobre dá ao sistema educacional para o cumprimento dos seus direitos, conforme reflete Andrade (2004, p. 51). Concordamos com a autora que refletir sobre o jovem da EJA é fundamental para compreender que estamos falando de sujeitos cujas condições de classe, inserção social, acesso aos direitos básicos vão para além do perfil dos jovens da EJA. Além disso, compreendê-los do ponto de vista dessa modalidade de ensino nos ajudará a desvelar:

[...] uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribui para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo. (ANDRADE, 2004, p. 45).

É essencial, portanto, tornar esses jovens visíveis ao sistema educacional e a sociedade contemporânea, reconhecendo-os enquanto sujeitos de direitos. Essa concepção é bastante recente na política pública educacional brasileira, que passa a buscar a efetivação dos direitos específicos dos jovens em relação a espaço, território, educação de qualidade, saúde, transporte, dependências da escola, como biblioteca, banheiros entre outros. Nesse direcionamento, buscaremos refletir sobre a constituição da categoria juventude no processo histórico e a reafirmação dos velhos/novos problemas ainda não resolvidos na luta histórica da EJA pela efetivação e implementação dos direitos fundamentais do ser humano.

2 JUVENTUDE: MUITO MAIS QUE UMA PALAVRA

Atualmente, vivenciamos grandes mudanças na sociedade global. Na história da humanidade poucas vezes foram percebidos e vivenciados, de forma tão intensa, processos de expansão e obscurecimento da exclusão social dos grupos de menor prestígio social, por meio de discursos eloquentes e vazios com vista a uma maior democratização da sociedade. As intensas e rápidas transformações contemporâneas recaíram diretamente no mundo do trabalho e trouxeram como consequência uma crise das identidades coletivas e das instituições, acarretando a formação de novas formas de socialização.

A exaltação dos valores do mercado e do lucro em detrimento dos valores humanos, os apelos intensos à flexibilização das relações sociais e trabalhistas, a valorização de sentimentos individualistas, consumistas e estéticos geram, em todos nós, uma incerteza diante da vida e do futuro e uma constante instabilidade social. Nos dias atuais, embora toda a sociedade sofra com essas transformações nas esferas produtiva, afetiva e profissional, esses problemas recaem, de forma mais intensa, sobre os jovens – segmento social mais vulnerável, fragilizado e, por isso mesmo, mais afetado pelas contradições e dilemas que ora se impõem. Nos dias de hoje, é quase impossível que o jovem, independentemente de classe social, não compartilhe do chamado “medo de sobrar”, conforme aponta Novaes (2007).

É fato que refletir sobre a juventude é ter em mente que essa é uma categoria complexa e imprecisa que se constitui ao longo do tempo, de forma diversa e heterogênea, de acordo com a sociedade na qual se estabelece. Nesse sentido, esta se apresenta como uma construção histórica, cultural e política, e tentar defini-la é recair num grande problema sociológico, passível de investigação, como assinala Sposito (2000).

Importa salientar que, como categoria social de relevância política, econômica e cultural, a juventude condensa não somente os dilemas e contradições, como também as disputas da sociedade da qual faz parte, refletindo diretamente todos os seus entraves. Esta se apresenta, porém, de forma distinta, conforme as diferentes vivências juvenis, ligadas, por sua vez, às diferenças de classe social, gênero, etnia, região e religião.

Margulis e Urresti (1996, p. 13) nos ajudam a compreender que não é à toa que a juventude se torna uma categoria significativa ao longo do processo histórico e passa a contemplar um marco de sentidos a partir de inúmeras variáveis (vestimenta, cultura juvenil, os tempos de vivência da juventude e os espaços ressignificados pelos jovens), ganhando reconhecimento na análise sociológica por meio da abundância de estudos a ela relativos.

Entendemos que conceber a juventude como uma categoria homogênea, universal e estática, nesse sentido, é recair num grave equívoco e desconsiderar as muitas e diferentes formas de vivência da condição juvenil. Por outro lado, percebemos que os meios de comunicação de massa têm se constituído como importantes mecanismos de difusão de uma imagem homogênea da juventude, visando a atender a necessidade do capital de formação de uma *indústria cultural* (ADORNO, 1995) da juventude e para a juventude, conforme nos alertam diversas pesquisas sobre a temática.

O peso dessa influência pode ser mensurado ao observarmos a difusão de imagens da juventude, ora ressaltada como juventude ideal, ligada ao estereótipo (branca, classe média, alta escolarização), ora atrelada a uma imagem negativa, entendendo-a como problemática, associada à conotação juventude-marginalização-violência (SPOSITO, 2003), em geral, ligada ao perfil de jovens pobres, moradores de periferia e, sobretudo, negros e homens.

Essa conotação pode ser confirmada com base na análise do último censo do IBGE/2010 que revelou expressiva mudança na estrutura da população em termos de cor ou raça, com destaque para uma maior proporção das pessoas que se declaram como pretas e pardas. O censo explicita que embora no ano de 2000 apenas 44% da população se declarassem como pretas e pardas, em 2010, essa porcentagem cresce expressivamente para 50,7%, o que reitera que ao fortalecimento da identidade negra não se seguiram avanços expressivos no que tange à garantia do direito à vida e à segurança dos jovens.

Segundo o mapa da violência de 2012, houve uma queda no número absoluto de homicídios na população branca e um aumento significativo nos números da população negra, como podemos verificar nas estatísticas levantadas pelo mapa no período de 2002 a 2010:

[...] número de vítimas brancas caiu de 18852 para 13668, o que representa uma queda da ordem de 27,5%. Já entre os negros, o número de vítimas de homicídio aumentou de 26952 para 33264, equivalente a um crescimento de 23,4%. As taxas de homicídio de brancos caíram de 20,6 para 15,0 em cada 100 mil brancos; queda de 27,1% entre 2002 e 2010. Já na população negra, as taxas passaram de 30,0 em 2002 para 35,9 homicídios para cada 100 mil negros em 2010, o que representa um aumento de 19,6%. (WASELSZ, 2012, p. 62).

Figura 3 – Taxas de Homicídio Jovem, Não-Jovem e Vitimização Juvenil (%) por Homicídio. Brasil, 2000/2010*

Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010*
Taxa Jovem	51,35	52,39	54,77	55,53	51,7	48,6	48,12	49,49	52,89	53,75	52,35

Taxa não-jovem	20,53	21,64	21,85	22,15	20,8	20,1	20,82	19,63	20,51	21,14	20,45
Vitimização juvenil(%)	150,2	142,2	150,7	150,7	148,4	141,7	131,1	152,1	157,8	154,3	156,0

Fonte: SIM/SVS/MS; * 2010: Dados Preliminares.

Esses dados revelam que em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e culturais, a vivência da condição juvenil está atrelada, sobretudo, conforme postula Novaes (2007), aos quesitos de origem social, aos níveis de renda e à vida em diferentes hemisférios (norte-sul) até mesmo às disparidades econômicas entre regiões de um mesmo país. Assim, podemos concluir que atualmente ser jovem, pobre e mulher é completamente diferente de ser jovem, de classe média ou alta e mulher, pois de acordo com o lugar social ocupado, os jovens terão maiores ou menores oportunidades de acesso a: lazer, cultura, escolarização, saúde, trabalho, ou seja, maior direito à vida e à vivência de uma condição juvenil digna – ideia defendida pelas políticas que se colocam como emancipatórias.

É fato que as desigualdades sociais existentes na sociedade nos conduzem a determinadas formas de vivência da condição juvenil, que será diferente para cada sujeito, segundo o lugar social ocupado na esfera da sociedade. De acordo Novaes (2007), embora todos os jovens estejam expostos a diferenciadas formas de vivência da condição juvenil, acabamos por compartilhar uma experiência geracional que nos é comum.

Fica clara a percepção do grande equívoco que se configura no senso comum, ao comparar diferentes gerações, deixando à margem a comparação entre sociedades diversas. Como postula Novaes (2007), as juventudes funcionam em cada tempo e lugar como o “espelho retrovisor da sociedade” que ora é reproduzida segundo os interesses da sociedade e suas percepções a respeito dos jovens e ora é transformado por estes sujeitos em função das suas necessidades juvenis, contribuindo para formar novos conceitos e opiniões sobre a própria forma como os jovens se veem.

Nesse direcionamento, observamos que nem sempre a juventude e sua relação com a sociedade na qual se estabelece foi concebida a partir das reflexões expostas que apontam os jovens em seu conjunto, como sujeitos de direitos em todas as instâncias da vida social. Por isso, nossa reflexão visará, no tópico seguinte, refletir sobre as diversas e distintas categorias e perspectivas que buscaram analisar a temática da juventude, surgidas ao longo do processo histórico, a fim de compreendermos a forma pela qual as juventudes se constituíram enquanto sujeitos de direitos plenos. Para tanto, buscaremos tecer reflexões acerca da relação

estabelecida entre as juventudes e a escola, compreendendo também a forma pela qual a instituição escolar se coloca e se transforma ou não, a fim de atender aos anseios e perspectivas das juventudes.

2.1 CATEGORIAS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE A JUVENTUDE

A juventude como categoria social de relevância político-econômico-cultural e a percepção dos jovens como sujeitos de direitos são concepções bastante recentes na história da educação brasileira. A própria indefinição do termo e a não distinção entre ele e outras categorias, como infância e adolescência, permeou por muito tempo o imaginário social, como tem sido apontado em diversas pesquisas, como: “Espelho deformado: juventude(s), processos identitários e mídia no Brasil” (BRITO, 2011); “O jovem como sujeito social” (DAYRELL, 2007); “O jovem como modelo cultural” (PERALVA, 1997).

É importante ressaltar, conforme a análise da literatura sobre a área, que somente no contexto da modernidade é que se configura uma demarcação mais explícita entre os conceitos de infância, juventude e vida adulta. Esse interesse pode estar ligado à urgência em compreender a organização da sociedade e interpretar as diversas formas de ser e estar no mundo. Pode-se especular, também, que ele possa ter surgido da gritante necessidade de criar políticas públicas para atender a cada segmento, bem como pelo desejo urgente, por parte da parcela mais pobre da população, de serem respeitados enquanto sujeitos de direitos e deveres.

Somente em fins do século XIX e início do século XX chegou-se a uma compreensão maior de adolescência e juventude como fenômenos diversos. A sociedade moderna procurava, naquele momento, um modelo de adulto ideal que atendessem às transformações e comportamentos almejados pelos avanços econômicos. A adolescência²⁶, no auge da ciência positiva, tornou-se objeto de investigação, principalmente das ciências médicas e psicopedagógicas, aparecendo como problema social que precisava ser “medicalizado”.

Partia-se da imagem estigmatizada de adolescentes concebidos como “os precoces, os rebeldes, os ociosos, os delinquentes, os sexualmente desregrados, estigmas dos perigos latentes intrínsecos à adolescência e ao cotidiano das grandes cidades.” (FILHO, 2006 *apud* BRITO, 2011, p. 5).

²⁶ A adolescência também foi conformada pelo discurso higienista de corpos e mentes dóceis, o qual necessitava do adequamento de instituições escolares para a formação e ordenamento do “novo cidadão”.

Perez Islas (2008) observa que no século XVIII, a distinção entre essas categorias era, ainda, um tanto ambígua. No entanto, podiam ser percebidas três vertentes principais: a pedagógica, que reconhecia o direito à instrução de crianças e adolescentes; a psicológica, pautada no reconhecimento da adolescência como fase da vida caracterizada por mudanças comportamentais e emocionais; e a social, que concebe a categoria da juventude relacionada às mudanças sociais e políticas, caracterizada como período de separação da família e formação pela escola para a vida adulta.

Na literatura pesquisada, encontramos como referência principal de demarcação da adolescência²⁷ a obra *“Adolescence: its psychology, sex, crime, religion and education”*, de G. Staley Hall²⁸, publicada em 1904 e que concebeu a adolescência como fase natural da vida, caracterizada como período de crise determinado biologicamente, desvinculado, entretanto, das questões culturais. *“La adolescencia sería considerada como una fase universal del desarrollo psíquico, y que coloca al entorno social y cultural en un lugar secundario. Tendencia que llega a generar una confusión total entre el concepto de adolescencia y el de juventud.”* (ISLAS, 2008, p. 1).

É importante ressaltar, para efeitos deste estudo, o nome do historiador Phillipe Ariès, cuja obra ajuda a compreender a demarcação da infância e adolescência, assunto bastante discutido na área da pedagogia. Em seu clássico livro *“História social da criança e da família”* (1987), o autor discorre sobre a forma como *as idades da vida* eram rotuladas na era medieval. Ariès, na referida obra, assim como Islas (2008), deixa claro que as categorias mencionadas não apenas se faziam ambíguas, mas também salienta que o delineamento das *idades da vida* ganha ênfase somente no século XX, quando a adolescência passou a ser considerada como um problema social passível de investigação. Essa abordagem viria a se tornar recorrente no âmbito dos estudos sobre a juventude.

Esse conceito acabou por alargar os horizontes do pensamento para a concepção da juventude, enquanto questão social de relevância política, econômica e social que se constituiu a partir de então.

Nesse sentido, podemos conceber que a juventude aparece como fenômeno passível de legitimidade e relevância social, a partir da Primeira Guerra Mundial, decorrente, em grande

²⁷ É importante assinalar que os termos adolescência e juventude não são fechados em si mesmo. Brito (2011), parafraseando Freire Filho (2006), aponta que em geral o conceito de adolescência está mais atrelado às questões psíquicas, às alterações de comportamento, enquanto o termo “juventude” está atrelado diretamente às transformações sociais, tratando de “formas de inserção e participação dos jovens na vida social, inclusão ou exclusão dos subgrupos juvenis e, reivindicarem a condição de sujeitos de direitos para os jovens.” (BRITO, 2011, p. 5).

²⁸ Psicólogo norte-americano que constrói a concepção de adolescência.

medida, do surgimento de novos padrões de organização social, política e econômica, impostos pelos países vencedores da guerra, que passaram a reivindicar, conforme explica Reguillo (2003, p. 104), *“la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y, especialmente, en cuanto a los jóvenes, como sujetos de consumo.”*

A emergência dessa sociedade de consumo traz como consequência direta uma nova representação cultural dos jovens. A imagem da juventude associa-se aos valores de liberdade e consumo e esse grupo da população passa a ter acesso à produção de bens exclusivos para ele, o que não se vira até então, conforme percebemos na análise de Khel (2008):

Os jovens emergiram também como um gigantesco e promissor mercado consumidor, livre dos freios morais e religiosos, que se abriam à venda de Coca-cola, goma de mascar, roupas, discos, cosméticos, produtos do McDonald's – não por acaso é nesse período que ocorre a ascensão da marca-carros e tantos outros itens. (KHEL, 2008, p 10).

Dessa forma, a indústria cultural (ADORNO, 1995) acaba por assumir enorme importância no que tange à construção e reconstrução constante da identidade juvenil, gerando formas de diferenciação entre os jovens e os demais grupos (adultos), a partir da criação de uma marca de pertencimento (REGUILLO, 2003) – vestimentas, tatuagens, *piercings* – registrada para os jovens hoje, através do chamado “estilo”.

Pais (1990) nos ajuda a compreender que os estudos sobre a temática da juventude tenderam a pensá-la em duas grandes vertentes: a que concebe a juventude como uma fase da vida, enfatizando as questões geracionais decorrentes da primeira metade do século XX e, por sua vez, aquela que compreende a juventude em sua multidimensionalidade, ligada a universos sociais mais amplos, à totalidade da condição juvenil, atentando para as questões de classe social, gênero, etnia, como a chamada corrente classista no âmbito dos estudos sobre a juventude.

A primeira vertente, conhecida como teoria das gerações, teve como principal representante Karl Mannheim que, segundo Pais (1990), fez uma crítica ao conceito de juventude ligada às questões meramente cronológicas e biológicas. Mannheim colocou em pauta as experiências vivenciadas por esses sujeitos, diferentes daquelas em cada momento histórico. Nessa vertente a juventude era percebida como portadora de um potencial de criação do novo²⁹, interagindo de formas diferentes com o mundo dos mais velhos. Para fins

²⁹ É fundamental assinalar que o potencial mobilizador não se direcionava à rotulação da imagem da juventude como caráter inerentemente progressista, mas percebia que esta, de acordo com a sociedade na qual se estabelecia, poderia ter um caráter progressista ou conservador, sendo por isso, fundamental a análise das práticas sociais num determinado contexto geracional.

desta análise, percebemos que a grande contribuição dessa vertente foi haver percebido não ser possível definir a juventude tão somente por questões etárias, ou por certa unidade cultural.

Segundo Islas (2008), a crítica que se fazia a essa postura pautava-se na substituição do conflito de classe pelo conflito apenas de gerações. É importante ressaltar que essa corrente desembocou no enfoque culturalista³⁰, em que se definiu a cultura juvenil colocando-a em oposição à cultura adulta, mensurada pela ênfase em alguns aspectos centrais que, na percepção do referido autor estão assim delineados: responsabilidade adulta x irresponsabilidade dos jovens; questões físicas e atléticas dos jovens x capacidades profissionais, dentre outras. Os jovens eram vistos, portanto, como consumidores de cultura e a cultura juvenil apresentava-se como forma de inserção social.

A corrente classista, por sua vez, estava focada na classe social como forma e elemento de diferenciação entre os jovens e por isso mantinha-se intrinsecamente ligada à cultura familiar. Nessa corrente, as culturas juvenis estariam vinculadas à questão da “reprodução” da origem social. Nesse campo, destacam-se duas abordagens sobre a juventude que aparecem vinculadas à emergência da sociedade moderna e, portanto, são dignas de nota: a Escola de Chicago e a Escola de Birmingham.

A Escola de Chicago, enfatizada na tradição sociológica, aparece na primeira metade do século XX, pautada no campo da sociologia e psicologia social. Essa perspectiva, na visão de Islas (2008), contrariava a perspectiva de Hall quanto à percepção da adolescência como fase natural de instabilidade, ao enfatizar o papel do contexto sociocultural dos jovens e sua influência direta na construção dos papéis sociais assumidos por eles. Essa escola aparece num momento de intenso processo de desenvolvimento industrial, forte imigração e pauperização da população. Pela primeira vez, os estudos das questões sociais ganharam força e a juventude apareceu no âmbito da discussão como problema social, sendo vista, entretanto, por um viés negativo: o da violência perpetrada pelas gangues e pelos delinquentes.

A Escola de Birmingham, segundo a literatura da área, também é considerada uma importante perspectiva de análise da juventude e surgiu como palco da vertente dos estudos culturais e de inúmeros trabalhos focados na juventude; sua gênese deu-se na Inglaterra e esteve direcionada para a atenção às subculturas juvenis, culturas e questões de classe, contrapondo-se à visão de uma cultura juvenil homogênea.

³⁰ Essa vertente teve Parsons como seu principal representante e ganhou ênfase após a Segunda Guerra Mundial.

A literatura pertinente à temática revela que no que tange à juventude, uma das concepções mais recorrentes a seu respeito, na sociologia, tem focado seu caráter transitório. O jovem, segundo Dayrell (2003, p. 40) é visto como um constante “vir a ser” e tem no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Margulis e Urresti (1996) compreendem que essa percepção decorre da imprecisão da própria categoria que combina certo amadurecimento biológico com um não amadurecimento social. Nesse sentido, segundo os referidos autores, a transição para a vida adulta ocorreria de forma paralela: “*dejar La escuela, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de La familia de origen, casarse, formar un nuevo hogar...*” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 13).

Essa concepção está associada aos padrões culturais, econômicos e sociais voltados aos interesses do capital e reprodutivistas. Os papéis sociais, portanto, acabam se tornando, segundo essa visão, bem definidos: são adultos os sujeitos independentes economicamente e maduros psicologicamente; os jovens caracterizam-se por sua falta de autonomia e imaturidade.

Levam-se em consideração as questões das trajetórias sociais e históricas dos jovens, decorrentes da reprodução dos valores tradicionais e antigos que acabam por inserir-se em algumas ações voltadas para os jovens, em que predomina a ideia do velho se impondo ao novo, reproduzindo valores e comportamentos de uma dada sociedade.

Como consequência direta, essa concepção aponta para uma visão negativa da juventude, percebendo-a a partir da negação do presente vivenciado por esses sujeitos, conforme afirma Dayrell (2003). Dessa forma, percebe-se que as discussões em torno da sociologia da juventude acabam por se constituir pela percepção do jovem como um desviado dos padrões normativos da sociedade.

Há também a concepção romanceada desta categoria que permeou o imaginário social da década de 1960, como também aquela que a percebeu como um momento de crise, de instabilidade, decorrente da percepção psicológica e que tende sempre a concebê-la a partir de uma imagem negativa. Essa imagem surge na década de 1990, associada ao assassinato do índio Galdino, conforme salienta Sposito (2003)³¹.

A partir dessas reflexões, poderíamos conceber que essas percepções sobre a juventude estão arraigadas em modelos construídos socialmente e que, por isso mesmo, são passíveis de manipulação (NOVAES, 2007), uma vez que tendem a tratá-los como unidade

³¹ As análises da autora nos revelam que a juventude apareceu, em meados dos anos 1990, nos meios de comunicação como problema associado à marginalização e à violência. Segundo Sposito (2003), o assassinato do índio por cinco jovens de classe média-alta em Brasília foi um acontecimento que contribuiu de forma eficaz para a propagação da temática da juventude na mídia nacional.

social, portadores dos mesmos interesses, necessidades e desejos. Essa concepção acaba por direcionar ações políticas de conservação da situação juvenil e não de transformação.

Dessa forma, a juventude somente pode ser compreendida para além de *uma palavra*, conforme nos chama atenção Bourdieu (1978), uma vez que “*las categorías son productivas, hacen cosas, son simultáneamente productos del acuerdo social y productoras del mundo.*” (REGUILLO, 2003, p. 106).

Essa análise nos permite afirmar que não se chegou a um consenso a respeito do conceito de juventude. Apenas foram levantadas noções arraigadas, segundo os “modelos” construídos socialmente. Na verdade, o mais acertado seria compreender os jovens a partir de uma perspectiva mais ampla dessa categoria que, segundo Dayrell (2007), podem ser vistos como sujeitos que constroem um determinado modo de ser jovem em cada tempo e lugar. Essa ótica recente na sociologia da juventude vai ao encontro da perspectiva de Peralva (1997), cuja juventude é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação. Compreender a juventude como categoria diversa e heterogênea implica reconhecer diversos modos de ser jovem e de viver sua condição juvenil. Daí a necessidade de, concordando com Coelho (2003), reiterar:

[...] que diversos são os fatores que constituem a identidade juvenil; trata-se de um momento onde o indivíduo começa a enfrentar e ter que dar respostas individuais às diversas instituições sociais que o cercam, é um momento onde passa-se por diversas transformações biológicas e psicológicas e que o contexto econômico social ao qual ele está inserido é parte fundamental para compreendermos que não estamos falando de uma população homogênea e sim de diversos grupos de pertencimento com identidades próprias, ou seja, não estamos falando de juventude, mas sim de juventudes. É um momento na vida em que se está mais aberto à apreensão de novos conhecimentos, posturas e construções de novas relações sociais. (COELHO, 2003 *apud* ARAUJO, et al, 2003).

O autor supera uma visão restrita da definição da condição juvenil, relacionada à condição de não trabalho, por exemplo, ou da concepção ligada à entrada na vida adulta pela condição de matrimônio, acolhidas pelo contexto atual da sociedade do capital flexível, na qual não é mais possível uma estabilização das relações, terminando por se refletir na *metáfora do ioiô*³².

Entendemos que essa discussão se torna primordial quando ousamos pensar nas políticas públicas para e com as juventudes no Estado brasileiro e, mais especificamente, no município do Rio de Janeiro. Assim, buscamos entender a forma pela qual a juventude

³² Configurada pela constante instabilidade da vida no capitalismo, onde o sujeito pode estar trabalhando em determinado momento e em outro estar desempregado, conforme Machado Pais.

aparece como questão social a partir de suas demandas e de que modo entra na agenda política do Estado. Segundo Maria das Graças Rua (1998), a maneira como se realizará esse processo poderá configurar a chamada transição do *estado de coisas*³³ para o *status de problemas políticos*³⁴.

Percebe-se que a ação do Estado refletida em projetos e programas, não apresenta uma visão homogênea da juventude, mas representa as tendências daqueles que, no comando das relações de poder, constroem percepções sobre os jovens, influenciando a forma com as políticas chegam até eles, modificando e até mesmo deturpando a percepção que a própria juventude tem de si mesma. Nesse sentido, é necessário atentar que, como salientam Sposito e Carrano (2003), as políticas públicas de juventude não devem se contentar em representar um papel meramente passivo em relação às formas dominantes de conceber a condição juvenil, podendo e devendo agir ativamente na produção de novas representações.

