UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDINÓLIA PORTELA GONDIM

JUVENTUDE E CIDADANIA:
NA TRILHA DA AVALIAÇÃO DO PROJOVEM EM SÃO LUÍS-MA

Salvador
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDINÓLIA PORTELA GONDIM

JUVENTUDE E CIDADANIA:
NA TRILHA DA AVALIAÇÃO DO PROJOVEM EM SÃO LUÍS-MA

Salvador
2011

EDINÓLIA PORTELA GONDIM

JUVENTUDE E CIDADANIA:
NA TRILHA DA AVALIAÇÃO DO PROJOVEM EM SÃO LUÍS-MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo

Salvador
2011

EDINÓLIA PORTELA GONDIM

JUVENTUDE E CIDADANIA:
NA TRILHA DA AVALIAÇÃO DO PROJOVEM EM SÃO LUÍS-MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

_____
Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo (Orientador)

_____
Profª. Drª. Lélia CristinaSilveira de Moraes (Coorientadora)

_____
Profª.Drª. Maria Alice Melo

_____
Profª. Drª. Kelma Socorro Lopes de Matos

_____
Profª. Drª.Ilma Vieira do Nascimento

Ao passado e ao futuro: minha avó Salutina Rosa *(in memorian),* mulher guerreira, que em seu silêncio me ensinou a importância da força interior e do equilíbrio entre justiça e amor. Minha neta Maia, luz da minha vida, pela alegria da sua presença entre nós que revigorou minha caminhada e me deu a certeza da continuação da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao Supremo Deus senhor e doador de toda vida!

Ao Professor Doutor Albertino Lordêlo meu orientador, um ser humano notável.

À Professora Doutora Lélia Silveira pela contribuição como coorientadora.

À Professora Liliam Saldanha pela disponibilidade e por todos os momentos em que prontamente me ajudou, contribuindo para que essa trilha fosse menos solitária.

Às Professoras doutoras Kelma Matos, Alice Melo, Ilma Nascimento e Francisca Lima, pela amizade e por suas contribuições teóricas na avaliação final deste trabalho;

Ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, ao Departamento de Educação II, às Associações e Escolas onde realizamos a pesquisa;

À CAPES pelos recursos destinados a essa pesquisa;

Aos meus pais por terem me dado a vida, o que me oportunizou chegar até aqui;

Aos meus filhos, Ludmila, Dimitri e Carenina, dádivas de Deus, motivos do meu viver, pela ajuda incessante em todos os momentos da minha vida;

Aos meus irmãos, cunhados e cunhadas, primos e primas em especial Ivoneide (*in memorian)*, sobrinhos e sobrinhas; em particular ao meu cunhado Expedito, pela ajuda incondicional nos momentos mais dolorosos;

Aos jovens que participaram desta pesquisa, que a despeito de todos os descompassos sociais, não perderam o sonho de viverem com dignidade;

Ao grupo de Ikebana Sanguetsu, pela compreensão das minhas ausências, pelo respeito, espírito de companheirismo e solicitude;

À grande mãe natureza, materialização do Deus Supremo, que entre os inúmeros presentes me proporciona o ar que respiro o prazer de acordar todas as manhãs, as praias de minhas caminhadas e as flores que acalmam o meu interior nos momentos de ansiedade e tensão.

GONDIM, Edinólia Portela. **Juventude e cidadania:** na trilha da avaliação do Projovem em São Luís-MA. 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa social de natureza avaliativa com aproximações para um estudo comparativo, com base em informações qualitativas e quantitativas. Tem como questão principal: Qual a diferença provocada pelo PROJOVEM na vida dos egressos residentes em São Luís- MA? Compreende o Programa de Inclusão de Jovens – (PROJOVEM) – como um programa socioeducativo integrado à política para juventude brasileira na atualidade, que se apoia em matrizes neoliberais com características assistencialistas, mas que possui particularidades inovadoras as quais se traduzem, prioritariamente, por meio da associação entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária. O estudo avaliativo toma por base as proposições e as finalidades do programa, traduzidas como dimensões que se referem à complementação e/ou continuação dos estudos, identificação de oportunidades de trabalho e engajamento em ações de cunho comunitário. Considera, ainda, para fins de análise, as contribuições do programa para a cidadania da juventude. O trabalho é fundamentado à luz do pensamento de Bachelard (1996) e de estudiosos como Arendt (2007), Bourdieu (1983), Sposito (1999; 2000; 2002; 2003; 2005), Margulis e Urresti (1996) Catani e Gilioli (2008), Esteves e Abramovay (2007), para citar os principais, bem como em documentos da Organização das Nações Unidas - ONU (2001a; 2001b), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2002; 2004), Organização Internacional do Trabalho – OIT (2001), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL (2000; 2004) e no projeto do PROJOVEM, entre outros, tais como Leis e Decretos que se referem à implantação e à implementação do programa. A condução metodológica é referendada por autores que caminham pelas perspectivas avaliativas compreensivistas, as quais tratam o objeto pesquisado em sua dinamicidade, tais como: Silva (2001; 2008), Arretche, (2001) Pena Firme (2003), e Minayo (1991; 1993; 2005). A pesquisa empírica foi realizada com a utilização de grupos focais e de um grupo de controle, sendo o último adotado para fins comparativos. Foi empregado também um questionário com perguntas fechadas, com fins de estabelecer o perfil dos participantes. Os sujeitos que compuseram a pesquisa numa amostra de 154 jovens, consistem em 74 egressos dos anos de 2006/ 2007 e 80 jovens não ingressantes do programa, com idades, histórias e residentes em contextos similares aos dos jovens egressos, que formaram o grupo de controle. Os procedimentos de análise foram realizados com base na descrição estatística, principalmente média e frequência. Os recursos estatísticos também foram utilizados nos testes para comparação dos grupos, basicamente o teste qui-quadrado. A análise qualitativa das informações sustentou-se nas categorias juventude, cidadania e avaliação de políticas, constituindo a última como uma orientação metodológica. Os resultados da pesquisa revelam que, a despeito das inúmeras variáveis contextuais, o PROJOVEM provocou diferença na vida dos egressos ludovicenses, apontando como aspecto mais acentuado a continuação dos estudos. Contudo, no referente à cidadania, o programa não contemplou plenamente os requisitos, embora tenha contribuído visivelmente para reduzir o estado de vulnerabilidade dos beneficiários.

PALAVRAS-CHAVE: ProJovem. Juventude. Cidadania. Avaliação de Política.

GONDIM, Edinólia Portela. Jeunes et la citoyenneté: sur la piste de l'évaluation des ProJovem à Saint-Louis-MA..2011. 271 f. Thèse (Doctoraten Éducation) – Ecole d' Education, Université Fédérale de Bahia,Salvador, 2011.

RÉSUMÉ

Cette étude est une recherche sociale de nature avaliative avec des approches pour l'étude comparative, basée sur des informations qualitatives et quantitatives. Son principal point: Quelle est la différence causée par PROJOVEM dans la vie des diplomés vivant à São Luís – MA? Le programme comprend l'inclusion pour les jeunes – PROJOVEM – comme un programme socio – éducatis qui constitue la politique générale pour les jeunes Brésiliens dans l'actualité, qui s'appuie sur des tableaux néolibéraux avec des caractéristiques de bien-être, et qui sont inovatrices et se traduisent notamment, en priorité, par moyen de l'association entre l'éducation de base, la formation profissionelle et l'action communautaire. L'étude evaluée est basée sur les propositions et les objectifs du programme, traduits en tant que dimension telle que vise à: complémentation et/ou d'autres études, l'identification des possibilites d'emploi et l'engagement dans des actions de nature communautaires. Ele vise également des fins d'analyse, le apporte du programe visant la contribution de jeuness gens tour l'exercise de la citoyenneté. L'étude est fondée sur la lumière de la pensée de Bachelard (1996) et les savants comme Arendt (2007), Bourdieu (1983), Spósito (2002), Margulis e Urresti (1996) Catani e Gilioli (2008), Esteves et Abramovay (2007), pour nommer le directeur ainsi que les documents de l'Organisation des Nations Unies - ONU (2001 a;2001b), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture – UNESCO (2002;2004), l'Organisation Internacionale du Travail – OIT (2001), Commission Économique Pour l'Amérique Latine et Caraibes – CEPAL (2000; 2004) et dans le projet du PROJOVEM, entre autres que les lois et décrèts qui se réfèrent au déploiment du programme. L'approche méthodologique est référencé par les auteurs qui vont par les perspectives d'évaluation compréhensivistes qui traitent l'object de recherché dans sa dynamique, tels que: Silva (2001; 2008), Arretche, (2001) Pena Firme (2003), et Minayo(1991; 1993; 2005). La recherche empirique a été réalisée avec l'utilisation de *focus groups* et un groupe de controle, ce dernier étant adopté à des fins comparatives. Un questionnare a èté sait questions avec fermées dans le but d'établir le profil des participants. Les sujets qui composaient l'étude, dans en nombre 154 jeunes, ont composé de 74 diplômés des anées 2006/2007 et 80 jeunes qui non pas été inscrits dans le programme, avec l'âge, des histoires et de vie dans des contextes similaires à ceux des jeunes diplômés, qui formaient le groupe de contrôle. Les procédures analytiques ont été effectuées sur la base de la description statistique: moyenne et fréquence, surtout, des ressources statistiques ont également été utilisés dans des tests pour comparer les groupes, essentiellement le test chi-carré. L'analyse qualitative des informations est maintenue dans des catégories chez les jeunes, la citoyenneté et l'évaluation des politiques, constituant celle-ci comme une orientation méthodologique. Les resultats de la recherche montrent que, malgré les nombreuses variables contextuelles, le PROJOVEM fait la différence dans la vie des diplômés à São Luís, vu que la plupart était prononcée par la persistance dans la poursuite des études. Toutefois, en ce qui concerne la citoyenneté, le programme n'a pas contemplè toutes les exigences, même si elle a contribué à réduire visiblement l'état de vulnérabilité des bénéficiaires.