Tomando por base tais considerações, buscaremos entender de que modo a juventude veio a se tornar um *problema político* (RUA, 1998) no âmbito da análise das políticas públicas em âmbito geral.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE

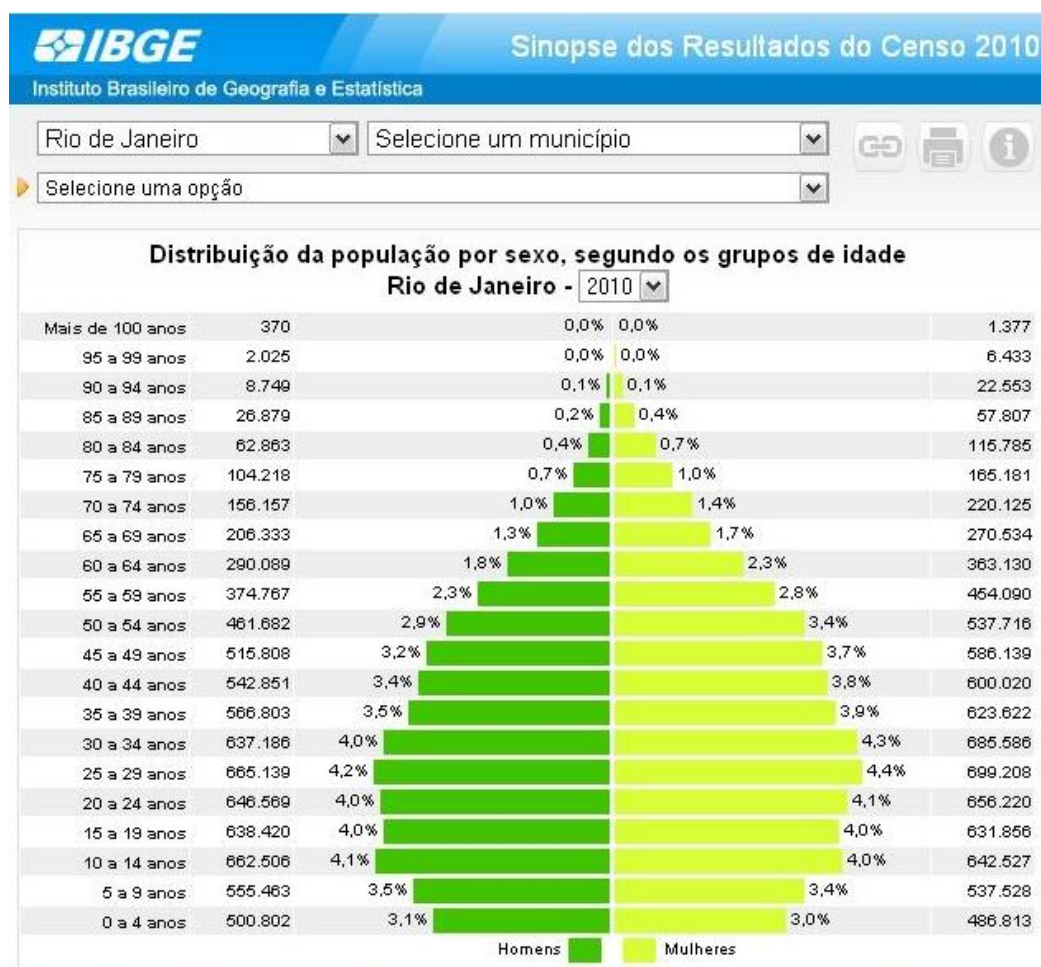
Segundo dados revelados pelo último censo do IBGE/2010, a população total brasileira é de 190.732.694 pessoas. A população jovem, na faixa etária de 15 a 29 anos, revela-se uma parcela bastante significativa, reunindo cerca de 51.340.468 pessoas.

Na cidade do Rio de Janeiro, conforme o gráfico abaixo, vivem cerca de 15.993.583 pessoas, do qual se destaca expressivo número de jovens, em torno de 3.937.412.

Figura 4 – Distribuição da população por sexo e idade

³³ Segundo Maria das Graças Rua (1998), poderíamos concebê-los como problemas de natureza social que não possuem relevância política, a partir do direcionamento das políticas públicas.

³⁴ Quando as demandas passam a requerer respostas específicas e ganham relevância política.



Fonte: IBGE – <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>.

Os números do censo demonstram a importância do segmento em pauta para o desenvolvimento do país. Apesar das evidências estatísticas, os jovens, por funcionarem, segundo Novaes (2007), em cada tempo e lugar como *espelho retrovisor da sociedade*, acabam por condensar os dilemas daquele determinado momento e por refletir suas profundas desigualdades sociais, políticas, culturais, econômicas e de gênero.

Do ponto de vista das políticas públicas para as juventudes, essa situação representa um enorme desafio para seus formuladores e gestores, principalmente por apontarem como necessidade básica, um olhar mais apurado e, muitas vezes, até mesmo transgressor. Essa nova postura irá obrigá-los a se lançar para além de observações superficiais, levando-os a compreender as reivindicações juvenis em suas pluralidades. A solução, surgida a partir desse novo enfoque, apontará, inevitavelmente para a necessidade da criação de políticas que sejam abrangentes, intersetoriais e específicas, para atender a pluralidade das juventudes existentes (DAYRELL, 2003).

Essa percepção da juventude vista em seu conjunto, como sujeito de direitos em variadas instâncias sociais, reflete-se no que se tem definido como políticas emancipatórias para a juventude que se contrapõem às políticas conservadoras, conforme salientam estudos realizados por Novaes (2010). A emancipação, vista pelo viés das políticas, aparece como um norteador importante das suas ações que são refletidas na percepção da juventude, na incorporação dos seus dilemas e necessidades e, principalmente na formação dos jovens para a autonomia, traduzida no sentido de independência, ou seja, na capacidade de refletir e tomar suas próprias decisões – o que Adorno (2005) nomeia como a formação para a verdadeira liberdade do ser humano.

Na análise histórica, percebemos que essa percepção sobre o papel fundamental da juventude e dos dilemas que ela incorpora, apesar de fundamental, ainda não tem tido a relevância necessária, a ponto de ser colocada como prioridade das políticas públicas educacionais. A análise do relatório do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2010) revela que a comunidade internacional, apesar de já no início do século XX reiterar esforços na tentativa de inclusão dessa temática na agenda dos países, a inclusão da juventude foi um processo lento e que ainda está em andamento. A seguir, buscaremos apresentar a forma como a temática da juventude apareceu em âmbito internacional.

2.2.1 A juventude no âmbito internacional

A análise do relatório do UNFPA (2010), importante documento de afirmação dos direitos da juventude, nos permite apontar que a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, funcionou como fator preponderante para desencadear uma série de convenções internacionais e criação de diversos documentos³⁵ tomados como recomendações fundamentais para a juventude em âmbito mundial. Essas convenções e documentos nasceram do propósito de resguardar os grupos considerados mais vulneráveis social, econômica e culturalmente, a saber: mulheres, crianças, negros, deficientes e jovens, violados em seus direitos fundamentais.

Essas convenções, além de reconhecerem necessidades e reivindicações próprias desses segmentos e situações específicas, estabelecem a obrigatoriedade dos Estados

³⁵ Os documentos mencionados dizem respeito não só às declarações apresentadas pela Assembleia Geral, como também aos documentos resultantes das conferências promovidas pela ONU em defesa dos direitos da população jovem. Para maior aprofundamento, verificar a publicação “Direitos da População Jovem: um marco para o desenvolvimento. 2. ed. Brasília: UNFPA, 2010.

membros implementarem políticas públicas que considerem as diferenças e reduzam as desigualdades. (UNFPA, 2010, p. 28).

Ainda analisando o relatório, os documentos e conferências criados tiveram impacto direto no seio das políticas, em nível internacional e nacional. Dentre eles, destacamos os principais: a Declaração das Nações Unidas de Promoção dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos/1965, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas; o Guia das Nações Unidas para Planejamento em Matéria de Juventude/1985, aprovada pela Assembleia Geral durante a comemoração do Ano Internacional da Juventude; o Programa de Ação da ONU para a Juventude até o ano 2000 e além/1995³⁶, aprovado pela Assembleia Geral no período de comemoração do cinquentenário das Nações Unidas; a Declaração de Lisboa, sobre Políticas e Programas de Juventude (1998), aprovada durante a realização da I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude; o Plano de Ação de Braga, aprovado durante a realização do III Fórum Mundial de Juventude, organizado pela ONU em parceria com o governo português; e a Estratégia de Empowerment da Juventude, de Dacar/2000, aprovada durante o IV Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas, organizado pela ONU em parceria com o Senegal.

Esses documentos e conferências parecem conceber a juventude em sua relevância social, política, econômica e cultural, reafirmando a necessidade de que os jovens sejam vistos pelas políticas públicas, concomitantemente, como objeto, compromisso e investimento. Nesse sentido, cabe destacar duas visões que prevaleceram na elaboração dessas iniciativas. Uma delas enfatiza os jovens a partir do seu caráter positivo – como agentes de transformação, promotores da paz e desenvolvimento; a outra, por outro lado, os concebe através de um enfoque negativo – como vítimas das mudanças sociais. Por isso, destaca como urgência a concretização de direitos e políticas específicas para o segmento, de modo a atender suas demandas e pontuando que a participação dos jovens é indispensável ao processo de formulação e implementação dessas políticas.

A análise desse relatório nos permite evidenciar que esses marcos internacionais, para além das duas visões predominantes em torno da tematização da juventude, apontavam na direção de conceber esses sujeitos, em diversidades como detentores e portadores de direitos específicos e amplos. Reiteram, por isso, a necessidade de investimento em educação de qualidade, em políticas de inserção no mercado de trabalho, na garantia da participação dos

³⁶Segundo UNFPA, essa publicação constitui-se no documento mais importante em atenção à juventude, identificando as áreas prioritárias a serem enfocadas nas políticas a ela relacionadas. São elas: educação, emprego, fome e pobreza, saúde, meio ambiente, uso de drogas, delinquência juvenil, atividades de lazer, meninas e mulheres jovens, participação plena e efetiva dos jovens na vida social e na tomada de decisões.

jovens nas discussões e decisões que os afetam, e na implementação e avaliação das políticas específicas voltadas a eles.

Não é por mero acaso, que todas as conferências, em maior ou menor grau, destacavam a educação “como instrumento fundamental para a garantia de participação efetiva de jovens nos processos de transformação e enfrentamento” (UNFPA, 2010, p. 37), deixando subentendido que a falta de acesso à educação de qualidade por si só já constitui uma das principais formas de discriminação social, uma vez que a educação é o primeiro dos direitos sociais (CURY, 2000).

Nesse intuito, percebemos, já a partir de 1980, que os organismos internacionais buscaram discutir políticas para a juventude norteadas pelo viés emancipador, de reafirmação dos seus direitos na sua integralidade. Estas ações foram fundamentais e serviram de referência à criação de organismos governamentais, voltados ao atendimento da juventude em toda América Latina³⁷, ganhando impulso, no Brasil, a partir da lei nº 8.069/90 que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³⁸, em 1990.

2.2.1.1 Tematização social da juventude no Brasil

O ECA surge como marco na promoção de políticas governamentais de proteção ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, estabelecendo parâmetros de proteção no âmbito da família e do convívio social, através do poder público e de toda a sociedade, conforme fixa o artigo 3º das Disposições Preliminares, título I:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990).

Ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos sociais e individuais, o estatuto viabiliza, associado a novas conquistas, a discussão e criação de uma política nacional de juventude que tem início somente em 2004.

³⁷ A Argentina, em 1987, criou a Diretoria Nacional de Juventude; Uruguai e Chile, em 1991, criaram o Instituto Nacional da Juventude; o Paraguai, em 1994, criou o Vice-Ministério da Juventude; a Bolívia, em 1997, criou o Vice-Ministério de Assuntos da Juventude, Infância e Terceira idade; e o Brasil, somente em 2005, criou a Secretaria Nacional de Juventude.

³⁸ O ECA criou a Justiça da Infância e Juventude no âmbito dos poderes judiciários estaduais, além de mecanismos de proteção judicial e extrajudicial aos interesses individuais, coletivos e difusos das crianças e adolescentes e instituiu a atuação dos conselhos tutelares, entre outras medidas.

A análise bibliográfica aponta que as políticas públicas no Brasil acabaram por se constituir, em grande medida, através de políticas assistencialistas e reparadoras que não visaram responder as reais demandas e necessidades da população jovem, mas foram caracterizadas por uma frágil institucionalização, tendendo a “permanecer muito mais como estado de coisas do que como problemas de natureza política que demandam respostas.” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 17).

Essa percepção torna-se evidenciada pelas análises levantadas por Abramo (2007), em relação ao foco que a temática da juventude adquiriu a partir dos anos 1950. A autora revela que a percepção da juventude nesse momento concebia os jovens, quase como uma espécie de predisposição a atos de delinquência juvenil, personificada na chamada onda “os rebeldes sem causa”. Nesse contexto, a ação do Estado em relação à juventude apresentava como marca principal, conforme destaca a pesquisa de Bango (2003 apud SOARES, 2010), a ênfase na modernização, buscando a incorporação dos jovens (via escolarização) aos modelos de desenvolvimento nacional.

Outra visão que permaneceu no imaginário social das políticas públicas, ratificando uma não-resposta às demandas concretas desse grupo e a necessidade urgente de resposta, acontece em meados dos anos 1960 e 1970, quando o fenômeno da “delinquência juvenil”, ganhou *status* diferenciado, por ser percebido pelo enfoque geracional. A juventude aparece não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma fase de propensão constante a não adaptação, ao desconforto e questionamento do *status quo* (ABRAMO, 2007). Essa percepção romanceada da juventude como transformadora da sociedade e, por isso, como uma espécie de ameaça à ordem social, nos planos políticos, cultural, moral, traz como resposta por parte das ações do Estado, ações voltadas para o controle social destes sujeitos (BANGO, 2003).

Nos anos 1980, conforme análises de Abramo (2007), a juventude aparece enfatizada de forma muito particular e exacerbada pelos traços do extremo consumismo e individualismo, e altos índices de desemprego, sem qualquer tipo de resposta a essa condição.

Nesse contexto, compreendemos que as ações do Estado, em resposta às demandas socialmente construídas, lançaram mão de mecanismos de intervenção na realidade social que não apresentavam caráter homogêneo, mas eram perpassados por interesses diversos. Por isso, revelavam-se contraditórias, uma vez que algumas medidas estavam voltadas ora para o controle social, ora para a formação de mão de obra, o que, segundo Azevedo (2004), apresenta um caráter diametralmente oposto às ações políticas que concebem os jovens como sujeitos de direitos plenos.

Nesse direcionamento, as políticas públicas devem ser entendidas como ações que não apresentam um caráter preestabelecido, conforme Rua (1998) enfatiza. Estas possuem como papel principal a promoção de “ações institucionais, destinadas a responder às demandas ou necessidades de reformas sociais, à ampliação dos direitos da cidadania e à promoção do desenvolvimento” (AZEVEDO, 2004, p. 20), comportando ampla diversidade de orientações, disputando recursos e operando consequentemente em “diferentes definições de prioridades em face de outras políticas.” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 21).

A necessidade da formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho e a percepção da juventude a partir do viés da violência³⁹ “acabaram por enfatizar e favorecer o desencadear de algumas ações públicas na segunda metade dos anos de 1990.” (SPOSITO, 2007 *apud* SOARES, 2010, p. 35).

Em verdade, a juventude só adquiriu *status* de *problema político* (RUA, 1998), sendo colocada na agenda política brasileira, em decorrência dos desafios que não podem mais ser invisibilizados. A formação educacional precária, a escassez de emprego, a inadequada formação para o trabalho, a violência nos ambientes urbanos, cujo aumento se concentra no número de homicídios de jovens, principalmente negros, pobres e homens (segundo o Mapa da Violência/2012 e a pesquisa Juventudes Sul – Americanas: diálogos para a construção da democracia regional – IBASE, 2010)⁴⁰, o aumento do analfabetismo, o uso de drogas lícitas ou ilícitas, sobretudo nas periferias e comunidades populares e em localidades afastadas dos grandes centros urbanos, comerciais e econômicos, entre outras mazelas sociais, possuem histórico de permanência e gravidade.

Todos os desafios citados são reflexos do insidioso processo de abandono com que são tratadas historicamente as classes populares que têm em seus jovens o grupo mais afetado pelas transformações contemporâneas.

A marcante desigualdade social e econômica trouxe-lhes como consequência a estagnação dos seus direitos em “permanente” *estado de coisas*. Hoje, o desafio é realizar a mudança dessa situação, alçando as necessidades dos jovens a seu *status* real de *problema político* (RUA, 1998), como já é possível perceber nas principais ações em prol das juventudes no Brasil.

As ações políticas que se fundamentam na compreensão do jovem como sujeito de direitos, prescrevem a juventude não apenas como uma fase da vida, mas como importante

³⁹ Ligado ao assassinato do índio Galdino por jovens de classe média, em 1990, conforme análise feita por Novaes.

⁴⁰ Publicação do Instituto Brasileiro de Análises sociais e econômicas (IBASE, 2010).

segmento social que é cada vez mais demandante de direitos, os quais devem materializar-se na forma de acesso à educação de qualidade, trabalho digno, vida segura, ampla inclusão digital, entre outros. Essas ações, portanto, contrariam e superam as duas visões clássicas propagadas historicamente em torno da juventude, ora a concebendo como promotora da paz, ora ligada à violência.

Essa percepção prescreve a incorporação da ótica dos jovens no cenário das políticas públicas e insere o caráter emancipador presente nas políticas de juventude. Conforme estudo realizado por Novaes (2010), as políticas que se definem como emancipatórias, emergem no cenário de contemplação de direitos, por definirem a juventude em seu conjunto como demandante de direitos plenos. Estas, por seu caráter transformador, contrapõem-se às políticas de caráter reprodutivista e conservador, que além de conceberem a juventude como homogênea, apenas sinalizavam a incorporação de alguns direitos.

Como exemplo da incorporação da emancipação, enquanto diretriz no cenário das políticas, destacamos uma das principais ações em voga: a instituição da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), em 2005. O conselho, diretamente ligado a SNJ tem, entre suas atribuições, a formulação e proposição de diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, a partir do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens.

Esse marco legal estabelece a criação do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude. O primeiro (projeto de lei nº. 4530/04, já aprovado em Comissão), tem por objetivo articular as diversas esferas do poder público para a execução das políticas públicas para a juventude.

O plano com duração de 10 anos, está organizado em três câmaras temáticas fundamentais: a primeira se ocupa do desenvolvimento integral, ligado à educação, trabalho, cultura e tecnologias da informação; a segunda visa a qualidade de vida, que abarca saúde, meio ambiente, esporte e lazer; e a terceira preocupa-se com a garantia de uma vida segura voltada para a valorização da diversidade e respeito aos direitos humanos.

A aprovação da Emenda Constitucional (PEC) nº 138/2003, aprovada em julho de 2010, reitera os direitos já reconhecidos e ratifica a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude incluindo na Constituição Federal de 1988, o reconhecimento e a prioridade dos jovens como destinatários de políticas públicas específicas, estendendo os direitos do Estado a este grupo, avançando para além dos direitos previstos para a infância e adolescência.

O Estatuto da Juventude (Projeto de Lei 4529/2004, aprovado na Câmara Federal e remetido ao Senado), fortalece essa discussão e regulamenta os direitos das pessoas de 15 a 29 anos, definindo obrigações da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público.

Nesse cenário, o plano em âmbito nacional, configurou-se como um marco importante na agenda da juventude, por prever a criação de programas de assistência integral a esses sujeitos. Com base na garantia aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana em sua formação integral (trabalho, saúde, educação, cultura, lazer e desportos, segurança e participação), propiciou a criação de programas de prevenção e atendimento para jovens com deficiência e programas de prevenção e atendimento especializado aos sujeitos dependentes de drogas ilícitas e entorpecentes.

Sabemos que a desigualdade social no país ainda permanece um grande problema. Percebemos, no entanto, pelas exposições anteriores, que a juventude brasileira tem recebido maior apoio e conquistado novos espaços. Essas conquistas ajudam a transformar o seio das políticas públicas para os jovens, tirando-as de um longo tempo de estagnação, e aumentando os espaços que visam estabelecer e fortalecer os canais de diálogo com a juventude, perceptíveis nos espaços construídos, ratificados pela 1ª e 2ª Conferência Nacional de Juventude⁴¹.

É fundamental registrarmos nesta pesquisa, que a 2ª Conferência Nacional de Juventude, que escolheu como lema “Conquistar direitos: desenvolver o Brasil”⁴², foi capaz de mostrar que os jovens brasileiros, a despeito das inúmeras diferenças existentes de vivência da condição juvenil, estão organizados dentro dos espaços de experimentação em prol da efetivação dos direitos já instituídos.

É nesse contexto de relevância da temática da juventude e compreensão do respeito à sua especificidade, seus dilemas e demandas que tem início em 2004 o ProJovem, um programa emblemático, de larga escala – como foco de uma política nacional de juventude. Vale ressaltar que no início da sua constituição, o ProJovem não era reconhecido pelo CNE como uma política de EJA. No entanto, pelas características do alunado, aproxima-se diretamente da EJA.

⁴¹ A 1ª Conferência Nacional de Juventude, realizada em Brasília em 2008, teve como tema principal: “Levante sua bandeira”, sendo considerada uma primeira iniciativa do governo federal para pensar a política de juventude junto aos jovens das diversificadas realidades brasileiras. Segundo o Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Juventude (2011), a 1ª conferência reuniu cerca de 400 mil jovens, demonstrando um avanço bastante significativo. Informações disponíveis em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-1a-conferencia-nacional-de-juventude>>. Acesso em jan. 2013.

⁴² Nessa conferência foi posto em pauta a urgente promulgação do Estatuto da Juventude em 2011, que representa um grande avanço na efetivação dos direitos desta parcela.

De modo geral, são jovens caracterizados por indicadores, entre outros, de cor/raça em que a parda/negra predominam, a renda tanto familiar quanto individual é baixa, as oportunidades de formação e inserção no trabalho são precárias, o acesso a bens de consumo é limitado, as redes de sociabilidade restritas, indicadores estes bastante compatíveis com os comumente observados entre os alunos da EJA.(ANDRADE; ESTEVES; OLIVEIRA, 2009, p. 86).

É pertinente apontar para um maior esclarecimento do que estamos discutindo, que a concretização da temática juventude na agenda governamental acontece por meio da formação do Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude (GTI), ligado à Presidência da República, que teve início em 2004.

O GTI⁴³ era composto de 18 ministérios, a saber: Casa Civil, Cultura, Defesa, Desenvolvimento Agrário, Educação, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Esportes, Fazenda, Justiça, Meio Ambiente, Planejamento, Saúde, Turismo, Trabalho e Emprego, Direitos Humanos, Promoção da Igualdade Racial, Política para as Mulheres e Gabinete de Segurança Institucional; apresentava como função principal a discussão em torno dos principais dilemas da juventude brasileira e sua incorporação nas políticas de juventude.

Nesse sentido, o GTI define como questões urgentes para as políticas públicas de juventude a ampliação do acesso e a permanência dos jovens pobres na escola de qualidade; o combate ao analfabetismo entre os jovens; a preparação para o mundo do trabalho; a geração de trabalho e renda; a promoção de vida saudável; a ampliação do acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e às tecnologias da informação; a promoção dos direitos humanos e das políticas afirmativas; o estímulo à cidadania e à participação social; e, por fim, a melhoria da qualidade de vida dos jovens do meio rural e em comunidades tradicionais.

É no seio dessas questões fundamentais que as políticas públicas atuam, enfatizando as dimensões trabalho, educação e participação cidadã. Neste intuito, foi criado em 2005, por meio da medida provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã (ProJovem), concomitante à criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, inaugurando o arcabouço legal de uma política nacional de juventude.

O ProJovem emerge como a principal iniciativa do governo federal de concretizar a garantia dos direitos e de oportunidades reais aos jovens pobres brasileiros. Por basear-se em novos paradigmas de ensino-aprendizagem, através da articulação do tripé: aumento de

⁴³ Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/secgeral/juventude/arquivos8projovem/Apresenta%E7%E3o%20Beto%20Cury%20\(22-set-05\)1](http://www.planalto.gov.br/secgeral/juventude/arquivos8projovem/Apresenta%E7%E3o%20Beto%20Cury%20(22-set-05)1)>. Acesso em: out. 2012.

escolaridade, qualificação profissional e participação cidadã, o programa em questão traz em sua proposta, questões que nos permitem pensá-lo articulado à potencialidade emancipatória.

Nesse sentido, no capítulo seguinte examinaremos de que forma o programa, através de um formato inovador, pode potencializar e alavancar as demandas do segmento juvenil por mais direitos, colocando a juventude popular em um patamar diferenciado na escala concreta de direitos integrais.

3 PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

O ProJovem Urbano como primeira política pública direcionada especialmente para a juventude em âmbito nacional, articula por meio de seu desenho curricular novos pressupostos políticos educacionais que se refletem em seus elementos diferenciais. Ao integrar três dimensões fundamentais da formação humana com as demandas dos jovens por educação de qualidade, qualificação profissional e participação cidadã, o programa propõe a formação desse sujeito na sua integralidade. Nesse sentido, a proposta integrada ao articular as diversas áreas do saber com as experiências de vida dos jovens, reflete suas demandas específicas por formação contextualizada com sua realidade de vida. Assim, estão expostos na proposta pedagógica do programa, os elementos diferenciais que se aproximam de uma perspectiva de formação emancipatória, conforme abordaremos no decorrer desta análise.

Este capítulo destina-se a reconstruir de forma sucinta o processo histórico pelo qual passou o programa, desde 2005 até ser reconfigurado nos moldes do ProJovem Urbano – objeto de análise desta pesquisa –, no ano base de 2011.

É importante ressaltar que o capítulo procura situar a discussão a partir da apresentação e descrição da proposta programática do ProJovem, procurando apontar, ainda que superficialmente, as especificidades de implementação do programa no município do Rio de Janeiro. Para tanto, utilizaremos os documentos disponíveis sobre o programa, dentre os quais destacamos: o Projeto Político Pedagógico Integrado (2008), lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que estabelece o ProJovem; o decreto nº 5.777, de 5 de outubro de 2005, que regulamenta o programa; e os projetos do ProJovem, edições 2005 e 2008. A estrutura do capítulo, por isso, estará pautada na apresentação da finalidade do programa, a proposta pedagógica, os destinatários, a forma de execução, buscando subsidiar uma melhor compreensão das transformações ocorridas no programa.

3.1 PROJOVEM “ORIGINAL”: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA

Em 2005, através da medida provisória nº 238, transformada na lei nº 11.129, de 30 de junho, foi lançado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (ProJovem), concomitantemente à criação de importantes organismos para atender a demanda juvenil, até aquela época nem cogitados, como a Secretaria Nacional da

Juventude⁴⁴ e o Conselho Nacional da Juventude⁴⁵. Estes compõem, desde 2005, o cerne da Política Nacional de Juventude e especialmente o ProJovem aparece como “componente estratégico da Política Nacional de Juventude, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva.” (BRASIL, 2005, p. 04).

É pertinente afirmar que a chegada à presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, oriundo da classe operária, não escolarizado, ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT), representou uma mudança no paradigma político brasileiro. Obviamente, sua chegada provocou uma série de mudanças nesse panorama. Entre elas, destacamos a vontade política do Estado em atender e efetivar as necessidades da parcela jovem e adulta, através de um novo patamar nas políticas públicas direcionadas aos jovens brasileiros, que passaram a entrar na agenda nacional, não mais como problema, mas como sujeitos detentores de direitos específicos.

O programa aparece como medida emergencial e experimental, conforme estabelece a lei nº 11.129:

Art. 1º – Fica instituído, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.(BRASIL, 2005a, p. 2).

Ao que acrescenta o decreto nº 5.777, de 5 de outubro de 2005, art. 3º).

O ProJovem deverá contribuir especificamente para:

I – a reinserção do jovem na escola; II – a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; III – a identificação, elaboração de planos e desenvolvimento de ações comunitárias; e IV – a inclusão digital dos jovens, para que desfrutem desse instrumento de inserção produtiva e de comunicação. (BRASIL, 2005 b).

O ProJovem, segundo os documentos, aparece como programa nacional de caráter experimental e emergencial. Ao assumir, ao mesmo tempo, o caráter emergencial, reafirma a necessidade de atender ao segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino

⁴⁴ Vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República, tem a função de coordenar, formular, articular, integrar políticas de juventude, bem como executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais.

⁴⁵ Órgão colegiado composto por instâncias governamentais, organizações juvenis, ONGs, personalidades reconhecidas no âmbito da juventude, tendo como função assessorar a SNJ e promover estudos na área da juventude.

médio. Por sua vez, o caráter experimental assumido, reitera sua proposta curricular inovadora, ao basear-se em novos paradigmas de ensino-aprendizagem, conforme torna-se explícito na figura abaixo:

Figura 5 – Base de articulação do ProJovem



Fonte: o autor

A proposta do currículo integrado foi definida “com base em um conjunto de oficinas de estudos com a participação de especialistas em educação, qualificação para o trabalho e serviço social” (BRASIL, 2005 a, p. 21), visando dar importância ao protagonismo dos jovens e à cidade como espaço educativo.

O programa, portanto, apresentava-se em formato de curso presencial, garantindo aos concluintes o certificado de conclusão do ensino fundamental, experiências de qualificação profissional, experiências de ações práticas de cidadania, por meio do acesso aos meios digitais (informática).

É relevante apontar que sua proposta integrada, por meio da articulação do tripé: aumento de escolaridade, qualificação profissional e ação comunitária para a formação da cidadania, explicita que o ProJovem em sua vertente educacional não está aliado à forma tradicional de ensino. Prova disso é o próprio currículo que é estruturado em temas transversais que fomentam a participação da juventude. A proposta do programa, “busca superar os grandes hiatos existentes entre escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, entre a preparação do cidadão para o futuro e a ação do jovem cidadão no presente.” (BRASIL, 2005, p. 14).

Tais informações revelam indícios que corroboram para significar o potencial emancipatório do programa, centrado na formação integral e inclusão social desses sujeitos. Conforme se torna explícito nas dimensões do programa, a educação direciona-se para a

construção de aprendizagens significativas por parte dos jovens; a qualificação busca a formação inicial para o mundo do trabalho, a partir da compreensão da sua dinâmica e possibilidade de ingresso nele; e a participação cidadã constitui-se marcante por permitir a vivência e reflexão de situações de conflito e negociações para superação⁴⁶, questão que será aprofundada no decorrer desta análise.

Num primeiro momento, o programa foi direcionado ao público-alvo constituído de jovens de 18 a 24 anos que estavam fora do mercado de trabalho formal, sem carteira profissional assinada (BRASIL, 2005) e que haviam concluído a 4ª série do ensino fundamental, mas não a 8ª série deste.

Sua meta inicial, de acordo com o PPI, era a inclusão de 400 mil jovens, considerados em condição de vulnerabilidade social, devido aos grandes mecanismos de exclusão, no período de 2005 a 2007. Para se ter uma ideia dessa dimensão, esse contingente à época representava “cerca de 40% do universo de jovens de 18 a 24 anos que vivem nas capitais, terminaram apenas a quarta série do ensino fundamental e não possuem vínculo formal de trabalho.” (BRASIL, 2005, p. 6).

O programa foi implementado em 2005, em 27 capitais e no Distrito Federal, sob a coordenação da recém-criada SNJ, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome⁴⁷. Posteriormente, em 2007, o programa foi ampliado aos municípios com 200 mil ou mais habitantes, aumentando uma previsão de atendimento a 200 mil jovens.

O processo de implementação do programa deu-se através da associação entre as esferas federal e municipal, refletindo uma organização descentralizada e que, por isso, deveria ser efetivada a partir da realização de parcerias estabelecidas com a sociedade civil. Assim, poderiam “integrar-se ao programa outros participantes locais como governos

⁴⁶ Nas aulas teóricas e práticas da Ação Cidadã, discutem-se questões como direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, assim como questões de saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre tantos outros.

⁴⁷ É interessante perceber para fins de esclarecimento que os gestores dos referidos ministérios formaram o comitê gestor que era responsável, entre outras ações, pela apreciação da proposta orçamentária; aprovação dos planos de ação; acompanhamento e execução do ProJovem; apreciação de prestação de contas anual; criação de formas de articulação com os demais órgãos e instituições envolvidos na implementação; proposição de estratégias de articulação e mobilização dos parceiros institucionais e da sociedade civil organizada, para atuarem no âmbito do ProJovem; estimular a implantação do controle social e o aperfeiçoamento dos mecanismos de participação da sociedade civil, visando fortalecer o desenvolvimento das atividades do ProJovem em nível nacional e local (BRASIL, 2005).

estaduais, CEFETs, universidades, unidades operacionais do Sistema S, organizações da sociedade civil, igrejas, etc.” (BRASIL, 2005, p. 14).

Uma marca importante que reitera sua proposta diferencial diante das propostas educativas está na nova estrutura de gestão do programa. A gestão em âmbito federal implicou uma conjugação de esforços, ou na chamada *gestão compartilhada* entre os diversos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, vindo a constituir-se em “um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade e suas vulnerabilidades e potencialidades.” (BRASIL, 2005, p. 6).

Conforme exposto nos documentos oficiais, o ProJovem deixa claro que “a juventude, com sua diversidade, é vista não apenas como passagem, mas como fase singular da vida, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como exercícios da cidadania.” (BRASIL, 2005, p. 16).

A fim de responder a concepção ampliada da juventude como portadora e detentora de direitos específicos, se buscou formar um sujeito integral, a partir da articulação entre o ensino fundamental, qualificação e ação cidadã. Essa nova percepção aponta uma estrutura bastante diferenciada e muito específica do programa.

A estrutura curricular do curso estava dividida num total de 1.600 horas, incluindo atividades presenciais (1.200) e não-presenciais (400); diluídas em 5 horas diárias, no período de duração de 12 meses. Para essa organização, apresentava uma estrutura do espaço de funcionamento do programa definida em turmas, núcleos e Estações da Juventude, com equipes responsáveis tanto pelo suporte pedagógico quanto administrativo.

Cada turma era composta por 30 alunos e um conjunto de 5 turmas formariam um núcleo, um conjunto de 8 núcleos formariam uma Estação da Juventude.

Os núcleos, ou seja, cinco turmas com 30 alunos cada, deveriam funcionar em um espaço apropriado para que acontecessem aulas regulares, com cadeiras e quadro, como escolas, clubes, associações, igrejas, não havendo obrigatoriedade para utilização de salas de aula convencionais ou escolas (BRASIL, 2005). Nesses espaços, estariam os cinco educadores habilitados nas diferentes áreas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Língua Estrangeira), que eram, ao mesmo tempo, professores-orientadores (um por turma) e professores-especialistas (de todas as turmas), além dos professores de qualificação profissional e ação comunitária.

A Estação da Juventude⁴⁸, por sua vez, conforme aponta o documento do ProJovem (BRASIL, 2005, p. 37), funcionaria como espaço de referência na formação dos jovens, com o objetivo principal de servir como local de encontro, busca de informação e orientação, estudo, servindo ainda para o desenvolvimento de atividades em grupo desses sujeitos, como também para a realização de eventos culturais, entre outras ações que favorecessem seu processo formativo, expressão cultural e participação cidadã.

A concepção de juventude como sujeito de direitos, expressa nos documentos oficiais, contraria a imagem da juventude até então pensada “associada a um tempo de ‘moratória social’, de passagem entre a infância e o mundo adulto e, assim, de preparação para a inserção no mercado de trabalho e para a constituição de nova família.” (BRASIL, 2005, p. 16).

O alicerce discursivo sobre o qual o ProJovem foi implantado – o dos jovens como sujeito de direitos, protelado pela dimensão da formação de protagonistas de suas vidas – em suas linhas descritivas busca a formação integral do sujeito – ideia que o aproxima da perspectiva de uma educação emancipatória.

Ao buscar superar os *grandes hiatos entre a escola e a vida*, como necessidade básica de formação integral das potencialidades do ser humano e, por isso, de uma formação de sujeitos críticos, conscientes e construtores da sua vida, o programa apresenta uma proposta inovadora que se reflete na organização curricular, e tem como desafio romper com duas clássicas dicotomias: educação geral x formação profissional e educação x ação cidadã (BRASIL, 2005, p. 15).

O rompimento deste desafio posto em foco está expresso nas concepções que fundamentam o PPI no que tange à educação, aprendizagem, juventude, trabalho, ação comunitária, interdisciplinaridade, relação teoria/prática.

Nesse sentido, cabe destacar algumas delas:

Educação

“No contexto do ProJovem, 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

⁴⁸ Segundo os documentos oficiais, esta deveria dispor de laboratório de informática, biblioteca e atividades culturais a fim de promover a maior integração entre os jovens. A realidade mostrou-nos que, na prática, a Estação da Juventude não se realizou devido aos inúmeros problemas existentes no programa.

sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas.” (BRASIL, 2005, p. 15).

A concepção educativa do programa nos permite evidenciar que quando se fala em uma ação educativa que *vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes tácitos*, protela a valorização das experiências e dos conhecimentos que estes sujeitos possuem. Ratifica o jovem como sujeito de saber, cultura e política (GRAMSCI, 1991). Assim, as linhas gerais do programa são perpassadas pela necessidade de formação do jovem enquanto protagonista de sua vida e, por isso, da sua formação como cidadão participante da sociedade.

A participação do jovem na perspectiva levantada pelo programa está em suscitar no sujeito a participação nas atividades e, conseqüentemente, em ações de seu cotidiano. A busca pela formação do jovem, enquanto protagonista está em ser alguém verdadeiramente atuante na condução de ações em sua vida pessoal e social. Assim, parece-nos buscar a formação de sujeitos capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1991, p. 136).

O que aproxima o programa, de uma concepção educativa que fomenta a formação integral dos sujeitos. Essa formação, seria aquela em que o sujeito sente que por “fazer parte” da escola, “tem parte” na sua condução e, assim, “toma parte” no planejamento e execução das ações, “se sentindo parte” delas. (FREIRE, 2011, p. 38).

Juventude

Juventude é uma noção que expressa sentidos culturais diversos e cambiantes, ao longo da História. Na concepção da sociedade ocidental moderna, a etapa da Juventude tem sido associada a um tempo de “moratória social”, de passagem entre a infância e o mundo adulto e, assim, de preparação para a inserção no mercado de trabalho e para a constituição de nova família. Entretanto, na perspectiva do ProJovem, a Juventude, com sua diversidade, é vista não apenas como passagem, mas como fase singular da vida, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania. (BRASIL, 2005, p. 16).

Essa concepção afirma o caráter do jovem como sujeito ativo e não passivo frente à construção da sua trajetória de vida. Compreende os dilemas pelos quais a juventude pobre se depara, com constantes idas e vindas pela instituição escolar e reafirma a necessidade de atender as demandas desses sujeitos em formação, por uma educação contextualizada, que expresse sua real linguagem (FREIRE, 1989).

Trabalho

Na concepção do programa, é fundamental a articulação educação-trabalho na formação do jovem. Assim, a integração entre educação, trabalho e ação comunitária se faz em função da inclusão social dos jovens (BRASIL, 2005, p. 27). O trabalho, na concepção do programa, é definido:

[...] como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio da qual o ser humano constrói suas condições de existência. Nessa perspectiva, é constituinte do sujeito na sua totalidade; é o espaço onde ele se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura. Na concepção do Programa, a qualificação profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia. (BRASIL, 2005, p. 18).

É importante destacar que nesta concepção do trabalho, enquanto ação própria daqueles que pensam e tomam decisões, não se vincula diretamente às relações de produção pela via da qualificação técnica, que se faz tão comum em programas governamentais para jovens de classes mais baixas, mas propaga uma integração entre o saber elaborado socialmente e prática da sua execução.

Nos documentos oficiais do programa está destacada textualmente sua intenção em promover o desenvolvimento integral dos jovens, pautando-se na sua formação pelo e para o trabalho e para a formação cidadã. Essa formação apresenta fortes indícios da construção de caminhos construídos para a emancipação dessa parcela da juventude.

Desenho do currículo

A análise do PPI do programa demonstra que os componentes curriculares seguem a matriz curricular da EJA para o ensino fundamental, expresso na LDB, conforme apontado anteriormente. As seguintes disciplinas o compõem: Matemática e Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Participação Cidadã, Qualificação Profissional.

A organização curricular do programa, extremamente inovadora, foi concebida na perspectiva de promover situações pedagógicas que favorecessem o protagonismo juvenil. Num primeiro momento, foi dividida em quatro Unidades Formativas (UFs), “articuladas em torno de eixos estruturantes, instrumentos conceituais e resultados esperados. O eixo

estruturante corresponde a uma situação-problema relevante na vida cotidiana dos jovens envolvidos no Programa.” (BRASIL, 2005, p. 23).

Essa abordagem está traduzida em **ações curriculares** que buscam a superação de um currículo fragmentado, organizado em disciplinas estanques. A organização curricular em UF expressa um conjunto de representações de situações concretas da vida dos jovens, que para Freire (1989) se constitui na experiência existencial e permite aos grupos populares, uma leitura da leitura anterior do mundo, antes da leitura real da palavra, ou da construção do conhecimento.

Os materiais didáticos, nesse sentido, estão carregados de intencionalidade, desmistificando a neutralidade da educação. Os livros, através dessas representações, fomentam uma leitura crítica da realidade, promovendo assim, a participação crítica e democrática dos educandos (FREIRE, 2001), conforme fica claro na descrição das UFs, expressas no PPI (BRASIL, 2005, p. 24-28) do programa. São elas:

UF I – Juventude e Cidade

Eixo estruturante: a juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada). Reposicionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social. Busca-se formar as noções da identidade juvenil, a questão da inclusão-exclusão.

UF II – Juventude e Trabalho

Eixo estruturante: o mundo do trabalho, as transformações pelas quais vem passando na sociedade contemporânea e as práticas de inserção dos jovens no trabalho. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola. Busca-se discutir conceitos como trabalho; capitalismo; classes sociais e transformação; movimentos sociais; juventude; globalizações; inclusão e exclusão social.

UF III – Juventude e Comunicação

Eixo estruturante: informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação.

UF IV – Juventude e Cidadania

Eixo estruturante: diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas). Busca-se discutir conceitos como juventude, políticas públicas, inclusão e exclusão.

Todas as UFs parecem apontar para a busca da formação de uma identidade juvenil, construída no desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de textos de diferentes tipos (o ato de ler o mundo). Está evidente que o foco está na construção de um conhecimento interdisciplinar que interligue a vida cotidiana, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Os eixos estruturantes e os instrumentos conceituais (assuntos a serem discutidos) parecem pautar-se na integração entre os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos. Os materiais (guias de estudo) consideram na sua organização a provável diversidade de experiências e de saberes dos jovens, conforme o que está determinado na LDB.

A dimensão da qualificação profissional (QP)⁴⁹, também presente no componente curricular, era composta por 18 arcos ocupacionais⁵⁰ e tinha como objetivo proporcionar ao jovem a formação inicial de quatro ocupações de sua livre escolha. A formação *em um arco de ocupações*⁵¹ pretendia servir como base para reinserir o jovem na sociedade.

É interessante perceber que a organização do tempo estava distribuída em relação a cada UF. Estas, segundo PPI seriam desenvolvidas em 12 semanas e meia de trabalho, totalizando 50 (cinquenta) semanas no fim do curso. Cada semana incluía, ao longo de todo o curso, 24 horas presenciais teórico-práticas, assim distribuídas:

- elevação de escolaridade: 10 horas;
- qualificação profissional: 5 horas;
- ação comunitária: 1 hora;
- informática: 2 horas

⁴⁹ É importante ressaltar que o eixo QP não apresenta aprofundamento no documento do ProJovem “Original” (2005). É mais sistematizado no documento do ProJovem Integrado (2008). Por isso, posteriormente apresentaremos e sistematizaremos melhor a proposta da QP.

⁵⁰ De acordo com o PPI, os arcos oferecidos eram os seguintes: 1) Telemática; 2) Construção e Reparos; 3) Turismo e Hospitalidade; 4) Vestuário; 5) Administração; 6) Serviços Pessoais; 7) Serviços Domésticos I; 8) Serviços Domésticos II; 9) Esporte e Lazer; 10) Metalmecânica; 11) Madeira e móveis; 12) Arte e Cultura I; 13) Arte e Cultura II; 14) Saúde; 15) Gestão Pública e 3º Setor; 16) Educação; 17) Transporte; 18) Alimentação.

⁵¹ Arco de ocupações é uma metodologia que vem sendo utilizada pela Presidência da República, Ministério do Trabalho e Emprego e outros ministérios que trabalham com projetos e programas de qualificação de jovens. Com a proposta de aumentar as possibilidades de inserção ocupacional dos jovens e aumentar os campos de atuação, os arcos abrangem as esferas da produção e da circulação: indústria, comércio e prestação de serviço. Para maiores informações, verificar o site do Ministério do Trabalho e Emprego: <http://carep.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20082711_991_anexoI.pdf>.

- estudos/trabalhos interdisciplinares: 6 horas.

Cada UF é acompanhada dos respectivos instrumentos de avaliação: uma prova de base estruturada e fichas de acompanhamento do Projeto de Orientação Profissional (POP), do O Plano de Ação Comunitária (PLA) e do desenvolvimento geral do aluno. “Com isso, fica bem claro que o ProJovem se organiza como uma espiral, em que os alunos avançam continuamente, no seu próprio ritmo e segundo suas necessidades de reforço, retomando sempre o que foi estudado antes, e articulando esses estudos com cada novo tema ou atividade focalizados.” (BRASIL, 2005, p. 31). A função somativa da avaliação aparece no fim de cada UF, mas não implica reprovação, e sim orientação para atividades de reforço (BRASIL, 2005, p. 31-32).

É importante ressaltar que na organização do programa, o curso do ProJovem teria a duração de 12 meses, ao final dos quais haveria uma avaliação cujo objetivo seria aferir a qualidade ofertada pelo programa, conforme observaremos a seguir. Esse período poderia ser prorrogado por mais 12 meses. Os alunos receberiam uma ajuda de custo de R\$ 100,00⁵², sendo financiados por recursos públicos repassados da União para estados e municípios.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) faz parte do sistema de implementação do ProJovem e tem como base a produção de dados e informações que permitem o contínuo aperfeiçoamento do funcionamento do projeto e da qualidade do curso. O SMA divide-se em dois subsistemas, um interno e outro externo.

Com o Subsistema de Monitoramento e Avaliação Interno, através de informações e dados provenientes dos núcleos, estações de juventude, coordenação nacional e municipais é feito um acompanhamento dos dados referentes à frequência e desempenho dos alunos, com base nas fichas de observação e nas provas das UFs, que eram trimestrais e seguiam um padrão estabelecido nacionalmente; a confecção destas estava sob responsabilidade da Coordenação Nacional, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e era aplicada nos locais de realização do programa pelos educadores.

O Subsistema de Monitoramento e Avaliação Externo realizava o acompanhamento do programa, por meio de uma *instituição especializada* com o objetivo de determinar a *efetividade do Programa*. Segundo o PPI, este subsistema era composto pela:

-Avaliação Diagnóstica inicial, por meio de instrumentos padronizados;

⁵² É importante ressaltar, para fins desta análise, que a bolsa, no valor de R\$ 100,00, funciona como ajuda de custo apenas para os alunos que tenham frequência de 75%, incluindo a ação comunitária programada e entreguem 75% dos trabalhos em dia.

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

Ao fim do curso, portanto, os educandos eram submetidos ao Exame Final Nacional Externo – avaliação obrigatória para certificação. Esse exame, diferente das avaliações trimestrais referentes às UFs, não eram aplicados pelos educadores do próprio núcleo, mas por aplicadores oriundos da coordenação municipal, vinculados às universidades⁵³ que compunham o SMA. É interessante ressaltar ainda, que a certificação do Ensino Fundamental que ocorria ao término de cada curso, contemplava a certificação de qualificação profissional.

3.2 PROJOVEM URBANO: TRANSFORMAÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS

As avaliações realizadas pelo SMA do ProJovem demonstraram falhas em alguns pontos cruciais de implementação da proposta pedagógica. Segundo o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano (2008 a, p. 23), os principais desafios postos para gestão do programa foram os referentes à (i) redefinição do público potencial do programa; (ii) instâncias de gestão do ProJovem Urbano; (iii) gestão intersetorial; (iv) redesenho da matrícula.

Em decorrência dos desafios levantados, em 2007, o programa sofreu algumas transformações, buscando melhor atender seu objetivo primeiro: reintegrar os jovens ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e inseri-los em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. Desse modo, foram agregadas ao programa mudanças significativas que o situaram “no novo contexto de políticas governamentais integradas para a juventude.” (BRASIL, 2008a, p. 11).

O ProJovem Integrado, conforme ficou conhecido, passou a incorporar, ampliar e aprimorar o projeto original, contemplando transformações essenciais à garantia dos direitos da juventude, resultado da unificação de seis programas já existentes: Agente Jovem, ProJovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã) e Escola de Fábrica. A partir dessa unificação, o programa que em sua versão original era gerido por órgãos diferentes, é

⁵³As universidades do SMA são: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR).

subdividido em quatro novas vertentes: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano⁵⁴, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador, como explicitado a seguir:

- ProJovem adolescente, que objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos.
- ProJovem Urbano, que tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.
- ProJovem Campo, que busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade – com a conclusão do ensino fundamental – qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra.
- ProJovem Trabalhador, que unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda⁵⁵.

O ProJovem Urbano, foco deste trabalho, manteve os mesmos princípios políticos, filosóficos e pedagógicos do programa original. Permanece, por isso, com os mesmos objetivos de elevação de escolaridade, formação inicial para o mundo do trabalho e experiências de realização de participação cidadã. É importante ressaltar que o acompanhamento da implementação do programa continua sendo realizado, através do SMA⁵⁶.

Em relação às transformações operadas, o programa passou a possibilitar a entrada de jovens com carteira assinada, o que não era permitido inicialmente, e a inclusão dos sujeitos já alfabetizados; ampliou sua atuação para os municípios com mais de 200 mil habitantes, permitindo ainda sua adesão a cidades com população inferior a 200 mil habitantes que apresentassem demanda potencial. Desse modo, atualmente, o programa é executado através dos convênios municipais e estaduais⁵⁷.

Além disso, expande a faixa etária, passando a contemplar o segmento jovem-adulto (18 a 29 anos); aumenta o tempo de duração do curso, que é expandido de 12 para 18 meses e aumenta a carga horária, passando a contemplar 2.000 horas, conforme podemos perceber no quadro seguir.

⁵⁴ É pertinente reiterar que este consiste na reformulação do ProJovem original, acoplando as mudanças já especificadas, além da extensão às unidades prisionais ou de internação de adolescentes em conflito com a lei.