Mots- Clés: PROJOVEM. Jeunesse.La citoyenneté.L'évaluation des politiques.

LISTA DE SIGLAS

AECID	- Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CEAAL	- Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB	- Comunidades Eclesiais de Base
CEPAL	- Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUFA	- Central Única das Favelas
DCT	- Disposições Constitucionais Transitórias
EAP	- Estratégias de Assistência ao País
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	- Estados Unidos da América
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMCAS	- Fundação Municipal da Criança e Assistência Social
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IMESC	- Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPR	- Instituto de Produção e Renda
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	- Lei Orgânica de Assistência Social
MARE	- Ministério da Administração da Reforma do Estado
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
Mobral	- Movimento brasileiro de alfabetização
MSU	- Movimentos Sociais Urbanos
OIJ	- Organização Ibero-americana de Juventude
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONGs	- Organização Não governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
OREALC	- Oficina Regional para América Latina e o Caribe
PADRE	- Plano Diretor da Reforma do Estado
PCFM	- Plano de Combate à Fome e à Miséria pela Vida
PLA	- Plano de Ação Comunitária
PMAJ	- Programa Mundial de Ação para Juventude
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio
POP	- Plano de Orientação Profissional
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTA	- Plano de Trabalho Anual
RAAAB	- Rede de Apoio à Alfabetização do Brasil
SAB	- Sociedade de Amigos de Bairro
SECTEC	- Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico

SEDINC	- Secretaria de Estado do Desenvolvimento, Indústria e Comércio
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação – SEDUC
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação
SEGIB	- Secretaria Geral Ibero-Americana
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN	- Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Planejamento
SESI	- Serviço Social da Indústria
SETRES	- Secretaria de Estado do Trabalho e Economia Solidária
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE ABREVIATURAS

B	- Bico
CA	- Carteira Assinada
CD	- Compact Disc
CF	- Contrato Formal
CP	- Conta Própria
E	- Egresso
EM	- Ensino Médio
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
NI	- Não Ingressante
PJ	- PROJOVEM
PLA	- Plano de Ação Comunitária
POP	- Plano de Orientação Profissional
PROMINP	- Programa de Mobilização da Indústria Nacional do Petróleo e Gás Natural
SMA	- Sistema de Monitoramento e Avaliação
SVF	- Sem Vínculo Formal

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 12

1.1 **Primeiros passos**..... 16

1.2 **Percurso metodológico**..... 24

1.2.1 Procedimentos de análises..... 27

1.2.2 O campo da pesquisa..... 29

1.2.3 O ProJovem em São Luís..... 33

1.2.4 Os sujeitos da pesquisa..... 36

2 MARCO TEÓRICO: passos de sustentação 44

2.1 Avaliação de políticas públicas no aporte da pesquisa social... 45

2.2 Itinerário das discussões e teorias sobre o significado de juventude..... 61

2.2.1 Para além dos conceitos: um passo à frente..... 74

2.2.2 Juventude na América Latina e no Brasil 81

2.3 Cidadania: resgatando concepções a partir dos fundamentos teóricos 95

2.3.1 A concepção de cidadania expressa no ProJovem 109

3 CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO 120

3.1 Alargando os passos 120

3.2 Projovem: o que é?..... 141

3.2.1 O contexto de implantação 141

3.2.2 Organização e expectativas 143

4 ANÁLISE DA DIFERENÇA QUE O PROJOVEM PROVOCOU NA VIDA DOS EGRESSOS RESIDENTES EM SÃO LUÍS 152

4.1 Continuidade da educação formal..... 152

4.2 Acesso e integração ao mundo do trabalho 180

4.2.1 Passos e contrapassos..... 182

4.2.2 Egressos e não ingressantes que trabalhavam quando entraram no Programa e nos anos 2005/2006..... 185

4.2.3 ProJovem: uma opção de escolarização 190

4.2.4 Jovens que não atribuem ao ProJovem suas inserções ao mercado de trabalho..... 195
4.2.5 Egressos: jovens satisfeitos/insatisfeitos com o trabalho ou com a atividade produtiva que realizam 196
4.2.6 Grupo dos não ingressantes 199
4.2.7 Insatisfação: um ponto comum entre egressos e não ingressantes 201
4.3 Engajamento em ações de interesse comunitário 205
4.3.1 Egressos engajados em manifestações culturais e grupos religiosos 213
4.3.2 Grupo dos não ingressantes 226
5 À GUISA DE CONCLUSÃO: ProJovem, cidadania e os jovens egressos - fim da trilha ou encruzilhada? 232
REFERÊNCIAS..... 244
APÊNDICES 257
ANEXOS..... 269

1 INTRODUÇÃO

O século XXI se iniciou com grandes mudanças estruturais na distribuição etária da população do mundo, resultantes do extraordinário aumento do número de pessoas jovens em várias nações, particularmente nas mais pobres. Dentre esses, o maior contingente juvenil em estado de vulnerabilidade[1] concentra-se nos países do "terceiro mundo", o que vem despertando o interesse de órgãos[2] preocupados com essa questão, e gerando grandes discussões no cenário mundial. As discussões encaminham os países mais afetados por esse fenômeno a promoverem estratégias de ações públicas por meio da política social centralizada na educação, segundo o preceito de que a escolarização é responsável pela redução dos índices de pobreza, de violência, de desemprego, de gravidez precoce e de doenças sexualmente transmissíveis, sem citar as outras questões que afetam as juventudes[3] na atualidade (UNESCO, 2004).

Aliada à vertente escolar, que reatualiza a visão preparatória da juventude com investimento em favor do acúmulo do "capital humano[4]", as mencionadas políticas emitem noções de protagonismo juvenil, à medida que adotam o incentivo à participação social e/ ou em seu entorno. Além desse aspecto inovador, e ainda na perspectiva de descartar a feição problemática da juventude, contida nas ações estatais desenvolvidas até então, tais políticas passam a adotar também o enfoque que defende o jovem como *ator estratégico do desenvolvimento,* assentando-se nas premissas de que o aumento numérico de pessoas em idade ativa pode gerar efeitos positivos sobre a dinâmica dos processos de desenvolvimento socioeconômico dos países.

No Brasil, a preocupação com a problemática juvenil começou a emergir a partir de meados da década de 90. Contudo, somente a partir dos anos 2000, mais designadamente em 2004, com o "Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM" foram definidas ações

---

[1]Jovens desprovidos de políticas públicas que lhes garanta o desenvolvimento pessoal e como cidadãos que contribuem para o incremento do país a exemplo de escola e trabalho. (ONU, 2001b)

[2]Organização das Nações Unidas - ONU (2001a; 2001b), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2002), Organização Internacional do Trabalho - OIT (2001), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe - Cepal (2000) e o Banco Mundial - BM (1990).

[3]O estudo adota a compreensão de juventude como categoria sociológica, portanto, não homogênea.

[4] Termo cunhado a partir da teoria que leva essa denominação, a qual defende o investimento nas pessoas por meio da educação.

concretas com a lógica de políticas focalizadas e específicas para esse segmento social, com o formato curricular que interrelaciona educação trabalho e participação social[5].

A Política para Juventude na qual se insere o ProJovem (PJ) se estabeleceu também por efeito de mudanças no cenário brasileiro, surgidas a partir da reforma do Estado[6], já que, a partir de então, a visão de políticas específicas foi se sedimentando. Entre estas, destacam-se as políticas de corte social para enfrentamento da pobreza que se apropriam do mecanismo de repasse de renda[7]. Congregado a esse fator, é possível registrar o grande número de jovens em estado de vulnerabilidade[8], sem projeto de vida (MELO; CASTELO BRANCO, 2009), tendo em vista que, naquele contexto, início dos anos 2000, o jovem respondia por 50% do desemprego nacional e ainda do total de 33,5 milhões de jovens, somente a metade frequentava a escola (IBGE, 2001).

A mencionada problemática colaborou para que fosse articulada uma política específica para essa parcela social. Nessa perspectiva, foi criado, na administração federal, um grupo interministerial da juventude para elaborar um diagnóstico[9] sobre a juventude brasileira e, com isso, ter indicadores que possibilitassem a escolha das ações governamentais a serem dirigidas especificamente aos jovens, ou que contemplassem segmentos juvenis, tendo em vista a indicação de referências para uma política nacional para a juventude (BRASIL, 2005a). Os estudos desse grupo sugeriram a implantação de uma política nacional inovadora para a juventude, que se traduziu no PJ, como uma de suas propostas.

O PJ é um programa que prevê o oferecimento de elevação da escolaridade por meio do ensino fundamental, preparação para o trabalho com a oferta da qualificação profissional básica e incentivo ao desenvolvimento de ações

---

[5] A Política Nacional da Juventude é composta de três propostas: ProJovem, Secretaria Nacional da Juventude e Conselho Nacional da Juventude.

[6] Reforma realizada na segunda metade da década de 90, durante o mandato do Presidente da República brasileira, Fernando Henrique Cardoso.

[7] Políticas de transferência de renda sem corte geracional foram adotadas no Brasil desde a década de 80 com a crise da divida externa. Essas políticas foram direcionadas para os mais empobrecidos por meio de programas alimentares e empregos temporários. (NOVAES, 2009).

[8] 34 milhões de jovens em todo Brasil sem acesso aos direitos de saúde, educação pública de qualidade, trabalho, lazer, entre outros (IBGE, 2000).

[9] Na elaboração do diagnóstico, o grupo interministerial contou com a colaboração do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA que incorporou resultados de pesquisas realizadas pela Unesco e pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania e ainda acompanhou o trabalho desenvolvido pela Comissão Especial da Câmara para Juventude. (BRASIL, 2005c).

em comunidade, por meio da ação comunitária. Desta maneira, possibilita educação, qualificação profissional e experiências em desenvolvimento de ação comunitária aos jovens que não completaram o ensino fundamental; oportuniza a esse segmento a volta à educação formal; promove a aceleração dos seus estudos[10]; e lhes garante competências e habilidades que os qualifiquem para o mundo do trabalho e lhes oportunize uma opção de socialização.

Ratificamos que a dinâmica histórica do país juntamente com a conjuntura do momento concorreram para a existência de uma política no modelo do PJ, pois a proclamação da educação como direito de todos, no sentido da construção da cidadania, garantido por meio da Constituição Federal em 1988, em seu artigo 205, bem como a promoção da formação socialmente significativa para o exercício da cidadania responsável e consciente, cujo desdobramentos são manifestados no desenvolvimento de currículos articulados às demandas da democracia participativa, indicado no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), muito contribuíram para a tônica do programa, bem como, para as demais políticas públicas que pretendem preparar a juventude para o exercício da cidadania mediante a elevação da escolaridade, qualificação para o trabalho e articulação de elementos que contribuam para o sentimento de pertencimento social. Deve-se salientar que essa influência existe mesmo tendo os aludidos dispositivos legais se assentado na lógica que direcionou as lutas pela redemocratização do país na década de 80, as quais requeriam políticas que garantissem direitos para todos, isto é, direitos universais, diferentemente da lógica de políticas específicas, como o PJ – que emergiu em um contexto de matizes neoliberais[11], as quais sustentaram a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990, como mencionamos anteriormente.

Todavia, o formato do PJ também conjuga a importância de políticas universais que consideram as particularidades juvenis, enxerga os jovens como atores principais, além de, devido à sua forte vertente participativa, possibilitar aberturas à socialização, à medida que requer acompanhamento de pesquisas, inserções das universidades e percepções dos atores beneficiados.

---

[10] Garantido pelo Art.37 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[11] O neoliberalismo sustenta a tese de que o mercado é o principal mecanismo de regulação social, defende o Estado mínimo, combate as políticas macroeconômicas de matriz keynesiana e a garantia dos direitos sociais, defendendo como meta a estabilidade monetária.

Sabemos que, em uma sociedade como a nossa, as políticas sociais são enredadas em virtude do caráter antissocial da política econômica, sendo as primeiras uma manifestação típica das sociedades capitalistas, que impõem limites estruturais às políticas públicas. Na última década, então, estas vêm se revelando de forma específica e focalizada. Sua emergência, porém, é justificada por meio das prementes necessidades contextuais, que reclamam a objetiva redução das desigualdades sociais. Para o segmento juvenil, a lógica dominante das políticas atuais reserva uma importância essencial, dado o significado que a juventude carrega em si como força propulsora de incremento dos países e como humanidade adulta no futuro. Assim, foi dispensado às aludidas políticas um enfoque inovador que, além de pretender tirar a juventude da vulnerabilidade, acredita que os jovens cooperem para o desenvolvimento das nações, participando do incremento produtivo do país com sua força de trabalho e ajudando seus pares a saírem da condição socioeconômica desfavorável (pobreza). Tal lógica defende um interrelacionamento entre essas duas premissas. Ao nosso olhar, contudo, essa visão se revela equivocada, pois se coloca a favor de interesses que defendem a redução das desigualdades econômicas e sociais (pobreza) como algo a ser realizado pelos próprios desiguais (pobres).

Apesar disso, não podemos esquecer que, no desenvolvimento de uma política ou programa socioeducativo[12], transitam contradições que envolvem questões intrínsecas às matrizes ideológicas e presentes também no contexto onde esses programas se desenvolvem, já que a efetivação das políticas raramente contempla todos os objetivos e finalidades pontuados em seu desenho inicial. Em meio a essa dinâmica, estão, por exemplo, os implementadores, que exercem uma particular importância na efetividade e na eficácia destas. A propósito, autores como Rossi e Freeman (1993), Arretche (2001) e Silva (2008) – para citar apenas alguns entre os vários que defendem essa visão – afirmam, sem exageros, que os implementadores fazem de fato a política.

Mesmo cientes das inúmeras contradições existentes nas políticas públicas, são mais perversos os descompassos socioeconômicos inerentes às estruturas sociais capitalistas. Isso nos provoca a advogar pela urgência dessas

[12]Prestação de serviços de educação escolar básica associada a intervenções em outras áreas. (DUARTE, 2007).

políticas. Acreditamos que estas só deixarão de ser necessariamente requeridas quando o desenvolvimento das contradições da sociedade atual conduzir à sua própria superação, pois, assim como a sociedade atual é obra dos homens, ela (a sociedade) não será transformada sem a vontade política e o empenho prático dos próprios homens. Por conseguinte, para que se superem as questões e para que se chegue a algum objetivo, é preciso esforço. Pois como nos aponta Freire,

> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p. 41).

Destarte, no sentido de contribuir para melhorar a nossa sociedade, começamos nos esforçando em direção a novas elaborações ou reelaboarações (futuras modificações) das políticas juvenis brasileiras, na perspectiva de colaborar para as transformações de vida da juventude beneficiada. Assim, considerando a conjuntura social e as condições objetivas da atualidade na qual se posicionam os novos modelos de políticas que nos proporcionam aferições e críticas, iniciamos tais mudanças, particularmente, por meio deste estudo, ao nos lançarmos na tarefa de percorrer a trilha que nos conduziu a realizar a avaliação do PJ em São Luís, expressivo programa socioeducativo que se anuncia como um dos pilares da mais significativa política para a juventude brasileira na atualidade.