⁵⁵ Informações retiradas do site: www.projovemurbano.gov.br.

⁵⁶ Responsável por coletar os dados diretamente dos núcleos, espaço de funcionamento do programa.

⁵⁷ Vale ressaltar que nos convênios municipais, os recursos são transferidos para a prefeitura, e nos convênios estaduais, a transferência é viabilizada pela coordenação nacional.

Figura 6 – Carga horária segundo componentes curriculares do ProJovem Integrado

Carga horária	Formação Básica	Qualificação Profissional	Participação Cidadã	Total
Horas Presenciais	1.092	390	78	1.560
Horas não presenciais		440		440
			Total	2.000

Fonte: ProJovem Integrado, 2008 a, p. 45.

Percebe-se que do total de 2.000 horas, 1.560 são presenciais e 440 não presenciais. Das atividades presenciais, 1.092 horas destinam-se à formação básica, 390 à qualificação profissional e 78 à participação cidadã. As 440 horas não presenciais são voltadas apenas à qualificação profissional.

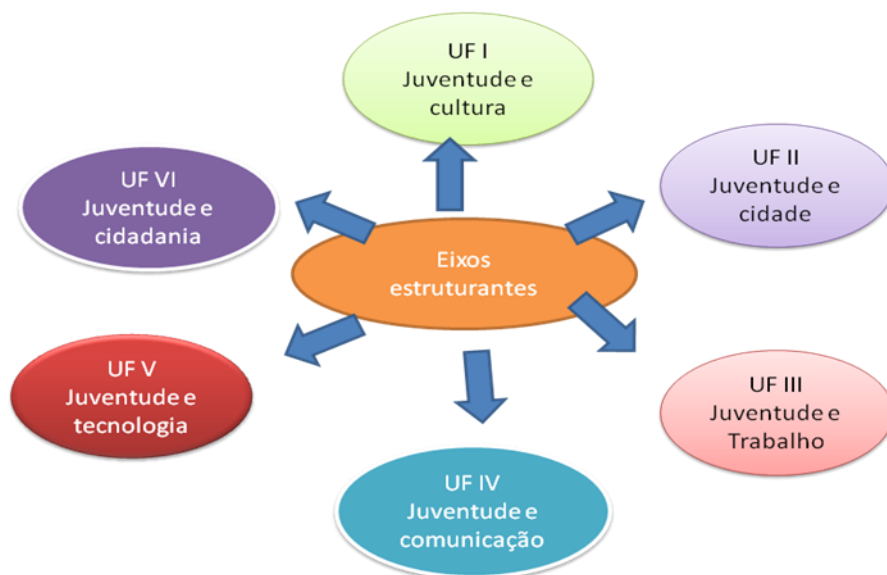
Apesar dessas modificações, as dimensões operacionais curriculares foram mantidas,

Valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos jovens, tomando-os como base e ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos do ensino. Reconhecer e valorizar as diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura, religião etc. Orientar as atividades de ensino de acordo com as potencialidades, as dificuldades específicas, bem como as formas e os ritmos de aprendizagem dos participantes. Propiciar oportunidades de escolha e de tomada de decisão para resolução de problemas. Enfatizar o desenvolvimento de habilidades básicas, que facilitem a adaptação dos jovens às mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade. Incluir espaços e tempos especialmente destinados a variadas formas de registro pessoal e à análise de suas próprias trajetórias familiares, comunitárias, escolares e profissionais, assim como à incorporação das novas informações e conhecimentos adquiridos. Estimular a dimensão instituinte da prática, orientando o jovem a ler os textos e fazer as atividades de estudo pensando na prática e, da mesma forma, desenvolver essa prática refletindo sobre os conhecimentos que construiu ao estudar. Incluir no percurso formativo situações pedagógicas que propiciem a aprendizagem de trabalho coletivo, de práticas associativas, de ações reivindicativas e propositivas que contribuam para a construção da participação cidadã dos jovens e que fomentem o exercício da democracia, da solidariedade, da cooperação. Prever oportunidades para que os jovens tenham condição de participar. (BRASIL, 2008b, p. 39).

Com base nas dimensões operacionais e curriculares propagadas no programa, a fim de responder as demandas dos jovens, buscou-se manter a organização curricular original, em que o currículo funciona como uma “rede resultante do cruzamento de eixos estruturantes com os conteúdos curriculares selecionados” (BRASIL, 2008 b, p. 39). A organização em UFs foi mantida, bem como seus eixos estruturantes, sendo acrescentadas duas novas UFs:

Unidade Juventude e Tecnologia e Juventude e Cultura, conforme podemos perceber na figura abaixo:

Figura 7- Eixos estruturantes por Unidades Formativas



Fonte: o autor

Os eixos estruturantes funcionam como temas transversais e servem tanto como orientadores da seleção de conteúdos, quanto para a sua organização em UFs. Conforme apontado, as UFs acrescidas são assim entendidas:

- Unidade Formativa – Juventude e Cultura: nela os jovens e a cultura são vistos como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, assim como institui regras e costumes. Visa a um reposicionamento diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico.
- Unidade Formativa – Juventude e Tecnologia: aborda ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem e o reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias.

A nova matriz curricular ficou assim delineada:

Figura 8 – Eixos estruturantes segundo disciplinas curriculares

Eixos estruturantes/ componentes curriculares	Ciências Humanas	Língua Portuguesa	Inglês	Matemática	Ciências da Natureza	Qualificação Profissional	Participação Cidadã
I. Juventude e Cultura	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
II. Juventude e Cidade	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
III. Juventude e Trabalho	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
IV. Juventude e Comunicação	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
V. Juventude e Tecnologia	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
VI. Juventude e Cidadania	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos

Fonte: Brasil, 2008a, p. 40.

Conforme explicitado, esses eixos estruturantes colocam o jovem como centro do processo de ensino-aprendizagem. Por isso estão pautados em situações que se estabeleçam a partir de uma educação contextualizada e que atenda às demandas das juventudes, baseada no reconhecimento desses sujeitos como detentores de saber, cultura, política.

A dimensão da qualificação profissional (QP), também sofreu algumas modificações com vistas à melhoria da proposta pedagógica. Esta foi aumentada na proporção de 23 arcos ocupacionais⁵⁸(BRASIL, 2008c). A implementação da QP compreende a articulação e integração entre três componentes fundamentais de suporte à formação do jovem para as novas formas de inserção social: a formação técnica geral, os arcos ocupacionais e o Projeto de Orientação Profissional (POP). Esses componentes⁵⁹ são descritos da seguinte forma:

Formação Técnica Geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo; **Arcos Ocupacionais**, em número de 23, que preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho. **Projeto de Orientação Profissional (POP)**, que é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional. (BRASIL, 2008a, p. 41).

Os componentes em questão retratam o mote do ProJovem Original (conhecimentos e oportunidades para todos). Assim, a chamada qualificação social profissional aponta para necessidades e interesses concretos e exequíveis de formação dos jovens que foram historicamente privados de oportunidades de trabalho e renda, sendo direcionados a ocupações de baixa qualificação. A concepção de QP mostrou-se inovadora, por embasar-se na formação do jovem para sua inserção no mundo do trabalho, bem como para compreender aspectos teórico-metodológicos importantes.

Nesse sentido, cabe reiterar que,

⁵⁸ A nova relação de arcos ocupacionais registrada, segundo o Relatório de Gestão da Secretaria Nacional de Juventude (2008) são os seguintes: Administração, Agroextrativismo, Alimentação, Arte e cultura I, Arte e Cultura II, Construção e Reparos I (Revestimentos), Construção e Reparos II (Instalações), Educação, Esporte e Lazer, Gestão Pública e Terceiro Setor, Gráfica, Joalheria, Madeira e Móveis, Metalmeccânica, Pesca e Piscicultura, Saúde, Serviços Domésticos I, Serviços Domésticos II, Serviços Pessoais, Telemática, Transporte, Turismo e Hospitalidade, Vestuário (Fonte: PR-SG-SNJ-Coordenação Nacional do ProJovem Urbano/Classificação Brasileira de Ocupações/TEM).

⁵⁹ É interessante perceber que a descrição dos componentes do eixo QP não foram descritos no Documento do ProJovem Original, apenas no documento do ProJovem Urbano (2008a).

A Qualificação Profissional, no ProJovem Urbano, afirma-se na perspectiva do direito social, como construto social orientado para um sujeito dinâmico capaz de interferir de forma singular na transformação da sociedade. Constitui um processo educativo que envolve a aquisição e construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, a incorporação de valores éticos, as relações no trabalho e, ainda, como processo, circunscrito a um momento histórico e a um contexto social. (BRASIL, 2008f e p. 75).

Além do aumento no quantitativo de arcos ocupacionais oferecidos, importa ressaltar outras transformações significativas no desenvolvimento do projeto, que envolve a quantidade de arcos escolhidos pelos entes federados, como também o processo de escolha por parte dos educandos e da dimensão do tempo de início da formação técnica geral (FTG) que passou a ocorrer, assim que iniciasse o programa.

No ProJovem Urbano, os entes federados escolhiam de 2 a 5 arcos ocupacionais para implantar em sua territorialidade, diferentemente do ProJovem Original, onde a escolha ficava restrita a 4 arcos por território (sem opção por menos ou mais arcos). Apesar de ser mantida a possibilidade de escolha por parte dos educandos do arco desejado, no ProJovem Original essa opção era feita no meio do curso, concomitante ao início da QP. No ProJovem Urbano, a opção é feita no ato da matrícula e, por isso, o início das aulas de QP, ocorre a partir do começo do curso. Dessa forma, o educando recebe a certificação da qualificação em um arco que lhe possibilita a formação inicial em quatro ocupações.

Essa organização da proposta pedagógica implica compreender os elementos de inovação que buscaram dar conta das diversas dimensões, a partir das demandas da vivência da condição juvenil, interconectadas, conforme percebido, às dimensões culturais, profissionais, tecnológicas, cidadãs, entre outras mais.

A organização do espaço pedagógico também apresentou novas nuances que podem ser compreendidas como a reafirmação de um direito talvez esquecido: a reapropriação da escola pública por esses jovens excluídos. Se no ProJovem Original, a execução do programa poderia ser feita por uma grande gama de espaços, *não havendo obrigatoriedade para utilização de salas de aula convencionais ou escolas* (BRASIL, 2005)– a exemplo dos CEFETs, universidades, unidades operacionais do Sistema S, organizações da sociedade civil, igrejas, etc. –, no ProJovem Urbano as escolas da rede pública de ensino tornam-se o lócus, obrigatório de efetivação do programa.

É importante ressaltar que a esfera da avaliação (SMA⁶⁰) no ProJovem Urbano foi mantida, combinando avaliação processual (avaliação interna) e avaliação externa (exame

⁶⁰ O SMA estava conveniado no ano de realização desta pesquisa com nove instituições em âmbito federal. São elas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – AM, AC, RR e RO; Universidade Federal do Ceará (UFC)

final). A primeira possui diferentes elementos, tais como: Cadernos de Registro de Avaliação (CRAs)⁶¹, Projeto de Orientação Profissional (POP), Plano de Ação comunitária (PLA), bem como as provas ao término de cada UF⁶². Esses instrumentos recebiam pontuações diferentes e compunham a nota final do aluno. A segunda, por sua vez combina instrumentos de avaliação padronizados, como: avaliação diagnóstica – aplicada após transcorrido um mês do início das aulas; exames entre ciclos I e II – onde a participação dos alunos respondem pelo quantitativo de verba a ser repassada. O exame I é aplicado ao fim do 6º mês; e ciclo II – aplicada ao fim do 12º mês; e o exame final nacional externo é aplicado após o fim dos 18 meses e de caráter obrigatório para certificação do aluno. Ao final do programa, os jovens que cumprissem os requisitos propostos, com 75% de frequência do total de aulas e atingissem uma pontuação de 50% do total de pontos, estaria apto a receber o certificado de conclusão no ensino fundamental que o habilitaria a fazer matrícula no ensino médio, em nível normal ou supletivo. Ele receberia também um certificado de nível inicial de qualificação profissional. Os certificados eram confeccionados pela coordenação nacional, assinados pelos gestores locais (municipais) e convalidados por uma escola municipal credenciada (BRASIL, 2008b).

Essas modificações que originaram o ProJovem Urbano, oriundas das *lições de experiências* verificadas na avaliação do ProJovem Original, abastecidas pelos sucessos e desafios verificados na implementação da proposta foram efetivadas. No entanto, como toda proposta, na dimensão da política pública, para além do que se apresenta na prática, encontram dificuldades na efetiva implementação, pois esbarram na realidade concreta que é repleta de grandes desafios. Dessa forma, mesmo as mudanças propostas e realizadas no ProJovem Urbano não foram suficientes para garantir seu sucesso total.

As lacunas deixadas no ProJovem Urbano deram origem a novas demandas e superação de novos desafios, trazendo como necessidade a remodelação do programa, no final de 2011. Importa ressaltar, que embora a discussão sobre o novo formato do programa seja importante, a proposta deste trabalho consiste na observação do ProJovem Urbano no ano de 2011. Por esse motivo, a seguir buscaremos especificar brevemente a forma como esta

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

⁶¹ Funcionavam como fichas de avaliação que correspondiam aos conteúdos estudados em um trimestre. Seu preenchimento era feito pelos jovens em concordância com os educadores. Segundo os educadores, funcionavam como uma autoavaliação conjunta.

⁶² As provas da UF eram trimestrais e seguiam um padrão estabelecido nacionalmente. Sua confecção estava sob responsabilidade da Coordenação Nacional, através do CAEd e era aplicada nos locais de realização do programa pelos professores.

política pública foi implementada no Rio de Janeiro e suas transformações ao longo desse processo. Por isso, ressaltamos que não será feita uma profunda análise, mas a apresentação de alguns pontos importantes desta jornada, visto o foco deste trabalho.

3.2.1 A implementação do ProJovem no Rio de Janeiro

A cidade do Rio de Janeiro, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010⁶³) é constituída de 92 municípios. Considerada a terceira maior cidade da América Latina e segunda maior do Brasil é a capital do Estado do Rio de Janeiro. Segundo dados levantados pelo último censo (2010), a população residente total é de 15.989.929 pessoas⁶⁴. Deste quantitativo, a capital absorve cerca de 6.320.446 pessoas. Em relação à juventude carioca de 15 a 29 anos, esta é constituída por 1.524.333 pessoas, dos quais 756.263 jovens são homens e 768.069 são mulheres. Um dos principais centros econômicos, culturais e financeiros do país, a cidade é internacionalmente conhecida por diversos ícones culturais e paisagísticos⁶⁵.

O Rio de Janeiro possui grandes contrastes sociais e econômicos, que podemos observar a partir dos dados revelados pelo último Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)⁶⁶ revelado (ano 2000). Este mostrou que o IDH do Rio de Janeiro é considerado “elevado” pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sendo de 0,842. No entanto, quando observamos os IDHs, calculados por bairros, percebemos grandes disparidades entre ricos e pobres, a exemplo dos bairros mais ricos (Gávea – 0,970; Leblon – 0,967; Ipanema – 0,962; Barra da Tijuca – 0,959 e aqueles que possuem níveis abaixo da média municipal, como é o caso do Complexo do Alemão – 0,711 e da Rocinha – 0,732).

⁶³ Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=rj>>. Acesso em março de 2013.

⁶⁴ Foi estimada em 5.265,81 habitantes por km², sendo que 2.960.954 habitantes eram homens e 3.362.083 habitantes eram mulheres. O IBGE revelou as seguintes proporções no tipo físico da população: brancos, 53,6% (6.207.702); pardos, 33,6% (3.891.395); pretos, 12,3% (1.424.529); e amarelos ou indígenas, 0,5% (57.908).

⁶⁵ Os principais pontos turísticos da cidade, conforme informações extraídas do *site* oficial da prefeitura são: Pão de Açúcar, o morro do Corcovado com a estátua do Cristo Redentor, as praias dos bairros de Copacabana, Ipanema e Barra da Tijuca (entre outros), o Estádio do Maracanã, o Estádio Olímpico João Havelange, o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, as florestas da Tijuca e da Pedra Branca, a Quinta da Boa Vista, a Biblioteca Nacional, a ilha de Paquetá. Em relação aos ícones culturais destacam-se: o réveillon de Copacabana, o carnaval carioca, a Bossa Nova e o samba.

⁶⁶ Os índices do IDH apresentam os seguintes valores: baixo – entre 0 e 0,499; médio – de 0,500 a 0,799; elevado – igual ou acima de 0,800. Em relação à educação o índice é de 0,933 (considerado muito elevado) enquanto o do Brasil é 0,849. O índice de renda é 0,840 e também ultrapassa o do país que é de 0,723. A renda per capita é de 25.121,92 reais. Disponível em: <http://www.wikirio.com.br/IDH_das_cidades_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro> e <http://www.wikirio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro>. Acesso em: 16 jan. 2013.

A forte desigualdade social é perceptível nos contrastes visuais, em que áreas mais valorizadas convivem “ao lado” de áreas que conjugam extrema pobreza, com precárias condições de acesso às moradias, saneamento, educação e cultura. E essa condição torna-se evidente quando percebemos, a partir de dados do IBGE/2010, que dos 6,29 milhões de habitantes da cidade, 1,39 milhão que corresponde a aproximadamente 22% de sua população, vivem em aglomerados subnormais. A Região Metropolitana do Rio de Janeiro, tal como considerada pelo IBGE, ostenta um PIB de R\$ 187.374.116.000,00, constituindo o segundo maior polo de riqueza nacional.

Essa desigualdade é sentida em relação à taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que segundo o IBGE, gira em torno de 3,7 %. Essa taxa é significativa, quando percebemos que da proporção de jovens (15 a 29 anos), o censo revelou na amostra do indicativo educação que 864.923 jovens estavam fora da escola, embora já a tivessem frequentado. Esse dado revela que mesmo a existência de programas de educação de jovens e adultos e programas como o Brasil Alfabetizado, que contempla a alfabetização de jovens, adultos e idosos e abrange todo território nacional, ainda não conseguem responder, por meio da educação ofertada a esses sujeitos, aos seus reais anseios, necessidades e interesses. O que é reiterado pelas falas dos jovens *“eu saí da escola porque era tudo chato, as aulas... Não era interessante, então eu saí...”* (Thiago, educando).

Nesse sentido, no intuito de garantir uma educação que fizesse sentido para esses sujeitos, que não se viam nessa escola, por esta não caber em suas vidas, em 2005 a prefeitura do Rio de Janeiro, em concordância com as discussões sobre a juventude em âmbito federal, aderiu ao programa.

De acordo com a estrutura do programa, em âmbito nacional, a gestão compartilhada entre vários ministérios (Secretaria-Geral da Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) previa a criação de um comitê gestor municipal. Em 2005, a prefeitura da cidade adere ao ProJovem Original e estabelece um plano de trabalho junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁶⁷ que previa o repasse de recursos diretos à prefeitura. Essa articulação de diferentes Ministérios na implantação do programa nos indica a forma pela qual a relação educação-trabalho estava sendo pensada naquele momento, como

⁶⁷ O Ministério da Educação, por meio do FNDE é responsável pela condução dos processos licitatórios e pelo repasse de recursos por meio de transferências diretas aos entes federados parceiros do Programa. Informações retiradas do Relatório de Gestão do ProJovem Urbano, disponíveis em: <<https://www.presidencia.gov.br/secgeral>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

também explicita uma outra face da divisão social do trabalho nesta nova etapa do capitalismo.

Nesse direcionamento, conforme consta no decreto nº 5.557, de 2005:

No âmbito local, a execução e a gestão do ProJovem dar-se-ão por meio da conjugação de esforços entre os órgãos públicos das áreas de educação, de trabalho, de assistência social e de juventude, observada a intersectorialidade, sem prejuízo da participação das secretarias estaduais de juventude, onde houver, e de outros órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual e Municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil (BRASIL, 2005b, Art. 5º. par único).

O comitê⁶⁸ municipal, segundo pesquisas realizadas, foi composto pelas Secretarias Municipais de Assistência Social (SMAS), de Educação (SME), de Esporte e Lazer (SMEL), das Culturas (SMC) e de Governo (SMG), salientando a prioridade do programa na agenda política municipal.

É relevante apontar que apenas no ano de implementação foram criadas 7.200 vagas, apresentando um número de matrículas em torno de 3.478⁶⁹ na primeira entrada (G1). Embora não tenha sido encontrado informações referentes ao número de vagas ofertadas na entrada de 2008 (ProJovem Urbano), encontramos o registro significativo de 5.321 matrículas efetuadas na oitava entrada (G8).

A execução do programa no Estado do Rio de Janeiro⁷⁰ ficou a cargo da SMAS em parceria com a SME, e coordenado pela coordenação municipal do ProJovem. Coube à SMAS a responsabilidade pela gestão dos recursos oriundos do FNDE. Esta secretaria em parceria com a SME definiu o local de realização das Estações da Juventude e o espaço cotidiano de realização do programa.

Segundo relatos da equipe de educadores, entrevistados em 2011 que acompanharam a implementação do programa na capital, o comitê gestor, ao compreender o ProJovem como um programa de educação de jovens e adultos, definiu como espaço de atuação disponível para a realização do programa – as escolas da rede pública de ensino. “A escola seria o espaço de direito dos jovens para receberem sua educação, além de apresentarem a estrutura

⁶⁸ Para melhor compreensão do processo de implementação do ProJovem na Cidade do Rio de Janeiro, verificar a pesquisa realizada por Frederico Bertholini (2011), intitulada: “Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: análise da implementação na cidade do Rio de Janeiro”.

⁶⁹ Dados retirados da fonte de Microdados – SisLAME, 2009 consultados por Bertholini (2011).

⁷⁰ Na cidade do Rio de Janeiro, segundo dados da Secretaria Nacional de Juventude, o ProJovem funciona nos seguintes municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaboraí, Magé, Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis, município do Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Itaguaí, Japeri, Mangaratiba, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Nova Friburgo, Paracambi, Queimados, Quissamã, Rio Bonito, Seropédica, Silva Jardim e Tanguá.

necessária para o bom desenvolvimento do Programa.” (RIO DE JANEIRO, 2007 *apud* BERTHOLINI, 2011, p.95).

Na capital, o programa foi implementado em 27 escolas municipais, geralmente localizadas em áreas de grande concentração de jovens não concluintes do ensino fundamental.

Os núcleos foram definidos segundo o padrão de mobiliário da escola, compatível com a faixa etária dos alunos e com a exigência de não haver atividades no período noturno. Nesse sentido, foram definidas 97 escolas, segundo retrata a pesquisa de Bertholini.

No entanto, no decorrer desse processo, as reduções de núcleos se intensificaram. Em 2011, ano de realização da pesquisa de campo, funcionaram apenas 2 núcleos na região de Jacarepaguá (região pesquisada), de um total de 8 escolas, segundo os depoimentos dos educadores participantes da pesquisa.

A redução dos núcleos e consequentemente das turmas, segundo depoimentos dos educadores entrevistados, parece estar associada à relação que se estabeleceu entre a escola e o ProJovem Urbano. Esta foi marcada pela pouca receptividade da escola com o público do programa. Eles foram vistos desde o início, segundo informações, como os “bagunceiros”, “que não queriam nada com nada”.

Na pesquisa de campo percebemos que o programa e aqueles jovens apareceram, no início de implementação do programa, como “invasores” de um espaço que não os pertencia e que, segundo informações colhidas, era resultado da infiltração das ONGs e da má gestão da verba pública.

É importante sinalizar que o formato previsto na lei de regulamentação do programa previa uma gestão descentralizada (BRASIL, 2005). Por isso, a SMAS contou na execução do programa com a participação da sociedade civil organizada, através de ONGs. A presença dessas organizações estavam amparadas nos documentos legais de regulamentação do programa.

De acordo com a pesquisa realizada por Frederico Bertholini⁷¹ (2011) o Rio de Janeiro foi o primeiro Estado a aderir a esse formato de execução. Em 2005 abriu edital no

⁷¹ O autor faz uma exaustiva pesquisa sobre o processo de implementação do ProJovem original na cidade do Rio de Janeiro. BERTHOLINI, Frederico. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: Análise da Implementação na cidade do Rio de Janeiro. Pesquisa de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. IBGE/ 2011.

qual ficou estabelecido o que caberia a cada parte envolvida (ONG e SMAS). Segundo essa pesquisa, a relação estabelecida entre a prefeitura e as ONGS⁷², ficou assim descrita:

Cabia à Prefeitura: a) ceder os espaços e garantir o funcionamento das escolas municipais no horário de aula do ProJovem; b) realizar os repasses, de acordo com a planilha de execução físico-financeira; c) definir as diretrizes gerais de implementação do PPI; d) ceder os espaços e garantir o funcionamento das Estações da Juventude; e) fiscalizar a execução do objeto nos termos previstos na lei. **Às ONGs** cabia: a) contratação dos profissionais envolvidos, coordenadores de Estação da Juventude e professores; b) aquisição dos Kits Aluno e Professor; c) material de escritório e limpeza para as Estações da Juventude e Núcleos; d) planejamento e realização de todas as atividades extracurriculares previstas no escopo do Programa para a Estação da Juventude. (Diário Oficial do Município de 25/05/2005, *apud* BERTHOLINI, 2011, p. 75).