1.1 Primeiros passos

Ao caminhar pela trilha da realização desse trabalho sublinhamos como um largo passo o exercício de nos afastar do objeto, na tentativa de evitarmos envolvimento pessoal, mesmo imprimindo nossa marca ao estudo, com a consciência de que não existe neutralidade na ciência.

Os motivos que nos direcionaram à avaliação do PJ desenvolvido em São Luís no ano de 2006/2007, com fluxo de matricula nos anos de 2005 e 2006, se justificam em primeiro lugar pela nossa integração ao grupo de pesquisa intitulado “Escola, Currículo e Formação Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde se busca fortalecer

as pesquisas no campo da avaliação de políticas educativas similares ao PJ, no formato de rede com outras instituições[13].

Em segundo lugar, esse envolvimento ocorreu por termos em nossa trajetória profissional uma estreita ligação com a juventude da classe trabalhadora que frequenta a escola pública e possui histórias pessoais semelhantes às dos jovens egressos do PJ. E ainda, por termos grande paixão e inquietações sobre as discussões que envolvem a Educação de pessoas Jovens e Adultas.

Além disso, não podemos deixar de considerar como motivos que pesaram na opção por este estudo os objetivos do programa, suas características inovadoras e ao mesmo tempo polêmicas que se expressam, sobretudo no cenário brasileiro, por meio das múltiplas discussões que o apontam como um sistema paralelo ao sistema escolar, com características fortemente verticais, declaradamente emergenciais e com uma burocracia específica. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2009).

Destacamos, também, como parte das nossas motivações de estudo, a compreensão de que as políticas socioeducativas raramente consideram os impactos e os resultados que esses programas têm na vida dos participantes, o que aponta para a relevância social do referido estudo. Relevância social e também operativa, à medida que geramos novos conhecimentos (SALOMON, 1999), porque embora saibamos ser este um programa socioeducativo que já carrega em si algumas concepções conhecidas, ele se configura, no âmbito das políticas para a juventude, como uma novidade, por seu formato e arranjo[14]. Dessa forma, o nosso caminhar trilhou por meio do desafio **de avaliar a diferença que o PJ provocou na vida dos jovens egressos,** direcionando-nos para as mudanças positivas ou não que este programa gerou junto aos seus beneficiários. Reside nesse direcionamento o valor ético da pesquisa, isto é, sua relevância humana.

Nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa acadêmica de cunho avaliativo, e assume-se como uma abordagem qualitativa que se complementa com

---

[13] No caso deste estudo, com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMA).

[14] Embora seja um programa emergencial com características assistencialista o PJ se distingue pela busca de agregação com instituições do ensino superior, além da relativa independência do seu sistema de avaliação e assessoramento técnico (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2009), bem como prioritariamente pela associação entre os três eixos curriculares: ensino fundamental, educação profissional e ação comunitária.

dados quantitativos (MINAYO, 1993). Aproxima-se de uma análise comparativa, à medida que utilizamos um grupo de controle como uma particular estratégia.

Na perspectiva de garantirmos mais fidedignidade no resultado do estudo, conforme aponta Draibe (2001), a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2010, após três anos que os jovens haviam concluído o curso, tempo considerado suficiente para observarmos as interferências diretas do programa sobre os seus beneficiários.

Para imprimir rigor ao estudo e extrair resultados fiéis de maneira eficiente, optamos pela combinação de duas técnicas: grupo focal[15], com a utilização de questões/temas descritas a seguir, e aplicação de questionário. As duas técnicas foram utilizadas também no grupo de controle, este empregado com fins comparativos em relação ao grupo de jovens egressos, com o objetivo de estimar os efeitos de outras políticas que costumam superestimar os dados obtidos nos grupos avaliados. (ARRETCHE, 2001; DRAIBE, 2001). O uso do questionário se justifica pela necessidade premente de estabelecer o perfil dos sujeitos em pesquisa dessa natureza; e os grupos focais se explicam porque o foco da nossa pesquisa se dirigiu para a exposição e a análise das falas colhidas, para que, a partir dessas falas, fizéssemos as inferências, na perspectiva de caminharmos pelas análises de Minayo (1991). Essa autora defende a importância da visão dos sujeitos beneficiados acerca das políticas e dos programas sociais para fins avaliativos:

> O respeito ao ponto de vista da população-alvo se dá, portanto, não como estratégia de dominação, mas para modificar os pontos de estrangulamento dos serviços a que ela tem direito e que deve reivindicar. É sobre esse objetivo que se define o conceito de política social: ela não é vista apenas como uma ação de estado em direção à população, mas como um direito para o qual ela deve opinar em termos de efetividade e qualidade (MINAYO, 1991, p. 236).

Na esteira desse pensamento, por considerar a avaliação como um fenômeno em movimento que interage com os sujeitos e o contexto (PENA FIRME, 2003; MINAYO, 2005; SILVA, 2008), e ainda atentos à defesa de que a associação das propostas teóricas de avaliação com a antropologia pode produzir estudos promissores, embora não excluídos de contradição, continuamos na trilha do nosso estudo, tendo como pergunta principal: **Qual a diferença provocada pelo PROJOVEM na vida dos egressos residentes em São Luís-MA?**

---

[15]Técnica que possibilita contato mais estreito com os sujeitos e melhor flexibiliza as informações em pesquisas com amplo número de sujeitos.

Mais especificamente, pretendemos investigar acerca da continuação dos estudos[16], da inserção no mundo do trabalho e do engajamento em ações comunitárias, considerando na composição dessas ações, atividades ligadas a manifestações culturais, ao esporte e ao lazer. À luz do referencial que explica que ao propormos [...] uma abordagem qualitativa para avaliação de políticas e programas sociais a antropologia introduz de forma positiva o "subjetivo" na abordagem do social, oferecendo instrumentos para sua apreensão. (DUARTE, et. al., 2009, p. 9), dirigimos as questões/tema aos dois grupos ouvidos (egressos e não ingressantes).

O item continuação dos estudos nos levou em busca das seguintes informações[17]:

1. Identificação daqueles que estavam estudando no momento da pesquisa;
2. Os que retornaram à escola após a passagem pelo PJ (egressos);
3. Os que estudavam nos anos de 2005/2006 e continuaram os estudos após esses anos (não ingressantes);
4. Os motivos que moveram os jovens a continuarem os estudos;
5. Os motivos que contribuíram para não retornarem aos estudos;
6. Pretensões dos jovens inquiridos que estavam com a escolarização interrompida em prosseguir os estudos;
7. Relação da passagem pelo PJ (egressos) e pela escola (não ingressantes) com o anseio de continuar os estudos;
8. Valorização da educação formal[18].

A respeito da inserção no mundo do trabalho enfocamos os seguintes aspectos

1. Quem exercia atividade produtiva com salário mensal quando ingressou no PJ (egressos), nos anos de 2005/2006 (não ingressantes);
2. Permanência no mesmo trabalho ou atividade;
3. Quem está formalmente trabalhando ou desenvolvendo atividade produtiva;

---

[16]Entendidos no corpo desse trabalho como continuação da educação básica.
[17] Os itens que não identificam os sujeitos foram perquiridos aos dois grupos.
[18]Essa temática surgiu em decorrência das falas no primeiro grupo focal dos não ingressantes, tendo sido adotada nos grupos subsequentes de não ingressantes e de egressos.

4. A que atribui estar ou não trabalhando;
5. Satisfação/ insatisfação[19] com o trabalho que realiza.
6. Relação do PJ (egressos) e da escola (não ingressantes) com a entrada no mercado de trabalho.

Referente ao engajamento em ações de interesse comunitário, focalizamos os pontos, a saber:

1. Participação em atividades de interesse coletivo como; associações de bairros, centros comunitários, clubes de mães, clubes de jovens, associações de pais e mestres, amigos da escola, manifestações culturais, esportivas e de lazer[20] de cunho comunitário, antes de ingressar no PJ (egressos), nos anos de 2005/2006 (não ingressantes);
2. Inserção ou engajamento em atividades similares as mencionadas anteriormente, na atualidade (ano de 2010);
3. No caso de participarem: a que ou a quem atribuem esse engajamento.
4. Relação do PJ (egressos) escola (não ingressantes) com o engajamento em atividades comunitárias

Para trilharmos o caminho até o campo dos sujeitos, buscamos respostas às questões subjacentes ao estudo, tais como: O que é PJ? Qual a sua finalidade? Que bases conceituais o sustentam? Considerando essa lógica, situamos o programa no contexto em que foi gestado, sublinhando a preocupação em pensar as questões historicamente construídas. Compreendemos que o conhecimento não é algo *a priori*, naturalmente dado, que fale por si e exista espontaneamente, pois entendemos que, para se avaliar uma política, precisamos identificar as razões que impuseram sua formulação e as determinações advindas da conjuntura em que foi gerada. Reconhecemos que o objeto adquire significação quando é inserido no todo que lhe dá coerência (GOLDMAN, 1979).