É fundamental que possamos compreender que essa associação (Estado-sociedade civil)⁷³ e toda a discussão que incorpora faz parte da realidade do contexto brasileiro em curso desde a década de 1990, iniciado pelas políticas neoliberais. Segundo (DI PIERRO, 2001) essas políticas delineiam uma nova forma de organização do papel do Estado e seu ajuste econômico em relação às questões sociais, por meio da criação das chamadas políticas de privatização, desregulamentação e focalização.

A produção do chamado “Estado Mínimo” nas questões sociais, e principalmente nas áreas de saúde e educação, conforme apontam De Luiz e Gonzalez (2003), era condição fundamental para o fortalecimento das parcerias público-privadas regulamentadas pelo “terceiro setor”, representado pelas ONGs. Importa ressaltar que essa é uma discussão densa e complexa que, embora seja fundamental para compreendermos o contexto de surgimento do programa no Rio de Janeiro, pelos fins a que esta pesquisa se debruça, não será feita uma análise aprofundada sobre esta relação e seus efeitos, pois traremos apenas alguns apontamentos a esse respeito.

Mesmo sendo escassa a literatura sobre implementação do ProJovem, tanto Original quanto Urbano, nos municípios brasileiros, algumas pesquisas⁷⁴ sobre o tema fazem referência às fragilidades advindas da decisão do Estado em ter instituições não governamentais na execução de uma política pública como esta. Alguns autores, como Machado (2008) e Deluiz e Gonzalez (2003) afirmam que após a reforma administrativa de

⁷² Segundo a pesquisa, houve a correta prestação de contas à prefeitura e cada uma das ONGs poderia executar, no máximo, 3 Estações da Juventude. Ao longo do ProJovem-RJ, 13 ONGs executaram as 66 Estações da Juventude que funcionaram de 2005 a 2008.

⁷³ Embora esse debate seja fundamental acerca da compreensão do contexto de surgimento do programa, pelos fins a que esta pesquisa se debruça, não será tomado o espaço devido com tal assunto.

⁷⁴ A autora realizou buscas apenas em trabalhos disponíveis online, no banco de teses da Capes, no Google Acadêmico e no Universia (www.universia.org) que congrega bases de diversas instituições de ensino.

1990 houve o interesse do Estado, mesmo com suas repartições, departamentos e órgãos em utilizar as ONGs em áreas prioritárias como Educação e saúde.

Machado (2008) reitera esta fragilidade na possível perda de autonomia e controle por parte do Estado, advertindo que a relação em curso pode provocar desvios da finalidade de uma política, preconizadas pelos elaboradores da proposta.

O desvio a que se refere o autor pode ser percebido e reiterado pela fala da educadora de língua portuguesa, quando questionada sobre a transferência da gestão do programa da SNJ para o Ministério da Educação.

A estrutura didática do ProJovem Urbano é muito bem elaborada, entendeu? Agora, minha preocupação é justamente com a parte administrativa. Quando se trata de dinheiro, eu gostaria que não tivesse assim muitos atravessadores, entende? Gostaria, por exemplo, que somente a prefeitura administrasse, que fizesse o pagamento, que não fosse vinculada às ONGs, porque com elas a transferência é delicada. (Telma, educadora⁷⁵).

Essa fala se apresenta como um fator preponderante que sinaliza uma característica de forte dimensão no programa. Embora o ProJovem Urbano apresente na sua proposta pedagógica integrada elementos diferenciais e inovadores que se apresentam como práticas emancipatórias, demonstra, por outro lado, elementos que constituem para anular, ou talvez fragilizar sua potencialidade de formar um jovem protagonista da sua vida, questão que será discutida no capítulo 4 deste trabalho.

O que é ratificado pelo desabafo do educador de ciências humanas (Henrique) “antes o ProJovem funcionava bem, mas agora já faz 3 meses que estamos sem receber.” Esse relato vai ao encontro da fala dos educandos em relação aos pontos negativos do programa “aqui não tem nem merenda, passagem, fica difícil” (Thiago, educando), demonstrando esse processo dialético de uma política pública, que por um lado apresenta elementos inovadores que nos permitem evidenciar uma formação no caminho da emancipação, mas por outro, retrata a dificuldade de uma proposta diferenciada se impor e se concretizar totalmente na sociedade.

Essa reflexão torna-se mais explícita quando percebemos que a escolha dos educadores, seu pagamento, a merenda e os materiais de limpeza, que estavam em falta – segundo relato dos educadores e educandos –, conforme apontado anteriormente, estava a cargo dessa organização de “natureza delicada”, como diz a educadora de LP.

⁷⁵ É fundamental registrar nesta pesquisa que o anonimato dos participantes (educadores e educandos) foi mantido. Dessa forma, os nomes que seguem são fictícios.

Outro fator importante que cabe destacar do processo de implementação do programa no Rio de Janeiro, está pautado na falta de auxílio para o transporte escolar. No PPI não está previsto o direito ao transporte escolar, tal como acontece com a EJA, ensino fundamental e ensino médio da rede pública de ensino. No entanto, segundo depoimentos dos educadores do programa, desde a implementação do PJU, diversos esforços estavam sendo feitos no sentido de conseguir o benefício do Riocard, visto que se coloca como demanda dos jovens para frequentar as aulas, conforme torna-se claro no depoimento de uma jovem:

Ah, eu falto as aulas porque às vezes tô cansada, saio do trabalho correndo e acabo tendo que tirar do meu salário o dinheiro da passagem, porque o projeto não dá. Às vezes não recebo o auxílio, por problema lá em cima. Tinha que ser igual todo mundo, tinha que ter Riocard. Eu não ia faltar. (Joyce, educanda).

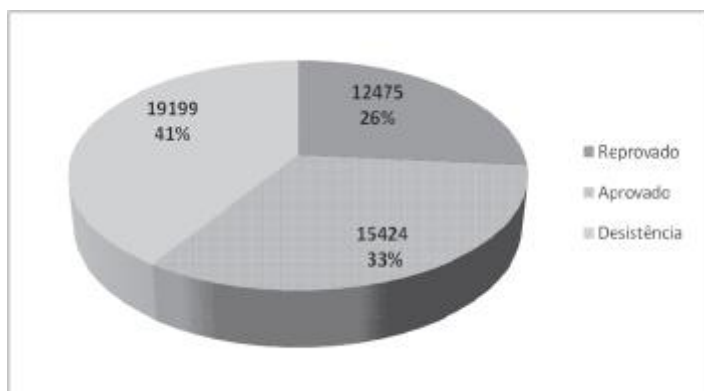
A falta do auxílio financeiro para o transporte escolar, associada a outros elementos, tais como atraso no pagamento das bolsas, a falta ou insuficiência das aulas de informática, , violência nas proximidades do núcleo, impossibilidade de trabalhar e frequentar as aulas e a distância de casa ao núcleo constituem, de acordo com o relatório de avaliação do PJU, os principais motivos de evasão dos jovens que, na época do estudo realizado, estava em torno de 20% (BRASIL, 2008d).

A evasão dos jovens participantes e a desistência, segundo a avaliação do Programa ProJovem, em sua versão Original (2005) e Urbano (2008) são apontados como os principais obstáculos ao sucesso pleno do programa. Essa percepção é ratificada pelo depoimento do educador de Ciências Humanas e Sociais: “no início eram 150 alunos, juntando as duas escolas que sobraram aqui na Zona Oeste. Agora, pra você ver, agora não chega nem a 30, contando os que frequentemente vêm às aulas.” (Henrique, educador). Esse depoimento também é comprovado com a observação feita durante o trabalho de campo (ano de 2011). Durante os 6 meses de pesquisa, percebemos que de um percentual de 90 alunos que constavam na listagem de presença de duas turmas, havia uma frequência de 13 alunos ou menos por aula. Em 2010, segundo pesquisas⁷⁶ realizadas sobre as taxas de evasão do ProJovem Urbano, verificou-se que de um total de inscritos (95.037) no ProJovem Urbano em âmbito nacional, apenas 47142 alunos (49,6% do total de inscritos) constituíram a população que efetivamente participou no programa. Desse total de inscritos, cerca de 19.199, que representa um percentual de 41%, evadiram do programa. Os reprovados constituíram cerca

⁷⁶ A pesquisa a que nos referimos constitui-se do artigo intitulado: “Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível”, de Soares, Ferrão e Marques (2011).

de 26% e, portanto, apenas 33% (15.424) dos alunos foram aprovados, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Figura 9- Percentual de aprovação, reprovação e evasão em 2010



Fonte: SOARES, Tufi Machado; FERRÃO, Maria Eugênia; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 841-860, out./dez. 2011.

Essa análise em nível macro converge com a realidade percebida em nível micro e nos permite apontar e perceber que as elevadas taxas de evasão escolar ainda se constituem como um grave problema que ainda não foi resolvido. Por outro lado, há inúmeros esforços na tentativa de vencê-la. No campo empírico, em diversos momentos de pesquisa, percebíamos a preocupação dos educadores para com a frequência dos jovens. Conforme o depoimento do educador de CHS “o ProJovem é diferente, porque liga para os alunos que estão faltando. Eu, sinceramente, nunca vi isso na escola pública.” (Henrique, educador). Isso representa um avanço no modelo de relações sociais estabelecidas.

No intuito de solucionar também este entrave da evasão escolar, no final de 2011, o programa passou por outra reordenação que teve como resultado sua transferência da alçada da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) para o Ministério da Educação (MEC), em 2012. A seguir, faremos breves apontamentos dessa transferência, buscando ressaltar a importância do programa e da sua proposta inovadora, incorporada ao MEC. O que representa do ponto de vista das políticas públicas enorme avanço, uma vez que uma política de governo (Lula) tornou-se uma política de Estado e reitera os seus elementos inovadores.

3.3 INCORPORAÇÃO DO PROJOVEM URBANO NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Segundo a resolução CD/FNDE nº 60, de 9 de novembro de 2011, a transferência do programa, apresentou como justificativa a:

[...] necessidade de implementar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano no Distrito Federal, nos estados e em municípios para a entrada de estudantes a partir de 2012, para garantir aos jovens com idade entre dezoito e vinte e nove anos, que sabem ler e escrever e que não concluíram o ensino fundamental, ações de elevação de escolaridade, e que não concluíram o ensino fundamental, ações de elevação de escolaridade, na forma de curso, qualificação profissional inicial e participação cidadã; CONSIDERANDO a necessidade de promover ações de cidadania voltadas a jovens que, por diferentes fatores, foram excluídos do processo educacional, de modo a reduzir a exposição desses jovens a situações de risco, desigualdade, discriminação e outras vulnerabilidades sociais; CONSIDERANDO a necessidade de promover ações efetivas voltadas à inclusão social de jovens negros em situação de vulnerabilidade, de modo a contribuir na implementação do Plano de Enfrentamento da Mortalidade da Adolescência e Juventude Negra, abrangendo os territórios que apresentam os maiores índices de violência contra esse segmento; CONSIDERANDO a necessidade de assegurar formação continuada específica para os profissionais envolvidos no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano; e CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer procedimentos operacionais para a descentralização dos recursos orçamentários e financeiros ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), uma vez que a execução das ações concernentes ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano estão consignadas no orçamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2011, p 1-2).

Essa transferência, nos moldes educacionais, representou um avanço em relação à demanda da própria EJA, pela pressão exercida pela comunidade acadêmica que, desde sua origem, reivindicava o ProJovem como programa de EJA.

A transferência, portanto, pode representar um novo marco de diálogo com a política educacional do país. Conforme explicita a chefe de gabinete da Secretaria Nacional de Juventude, Maria Divaneide Basílio, em entrevista à Agência Câmara de Notícias⁷⁷ em novembro de 2011. O programa, segundo a assessora, com a nova gestão, passará a ser administrado no espaço formal das escolas públicas, o que poderá contribuir para a diminuição do preconceito contra os jovens que dele fazem parte, numa tentativa de redução da evasão escolar nesse grupo.

⁷⁷ Informações disponíveis no site:

<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=materias&tipo=Noticias&cod=982>. Acesso em jan.2013.

Talvez este seja um ganho significativo para o jovem: a apropriação de um espaço que é seu por direito: a escola pública. Percebe-se na realização da pesquisa que a relação⁷⁸ da escola com o jovem do perfil do programa se refletia num grande dilema que pode ser percebido através do depoimento da secretária da escola: “Ah, esses garotos não querem nada, nem sei para que esse projeto. É perda de dinheiro.” Essa fala nos parece transmitir uma certa repulsão da escola em relação ao jovem que já tinha sido excluído dela e não era mais visto como uma questão a ser superada.

As questões de ordem administrativa e econômicas também parecem reiterar esta tensão entre jovem e instituição escolar, atuando como fatores-chaves para a não emancipação do jovem. Este se via privado de explorar determinados espaços da escola, a partir da não disponibilização das bibliotecas, sempre fechadas, do fechamento de bebedouros, da não disponibilização de quadras de esportes, apenas para citar alguns exemplos.

Conforme dados obtidos em conversas informais com os educadores do programa, as escolas públicas que possuem o ProJovem não fazia parte do censo escolar do INEP. Esse dado se reflete na falta de recursos oriundos do PDE e surge como justificativa plausível, na visão da secretária, para a falta de sentido que o programa possuía para uma instituição pública, no sentido de uma apropriação do espaço público, sem um retorno para a escola. Talvez esse dilema possa ser solucionado com a passagem do programa para o MEC.

O novo formato do programa, divulgado recentemente pelo MEC, está organizado como ressalta a nota técnica nº 02/2012 MEC/SECADI/ProJovem Urbano, de 19 de janeiro de 2012:

[...] mais uma opção, no âmbito da oferta da Educação de Jovens e Adultos, para o jovem de 18 a 29 anos, que ainda não completou o Ensino Fundamental e deve ser visto como parte de um processo contínuo de educação, oportunidade para que esse jovem, excluído do processo educacional, do mundo do trabalho e da sociedade, conclua o ensino fundamental e ingresse no ensino médio. (BRASIL., 2012, p.1).

O programa se apresenta como mais uma opção para a EJA. Mantém na sua proposta a base de articulação (educação + qualificação profissional + participação cidadã) e o tempo de duração de 18 meses; também sofre uma necessária e bem-vinda ampliação de sua base territorial, estendendo-se a municípios a partir de 100 mil habitantes, segundo a Nota Técnica.

⁷⁸ Esta reflexão sobre a relação da escola com o jovem do ProJovem, originou-se da observação da pesquisa de campo, realizada no ProJovem Urbano no período de março a dezembro de 2011. Esta reflexão parte da conversas informais com os sujeitos pertencentes ao campo da pesquisa: educandos, educadores, como também da observação da instituição escolar.

Segundo a resolução CD/FNDE nº 60, de 9 de novembro de 2011, os novos agentes executores do programa, são: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), gestora nacional do Programa; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), executor das transferências de recursos financeiros para o programa; o Distrito Federal, os Estados e os municípios listados na resolução, denominados entes executores (EEx) das ações do ProJovem Urbano.

Conforme aponta a resolução citada, cabe à SECADI, entre outras responsabilidades:

[...] coordenar, acompanhar e monitorar a implementação das ações do Programa pelos EEx, por meio do Sistema de Matrícula, Acompanhamento de Frequência e Certificação do ProJovem Urbano e de outros instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento das ações e para a avaliação da consecução das metas físicas; fornecer o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano aos entes federados e acompanhar sua aplicação pelos EEx; promover de forma amostral, diretamente ou por delegação, as avaliações externas diagnóstica e final dos jovens matriculados, para fins de avaliação da efetividade dos resultados do Programa; fornecer o material didático-pedagógico específico, que deverá ser adotado integralmente pelo EEx; garantir a articulação necessária entre os órgãos responsáveis, no âmbito nacional, pela definição das políticas de oferta de cursos de formação profissional (em nível inicial) que sejam desenvolvidos no Distrito Federal, nos estados e municípios participantes de programas nacionais de educação técnica em formação inicial e continuada; oferecer aos EEx Sistema de Matrícula, Acompanhamento de Frequência e Certificação do Projovem Urbano. (BRASIL, nº 60, 2011, p. 3).

Ao FNDE/MEC cabe, entre outras responsabilidades:

a) elaborar, em comum acordo com a SECADI/MEC, os atos normativos do Programa, divulgá-los aos EEx e prestar assistência técnica quanto à sua correta utilização; b) proceder à abertura de conta corrente específica para a transferência ao EEx dos recursos financeiros destinados ao custeio das ações do Programa e efetuar o repasse desses recursos; c) suspender os pagamentos ao EEx sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SECADI/MEC; d) fiscalizar a execução financeira dos recursos transferidos à conta do Programa;

Ao ente executor cabe, entre outras medidas:

[...] providenciar espaço físico adequado para o funcionamento das turmas e dos núcleos do Projovem Urbano, obrigatoriamente nas escolas de sua rede de ensino, bem como para salas de acolhimento de crianças de zero a oito anos, filhas de estudantes do Programa; garantir o acesso e as condições de permanência no Programa das pessoas que são público-alvo da educação especial, por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado e disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade; responsabilizar-se pela manutenção das turmas e núcleos do Projovem Urbano na localidade, que devem ser prioritariamente conduzidos por educadores de ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã

selecionados no âmbito do quadro efetivo de sua rede de ensino, que poderão receber complementação em sua remuneração para adequá-la à carga horária requerida pelo Programa, tendo em conta o que está estabelecido no Art. 10; quando necessário, selecionar e contratar educadores de ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã para os cursos do Programa, bem como educadores para o acolhimento de filhos dos jovens atendidos pelo Programa que tenham até oito anos de idade, de acordo com o planejamento de abertura de turmas e núcleos, com as determinações do Projeto Pedagógico Integrado e com os perfis definidos no Anexo III desta Resolução, com recursos do Programa; providenciar que todas as escolas de sua rede de ensino onde funcionarão turmas e núcleos do ProJovem Urbano disponham de espaço físico adequado, equipado com computadores com conexão à internet e impressoras, nos padrões do ProInfo/MEC (as especificações estão descritas no documento “Recomendações para a Montagem de Laboratórios de Informática nas Escolas Urbanas”, disponível no portal do Ministério da Educação (MEC), e de acordo com o Projeto Pedagógico Integrado, em número suficiente para que possam ser usados pelos jovens matriculados e frequentes, e por seus educadores; garantir que em todas as escolas da rede de ensino onde funcionarão turmas e núcleos do ProJovem Urbano os jovens matriculados no Programa tenham completo acesso às diversas dependências, tais como: bibliotecas, laboratórios de informática, refeitórios, quadras esportivas, salas de recursos multifuncionais e demais espaços de uso comum. (BRASIL, 2011, p. 6-9).

As responsabilidades de cada órgão executor do programa se complementam e demonstram algumas modificações importantes dessa transferência. A primeira diz respeito à busca pela efetivação e concretização do direito ao acesso e permanência na escola. O novo formato prevê salas de acolhimento de crianças de 0 a 8 anos para filhos de estudantes do programa – o que representa um elemento de fortalecimento de medidas para inibir e superar a evasão escolar dos jovens.

Uma segunda modificação encontra-se prescrita na escolha dos profissionais educadores do programa. Os educadores das disciplinas do ensino fundamental, que antes eram contratados pelas ONGs prestadoras de serviço, atualmente são professores da rede pública de ensino, que segundo o documento recebem a formação adequada para atuarem no programa.

Segundo a entrevista com a educadora de QP, a transferência para o MEC possibilitou aos jovens do programa o acesso aos direitos que os alunos da rede pública dispunham, como o Riocard, a alimentação, utilização de espaços da escola, como bibliotecas e laboratórios de informática. O auxílio passagem (Riocard) era visto como um elemento fundamental para potencializar o acesso completo do jovem ao programa, além do direito à alimentação e à utilização dos novos espaços.

Em relação à qualificação profissional, segundo depoimento da educadora de QP (Mara) os profissionais continuam sendo contratados por ONGs, seguindo a mesma forma de articulação do programa na gestão da SNJ, conforme explícito no parágrafo V – Das parcerias para realização das ações previstas, artigo 14 da referida lei:

Na impossibilidade, devidamente justificada de execução direta de algumas ações do Programa, o EEx poderá firmar convênio, acordo, termo de parceria ou instrumento congênere com instituição pública ou privada, com comprovada experiência no desenvolvimento de projetos educacionais voltados à juventude, respeitadas as exigências legais pertinentes. (BRASIL, 2012, p. 15).

É importante apontar que não houve modificações quanto ao currículo do PPI. Conforme o relato da educadora de QP:

[...] o programa está um pouco mais organizado (controlado), devido à aproximação com o órgão peculiar (MEC). Há reuniões pedagógicas com espaçamento de tempo menor. Percebemos a preocupação da coordenadora pedagógica, pois ela procura saber sempre como está o funcionamento, através de reuniões, *e-mail*, telefone... Demonstra um interesse e uma preocupação pela execução do programa, pelo profissional e, acima de tudo, com os alunos. (Mara, educadora).

Essas reuniões favorecem a busca de alternativas para a superação dos obstáculos percebidos na implementação do programa, que na gestão anterior tinha como “assunto predominante o quantitativo de alunos e a ameaça de enxugar núcleos e, conseqüentemente, o professor ser desligado: “era um terror” (Mara, educadora).

A transferência do ProJovem Urbano para o MEC ocorreu na época do surgimento de uma série de denúncias de fraudes relacionadas ao ProJovem Integrado, mais especificamente no ProJovem Trabalhador, ao longo dos 6 anos de existência deste último. Os meios de comunicação de massa ressaltaram, naquele momento, o desvio de recursos do programa para 75 ONGs e a falta de controle da frequência dos educandos, condição indispensável para recebimento da bolsa auxílio. Por isso, nesta nova gestão os recursos e o acompanhamento destes estão a cargo do FNDE e são acompanhados.

Esses problemas de organização do ProJovem Trabalhador, enquanto programa componente do ProJovem Integrado, gerou grandes confusões. Isso porque essa imagem negativa do ProJovem Trabalhador foi associada equivocadamente ao programa como um todo, ou seja, ao ProJovem Integrado. A transferência para o MEC provavelmente suprirá as lacunas deixadas por uma organização que, observada no seu contexto, acabou por fazer uma má utilização da verba pública. As ações de aumento de escolarização, qualificação profissional e participação cidadã serão:

[...] financiadas por transferências diretas de recursos, executadas pelo FNDE/MEC, aos estados e ao Distrito Federal e àqueles municípios listados no Anexo I que aderirem ao Programa e se comprometerem a desenvolvê-lo em completa consonância com as normas estabelecidas nesta Resolução, com o Projeto

Pedagógico Integrado e com a legislação que rege o ProJovem Urbano. (BRASIL, 2011, p. 2).

Embora ainda não haja estudos analíticos e maiores informações sobre o programa no novo formato, por conta de sua incipiente gestão, talvez essas mudanças já percebidas no depoimento da educadora de QP venham possibilitar novas formas de atuação do programa, superando os obstáculos percebidos anteriormente, mas ainda é pertinente afirmar que este é um desafio que ainda está em fase de superação.

4 DESCOBERTAS DO CAMPO EMPÍRICO

Conforme exposto inicialmente, elegemos nesta pesquisa a Escola Municipal Morvan de Figueiredo que atende ao ProJovem Urbano, localizada no Morro do Barão, bairro da Praça Seca, Zona Oeste do Rio de Janeiro. O bairro em questão tem sua importância por dispor de grandes taxas de analfabetismo da população jovem, conforme explicitado no item: **Procedimentos teórico-metodológicos: os caminhos na construção da pesquisa**. Não por mero acaso, esse é o único bairro da cidade onde foi possível encontrar duas políticas públicas de impacto social e se constituiu enquanto o primeiro polo do ProJovem Urbano na Zona Oeste da cidade, denotando a urgência de atender as demandas dos jovens pobres.

Nesse sentido, cabe ressaltar que com o propósito de levantar os elementos diferenciais/inovadores da proposta curricular do ProJovem Urbano, através das percepções evidenciada pelos principais sujeitos do processo educativo, realizamos observações na escola enfatizadas durante o segundo semestre de 2011. Nessa incursão, observamos as salas de aula, a relação educador-educando, a relação dos jovens com o espaço escolar, os reais espaços a que tinham acesso nessa instituição. Também realizamos as entrevistas individuais com os educadores de Língua Portuguesa, Qualificação Profissional e Participação Cidadã e um grupo focal com nove jovens, de ambos os sexos, que apresentados ao tema da pesquisa, aceitaram dela participar.

Ao adentrarmos no campo empírico, percebemos que na escola noturna estão os jovens pobres que a instituição escolar há tempos tem deixado de lado. Assim, com o propósito de explicitar o lugar de onde esses sujeitos falam, pautamo-nos numa tentativa de caracterização desses sujeitos, ainda que superficialmente. Dessa forma, elegemos algumas características comuns a esses sujeitos que estão em consonância com o perfil macro da população jovem.

No grupo focal foram ouvidos 9 jovens (4 homens e 5 mulheres) com idade entre 18 e 28 anos. De maneira geral, os jovens residiam nas comunidades próximas ao Morro do Barão ou São Sebastião, local de análise. Esses microdados ratificam que as mulheres sempre se colocam como maioria nas classes noturnas. Das turmas pesquisadas, num universo de 50 alunos, havia 35 mulheres. Nesse sentido, os dados revelaram uma super-representação das mulheres, questão ratificada pela Avaliação do Sumário Executivo do ProJovem (BRASIL, 2010), segundo a qual: “Elas são 66,7% contra 33,3% dos homens, praticamente o dobro. Esses resultados são mantidos nas consultas relativas às novas entradas, com pequeno decréscimo no percentual de mulheres: 62,9% na 2ª entrada e 60,1% na 3ª entrada.” (BRASIL, 2010, p. 14).

Em relação à cor/raça dos participantes do programa, 9 dos jovens que responderam ao questionário se declaram pardos, demonstrando a prevalência desse grupo. A população parda, concomitante ao perfil nacional, adquire a maior participação no programa, conforme podemos perceber na análise levantada pelo Sumário Executivo do ProJovem que demonstrou uma parcela de 49,6% na 1ª entrada do programa, seguida de um percentual de 50,7% na 2ª e de uma queda na 3ª entrada para 43,4% (BRASIL, 2010).

Os solteiros predominam no público do programa. Do universo pesquisado, havia apenas uma pessoa casada e outra que vivia numa união estável, sendo os demais solteiros ou “fícientes”. Esse dado está em consonância com o perfil nacional dos jovens, traçado pela Avaliação do Sumário Executivo (2010, p. 15), em que os solteiros representavam um universo de 70,9%, enquanto os casados correspondiam a uma porcentagem de 12,6%.

Em relação à maternidade ou paternidade, o percentual maior, de um modo geral, é das mulheres. Do total pesquisado, todas tinham filhos, em média 2 ou 3. Essa dimensão está em consonância com o perfil nacional:

[...] na 1ª entrada, 51,1% das mulheres têm filhos, contra apenas 22% dos homens. A 2ª e 3ª entradas têm uma maior porcentagem de alunos com filhos, tanto homens quanto mulheres. Na 2ª entrada, 79,6% das mulheres têm filhos, contra 37,8% dos homens, enquanto na 3ª entrada são 76,6% das mulheres e 33,4% dos homens. (BRASIL, 2010, p. 16).

A dimensão “trabalho” apresenta um fator preponderante. A maioria dos jovens (aproximadamente 8) dispunha de alguma atividade remunerada, no entanto se constituíam em trabalhos informais. Apenas uma jovem dispunha de carteira assinada. O quadro abaixo exemplifica essa dimensão.

Figura 10 – Quadro de participantes do grupo focal

Nomes dos participante	Mulheres	Homens	Idade	Posição no mercado de trabalho
João		X	24	Ajudante de obra
Márcio		X	25	Motoboy
Rafael		X	18	Desempregado
Thiago		X	25	Ajudante de obra
Ariela	X		23	Auxiliar de

				massoterapia
Joyce	X		27	Empregada doméstica
Tatiane	X		26	Desempregada
Maria	X		28	Diarista
Joana	X		26	Garçonete

Fonte: o autor

Essa dimensão retrata a realidade brasileira, que apresenta reincidência, conforme aponta a Avaliação do Sumário Executivo do ProJovem (2010), segundo o qual, desde a 2ª entrada do ProJovem o nível de vínculos informais é grande e, de certa forma, se mantém em torno 46,5%.

4.1 O PROJOVEM PELO OLHAR DOS EDUCANDOS E EDUCADORES: RESULTADOS

A imersão no campo real possibilitou melhor uma compreensão teórico-prática a respeito do que se pretendeu e do que se realizou no ProJovem Urbano, enquanto política de juventude. Como resposta do Estado aos problemas sociais, esse programa explicitou o quanto ainda se faz urgente as políticas públicas estarem em sintonia com o contexto social dos jovens. O programa mostrou, através dos documentos oficiais (PPI) e dos dados coletados no campo, através da observação participante e das entrevistas individuais e grupais, o quanto é fundamental e urgente que a escola caiba na vida do jovem.

A permanência na escola pública noturna nos possibilitou perceber e elencar, através da vivência do programa e depoimentos dos jovens e educadores, os elementos constitutivos do programa que delineiam seus pontos inovadores e nos permite clarificá-los a partir da percepção dos avanços percebidos na construção da trajetória de vida do jovem e também apresentar suas limitações perante a estrutura social de uma sociedade capitalista. Aqui buscamos, por isso, elencar alguns pontos cruciais que surgiram das entrevistas com os principais sujeitos desse processo: educandos e educadores e que pontuaram alguns elementos inovadores, os quais são discutidos no decorrer da análise.

• Valorização da aprendizagem dos educandos = resgate da humanidade perdida: cidadania?

A partir da sua proposta pedagógica integrada o ProJovem se define com uma abordagem interdisciplinar, articulando conhecimentos de várias áreas do saber, com as experiências de vida dos jovens. Enfatiza, nesse sentido, a formação do jovem como protagonista na construção da sua vida, conforme fica explícito no depoimento abaixo.

O ProJovem é permeado por uma concepção que busca a valorização dos jovens como protagonistas, a partir do resgate da sua formação social. Assim, visa o jovem como parte da sociedade, que interage, que sabe. Por isso, o professor trabalha pautado no livro de reflexão, salientando que o jovem faz parte do contexto social. Ele é visto como cidadão que tem os seus direitos e deveres e que ele, como ser humano, tem que buscar os seus valores. (Telma, educadora).

Conceber os jovens como protagonistas de suas histórias, significa perceber neles (os jovens dos grupos populares) a afirmação da sua dimensão de sujeito do conhecimento e, portanto, direcionador e construtor da sua vida. Isso indica necessariamente, conforme aponta Freire em suas diversas obras, a valorização da cultura e do saber popular como fonte de construção do conhecimento e não sua negação. Em suas palavras: “É essencial que saibamos valorizar a cultura popular em que nosso aluno está inserido, partindo desta cultura, e procurando aprofundar seus conhecimentos, para que participe do processo permanente de sua libertação.” (FREIRE, 1989, p. 7).

Esse processo de valorização do jovem pobre como sujeito de conhecimento, parece encaminhar-se para os moldes de libertação de consciências propostos por Freire (1998), que se constitui no processo de humanização dos sujeitos. Implica, nesse sentido, em superar uma consciência *opressora* propagadora de uma visão fatalista da realidade e, por isso, em desmistificar uma *leitura de mundo* que só pode ser ilusória e fomentar uma *leitura crítica* da realidade social.

O indivíduo estava marginalizado, esta é a verdade, estava sem escolaridade nenhuma, inseguro. Quando ele chega ao programa, ele passa a acreditar mais nele. Ele sabe que tem os seus direitos e deveres, então a autoestima cresce não é verdade, Viviane? Cresce muito, minha filha, de uma tal maneira. Ele entra aqui com medo, tem medo de falar, medo de tudo, depois ele vai crescendo. (Telma, educadora).

Sabe, os alunos chegam medrosos, inseguros... Eles têm medo até de falar, de ler. É como se os professores vissem uma distância muito grande do professor para o aluno. É como se fosse realmente a escola normal. Na escola, por exemplo, o professor é visto lá na frente e o aluno atrás. Aqui, o processo de dinâmica é um recebimento diferente, com passeios. Nós sempre acolhemos muito bem esses alunos. Então, quando chegam, eles vêm igual a um bichinho mesmo, com medo, dizendo: “Ah, professora, eu tenho medo” – quando você fala alguma coisa, eles

têm medo até de rir. No final, você vê como eles sabem se colocar, sabem se projetar, eles perguntam mais. (Telma, educadora).

Os depoimentos retratam a forma como os jovens chegam ao programa, em grande medida, respaldados por sentimentos de insegurança, marginalização, falta de perspectiva, medo do presente e da construção do futuro. O conceito utilizado no programa de *vulnerabilidade* social se alicerça nessas características que os tornam vítimas fáceis do mundo da violência e das drogas, reflexo de falta de perspectivas e, principalmente, de projeção do futuro, corroborada pela estrutura de uma sociedade desigual.

Percebemos que, em consonância com as diversas pesquisas que analisaram as trajetórias juvenis, estas são marcadas por algumas características comuns, típicas de trajetórias escolares acidentadas ou erráticas onde a saída precoce da escola, a defasagem idade-série, as repetências, as diversas interrupções nos estudos, a entrada precoce no mercado de trabalho se constituem como algumas delas.

A formação acrítica e conformista que os próprios educandos e educadores pontuam sobre esses jovens ao chegar no programa, reflete também, para além das características pontuadas, a falta de preparação da escola em formá-los, no sentido de atender as suas necessidades e “caber na vida do jovem”, conforme salienta Helena Abramo (2008).

O ProJovem, na sua estrutura curricular, conforme discussão já levantada anteriormente sobre o PPI, compreende esse jovem pobre a partir da sua diversidade e singularidade. Não concebe a juventude como passagem, mas como fase específica de formação. Pressupõe, por isso, o reconhecimento desses sujeitos como detentores do saber e de direitos e deveres específicos. Ao partir do princípio que o jovem já é um cidadão, o programa entende que sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são exercícios de cidadania (BRASIL, 2005).

Nesse direcionamento, o programa concebe 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.” (BRASIL, 2005, p. 15). A educação proposta no PPI do programa, expressa a realidade social daqueles sujeitos, conforme ratifica o depoimento a seguir:

Aqui no ProJovem eu sinto a minha vida. Os livros, as matérias, mostram a nossa vida, assim do tipo o que a gente quer, as necessidades da gente que é jovem. Sei lá, não sei como explicar, só sei que o projeto é a vida e a vida é o projeto. Eu gosto muito do programa, ensinou muito para a gente. (Thiago, educando).

Essa dimensão da educação vai de encontro à educação como ato criador e, portanto, político – ideia defendida nas diversas obras de Paulo Freire e Adorno.

Freire, em todas as suas obras, em maior ou menor grau, criticou o mito da educação como prática neutra e defendeu sua dimensão ético-política. Em suas palavras: “A educação sempre está a favor de alguém e de algo e contra alguém e algo, assim como o ato político. Por isso é impossível separar o inseparável: a educação da política.” (FREIRE, 1989, p. 15-16).

Por essa percepção, o autor explicita a necessidade da educação dirigida aos grupos populares expressar sempre a real linguagem e necessidades destes – ideia defendida há tempos com fervor por Adorno, Gramsci e Paulo Freire, comprometidos com a formação integral do ser humano. Segundo Freire, as linguagens dos educandos são carregadas, em suas palavras, de significação da sua *experiência existencial*.

A resposta dos jovens à pergunta sobre o diferencial do programa em relação à escola regular, ressaltou e reiterou esta dimensão ético-política da educação, propagada por Freire como elemento inovador: *Até hoje eu não vi isso. Os livros [em relação ao conteúdo do livro do programa], eu vejo no livro coisas que parecem minha vida. Parece que tirou uma foto minha e colocou lá e eu gosto, é maneiro.* (Joana, educanda).

O depoimento ratifica a dimensão política da educação, contrariando uma prática manipuladora da educação que a concebe como prática neutra. Demonstram o interesse e comprometimento da proposta pedagógica, nos dizeres de Freire, *em praticar a leitura e escrita* ao mesmo tempo que se constrói a prática da conscientização e da autorreflexão.

- **A articulação texto-contexto real**

Um segundo elemento que explicita seus elementos inovadores, na visão dos educadores e educandos está na articulação texto-contexto real presente na intenção da proposta pedagógica do programa. Ao valorizar, por meio do seu material pedagógico o jovem como protagonista, valoriza também seu contexto sócio-histórico-cultural, retratando-o nos materiais didático-pedagógicos. A dimensão do currículo integrado que tem como eixo condutor o jovem como construtor de conhecimentos, em sua especificidade, é um dos pontos cruciais ressaltados pelos sujeitos da pesquisa como aspectos diferenciais ainda não percebidos na dimensão de uma política pública. Esse aspecto torna-se explícito no depoimento da educadora de Língua Portuguesa, quando questionada sobre as diferenças entre o ProJovem e a escola regular de EJA:

O diferencial do programa está justamente ligado à sua diferenciação da escola tradicional. A escola tradicional visa muito o conteúdo. Assim, visa a Língua Portuguesa, Matemática, o conhecimento de uma forma fragmentada. O ProJovem não! Ele é interdisciplinar e tem a função de orientar e de valorizar aquilo que o aluno já tem dentro de si. Inclusive no seu material pedagógico, como os livros. São trabalhados muitos textos, mostrando muito a informação. Todos os textos estão voltados para a vida social do aluno. Então, quando o aluno começa a ler o texto, ele vê que aquilo ali tem a ver com a sua vida. É um texto e passa a ter um contexto. Então, o diferencial é justamente esse de buscar o resgate. O ProJovem é um projeto diferente porque ele valoriza aquele jovem que a sociedade discriminou, aquele que não quis mais estudar. Ele compreende que o jovem ficou na porta da escola e não quis mais estudar, porque o pai faleceu e o jovem teve que assumir a família, ou o pai morreu e ele teve que ser o chefe de família, ele se envolveu no tráfico, ele ficou marginalizado. Então, o ProJovem fará o jovem ser resgatado. (Telma, educadora).

O depoimento revela, em meio a olhares lacrimejantes, vozes fanhosas de alegria e tristeza da educadora, o alinhamento de uma proposta de educação política na prática de sala de aula, por meio dos materiais didáticos pedagógicos a preocupação do programa em proporcionar àquele jovem – que “a sociedade aprendeu a dar as costas” e se “livrou” a base do aprender a refletir – o desenvolvimento de uma postura crítica que Freire (1989) nomeia como *leitura do seu mundo imediato*.

No livro “Educação como ato de ler o mundo” (1989), Freire salienta que se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam a realidade de seu grupo social, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como um ato criador e como ato político é um esforço de *leitura de mundo e da palavra*. Conforme nos sugere o autor, no ato de ler o mundo, “primeiro fazemos a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois a leitura da palavra.” (FREIRE, 1989, p. 9).

“O diferencial do ProJovem é que ele tem sua base perfeita” (Mara, educadora)

Segundo a educadora de QP, a base perfeita a que se refere, reflete-se na articulação texto-contexto real, proporcionada no programa pelas dimensões curriculares, que atuam na aproximação de duas necessidades fundamentais humanas educação – trabalho, demandas fundamentais da existência humana. Para Gramsci (1991), uma educação que se propõe a formar integralmente os sujeitos das classes populares deve, antes de tudo, “expressar sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos.” Deveriam vir “carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.” (FREIRE, 1989, p. 13).

Então, aqui com a participação cidadã eu aprendi bastante coisa, até políticas que eu não sabia muito, não tinha nem noção. Eu achava que era só chegar lá, votar e

acabou: “Ah, eu gostei desse, fui com a cara desse, eu vou votar”, mas não é assim, nós temos que pensar bastante antes de votar, né? Um prefeito, seja lá o que for. Eu acho que pra mim foi muito bom, eu vi, parei pra pensar que, na realidade, as coisas econômicas, as coisas que têm relação com nosso Estado, passei a dar valor mais às coisas, mais às pessoas, até mesmo o lugar que eu moro, porque eu moro numa comunidade e eu não dava tanto valor. Mas eu vi que assim... As outras pessoas não têm o que eu tenho. Outra coisa também, a qualificação profissional também poxa, outra coisa que valeu a pena: professora excelente, ensinou muita coisa pra gente, muita coisa... Ensinou, assim, profissão, etiqueta, como você se comportar numa entrevista que isso vai levar pro resto da vida, né? (Ariela, educanda).

Esse depoimento retrata que a articulação texto-contexto real, presente na estrutura didático-pedagógica de sustentação do programa se efetiva na prática, por meio da fomentação de consciências reflexivas - do conhecimento adquirido no programa e nas marcas por este impressas nas novas trajetórias em construção.

- **Valorização do diálogo permanente: construção de identidades de grupo**

Eu aprendi, assim, a dialogar melhor e eu tenho um pouco de dificuldade de dialogar com um tipo de pessoa. (Márcio, educando).

Quando o aluno chega aqui, é claro que não direi que são todos, primeiramente eles tomam um susto, eles estão acostumados com a escola tradicional, de quadro e giz, sentar, abrir o caderno, naquele capítulo lançado no quadro. Até quando você não passa nada no quadro, eles sentem falta porque eles ainda têm aquela coisa da escola tradicional. (Henrique, educador).

Sabe, alguns alunos falam: “Ah, professor! Poxa! Eu quero só terminar o ProJovem, para mim está bom, estou velho.” Apesar dos estudantes terem 25, 29 anos, existe um pensamento de que já estão velhos, de querer só terminar o programa. Você encontra um aluno com essa baixa autoestima e durante o curso, você sente o valor ao máximo, a responsabilidade que ele adquire daqui para frente. Percebemos como a educação vai transformar a vida dele, o aluno indo para o ensino médio. (Henrique, educador).

Muitos jovens aqui não têm essa noção, muitos não sabem dos seus direitos e no decorrer das unidades formativas do trabalho desenvolvido também pela assistente social, tentamos mostrar para eles essa questão de cidadania. Como a cidadania é fundamental, temos o direito de correr atrás de uma coisa que você acha que é errada! Muitos vêm com uma perspectiva de que nada vai mudar, exemplo: que a rua onde mora deve ser assim, que a minha formação deve ser assim mesmo. E eles nos falam que sempre tiveram vontade de falar algo, mas que nunca tiveram coragem, porque tinham medo ou achavam que não ia dar em nada. Então, o ProJovem, para mim, de alguma forma atua e o que mais o marca é a formação de cidadania entre eles. (Henrique, educador).

O diálogo e a leitura do mundo como pontos-chaves da prática de uma educação política e, assim, libertadora, colocam-se como pressupostos para a compreensão sobre os significados expressos nesses depoimentos. Segundo Freire, o diálogo aparece como base para a construção de uma leitura crítica da realidade social. Partindo desse pressuposto, pode-se

conceber que o medo de falar dos jovens, conforme expresso em diversos depoimentos ao longo da pesquisa, liga-se à falta ou insuficiência de compreensão de uma leitura de mundo que inicia-se com *a leitura do pequeno mundo em que me movia*. “À medida em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.” (FREIRE, 1989, p. 11).

A superação dos temores frente à realidade social aparece de forma contundente no depoimento dos jovens do programa.

Ah, eu quando cheguei nem queria falar, ficava com vergonha. Os professores me ensinaram que eu tinha que me expressar, falar o que eu achava, porque também era importante. A gente aprendeu a falar melhor, porque antes eu não tinha coragem. (Tatiane, educanda).

A falta de coragem, conforme expresso no depoimento acima, ratifica a falta de oportunidades com que esses jovens pobres depararam-se ao longo do processo educacional. Uma equação muito singela nos permite essa observação: não falavam porque ainda não tinham sido chamados a refletir e fazer uma leitura da sua realidade social, da sua *experiência existencial*, antes da construção de uma leitura maior de mundo. É fundamental sinalizar que essa leitura do seu pequeno mundo, nos moldes de Freire, foi necessária e apareceu como elemento inovador por criar, segundo seus participantes, um sentimento ainda não vivenciado dentro de uma política pública e de um sistema educacional, qual seja o sentimento de pertencimento ao grupo e, por isso, de construção de identidades coletivas, dada a rede de apoio que encontram proporcionada no programa de valorização do saber desse jovem.

- **Sentimento de pertencimento ao grupo: construção de identidades coletivas**

Em diversos momentos da pesquisa, por meio dos depoimentos colhidos, percebemos que os laços criados entre amigos e educadores, acabaram por delinear e compor redes de apoio necessárias para o sucesso dos jovens ao longo do programa, aparecendo como características diferenciadas.

Quando questionados sobre os pontos positivos e negativos do programa para além do que já foi discutido, eles salientaram a construção de identidades como essencial, conforme torna-se explícito nos depoimentos abaixo:

Eu queria falar que a experiência que tive sobre esse ProJovem e o mais importante de tudo, foram as amizades que fiz aqui que vão ficar pra sempre, os amigos,

amizades com professores, o aprendizado foi ótimo. E é isso, não tenho muitas coisas pra dizer porque não foi 100%, mas foi 90%. (João, educando).

As amizades, que nem o João falou, falou assim das amizades, que a gente somos... No ProJovem? O diferencial? É a união que a gente cria entre si próprio. A gente vira praticamente uma família, junta. (Márcio, educando).

Eu gostei do projeto que foi o negócio de ter dignidade, um respeitar o outro, respeitar o próximo igual uma amiga nossa, um exemplo, tá precisando de alimento, algumas pessoas que não tiveram condição, eu reconheço, mas quem teve deu, compartilhou, ajudou as necessidades dela. O projeto ensinou isso pra nós. (Thiago, educando).

Os depoimentos retratam o reconhecimento do que Freire (1989) chamou de “ser social”, que para construir uma interpretação da realidade social deve se reconhecer pertencente a um grupo social, uma vez que não está só no mundo. “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1989, p. 17). Isso significa o direito dos sujeitos dizerem suas palavras.

Eu aprendi na participação cidadã, assim, participar em grupos, aqui nós somos um grupo pra falar, saímos na rua pra mobilizar a população. Assim, eu aprendi muita coisa boa sim que eu vou poder levar comigo. [...] você participar de grupo é bom, porque, assim, na união, quando a gente tá unido, a gente tá formando um grupo de união, mas cada um tem um pensamento. A professora queria ensinar pra gente o quê? Como a gente pensar... (João, educando).

Outro elemento apresentado pelas percepções está pautado no apoio dos educadores, os quais prestigiavam, valorizavam e reconheciam o esforço empenhado em prol das aprendizagens e não por acaso esses profissionais são apresentados na fala dos jovens como integrantes do diferencial do programa.

• Educadores da vida e seu papel na construção das trajetórias: compromisso, respeito e escuta atenta

É interessante perceber que na prática, foi verificado, em consonância como o que se aponta nas diversas pesquisas sobre a trajetória dos jovens no ProJovem, através dos *surveys* e dos próprios documentos de reformulação do programa que os educadores aparecem como peças-chaves na manutenção da frequência escolar e continuidade dos jovens no programa – elemento ressaltado o tempo todo, durante a realização do grupo focal com os jovens.

A resposta em relação à pergunta sobre os pontos positivos e negativos do programa, pontuaram o papel dos educadores da seguinte forma:

O professor foi muito importante, eles se tornaram amigos, mesmo não deixava a gente faltar, sempre dava dicas... Ele lutava para tá ali na escola, mas sempre queria ajudar. (Márcio, educando).

Ele se preocupava com a gente, ligava quando eu faltava. (Rafael, educando).

Na observação de campo, percebemos que os educadores davam voz às histórias dos jovens, valorizando-os, dando importância social singular. Segundo Freire (1989), os educadores comprometidos politicamente com um processo de educação que se pretende libertador, respeitam os níveis de compreensão da realidade dos educandos e assumem a ingenuidade deles com o propósito de superar essa mesma ingenuidade.

O comprometimento deles com a formação do jovem pobre pode ser percebido nas falas dos seus principais atores:

Os professores, mesmo sem receber, se esforçaram em vir dar aula pra gente, entendeu? E isso, assim sendo que eu admiro muito, entendeu? Porque eles se esforçam e não tinham nem caneta, às vezes para eles, e apagador. (Márcio, educando).

Assim eu agradeço muito aos professores, eu agradeço muito aos professores porque se os professores não viessem, se os professores não viessem, mesmo sem receber, eu acho que já devem estar uns 3 meses sem receber, se não me engano, se é 3 ou 4 meses, eu não sei. Ah! 6 meses sem receber! Então se eles não tivessem vindo esses 3 meses, mesmo sem receber, vindo dar aula pra gente, a gente não teria tido aula. (Joyce, educanda).

Agradeço aos professores porque se dedicaram, deram a sua vida pra tá aqui. Abriram mão de muita coisa pra tá aqui, sem salário, sem assim, às vezes faltando o salário deles. Mas eles estavam aqui, por amor aos alunos, porque eles pensaram no futuro da gente. Como eles também, eu creio que eles passaram por isso, quando eram jovens. Então, aprendi que o futuro da gente, a gente não deve abrir mão dele. (Maria, educanda).

O sentimento de agradecimento reflete a importância fundamental do educador que, na percepção dos jovens, é comprometido com eles, assumindo sua posição política e sendo coerente com ela na prática. Essa postura se reflete na solidariedade entre o ato de ensinar e aprender entre educandos e educadores. Afinal, conforme Gramsci (1991) afirma, todos somos filósofos. Assim, conforme análises de Freire:

[...] o educador como quem sabe, precisa reconhecer primeiro nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos com ele deste processo e, não pacientes acomodados; segundo reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não possui. (FREIRE, 1989, p. 17-18).

A título de exemplo, o comprometimento dos educadores também estava ligado a algumas características diferenciadas. No campo da pesquisa, vivenciamos esse comprometimento de forma singular. Em alguns momentos, percebíamos que os educadores telefonavam para os alunos que apresentavam faltas demasiadas com a intenção última de não os deixarem desistir do curso.