Nesse sentido, o primeiro obstáculo que superamos foi a noção primeira da evidência do objeto de estudo. Os veículos de comunicação e formadores de opinião e, ainda, o senso comum tendem a uniformizar seu olhar sobre os programas sociais, privilegiando em suas análises aspectos referentes à articulação

---

[19]No decorrer da pesquisa o nível de insatisfação foi identificado como algo construtivo, uma forma de não acomodação ligada à vulnerabilidade positiva, ideia defendida pela CEPAL e adotada pela Unesco.

[20]No decorrer da pesquisa identificamos outras formas de lazer participadas pela juventude, no entanto sem cunho coletivo.

política de governos, ao mesmo tempo em que “estandardizam” os lançamentos, as matrículas, o atraso de pagamentos ou as afirmações de que se trata de mais uma política compensatória sem resultados; ou, por outro ângulo, que a política resolverá toda a situação problemática. Ao andar pela trilha da avaliação, até chegar ao entendimento mencionado, e para evitarmos a superficialidade nas análises, fomos além: aprofundamos nossos passos na compreensão de que o conhecimento é uma resposta a uma questão, a uma pergunta (BACHELARD, 1996), e, portanto, construído intencionalmente com método e com procedimentos próprios.

Além disso, consideramos também que as políticas sociais são decorrentes da fragilidade da política econômica (SAVIANNI, 2010) e que o PJ é um programa socioeducativo, que faz parte de uma política específica, que se enquadra nas configurações de políticas temporárias, com meandros de política populista que interessa à lógica da sociedade atual. Atentamos ainda para o fato de que se apoia em matrizes neoliberais, como quase todas as políticas de repasse de rendas aos beneficiários implantadas no Brasil desde a década de 90, com a reforma do Estado. Levamos em conta que as premissas do programa são sustentadas pelos documentos de organizações internacionais[21] e respaldadas pelo discurso oficial[22], que localiza a educação no conjunto das políticas de desenvolvimento econômico com enfoque principal de instrumento para superação da pobreza. Essa lógica contingenciou para que a justificativa para a implantação do programa se assentasse também nos fatores e nos indicadores da situação de vulnerabilidade da juventude brasileira.

Cientes dessas visões, firmamos passos na compreensão de que toda forma de avaliação envolve, necessariamente, um julgamento, uma atribuição de valor, e está pautada em determinadas concepções. Assim, subjacente à aprovação ou à não aprovação de uma política ou programa público, encontra-se uma concepção de justiça. Descarta-se, dessa forma, a possibilidade de que toda e qualquer modalidade de avaliação possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra (GOMES, 2001). Além do mencionado, ao avaliarmos políticas públicas não podemos prescindir da compreensão de que estas são constituídas a partir de ações e de omissões do Estado, decorrentes de decisões e não decisões, e possuem

[21]Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).
[22]Lógica que norteou a reforma do Estado brasileiro na década de 90.

como limites e condicionantes subjacentes os processos econômicos, políticos e sociais: “Isso significa que uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente” (SILVA, 2001, p. 37). Uma política pública em geral se expressa em forma de resposta a situações consideradas problemáticas e pode se materializar através de programas, de projetos e de serviços. O que explicita os seus resultados, além dos efeitos objetivos na vida das pessoas, é também a avaliação que se faz dela.

Reiteramos que para sistematizar esta dinâmica nos apoiamos na epistemologia de Bachelard quando afirma que: “Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico” (BACHELARD, 1996, p. 84).

Na busca dessas respostas nos sustentamos em autores, tais como, Silva (2001; 2008), Arretche (2001), Draibe (2001), Pena Firme (2003), Minayo (1991; 1993; 1999; 2005), para citar apenas alguns que incluem a avaliação nas tentativas cientificas contemporâneas da abordagem compreensivista, que aplicam critérios de análises cuidadosos e precisos, mas, que tratam a avaliação como um evento dinâmico, em constante movimento de interação com o objeto (programa a ser avaliado), com o contexto em que o objeto se desenvolveu, e em particular com os sujeitos envolvidos na pesquisa. No caso desse estudo, nosso objeto é constituído de um grupo de egressos e um grupo de não ingressantes no PJ.

Desta forma, seguimos nossa trilha, conscientes de que toda pesquisa é definida pelo quadro teórico adotado e esse por seu turno é escolhido em decorrência da visão de mundo e abalizado pelo compromisso social do pesquisador. Consideramos ainda que a pesquisa é marcada pelos limites de conhecimento inerente a quem a elabora e ao próprio momento em que ela se desenvolve. (MINAYO, 1991). Entretanto, não deixamos de atentar aos conselhos de Arretche (2001), quando adverte sobre o cuidado que todo cientista precisa ter para que suas avaliações não sejam ingênuas, tendo em vista que o desenho da política ou do programa é alterado à medida que esse é implementado, pois as condições contextuais serão sempre elementos interferentes nessa implementação e, consequentemente, nos resultados.

Nessa condução metodológica, além da Avaliação na Perspectiva da Pesquisa Social nos moldes em que foi tratada anteriormente, definimos como

categorias teóricas Cidadania e Juventude.

A primeira é definida como “direito a ter direito”, entendido em (ARENDT, 2007) como direito humano que pressupõe a cidadania, não apenas como um fato e um meio, mas como um princípio, pois a privação da cidadania afeta a condição humana. Essa categoria também foi determinada pela visão de cidadania inaugurada no séc. XX, isto é, *direito ao bem estar econômico, social e cultural*, sustentada na teoria de Marshall (1963). Para aprofundar o debate, buscamos um diálogo problematizador nas análises realizadas por Escorel (1993) e Santos (1987), no sentido de identificar a cidadania dos jovens sujeitos dessa pesquisa. Levamos em conta o prosseguimento nos estudos, o ingresso ao mercado de trabalho e a inserção em ações de cunho comunitário, como mecanismos de acesso aos demais bens sociais, o que por seu turno, reforçaria para que estes (jovens) se sintam sujeitos de participação – *vita activa*.

Debruçamo-nos também sobre a abordagem que defende a juventude cidadã como sujeito de direito e o jovem como ator estratégico do desenvolvimento. Essas concepções vêm sustentando a defesa da Organização das Nações Unidas (ONU) (2001a), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2002), Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2001) e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) (2000), no sentido da formulação de políticas de amparo à juventude da América Latina e do Caribe nas últimas décadas.

A categoria “juventude” é apreendida no estudo a partir do conceito que embasa a proposta do PJ. Esse conceito se sustenta nos documentos da Unesco, os quais “concebem a juventude, em sua diversidade, como uma fase singular da vida em que os jovens têm uma série de direitos, mas também muitos deveres”. Não pretendem formar cidadãos porque já os concebem como tal, em que “[...] sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como exercício de cidadania [...]” (BRASIL, 2005c, p. 16). Essa categoria é compreendida ainda a partir do itinerário conceitual e de sua história, onde explicitamos a compreensão de autores como Bourdieu (1983), e Sposito (2002), na tentativa de especificar a juventude que estamos estudando, e apontar que “juventude” é prioritariamente uma categoria sociológica. Passamos também pelas apreensões de Margulis e Urresti (1996), a fim de encontrarmos um ponto comum entre as juventudes, além dos estudos desenvolvidos pelas escolas de Chicago e de

Birmingham, referendados nas análises de Catani e Gilioli (2008). Nessa marcha, intercalando os nossos passos, sublinhamos a mudança de paradigma sofrido pelo conceito a partir da revolução francesa e a visão mercadológica do símbolo da juventude na contemporaneidade.