Atualmente, estou trabalhando no Estado. Trabalho no projeto parecido com este aqui. Parece supletivo, mas não é e tem algumas diferenças: a sala de aula do Estado está vazia, o professor que está na sala tanto fez tanto faz, agora aqui no ProJovem, nossa preocupação com o aluno é maior, ligamos para os alunos, porque queremos saber o que está acontecendo. O Estado não faz isso, um exemplo: dou aula no Estado, na escola regular à noite e tenho dois alunos que se eu chegar para a diretora e pedir para ligar para a casa deles para descobrir a ausência, a diretora vai olhar e começar a rir. Ela mesma já falou: “André não fazemos isso!” No programa, quando chega perto de prova, principalmente, a gente liga para a casa dos alunos e avisamos: “Oh, vai ter prova!” – isso é uma característica do programa. Aqui também tem uma assistente social que quando percebe que o aluno começou a faltar muito, tenta ligar para saber o porquê de não estar vindo para a escola. Às vezes você pega o aluno na baixa estima, não querendo vir para a escola porque está com problemas familiares. A gente tenta resgatar esse aluno. Aqui, procuramos acompanhar o aluno, a gente se envolve mais com o aluno. É um comprometimento maior. A gente tenta resgatar esse aluno. Eu acho que é um diferencial do ProJovem. (Henrique, educador).

Outro elemento que apareceu na percepção dos jovens e educadores, levantado como elemento importante e diferencial para o jovem pobre, está pautado na dimensão do tempo de duração do programa, que nos surpreendeu.

- **A dimensão do tempo**

O tempo de duração do programa (1 ano e 8 meses) foi visto pelos jovens como um elemento diferencial, conforme expresso no depoimento da educadora de QP:

A educação associada à formação cidadã e ao trabalho é uma grande diferença, uma outra que a gente pode citar é o próprio tempo do ensino regular. Ele não teve o tempo, eram 9 anos e agora ele consegue, porque ele parou na 5ª série, no 5º ano ou no 6º ano, e ele ficou com a pendência de outros. Então isso foi maravilhoso para eles, uma oportunidade única não é?! A maioria dos jovens aqui já trabalham e agradecem muito ao ProJovem porque é a oportunidade deles concluírem o fundamental e darem prosseguimento, dentro dos trabalhos deles. É galgando novas funções não é? Uma expectativa melhor de vida. (Mara, educadora).

Tinha que ser intensivo, não podia levar muito tempo. Abrangeu o aluno que por ser adulto teve a chance de se sentir inserido como jovem, não como criança, no tempo que ele parou lá na sua fase escolar seja lá porque razão tenha sido, entendeu? Acredito assim que os idealizadores do projeto pensaram muito nessas concepções

pedagógicas e eles conseguiram, vamos dizer colocar num grande mousse de maracujá. Isso, porque ele fica no contexto e é simples na sua formação, não é? Então, todas essas concepções ficaram uniformes, mas de uma maneira saborosa, até comparando mesmo com o doce. (Mara, educadora).

Essa dimensão é tida como diferencial, principalmente porque revela o interesse e a necessidade do jovem pobre não concluinte do ensino fundamental em concluir, de acordo com a sua necessidade de sobrevivência, a escolarização que não o contemplou e, em tese, estar inserido ou pelo menos formado para uma inserção mais humanizada no mercado de trabalho. Essa dimensão permite ao jovem-adulto o chamado *mousse* de maracujá, na visão da educadora, porque os proporciona a continuação dos estudos, chegando ainda jovem ao ensino médio e, por outro lado, de estar contextualizada na realidade do educando.

Eu queria a escola assim em menos tempo para a gente, entendeu? (Tatiane, educanda). Esse depoimento revela que um período de tempo menor se coloca como essencial para a inserção social desse jovem que há tempos foi excluído da escola na sociedade, sem perda de tempo e com qualidade. Assim, contraria o que alguns poderiam prescrever sobre o tempo de duração do programa (1 ano e 8 meses) como elemento promotor de uma formação precária, deficiente e aligeirada, sem qualquer sentido de formação.

- **A formação para o trabalho: *docinho de coco* do ProJovem**

Ele é diferencial porque tem sua base perfeita. (Mara, educadora)

A fala da educadora retrata e sintetiza toda argumentação dos educadores e educandos do programa sobre o grande diferencial desta política em relação às demais políticas públicas de educação. A formação do jovem para o trabalho foi vista, desde a gênese de criação do programa, como ação fundamental e demanda urgente de inserção do jovem pobre e excluído na sociedade.

A qualificação desde o início, como meu formador falava que era o docinho de coco do ProJovem, porque além da oportunidade do jovem ter de completar o seu ensino fundamental, ele não sai com uma promessa de trabalho, ele não vai sair daqui qualificado à nível de escola técnica, de 2º grau, mas ele já vai sair daqui com noções e uma visão de mercado de trabalho, que ele se identifique. (Mara, educadora).

O depoimento da educadora de QP retrata uma das demandas mais pontuadas pelos jovens no âmbito da vivência de uma condição juvenil digna, que é a necessidade de

formação para o trabalho, a fim de buscar sua inserção digna no mercado de trabalho. Essa demanda latente da juventude não é apenas percebida nessa pesquisa, mas é corroborada em diversos estudos, senão quase todos, que se debruçam sobre as principais demandas da juventude, para o qual destacamos: “Ser Joven en Sudamérica” (2008); “Revista Juventude Carioca: levantamento dos dados secundários” (2011); “Pesquisa juventude e integração sul-americana: caracterização de situações tipo e organizações juvenis”, realizada pelas pesquisadoras Regina Novaes e Eliane Ribeiro (2010).

Conforme também assinalam as reflexões propostas pela pesquisa de doutorado de Tartuce (2006)⁷⁹, a formação para o trabalho é fundamental para esse grupo, em especial, porque ele está definido e situado na *faixa de transição* entre a escola e o trabalho. Por estarem definidos nessa situação, os jovens aparecem como o grupo sobre o qual são criadas as maiores expectativas frente à gestação da sua vida profissional, sobre o qual recai grandes responsabilidades e expectativas em relação ao desenvolvimento do país.

É importante sinalizar que a tensão proporcionada por esse momento de conversão entre trabalho e educação é crucial para esses sujeitos que vivenciam nesse momento a construção de suas trajetórias de vida: social, afetiva e principalmente profissional, diante de um quadro de constante incerteza no futuro. Essa incerteza na construção da sua vida é deflagrada pelas mutações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, conforme nos revelam as reflexões de Sennett (2001), ao salientar a precariedade e perda dos direitos sociais dos trabalhadores.

Educação-trabalho, numa perspectiva da discussão filosófica são compreendidas como dimensões fundamentalmente humanas, conforme entende Marx, em suas diversas obras. Essa percepção nos leva a compreender que apenas o homem pode trabalhar e se educar no processo de construção da sua vida. Assim, de acordo com as análises de Saviani (2006), a essência do homem é construída historicamente pelos próprios homens no próprio ato de formar-se humano.

Essa compreensão, ainda que não venhamos a nos ater sobre a discussão por ela incorporada, faz-se necessária para entendermos que a formação do ser humano na sua integralidade, conforme discute Grasmci, passa necessariamente por formar o homem para o trabalho humanizante – concepção defendida por grandes pensadores da temática trabalho-educação.

⁷⁹ Artigo de Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce (USP/FCC) apresentado no 30º Encontro Anual da ANPOCS em 24 a 28 de outubro de 2006, intitulado “Jovens e qualificação profissional: como anda a tensão entre o processo de qualificar-se e a inserção no mercado de trabalho?”

Nesse sentido, a conjugação estudo-trabalho, principalmente para os jovens das classes populares, é vista não apenas como necessidade de formação humana, mas para esses garotos e garotas, coloca-se como demanda urgente de sua formação específica. Isso porque este grupo tem como característica trajetórias não lineares de estudos e formação profissional. Razão pela qual a busca por este par inseparável trabalho-educação ocorre de forma mais imediata e contraditória. Necessitam de uma compreensão geral da vida e, ao mesmo tempo, de serem instrumentalizados para o exercício profissional, principalmente, porque, na maioria das vezes, tiveram uma inserção precoce e precária no mercado de trabalho. Retornam com o objetivo de melhor se prepararem para reinserirem-se nele e lá permanecerem.

É esta associação que, muitas vezes, proporciona uma vivência digna da sua condição juvenil.

No grupo focal, quando perguntamos para os jovens sobre o quesito mais importante para sua formação, no que diz respeito ao trabalho ou ao estudo, essa associação foi novamente ratificada, conforme fica explícito nas respostas abaixo:

As duas coisas, as duas coisas... O trabalho, porque a experiência é importante e a escola também, porque tipo assim, o estudo... Amanhã, você não sabe o dia de amanhã. Você vai tá mais velho, com 30 anos, com o estudo dá mais oportunidade de trabalho. Parece melhor. (Thiago, educando).

Eu acho assim... Se a gente puder continuar se dedicando e estudar e trabalhar, mais pra frente nós vamos ter um futuro cada vez melhor... Com o que nós já aprendemos para a vida. Então, nós devemos continuar estudando, continuar perseverando e trabalhar e não nunca desanimar, porque daqui pra frente nós vamos, só vamos conseguir assim os nossos objetivos. Se nós estudarmos, se nós estudarmos e trabalhar, se nós deixarmos de estudar não vai adiantar de nada... Aqui [refere-se ao ProJovem] nós aprendemos alguma coisa. (João, educando).

Os depoimentos reiteram que a formação inicial para o trabalho, conjugado à educação no programa é concebido como um elemento completamente inovador e diferencial.

Outra característica importante que vale ressaltar, se refere à necessidade do jovem adquirir uma formação para o trabalho como forma de garantir sua subsistência, especialmente quando temos em mente que os jovens das classes populares, funcionam nos dias atuais como o grupo mais afetado pelo desemprego e pelas ocupações precarizadas. Não, por acaso, o trabalho e/ou formação inicial para trabalho com certificação revelam-se como centro de suas preocupações.

Eu vim para o programa por causa da qualificação, um curso no meu currículo é bom, senão nem consigo nada. (Joyce, educanda).

Hoje em dia, você pega o primeiro ano, fundamental, médio... Só pra dizer que hoje em dia, ninguém consegue trabalhar sem o 1º ano. Quase tudo tem que ter curso. Eles dão oportunidade pro nosso curso de turismo. (Thiago, educando).

Eles pedem curso, qualificação... Tudo que você souber fazer, qualquer coisa, você tem que ter um curso, não adianta você saber fazer e não ter um diploma pra mostrar que você sabe. Porque eles pedem muito diploma, tudo é diploma. (Márcio, educando).

Esses depoimentos revelam que os jovens pesquisados questionam sua posição no mercado de trabalho e pontuam a necessidade de estarem inseridos nele, por meio da formação e da criação de redes de oportunidades concretas. Essa necessidade está diretamente ligada à escolarização-educação e à certificação tão requeridas pela sociedade, questão ressaltada pelos depoimentos colhidos no grupo focal.

No PPI do programa, a questão da QP está pautada numa concepção de trabalho, definida como:

[...] prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio da qual o ser humano constrói suas condições de existência. Nessa perspectiva, é constituinte do sujeito na sua totalidade; é o espaço onde ele se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura. Na concepção do Programa, a qualificação profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção ocupacional, que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia. (BRASIL, 2005, p. 15).

Nesse sentido, percebemos a preocupação do programa em formá-los numa perspectiva dignificante, em que, por um lado, está proposta uma ideia de trabalho que se associa à “relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação da vida” (CIAVATTA 1992, p. 4) e, por outro lado, preocupa-se em qualificar o jovem, ainda que superficialmente, para inseri-lo nessa sociedade que preza a certificação.

O ProJovem vem resgatar esse aluno para uma realidade atual, porque o mercado de trabalho hoje exige uma formação e até mesmo pelas pessoas que já têm um grau de formação até acima do ensino médio. É complicado arrumar um emprego e se colocar no mercado de trabalho. O ProJovem dá oportunidade para que o aluno recupere aquela parte que ele perdeu da formação e uma forma também de tentar de alguma forma inserir ele na sociedade. (Henrique, educador).

O depoimento da educadora de QP revela, em sua análise, essa questão fundamental da formação do trabalho e sua função no programa: “Ele não sai com uma promessa de

trabalho, ele não vai sair daqui qualificado à nível de escola técnica, de 2º grau, mas ele já vai sair daqui com noções e uma visão de mercado de trabalho que ele se identifique.”(Mara, educadora).

Assim, percebe-se que a formação proporcionada no programa está pautada na compreensão ampliada do processo de trabalho e sua dimensão na vida social – o que o coloca, segundo seus principais atores, como elemento inovador. Essa dimensão nos leva a atentar para as dimensões formativas ou deformativas do trabalho.

Nos depoimentos colhidos, a dimensão da formação para o trabalho propagada no programa parece conceber o trabalho como a atividade prática que é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. Enaltece o trabalho como princípio formador, pelo qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa, alterando no presente as circunstâncias materiais que os desumanizam.

É essa dimensão ampliada do processo de trabalho que permite aos jovens a criação de uma expectativa de vida melhor, que o forme como pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991, p. 49), conforme percebemos nos depoimentos:

Assim muitas coisas que a gente vai levando daqui que a professora Mara ensinou pra gente também, a parte de como a Tatiane falou, de cumim essas coisas... Que mais pra frente pode me servir, de repente eu estou nessa função hoje, mas quem sabe lá pra frente eu não queira mais trabalhar ou não possa mais trabalhar com isso e dê pra mim entrar se especializar nessa parte aí, já vou ter noção... Vai que me oferecem um valor melhor, um salário melhor... Pra mim foi bom assim... É sempre bom você tá aumentando coisas no seu currículo, querendo ou não. Mesmo que você não seja pra aquela função, mas que possa te ajudar pra alguma coisa já, entendeu?(Ariela, educanda).

Eu queria dizer que mudou na minha vida além de tudo, além do aprendizado? Que mudou mais também na minha vida também, é que agora eu me acho uma pessoa mais preparada pro mercado de trabalho, pra algo melhor na minha vida, e é isso! Isso que mudou, acho que não mudou, tipo que não mudou foi nada, acho que mudou foi tudo em mim, meu jeito de falar, meu aprendizado, minha convivência com as pessoas, e é isso aí que eu tenho pra dizer. (Rafael, educando).

Este último depoimento retrata a formação proporcionada no programa de ampliação de consciências crítico - reflexivas que os permita autonomia na orientação e iniciativa (GRAMSCI, 1991) de construção das suas trajetórias de vida.

Essa autonomia na orientação pode ser entendida no sentido de criar uma perspectiva de vida que os induza a projetar o futuro, sentido que, conforme ressaltam os depoimentos anteriores estava distante das percepções dos jovens. O depoimento abaixo ratifica a centralidade que essa dimensão tem na formação desse jovem, a fim de construir melhores expectativas de vida:

Eu tinha maior vontade de fazer um curso e eu não tive oportunidade, foi aparecer assim, aqui o turismo. Aqui eu aprendi mais ou menos uma coisa e tipo assim, tenho noção melhor do trabalho, qualquer trabalho. Agora eu vejo que amanhã ou depois, ano que vem... No 1º ano já quero fazer minha prova pra polícia, tirar minha habilitação. Estou mais animado. (Thiago, educando).

A formação para o trabalho, conforme percebemos nos depoimentos analisados, apresenta um caráter inovador, na visão dos seus sujeitos, por ser formador ao proporcionar ao jovem e ao adulto a compreensão de uma leitura de mundo coerente com a realidade vivida pelas classes populares. A leitura crítica da realidade os possibilita a criação de novos olhares sobre a construção da sua trajetória de vida social e, principalmente, profissional.

A construção e efetivação de uma proposta inovadora sempre se depara com algumas incoerências próprias do sistema e de diversos interesses postos no jogo social. Conforme o depoimento de um jovem em relação à experiência que teve no programa, *Posso dizer que não foi 100%, mas foi sim 99%* (Rafael, educando). Nesse sentido, não poderíamos deixar de revelar o que é nomeado, na visão desse jovem, como o 1% que não correspondeu. São assim os pontos cruciais que também foram ressaltados pelos jovens e educadores, como comprometedores dos elementos de inovação levantados.

4.2 AS FRUSTAÇÕES: PONTOS COMPROMETEDORES DO PROJÓVEM URBANO

Qualificação profissional

O olhar frustrado dos jovens e educadores revelam, por um lado, a intensificação de uma proposta que contém em si elementos inovadores, que esmiúçam seu caráter diferencial e, por isso, a possibilidade de acerto, mas por outro revela uma série de contradições que tendem a comprometer a dimensão inovadora proposta pelos depoimentos dos principais interlocutores desse processo, como que está expresso na fala da educadora de QP:

Acho que o programa se perde porque ele não finaliza com parceria/estágios. (Mara, educadora).

Penso que a realidade da qualificação tem que ser mais próxima da realidade e perfil do aluno. Por exemplo: uma das modalidades de Turismo é Recepcionista de Hotéis. E, para isso, sabe-se que essa função exige domínio de uma língua estrangeira. E as noções de LE no currículo do programa, são fracas. Eu acredito que se continuasse com o programa conforme recebemos as orientações nas capacitações, no período de formação profissional, ou seja, a orientação de que

em determinados períodos você faria visitas técnicas, você poderia ter, vamos dizer assim, uma chance, uma oportunidade de manusear computadores na própria escola, porque isso faz parte do programa, mas isso não aconteceu. A parte de informática, não aconteceu. Então, se isso pudesse acontecer seria um benefício! Hoje, muitos jovens que não têm a oportunidade de pagar um curso e mesmo que seja dado com gratuidade, às vezes é distante, às vezes não tem o recurso da passagem e a oportunidade era na escola da comunidade deles terem essa visão, essa noção da informática, porque também quem não está inserido nesse mercado virtual está excluído de certa forma. (Mara, educadora).

Esses depoimentos revelaram alguns indícios que pressupõem a precariedade da QP ofertada. A falta de parcerias e de maior interação teoria-prática na dimensão profissional, ainda que a proposta do programa não seja de formação técnica, necessitaria de ser vivenciada na prática em sua integralidade, a exemplo das aulas do arco de Turismo e Hospitalidade que aconteciam em sua maciça maioria dentro de salas de aula, com aulas teóricas e pouco práticas.

A articulação teoria-prática na formação para o trabalho se coloca como essencial para potencializar o processo educativo do trabalho.

O programa ajuda muito, assim, vamos dizer na vida mesmo. Mas seria melhor se a gente pudesse sair daqui com trabalho direito. Carteira assinada, ganhar bem, mais ou menos assim, pô! (Maria, educanda).

O depoimento salienta que embora a *noção de qualificação* seja importante para jovem, por si só não é suficiente para promover uma inserção social deles no mercado de trabalho e na sociedade, contribuindo para uma formação integral. Conforme explicita a pesquisa “Juventude e integração sul-americana”⁸⁰: caracterização de situações tipo e organizações juvenis”, que buscou levantar as principais demandas juvenis na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, realizada pelas pesquisadoras Regina Novaes e Eliane Ribeiro:

[...] a questão do trabalho está presente de forma contundente, evidenciando centralidade na vida dos(as) diversos(as) jovens sul-americanos(as). Diante da precarização das condições trabalhistas, do desemprego, da concentração fundiária, da mecanização, das mudanças tecnológicas e das discriminações ditadas pelo fato de serem jovens. As pessoas entrevistadas buscam oportunidades de trabalhar e se emancipar. (NOVAES; RIBEIRO, 2008, p. 6).

A centralidade do trabalho para os jovens está expressa nas demandas da juventude pelo trabalho decente. A própria Agenda Nacional de Trabalho Decente⁸¹ ratifica:

⁸⁰ Para maiores informações verificar a publicação: NOVAES, Regina Reyes; RIBEIRO, Eliane A. (Org.). **Livro das Juventudes Sul-americanas**. Verificar também a publicação: Revista Democracia Viva, nº 38, mar. 2008.

⁸¹ Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/antd/>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

O Trabalho Decente é uma condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Em inúmeras publicações, o Trabalho Decente é definido como o trabalho produtivo, adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna. (BRASIL, 2008e, p. 1).

A demanda das juventudes pelo trabalho decente deixa implícito não apenas a necessidade de formação do jovem para e pelo trabalho, como também a urgência de se criar redes de oportunidades concretas de inserção desse jovem na sociedade com vistas a condições dignas de realização do trabalho humano, conforme está explícito no depoimento da educadora de QP, em relação à pergunta sobre as vantagens e desvantagens do programa:

A noção da informática, porque também quem não está inserido nesse mercado virtual está excluído de certa forma. Está excluído porque eu mesma tenho atividades, nas minhas outras unidades formativas, que é como eu disse, são os livros, os guias de estudo que existem assim: após o conteúdo, há sugestões de pesquisas com sites na internet, para você procurar o site? Está ofertando, dando mais oportunidades de tais e tais empregos. Falo: “Gente, vamos fazer pesquisa?” E eles respondem: “Como, professora, vamos fazer pesquisa?” Falei: “Gente não tem nem uma lan house perto da casa de vocês?” Eles dizem: “Professora, tem! Mas tem que pagar e eu não posso! É um real e pouco a hora, mas eu não posso fazer isso.” Então, se esse benefício tivesse acontecido, então, mais oportunidade teriam! Outro exemplo, na qualificação, é que até pra ser camareira, que não é uma oficina, vamos dizer, da qualificação, mas como está dentro da hotelaria, e eu trabalho recepção... É a recepção dentro de todo o setor hoteleiro, eles estão bem conectados. Então, tudo depende da informática! Até a camareira em hotéis de 4, 5 estrelas não usa mais o book para fazer as anotações, o inventário que é feito após a arrumação do quarto e do quanto de material, e que materiais ela utilizou, ela já não anota mais, ela já vai direto para o computador. (Mara, educadora).

Inadequada infraestrutura

Outro ponto ressaltado negativo do programa apresentado pelo público-alvo, foram salientados na resposta à pergunta: “O que valeu e/ou não valeu à pena no programa?” O que não funcionou dentro de uma política pública explicitou que a infraestrutura em condições básicas é fundamental para o sucesso de qualquer política pública. Sem ela, a inovação ou os pontos inovadores do programa ficam fragilizados, conforme é ratificado e está explícito no depoimento dos jovens.

Acho sim, que o programa foi bom para minha vida, mas eu queria ter tido aula de informática, acho que é importante. Isso foi ruim. (Márcio, educando).

Foi altos e baixos aqui no ProJovem, assim... Porque as matérias que era pra ter tido... Muitas pessoas aqui não teve aula de informática, outras pessoas já tiveram oportunidade de ter aula de informática e aqui nós não pegamos nem no computador. Tem muitas pessoas que nem sabem nem ligar o computador, entendeu? (Ariela, educanda).

Pô, não tinha luz no banheiro, cara isso é ruim. Nem lanche. E a biblioteca, sempre fechada. (Joana, educanda).

Essas falas representam, do ponto de vista da educação comprometida com a humanização dos sujeitos, fortes indícios de revelação dos interesses postos em jogo na efetivação de uma política pública que, conforme discutido anteriormente, está repleta de interesses. Essas pistas revelam – associadas a outras questões estruturais, a exemplo da falta de água potável; banheiros sem qualquer estrutura de utilização (sem luz, água, papel higiênico) – que sem uma base concreta de realização – que passa necessariamente pela estrutura física do espaço de realização –, a escola, os elementos inovadores revelados pelos olhares desses sujeitos sociais em formação ficam muito comprometidos, embora não impeça a criação de melhores oportunidades de vida.

Espero que o MEC, quando assumir o projeto, absorva os lados positivos e corrija os negativos. (Henrique, educador).

Outro ponto negativo foi a relação estabelecida com as ONGs:

O programa auxiliou o jovem na descoberta de si mesmo, de estar em contato com essas coisas boas dos seus direitos, mas faltou muito apoio e ainda falta! Por isso, a instância está mudando, vai para outras mãos e se vai para outras mãos, é porque não deu certo por inteiro. Quebrou-se aí, perdeu-se o fio da meada e o fio da meada era esse: dar essa continuidade e que não perdesse esse ponto de conexão desde o início e não ter fim, mas de ser uma trajetória, entende? Então, o projeto acabou e acabou falhando justamente nesse ponto: o apoio básico, faltou o mínimo do mínimo. O que é o mínimo do mínimo? Faltou o material pedagógico, faltou o material para o aluno que no início ele teve em abundância e isso depois cessou. O lanche que é direito, ficou restrito. Então, o ProJovem para ter essa visão e dar essa continuidade tem que mexer, não no projeto em si, mas no que dá sustentação ao projeto, porque senão vai ser a mesma coisa. Pode ir para o MEC, pode ir para o Ministério do Trabalho, pode ir para qualquer outra secretaria ou ministério que se não houver essa parceria, essa visão, essa fiscalização não acontecerá. (Mara, educadora).

Agora, percebo pela minha experiência que as ONGs não deveriam estar ligadas ao projeto, entendeu? (Telma, educadora).

No depoimento da educadora, ainda que não esteja explícito o papel das ONGs, está colocada a fragilidade de laços que essa relação proporciona. Em conversas informais com os educadores, observamos que as ONGs eram responsáveis pelo repasse da verba pública, conforme já discutido no decorrer desse trabalho, no que diz respeito à manutenção do

material de limpeza, alimentação, recursos pedagógicos e o próprio salário do professor. O que vem ratificar que essa relação, dentro da relação de ONGs estabelecida, não logrou êxito no programa, contribuindo para fragilizar a potencialidade dos elementos propagados como inovadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida é o projeto e o projeto é a vida. (Thiago, educando)
A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Para
que serve a utopia? Serve para isto: para caminhar. (Eduardo Galeano)

O ProJovem como dimensão da própria vida é a ideia propagada não apenas na fala deste jovem, mas também nas falas dos seus companheiros de caminhada: os jovens e os educadores. É a partir dessa observação feita pelos diversos olhares do seio desta política pública que constatamos que apesar das inúmeras imperfeições verificadas na sociedade e também na escola, é possível caminhar em busca de novos rumos – de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Em tempos de afirmação neoliberal, o debate sobre a educação brasileira direcionada às classes populares, e principalmente aos jovens dessa classe, há muito tem indicado que as lacunas antes verificadas nas práticas educativas e na base de sustentação destas – as políticas públicas – ainda necessitam de alguns ajustes para vencer os interesses de ordem contrária à humanização das classes populares e atender concretamente as especificidades desse público. Em sua grande maioria, esse público, oriundo das classes populares, é marcado por trajetórias de vida irregular, composta por tantas idas e vindas ao sistema educacional brasileiro. A trajetória irregular de vida desse público está diretamente ligada às questões principais, tais como: inserção precoce, desumana e precária no mercado de trabalho.