Caminhamos pela perspectiva sociológica porque entendemos juventude como um fenômeno social, portanto permeado de valor simbólico, bem como de condição histórica, uma categoria socialmente construída, passível de manipulação, em que pode residir um valor simbólico decorrente de relações de poder (BOURDIEU, 1983). Nessa perspectiva, nos apoiamos também em Esteves e Abramovay (2007); Ribeiro (2004); Galland, (2008); Pais (2002), para tratarmos o veio da história, da cultura e da política como os determinantes do conceito de juventude na mencionada perspectiva.

Destarte, mostramos o diferencial social entre o conceito de juventude e a juventude para a qual se destina o PJ, na tentativa de iluminar a compreensão e a análise da finalidade do programa, uma das questões subjacentes ao estudo, bem como prioritariamente situar a juventude da qual estamos tratando. A partir daí, trataremos da diferença provocada pelo PJ na vida dos egressos residentes em São Luís.

Feitas estas considerações acerca da compreensão do objeto e suas relações com os fenômenos mais gerais, com o contexto e com os diferentes campos disciplinares das fronteiras do conhecimento, passamos então a descrever de modo mais operacional os passos deste trabalho.

1.2 Percurso metodológico

Seguindo a lógica do referencial descrito anteriormente, consideramos como universo da pesquisa não somente o campo empírico, também o projeto do programa, as leis, os decretos, a proposta nacional, bem como outros documentos que se destacaram da implementação ao desenvolvimento do programa, numa observação indireta que consistiu também nas análises dos documentos (THIOLLENT, 1987).

Inseridos na empiria, tomamos casualmente dois grupos: o primeiro de egressos do PJ e o segundo, para efeito de comparação, formado por sujeitos potencialmente beneficiários do mesmo programa, mas não ingressantes. Esses

dois grupos se constituíram na base empírica da investigação que foi complementada, com fontes documentais, portanto, de base secundária.

Os sujeitos da pesquisa, como relatamos, foram escolhidos aleatoriamente. A amostra, contudo, não foi cientificamente fixada a partir de margem de erros, uma vez que isso implicaria em uma quantidade muito grande de sujeitos, custos elevados e tempo longo na aplicação da pesquisa. Além disso, a localização de egressos tem sido um problema em pesquisas dessa natureza, fato que acaba por reduzir significativamente o número dos entrevistados, com desperdício de tempo e de recursos. Desta forma, estimamos uma amostra de 160 jovens, sendo 80 egressos e 80 jovens que não participaram do programa. Todavia, por razões superiores ao nosso alcance e inerentes às ações de pesquisas, conseguimos contatar 74 egressos, dos 80 previstos.

Para contatar os sujeitos e formarmos os grupos focais, usamos as mais distintas maneiras e estratégias, sendo que a maior dificuldade, surpreendentemente, se concentrou na localização dos egressos. Os encontros com os grupos focais foram realizados com a mediação do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, da Associação dos bairros Salina do Sacavém e do bairro do Tirirical, bem como da coordenação da Central Única das Favelas (Cufa). Essas instituições nos cederam os endereços e os contatos dos jovens, sendo que as últimas também organizaram e disponibilizaram os seus espaços. Desta forma, após o contato por cartas, *emails*, chamadas na comunidade por meio de microfone, e visitas pessoalmente, conseguimos reunir os jovens em doze grupos (seis de egressos e seis de não ingressantes), sendo quatro grupos de 13 e dois de 14 jovens com aqueles não ingressantes, e quatro com 12 jovens e dois com 13 entre os egressos.

O contato com os jovens não ingressantes transcorreu durante três meses, de março a maio do ano de 2010, aos sábados à tarde e aos domingos pela manhã nos horários das 14 às 18h e das 09 às 12h, respectivamente.

O contato com o grupo dos egressos consistiu para nós em um desafio bem maior se comparado aos contatos com os jovens não ingressantes. Mesmo nos valendo de todas as estratégias usadas com o grupo anterior, o processo se estabelecia a passos lentos. Desta forma, recorremos a uma espécie de spok[23],

[23]Uma espécie de cd, contendo a chamada dos jovens para o encontro, acoplado ao amplificador de uma bicicleta, na qual um dos jovens saía pelos bairros difundindo o anúncio.

ideia sugerida pelos próprios dirigentes das associações. Na realidade, essa chamada fora a grande impulsionadora para congregar os jovens egressos. Entretanto, o tempo usado com estes jovens foi o dobro do grupo anterior. Além disso, em decorrência dos jogos da Copa do Mundo de Futebol, realizada naquele período, bem como das férias de julho, só pudemos nos encontrar com os sujeitos em meados do mês de agosto, e permanecemos nessa atividade por todo o semestre, até dezembro daquele ano (2010).

A despeito de todo apoio das associações para melhor reunir a juventude, não realizamos os grupos focais dos egressos nessas associações. Optamos pelo local de duas escolas municipais onde funcionaram os núcleos do programa, localizadas no centro da cidade e no bairro da Alemanha. As escolas são a Unidade Escolar Alberto Pinheiro e a Unidade Escolar Luís Vianna, respectivamente.

A organização e a realização das discussões nos grupos focais se desenvolveram de forma similar entre os grupos (egressos e não ingressantes), o que nos possibilitou também estudar a elaboração de percepções, de valores e de ideias em pequenos grupos que representaram o público-alvo e a juventude ludovicense que faz parte desse estrato social. Cumpre observar que a influência mútua entre os participantes dos grupos focais, tanto dos egressos como dos não ingressantes, proporcionou a troca de experiências sobre o desenvolvimento dos temas apresentados, chegando ao ponto de outras temáticas emergirem a partir dos diálogos (WIBECK et al., 2007). Contudo, para evitar a presença de outros intervenientes nas discussões, o moderador se fazia presente sempre que necessário.

No primeiro momento, além das saudações iniciais corriqueiras, discorríamos sobre os objetivos da pesquisa, e a importância da contribuição dos jovens. Para que ficassem (os sujeitos) à vontade, ratificávamos o ponto de que as declarações ali feitas seriam usadas somente com fins científicos, que em nenhum momento o que ali fosse dito seria divulgado nominalmente[24]. Evidenciávamos as regras de participação, e acerca de algumas posturas, como: tempo de fala, de sinalização a ser feita no caso de falar fora do seu tempo, evitar interferir nas declarações dos outros, ou mesmo conversas paralelas. Por último, pedíamos que se apresentassem, expressando além do nome, a idade e o bairro onde moravam,

[24]Os sujeitos da pesquisa registram-se com nomes fictícios, revelando-se para nós como mais um exercício prazeroso: a busca de identificações que combinasse com o perfil dos jovens.

se estudava e qual o nível cursava e a fonte de renda. Para o grupo dos não ingressantes, acrescíamos a informação de que a importância de suas respostas se encerrava na comparação com a dos egressos, o que influenciaria na fidedignidade do nosso trabalho.

Além das discussões ocorridas nos grupos focais, colhidas por meio da técnica de gravação, utilizamos ainda como instrumento de coleta o questionário com perguntas fechadas, com fins de estabelecermos o perfil dos sujeitos, as quais versavam sobre: sexo, cor, idade atual, série cursada quando entrou no PJ (egressos) e em 2005/2006, anos em que coincidem com a realização das matrículas no PJ (não ingressantes, para efeito de comparação), trabalho, engajamento comunitário, estado civil, filhos, responsabilidades econômicas com terceiros, antes de frequentar o programa ou nos anos de 2005/2006 (não ingressantes), assim como no contexto de 2010 (para os dois grupos). O preenchimento dos questionários se realizou em todos os grupos, sempre no primeiro dia do encontro e logo depois das explanações sobre as regras de condução dos trabalhos e antes das discussões acerca das questões/temas. Lembramos que os temas que constaram no roteiro das entrevistas seguiram os itens desmembrados da questão norteadora da pesquisa.

Dessa forma, enunciavam-se as perguntas/tema e as respostas gravadas na medida em que eram emitidas. As situações contextuais relevantes que não apareciam nas falas foram anotadas em um diário particular. Do mesmo modo, quando necessário, existia a intervenção do moderador.

1.2.1 Procedimentos de análises

Para efeito de organização e tratamento das informações, a análise dos dados ocorreu após a coleta, precisamente nos meses de janeiro e fevereiro de 2011.

A parte da pesquisa referente à caracterização dos grupos foi trabalhada com base na descrição estatística: média e frequência, principalmente. Os recursos

estatísticos também foram utilizados nos testes para comparação dos grupos, basicamente o teste qui-quadrado[25].

A análise qualitativa se sustentou nas categorias teóricas “juventude”, “cidadania” e “avaliação de políticas”, sendo que a última se caracterizou também como uma condução metodológica, por se tratar de um estudo avaliativo que compõe uma das modalidades da pesquisa social com caráter explicativo e analítico. Com base nesse referencial de análise, sustentados em documentos da ONU (2001a; 2001b), Unesco (2002; 2004), OIT (2001), Cepal (2000; 2004), bem como em informações advindas dos instrumentos legais que amparam o PROJOVEM, agrupamos as categorias empíricas:

- **Escolarização** - para caracterizar continuação dos estudos;
- **Trabalho** - no contexto de inserção dos jovens no mercado ocupacional por meio também da identificação de oportunidades de trabalho;
- **Engajamentos** - a partir da participação da juventude em ações de cunho comunitário.

As referidas categorias compõem as questões/temas discutidas nos grupos focais e foram desmembradas da questão principal do estudo, tendo por base as finalidades, o objetivo do PJ e nossas inquietações. Estes motivos convergiram para o sentido de avaliar os efeitos do programa na cidadania do grupo de egressos pesquisado.

Para uma melhor sistematização, as respostas foram organizadas, selecionadas e categorizadas, mediante temas estabelecidos *a priori* (WIBECK et al., 2007), como também baseadas no referencial teórico que conduziu o estudo. Adotamos a postura de observarmos as evocações frequentes que foram tomadas para ilustrar as falas relevantes.

É necessário observar que, no decorrer das análises, as frequentes evocações nos revelaram subcategorias empíricas, consideradas por nós, secundárias, não por terem menor valor no centro do estudo, mas porque emergiram depois das primeiras. Contudo, tais evocações ocupam um elevado nível de importância no cenário do estudo, pois entremeiam a trilha do trabalho como

[25]Usado somente na secção “continuidade da educação formal”, porque as diferenças numéricas encontradas nas secções “acesso ao mundo do trabalho” e “engajamento em ações comunitárias”, por serem baixas impossibilitaram o cálculo do valor N.

grandes estradas. Para melhor clarificar as análises, agrupamo-las com a categoria analisada, a saber:

1. Escolarização – valorização da educação formal, relação entre escolarização e trabalho, importância do PJ para o processo de escolarização[26];
2. Trabalho – com vínculo formal, com vínculo informal com salários mensais, por conta própria, "bico", satisfação e insatisfação[27] no trabalho, contribuição ou não do PJ (egressos) ou dos estudos (grupo de controle) para a inserção no mercado de trabalho.
3. Engajamento em Ações Comunitárias – ação comunitária de caráter assistencialista, ação comunitária de caráter cultural, artística e de lazer, ação comunitária de caráter religioso, contribuição do PJ (egressos), contribuição da escola (grupo de controle) para os engajamentos em ações no bairro.

As respostas colhidas por meio dos questionários, as evocações emergidas das falas colhidas nas discussões nos grupos focais, juntamente com a análise dos dados por meio do recurso estatísticos, possibilitaram-nos ainda estabelecer o perfil dos sujeitos pesquisados e, com a estratégia do grupo de controle, avaliar a diferença produzida pelo PJ na vida dos seus egressos residentes na cidade de São Luís - MA.

1.2.2 O campo da pesquisa

São Luís, uma das três capitais brasileiras situadas em ilha, tem uma característica singular, visto que nesse mesmo espaço insular situam-se, além da capital, mais três municípios: Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. Todavia, a região metropolitana de São Luís é de 827.141 Km2 (IBGE, 2002) e a população de 1.011.943 habitantes. (IBGE, 2010). Esta capital possui como indicadores o PIB de R$ 9.340.943.741 e o IDH de 0, 778 média (MARANHÃO, 2011), tornando-se, assim, a 28ª economia nacional, entre os mais de 5.560 municípios brasileiros, ocupando a 14ª posição entre as capitais. Em tal cidade

[26]Esta como as outras similares que compõem os outros dois itens, constaram como evocação frequente, tendo sido, contudo, inseridas aprioristicamente nas discussões dos grupos focais.
[27]Inseridas aprioristicamente nas discussões dos grupos focais.

localiza-se o Complexo Portuário de São Luís, em permanente expansão, com a construção de novos píeres e portos, e uma série de termelétricas em planejamento ou processo de licenciamento ambiental, dentre as quais se destaca a do Porto do Itaqui. Esse Porto é um dos mais movimentados do país, e serve, desde os anos 1980, para escoar a produção industrial de minério de ferro, vinda de trem da Serra dos Carajás - atividade explorada pela empresa Vale. A estratégica proximidade com os mercados europeus e norte-americanos possibilitou que esse porto fosse uma atraente opção de exportação, mas padece de maior navegação de cabotagem.

Associada a essa infraestrutura, existe a indústria de alumínio – Alumar - consórcio de Alumínio do Maranhão, instalada na cidade também na década de 80. Essa indústria tem por atividade o estoque e o processamento do minério trazido pela companhia Vale.

Além dessa estrutura, outra grande iniciativa que se revela uma válvula geradora de vários outros empreendimentos no Estado, o que termina por contingenciar o desenvolvimento na capital, é a Refinaria Premium I (Petrobras), situada no município de Bacabeira, a 58 km de São Luís. A implantação da refinaria tem gerado intensa movimentação na cidade. Com investimento de R$ 20 bi, a refinaria que promete ser a maior da América Latina, garante gerar cerca de 130 mil empregos diretos e indiretos. A população local, de aproximadamente 16 mil habitantes, bem como os setores e a ilha de São Luís como um todo, vêm sentindo os impactos do empreendimento. Uma grande movimentação tem sido produzida em torno de acordos, de parcerias entre órgãos governamentais e o Programa de Mobilização da Indústria Nacional do Petróleo e Gás Natural (Prominp), no sentido de recambiar e capacitar profissionalmente os moradores da região, bem como alojar outros profissionais vindos das mais variadas partes do país e de fora dele. A expectativa é de que 22,7 mil pessoas de nível superior, técnico, médio e básico em todo o Estado sejam capacitadas até 2013. (MARANHÃO, 2011)

Partindo dessas expectativas, lançamos o seguinte questionamento: efetivamente quais são as perspectivas para a juventude? Nesse sentido, a iniciativa de maior expressividade nesse momento parte do governo do Estado - o Programa Integrado de Educação Profissional, denominado de Maranhão

Profissional[28], que não contemplará somente jovens residentes na capital, mas, pessoas de outras faixas etárias residentes na amplitude do Estado.

Além disso, os olhos do país inteiro têm se deslocado para a cidade. Tal fato concorre para despertar o empenho profissional e impulsionar o mercado imobiliário e da construção civil, assemelhando-se à movimentação societária e ao impulso econômico ocorrido nos anos de 1980, com a implantação do Consórcio de Alumínio do Maranhão (Alumar), já citado.

A economia ludovicense não se baseia somente nas transformações de petróleo em gás e de alumínio: nela se desenvolvem também o turismo, o setor alimentício, o comércio e os serviços. Esse desenvolvimento surgido em torno da implantação da Refinaria, juntamente com o crescimento da população, bem como a ampliação do poder de compra incentivado pelo governo central[29] nos últimos anos, são fatores que têm contribuído para que os estilos de vida e os modos de convivência da população sejam transformados, bem como para que ocorram modificações nas mentalidades.

Em decorrência desses fatores, a cidade tem tomado ares de metrópole, o que por efeito se traduz em outras questões típicas das grandes cidades, como o crescimento da violência e da vulnerabilidade juvenil, fenômeno que, independentemente dos índices de pesquisas, pode ser percebido nos vários locais da cidade, a saber: nas praias, nos sinais de trânsito, nos terminais rodoviários, nas praças, nos portos de embarcações da beira mar, no centro histórico da cidade.

Além desses contrastes, a cidade padece ainda da falta de grandes investimentos, especialmente nas áreas de educação e de saúde, com maior ênfase para esta última.

É já bem conhecida a posição econômica de São Luís no contexto econômico do Estado, em razão da grande concentração da atividade econômica estadual na cidade, onde se geram 39% do PIB maranhense. Não obstante esta pujança produtiva, São Luís ocupa apenas a 24ª posição entre as capitais brasileiras em termos de renda familiar “per capita”, enquanto está na 25ª posição em termos de proporção de miseráveis na população, ou seja, o percentual da população que

---

[28]Programa que integra a Secretarias de Estado SEDINC, SEDUC, SECTEC e SETRES, e prioriza a educação inicial, continuada e técnica voltada para os setores da indústria, construção civil, comércio, serviços e agropecuária, para que em um segundo momento e de acordo com a evolução do quadro econômico do Estado, possa ampliar sua atuação e abrangência.