Certamente os ajustes a que nos referimos ligam-se às necessidades tão conclamadas por diversos estudiosos no que tange à garantia efetiva da educação de qualidade para os jovens pobres, bem como a permanência e continuidade garantida nos estudos. Para isso, faz-se necessário a superação do pensamento que apenas garantir o acesso à educação é o suficiente para a inserção do jovem pobre na sociedade desigual, pensamento esse que já tem sido percebido nas ações políticas do ProJovem Urbano.

A busca pela educação de qualidade ofertada a esses sujeitos está ligada impreterivelmente à efetivação da proposta pedagógica que, assim como Freire tão bem analisou, esteja contextualizada com a realidade de vida dos sujeitos a que se direciona. Precisa, por isso, atender as especificidades dos jovens pobres, a sua necessidade de trabalhar e estar inserido de forma mais digna na sociedade e, principalmente, de serem vistos como agentes do seu acontecer e, por isso, como protagonistas da sua vida.

As políticas públicas, dentro desse cenário de exclusão dos direitos humanos, portanto, possuem papel fundamental nesse processo de democratização e de encaminhamento das questões sociais e, por isso, devem ser verificadas com bastante cuidado. Polarizar a discussão do debate político-educacional em torno da necessidade de políticas estruturais ou emergenciais na dimensão da formação humana é um grande equívoco. Por isso, pouco nos interessa entrar nessa discussão.

O debate em prol da efetivação dos direitos humanos para os grupos mais fragilizados pelas mudanças operadas na sociedade já demonstrou que o caminho para a construção de uma cultura de direitos e de cidadania efetiva, sugere medidas profundas na estrutura do nosso sistema educacional, bem como a articulação com políticas de impacto direto nos problemas sociais – as chamadas ações de emergência, caso tenhamos em mente a superação da exclusão sofrida por eles. É importante registrar que essas políticas isoladas em nada contribuem para solucionar o problema histórico da nossa educação.

Nesse direcionamento, cabe a nós entender que se desejamos uma formação integral do ser humano e, no caso desta pesquisa, dos jovens, esta deve necessariamente passar pela integração das políticas públicas, de modo a solucionar novos/velhos problemas sociais não resolvidos, embora há muito alarmados, conforme apontado pelas análises de Rua (1998). É dentro dessa ótica que o ProJovem Urbano se insere e ganha relevância nesse estudo.

O programa ao pensar nesses jovens pobres, que a escola aprendeu a “dar as costas” – conforme inúmeros depoimentos que salientam uma visão do jovem excluído como aquele que “não quer nada com a vida” e nas suas trajetórias irregulares dentro do sistema educacional – leva-nos a perceber e evidenciar uma necessidade desses jovens, já delineada por suas próprias ações, mas ainda não totalmente percebidas pela sociedade – a necessidade de uma formação integral e, por isso, de uma escola que seja condizente com a realidade desses sujeitos e que reflita suas necessidades de articular escola-trabalho.

Essa educação contextualizada, que caiba na vida do jovem (Abramo, 2008) e que proporcione a formação das diversas potencialidades humanas, de articulação da educação, formação cidadã e a formação para o trabalho, se coloca, portanto, como essencial nessa jornada. Não por acaso, optamos nesta pesquisa em analisar a principal política pública direcionada à juventude em âmbito nacional – o ProJovem Urbano –, afinal, conforme explicita a educadora de QP *ele é diferencial porque tem sua base perfeita*. (Mara, educadora).

Nesse sentido, os sujeitos entrevistados neste trabalho, como os principais sujeitos dessa política pública, fornecem reflexões importantes sobre a relevância dessa política na

construção das suas trajetórias de vida. Delineiam, a partir dos seus olhares “de dentro” os elementos inovadores que estão presentes no cerne da proposta pedagógica, evidenciando as marcas do programa que foram impressas ou reimpressas na construção das suas trajetórias, não apenas escolares, mas de vida.

A análise das entrevistas nos apontou que o diferencial do programa em relação à escola regular – ou seja, os seus elementos diferenciais e inovadores que o aproximam das potencialidades emancipatórias da educação – está justamente na integração da sua proposta curricular e, principalmente no produto da articulação dessas três dimensões fundamentais da formação humana: educação de qualidade, formação cidadã e formação para e pelo trabalho. O programa consegue aproximar e articula duas dimensões que historicamente vem sendo separadas: educação e trabalho, fazendo com que caibam na vida do jovem.

*O diferencial é porque **ele tem uma educação diferente, tem a qualificação profissional, a participação cidadã que na escola comum não ensina, pode até querer explicar, mas não ensina de fato, assim como o ProJovem ensinou a gente, na teoria entendeu?** Não explicou assim da boca para fora. Teve até uns eventos fora na prática, na participação, também teve, na prática também da qualificação que foi o cumim na qualificação profissional... Na participação cidadã teve aquele lá da praia recolher alguns lixos que estavam na areia, distribuir uns panfletos. Isso que eu achei diferente. Eu aprendi a ver melhor as coisas, uma coisa maneira que ensina a gente e tem que continuar.* (Rafael, educando – grifos nossos).

A dimensão da educação proporcionada no ProJovem se refletiu nos olhares dos jovens e educadores através da tão proclamada educação contextualizada com a realidade de vida dos sujeitos a que se direciona. Essa educação, portanto, tem como característica peculiar uma ação pedagógica crítica e cidadã que foi permitida, na visão dos seus principais sujeitos, sobretudo ao proporcionar-lhes uma leitura crítica do seu mundo, que na visão de Freire, é condição indispensável para se desenvolver uma postura crítica necessária à formação do sujeito de conhecimento.

Não por acaso, as vozes dos sujeitos desta pesquisa revelaram a educação ofertada no programa como elemento diferencial, principalmente porque se viram revelados no programa, perceberam marcas de expressão da sua linguagem real, dos seus anseios, dos seus sonhos, dos seus medos. Marcas impressas no material didático, nas aulas observadas, nos conteúdos de vida destacados, enfim, tudo estava carregado da significação da sua experiência existencial (FREIRE, 1989).

Conforme percebemos na análise das entrevistas, se ao chegarem ao programa se refletia neles uma postura de sujeitos passivos, acríticos diante da realidade, desencadeada pela insegurança e pelos *medos de falar*, quando terminaram o programa apresentaram, de

uma forma geral, uma consciência mais crítica, uma esperança na construção do seu futuro, afinal conforme Freire (1989, p. 15-16) revelou, “é impossível separar o inseparável: a educação da política”.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. (FREIRE, 1992, p. 114).

A esperança na construção da vida com a formação de melhores expectativas, explicitadas pelos depoimentos analisados, é ratificada pela necessidade que demonstraram da continuidade do programa, dado a rede de apoio que nele encontraram proporcionada, segundo seus olhares, pela criação de laços, através da formação de identidades coletivas e do papel desempenhado pelos educadores.

Conforme exposto nos depoimentos, os educadores, através do comprometimento, da escuta atenta e da valorização do jovem, bem como a formação que tiveram aparece como elemento fundamental para a permanência e persistência do jovem no programa a despeito da bolsa auxílio. Esta apareceu como recurso importante, mas não fundamental. O campo mostrou que a preocupação dos jovens estava direcionada principalmente à formação que estavam absorvendo da formação da consciência de direitos e a formação para o trabalho.

Indagados sobre as diferenças do ProJovem e da escola regular, o trabalho apareceu como ponto-chave, o chamado *docinho de coco do ProJovem* (Mara, educadora).

Os depoimentos revelam que a formação proporcionada no programa forneceu o instrumental necessário para a produção de conhecimentos socialmente úteis aos jovens, enquanto sujeitos do trabalho. Constatou-se que o curso oferecido de Turismo e Sociedade apesar de apresentar dimensões básicas e formações específicas, permitiu a formação crítica do jovem para e pelo trabalho. Essa dimensão contribuiu para que criassem melhores expectativas de vida e projetassem o futuro em busca da formação de novas trajetórias de vida.

A dimensão do tempo também apareceu como grande referencial, dada a necessidade que esses sujeitos possuem de articulação educação-trabalho e a sua falta de tempo de dedicação nos moldes da escolarização tradicional (9 anos). Um tempo de menor duração, pode ligar-se à dimensão da educação contextualizada com a realidade de vida desses sujeitos que necessitam chegar ainda jovens ao ensino médio. Não podemos confundir que a dimensão

de menor tempo seja significado de formação precária, porque essa percepção seria contrária aos depoimentos analisados.

Nesse direcionamento, o estudo realizado com os jovens e educadores participantes do programa indicou que os jovens percebem a educação enquanto formação crítica, cidadã e a formação para o trabalho como via de reconhecimento social e como oportunidade de construção de melhores expectativas frente à gestão das suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Por isso, elegeram a base de articulação do currículo como três elementos inovadores e que podem potencializar essas dimensões, aproximando-se de uma proposta emancipatória de formação do ser humano. Assim, em linhas gerais, o programa, ao garantir acesso aos jovens pobres às políticas públicas e proporcionar-lhes condições para que fossem capazes de construir e projetar seus projetos pessoais e profissionais, acabou por promover ações de caráter emancipador para esses sujeitos.

A formação que obtiveram lhes proporcionou *uma leitura de mundo crítica*, que ganha contornos especiais para Freire, por ser através dela que o sujeito pode afirmar-se no mundo com autonomia e desenvolver a capacidade de autoria. Essa formação aberta para o mundo e para o novo, pauta-se na percepção de que “*quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘Curiosidade Epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.*” (FREIRE, 1997, p. 27).

Não por mero acaso, percebemos que os jovens transformaram os sentimentos que dispunham ao chegar ao programa, a exemplo do sentimento de medo, incapacidade, invisibilidade, sem expectativas de construção do futuro. Viram-se como sujeitos singulares de direitos e acesso à educação que faz sentido, a formação para o trabalho e ao seu papel, enquanto protagonistas e não mais como meros telespectadores da sua vida. O que nos dá algumas pistas, de que a despeito do que poderíamos imaginar, está sendo gestado no interior de uma sociedade desigual, ações fortes de luta e resistência contrárias aos preceitos do mercado e a favor da formação humana. O que nos leva a conceber que o ProJovem está desempenhando ações importantes que o aproximam muito e explicitam sua potencialidade emancipatória, contrária a interesses do mercado.

Vale ressaltar que os elementos diferenciais apontados nessa política pública, que o aproximam da perspectiva emancipatória, esbarram-se em limites históricos e concretos de uma sociedade desigual, para a qual não podemos fechar os olhos.

Os desafios que o programa buscou superar através da reconstrução de trajetórias educativas e de cidadania, na dimensão da formação crítica, que gerasse alguma ascensão e

integração social foi ao encontro da realidade vivenciada por esses grupos de menor prestígio social que compartilham com outros sujeitos a não vivência plena dos seus direitos em termos de educação de qualidade, participação na sociedade e trabalho digno.

A própria debilidade histórica da presença do Estado na efetivação dos direitos e garantias sociais se coloca como um limite histórico. Contudo, este trabalho apontou que algumas ações, de certa forma já iniciadas na luta histórica da EJA e que voltam para serem resolvidas, trazendo novas questões que aparecem com força e não podem mais ser invisibilizadas.

A demanda por uma educação que faça sentido e por um trabalho digno se coloca como demanda urgente e que necessita mais do que políticas emergenciais para serem supridas. O programa mostrou, a partir das vozes que vieram à tona, que possui elementos importantes para construir condições mais humanizadas de vida para as classes populares, mas que por si só não é o suficiente. Acreditamos ser necessário a articulação desse tipo de política, como o ProJovem Urbano, associada a outras políticas de transformação da estrutura social do Estado para a garantia efetiva de uma sociedade mais digna e humana.

Nesse sentido, percebemos que o ProJovem Urbano cria expectativas de emancipação para esses jovens na medida que, através do seu currículo integrado, trabalha o reconhecimento e a valorização desse jovem, que passa a ser perceber, enquanto sujeito de direitos plenos e específicos na perspectiva da formação do sujeito integral.

Gostaríamos de terminar nossa reflexão nos apropriando da síntese do pensamento de Freire que ainda se faz profundamente reveladora nos dias atuais:

Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. “E o medo pode ser paralisante.” Que o medo não nos seja paralisante, ainda que conscientes de “remarmos contra a correnteza”, e que tenhamos a coragem de agir com a esperança sempre renovada, acreditando que “mudar é difícil, mas é possível”. Que venham tempos de uma nova cidadania, não aquela que exige que você tenha tudo o que a sociedade do consumo determina, mas aquela na qual se é autor-cidadão, plenamente responsável por seu próprio desenvolvimento, mas também profundamente comprometido com a constituição do sujeito coletivo seja na escola, seja em outros âmbitos específicos da sociedade civil. (FREIRE, 1986, p. 69-70).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude. In: IBASE; POLIS; EDICIONES CIDPA. **Ser Joven en Sudamérica: diálogos para la construcción de la democracia regional**. Valparaíso, 2008.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. (Orgs.). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPEd, n. 5-6, p. 25-36, mai./ago., set./dez. 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Pesquisa, experiências exitosas no trabalho com jovens das camadas populares: grupo focal**. Mimeo.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, abr. 2001.

ANDRADE, Carla Coelho de. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Mercado de trabalho**: nota técnica, IPEA, n. 37, nov. 2008.

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

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

ARAUJO, Leonor Franco de *et al.* **Juventude e políticas públicas: o perfil dos jovens na Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em: <www_prograd.ufop.br/downloads/.../juventude_e_políticas_publicas.pdf>. Acesso em: 28. jun. 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteira**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BASÍLIO, Maria Divaneide. **Transição do ProJovem Urbano para o Ministério da Educação**. Entrevista concedida a Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Noticias&cod=982>. Acesso jan.2013.

BEISIEGEL, Celso. Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BERTHOLINI, Frederico. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: análise da implementação na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. 2011. Dissertação (Curso de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas- IBGE.

BOURDIEU, Pierre. La “juventud” no es más que una palabra. **Questões de Sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1978. p. 112-121.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Senado Federal, 27 dez. 1961. Disponível em: <legislação.planalto.gov.br/legisla/.../lei%204.024-1961>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/11_parecer_cne-ceb_11-2000.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 2000) nº 11/2000**, 10 mai. 2000. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: abril. 2011.

_____. **Projeto do Programa PROJOVEM**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília, DF, 2005.

_____. Lei 11. 129 de 30 de maio de 2005. **Institui o ProJovem e cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ)**. Brasília, 2005a.

_____. **Decreto 5.557 de 05 de outubro de 2005.** Regulamenta o ProJovem. Brasília, 2005b.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **1ª Conferência Nacional de Juventude.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-1a-conferencia-nacional-de-juventude>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano.** Brasília, DF, 2008a.

_____. **Lei nº 11.692**, de 10 junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jun. 2008 b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Parecer CNE/CEB nº 18/2008**, de 6 de agosto de 2008c. Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9903&Itemid=>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

_____. **Manual do educador:** orientações gerais. Organizado por Maria Umbelina Caiafa Salgado. Brasília, DF: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008d.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD).** Brasília, DF, 2008e. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/antd/>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem. **Textos complementares para a formação de gestores.** Brasília, DF, 2008f.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Relatório de Gestão da Secretaria Nacional de Juventude:** ano referência 2008. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.secretariageral.gov.br/acessoainformacao/auditorias/relatorio-de-gestao-snj-2008>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Sumário executivo:** avaliação do ProJovem 2008-2009. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 60**, de 9 de novembro de 2011. Estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e a municípios com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para entrada de estudantes a partir de 2012. Brasília, DF: Conselho Deliberativo, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3488-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-60-de-9-de-novembro-de-2011>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 02/2012 MEC/SECADI/ProJovem Urbano**, de 19 de janeiro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17462&Itemid=817>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRITO, Rosaly de Seixas. **Espelho deformado: juventude(s), processos identitários e mídia no Brasil**. Anais da IV REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL. 9., Curitiba, 2011. Curitiba, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

CIAVATTA FRANCO, Maria. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente. **Revista Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, ABT, mar./jun. 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 252-262, jul. 2002. Disponível em: <www.scientificcircle.com/...qdireito_educacao_igualdade_dif>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. Educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v38n/34/a0238134.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n2404.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100 (especial), p.1105-1128, 2007.

DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wânia; PINHEIRO, Beatriz. ONGs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 29, n. 2, mai./ago. 2003. Disponível em: <www.senac.br/BTS/292/boltec292d.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

DIAS, Marcelo Guimarães. **Paulo Freire e a teoria dialógica da comunicação**. Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pesquisa em Educação, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321-337, jul./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FUNDO de População das Nações Unidas - UNFPA. **Direitos da População Jovem: um marco para o desenvolvimento-2ª ed.** Brasília: UNFPA, 2010.

_____; GADOTTI, M.; GUIMARAES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Sérgio (org.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos**. São Paulo: Global, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE). **Livro das Juventudes Sul-americanas**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE), PÓLIS Y EDICIONES CPDA. **Ser Joven en Sudamérica: diálogos para la construcion de la democracia regional**. Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**, Rio de Janeiro, n. 27, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>>. Acesso em: jan. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, nov. 2009.

ISLAS, José Antonio Pérez. Juventud: un concepto em disputa. In: _____; VALDEZ, Monica; Z, Ma. Herlinda (Coords). **Teorías sobre la juventud: las miradas de los clásicos**. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 2008. p. 9-33.

KEHL, Maria Rita. Juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina; P. Vannuchi (Org.). **Juventude e sociedade**. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2008.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova de 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07ahtm>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: _____; ARIOVICH, Laura *et al.* **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Abril, 1972. (Os Pensadores, 35).

_____. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1961, p. 199-285.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

MARTINS, A. M. S. A Escola Anarquista na Primeira República. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. A educação e seus sujeitos na história. 4., Goiânia, 2006. **Anais...**, Goiânia, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-29.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos – sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: Ciência e Vida**. São Paulo, out. 2007.

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

_____; RIBEIRO, Eliane. Juventude e Integração Sul-Americana em foco. **Revista Democracia Viva**, nº 38, mar. 2008. Disponível em: <http://pt.scribd.com/ibase_rede/d/51831417-Revista-Democracia-Viva-38>. Acesso em: mar. 2013.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

OLIVEIRA, Paulo César de. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. **Theoria: Revista Eletrônica de Filosofia**. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao0109/Educacao_e_Amancipacao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIVA, Ana Maria Severino de; SÁ, Ilydio Pereira de; SANTANA, Luciana Getirana. **Escola e município: locais de políticas públicas educativas para a EJA**. Disponível em: <www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/barrainagensbarraanaaisbarrapdfbarraec24.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. Educação e emancipação: para onde a educação deve orientar? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/25%20Artigo_09.pdf>. Acesso em: 1º out. 2011.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 5-6, p. 15-24, maio/ago; set./dez. 1997.

PEREIRA, Fabíola Andrade; ANDRADE, Vivian Galdino. Alguns apontamentos da 'Educação Popular' frente à construção de uma escola cidadã. **Revista Espaço Acadêmico**,

nº 82, ano VII, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/082/82pereira.htm>>. Acesso em: set. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio – breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 103-118, maio/ago. 2003.

RUA, Maria das Graças. Análise de política públicas: conceitos básicos. In: _____; CARVALHO, Maria Carvalho (Org.). **O estudo da política**: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998a.

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

SALGADO, Maria U. C.; AMARAL, Ana Lúcia. **ProJovem Urbano**: guia de estudo unidade formativa I. Brasília, DF: ProJovem Urbano, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2010.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

SOARES, Tufi Machado; FERRÃO, Maria Eugênia; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 841-860, out./dez. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 37-52, maio/ago.; set./dez. 1997. Disponível em: <www.anped.org.br/.../rbde05_6_06_marilia_pontes_sposito.pdf> . Acesso em: 18 maio 2011.

_____; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2011.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2004.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em: <www.ivotonet.xpg.com.br>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 1997.

YAPU, M. *et al.* **Ser Joven en Sudamérica**: diálogos para la construcción de la democracia regional. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis; Chile: Ediciones Cidpa, 2008.

WASELSZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: CEBELA; FLACSO, 2012.

ANEXOS

Anexo A

Roteiro da entrevista individual

1. Professora, como você descreveria o ProJovem ?
2. Que concepções educativas você acredita que estejam presentes na formulação do programa? O que o constitui?
3. Qual é o diferencial do programa?
4. Quais são as semelhanças e diferenças entre o ProJovem e a escola regular?
5. Que tipo de benefício pode ser trazido para a vida dos jovens do ProJovem, considerando os pressupostos do programa de articulação no tripé: aumento de escolaridade, qualificação profissional e participação cidadã?
6. O documento do ProJovem: Projeto Político Integrado aponta para a importância da formação do sujeito visando a construção de competências e habilidades indispensáveis para a vida na sociedade atual. Como isso pode acontecer em um programa educativo?
7. O programa teve sua gênese na Secretaria Nacional de Juventude e atualmente está sendo transferido para o Ministério da Educação. Como você avalia essa mudança?
8. Você acredita que o programa perca sua proposta inovadora ao ser transferido para o Ministério da Educação?
9. O que é ser jovem para você? Como percebe esses jovens que vêm para o programa, uma vez que o programa é voltado para as juventudes?
10. Em que aspecto o ProJovem tem potencial para realizar uma educação emancipatória?

Anexo B

Roteiro de entrevista grupal⁸²

IDENTIFICAÇÃO

Nome: Idade: Sexo:

Estado civil: Possui filhos: () sim () não Quantos:

Trabalha: () sim () não Tempo de trabalho:

Como você se declara:

() negro () pardo () branco () amarelo () indígena () não sabe () não deseja responder

1. Para vocês, o que é ser jovem?

2. Muito bom branco... E gente, o que vocês acham assim, em relação ao programa, ao ProJovem? O que vocês acham que valeu a pena, o que não valeu a pena? O que vocês acham que contribuiu pra vida de vocês enquanto sujeitos, né? Que cada um tem uma vida à parte, com suas características, com seus desafios. O que vocês acreditam que o programa contribuiu ou não contribuiu, o que valeu a pena?

3. Fala mais um pouquinho pra gente das vantagens que você acha o programa teve e fala as desvantagens que você acha que o programa teve.

4. Então, vocês consideram muito a questão dos professores, o comprometimento que eles tiveram e o comprometimento também que vocês enquanto alunos tiveram em terminar e levar o projeto até o final... E falando um pouco desse comprometimento, o que vocês aprenderam no programa?

5. O programa ajudou vocês a pensar no seu papel, aonde vocês moram, a questão como o amarelo colocou, a questão de pensar em quem vai votar, o que ele vai representar para nossa

⁸² Cabe destacar que nesta pesquisa estamos utilizando nomes fictícios a fim de preservar o anonimato dos participantes. Na técnica do grupo focal, utilizamos placas com diferentes cores: Verde – João, Vermelho – Márcio, Marrom – Rafael, Preto – Thiago, Amarelo – Ariela, Branco – Joyce, Azul – Tatiane, Laranja – Maria, Roxo – Joana, segundo a escala de nomes fictícios, ora apresentada no decorrer do trabalho.

sociedade, qual o papel de vocês nesta sociedade... Queria que vocês falassem um pouquinho mais.

6. E gente, quanto à qualificação profissional, vocês acham que vai servir para o trabalho, ajudou?

7. E para o trabalho, vocês acham que contribuiu para vocês terem uma noção da qualificação profissional, para o trabalho? Para vocês terem uma profissão, ou quem já tem, como o roxo colocou, o que vocês acham? Fala um pouquinho para gente azul!

8. Alguém mais quer colocar alguma coisa? Vamos gente, pra gente ouvir a opinião de vocês... E o que vocês acham, então, o que é mais importante pra vocês no momento: estudar ou trabalhar ou as duas coisas?

9. Pessoal, vocês participam de algum, por exemplo, grupo de música, rapper... Algum coisa dessas, assim, grupo, movimento... De igreja... Quer falar um pouquinho marrom? Fala pra gente conhecer o que você pensa.

10. Conta, não precisa ficar com vergonha. Então, dando continuidade, pessoal, o que vocês acham que tem de diferente do ProJovem em relação à escola que vocês estão acostumados, da escola por que vocês passaram anteriormente?

11. Alguém quer falar mais alguma coisa? Fala um pouquinho pra gente, marrom. Dá uma contribuição! Ah, é... E gente, o que vocês acham que mudou na vida de vocês, ou não mudou após a entrada no ProJovem? Começa marrom, vamos lá!

12. E o que vocês pretendem fazer agora que o programa acabou?