[29]Políticas de transferência de renda e a diminuição dos impostos sobre alguns produtos.

vive com renda individual mensal abaixo de R$ 137,00. Em outras palavras, praticamente 18% da população da capital se encontra nesta incômoda posição (SÃO LUÍS, 2008). Em termos de comparações entre os que ganham renda proveniente do trabalho, observamos que, somente 4,9 % do total recebem mais de 10 salários mínimos, enquanto, os que recebem até dois salários mínimos são 50,07% (SÃO LUÍS, 2010). Contudo, é na área de saúde, em especial da saúde infantil[30], que os indicadores de São Luís se apresentam em condições mais desfavoráveis, quando cotejados com o das demais capitais brasileiras, evidenciando a necessidade de realizarem-se ainda grandes esforços em termos de políticas públicas e das ações da própria sociedade para reverter-se esse quadro.

No atinente à educação[31], o quadro se apresenta melhor comparativamente à saúde, embora precise ainda de ações que possibilitem a elevação desses indicadores, pela óbvia importância de a educação ser um grande mecanismo de mobilidade e de promoção social, sendo que é dispensado ao desempenho da rede municipal o mérito pela maior parte dos resultados relativamente positivos (MOREIRA, 2011).

No interior desse quadro, ponderamos que mais de um quarto da população é considerada jovem[32] e, entre esses, 71%, não possuem emprego formal, 53%, não chegaram ao Ensino Médio (EM), nem o cursaram (SÃO LUÍS, 2008). A maior concentração desses jovens encontra-se nos bairros da periferia da cidade.Como em todo país, São Luís possui em sua composição racial ancestralidades europeia, indígena e africana. De acordo com um estudo genético de 2005, a contribuição europeia atinge 42%; a indígena, 39%; e a africana 19% (BARROS, 2007). Entretanto, percebemos que os jovens que pesquisamos, em sua maioria, possuem acentuados traços que misturam ancestralidades indígena e negra. No que concerne às manifestações culturais, estas são ligadas às tradições afroindígenas, a exemplo do bumba-meu-boi, festa que aflora na cidade durante os

[30]Mortalidade infantil, 16,31 por mil nascidos vivos, 20ª posição no ranking nacional das capitais (São Luís, 2008).

[31]O Ensino Fundamental encontra-se em melhor desenvolvimento do que o Ensino Médio. (São Luís, 2010).

[32] Faixa etária de 16 a 29 anos (São Luís, 2010).

festejos do mês de junho. Além disso, existem ainda o Cacuriá[33], o Tambor de Crioula, e o "Tambor de Mina"[34], sendo que as duas últimas, além de se expresarem por meio dos leigos brincantes no período junino,desenvolvem-se sistematicamente nos períodos determinados pelas congregaçãoes religiosas-culturais que as representam, nos espaços de realização desses cultos. Entremeando essas manifestações, prioritariamente na temporada junina, está a participação de um grande número de jovens de baixo poder aquisitivo, como os beneficiários do PJ. Cabe aqui atentarmos para o patrimônio cultural de São Luís e sua diversidade de manifestações. Neste nível, concorreram para que a cidade fosse eleita no ano de 2010 a Capital Americana da Cultura para o ano de 2012,uma iniciativa cultural, de cooperação e de promoção nos países da América Latina.

Além disso, a despeito de seus muitos epítetos[35], essa capital ainda é Patrimônio Cultural da Humanidade, tombado pela Unesco no ano de 1997, o que se justifica no fato de a cidade possuir um acervo arquitetônico colonial avaliado em cerca de 3.500 prédios distribuídos por mais de 220 hectares do centro histórico, sendo grande parte deles sobradões com mirantes, muitos revestidos com preciosos azulejos portugueses.

No referente à distribuição urbana, São Luís conta com 38 bairros oficiais. Contudo, se considerarmos as palafitas, os novos bairros e as favelas, que são as subdivisões, o número ultrapassa 100 (SÃO LUÍS, 2010). As subdivisões dos bairros são os locais considerados mais carentes, sendo que nesses espaços reside a maioria dos jovens concluintes do PJ.

1.2.3 O ProJovem em São Luís

Igualmente como em outras capitais, o PJ original urbano foi implantado em São Luís no ano de 2005 e se desenvolve desde 2006, como orienta o Artigo 4º, da Lei 11.129/2005, que instituiu o Programa e criou o Conselho Nacional da

---

[33] Manifestação cultural que compõe as tradições juninas, surgidas a partir das festividades do Divino Espirito Santo.

.
[34](religião afrobrasileira, que tem na Casa Grande das Minas Jeje - fundada em meados do século XIX - seu mais importante terreiro, ou Querebetan).

[35]"Atenas brasileira", "Ilha do amor", "Ilha Rebelde", "Jamaica brasileira", "Cidade dos azulejos", "Rainha do Maranhão".

Juventude. Nesta capital, o programa foi estabelecido através da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, em convênio com o Governo Federal e em parceria com o governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc)[36], fazendo parte ainda o programa, de uma gestão compartilhada entre os órgãos: Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Planejamento (Seplan), Secretaria Municipal de Educação (Semed), Fundação Municipal da Criança e Assistência Social (Fumcas) e Instituto de Produção e Renda (IPR), ficando a coordenação, no que diz respeito às políticas públicas na competência da Seplan, e a execução do Programa, sob a responsabilidade da Semed. Com vistas ao apoio financeiro de ações para implantação e execução do Programa, contou-se ainda com o Plano de Trabalho Anual (PTA), através do convênio N° 839012/2005, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fnde). (SÃO LUÍS, 2005a).

É necessário destacar que toda essa dinâmica está pautada na lógica subjacente da reforma do Estado, a qual defende que por meio dos programas os governos podem promover a emergência e a disseminação de um novo modo de regulação das políticas socioeducacionais. Em geral a gestão socioeducacional desses programas comporta normas e critérios definidos pelo agente financiador, sob forma jurídica de convênios ou contratos, indicando que o programa deve ter um prazo de vigência pré-fixado, a área de abrangência dos serviços a serem prestados, a proposta socioeducativa ou projeto pedagógico e ainda o indicativo de perfis de atores envolvidos no processo de implementação. O PJ se enquadra nessa lógica e corresponde ao requerido por meio dos documentos que o regulamentam. No entanto, a potência de um programa não depende somente do seu desenho e da sua reprodução; ela se manifesta principalmente pela mudança impressa na vida das pessoas que receberam seus benefícios (PENA FIRME, 2003; MINAYO, 1991; 2005; SILVA, 2008), e esta mudança pode ser constatada também pelo ofício de avaliação. Depreendemos daí a importância deste estudo ao identificar a diferença provocada por esse programa na vida dos beneficiários que moram em São Luís.

Na sua implementação, o programa foi implantado em 29 escolas da rede Municipal e Estadual. Cada espaço, chamado de Núcleo, era composto de 05 turmas, cada turma com 30 jovens, totalizando 150 alunos por Núcleo. Sediado no

[36]A partir de 2009, com a mudança de governo estadual, o programa passou a ser vinculado diretamente à Secretaria da Juventude, com sede na casa Civil, e disposto em polos separadamente. Contudo, continuou com a relação inicial com os órgãos mencionados.

Núcleo, havia um laboratório de informática.

Em cada Núcleo foram lotados cinco Educadores de Formação Básica, licenciados em: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Língua Inglesa. Esses docentes compunham uma equipe de Formação Básica, era responsável pelo funcionamento de todas as atividades. Assim, os Núcleos não possuíam um coordenador hierarquicamente superior aos docentes. Para o bom funcionamento das atividades, esses cinco docentes alternavam-se na coordenação, sempre com a colaboração dos outros quatro.

Cada núcleo contava também com um Educador de Qualificação Profissional para o Trabalho e um Profissional de Ação Social, ambos lotados na Estação Juventude mas que deviam se articular estreitamente com a Equipe de Formação Básica, de modo a facilitar a integração de todo o currículo.

As Estações Juventude eram compostas pelos núcleos geograficamente mais próximos e funcionavam como espaços de referência para os professores e, sobretudo, para os jovens: eram locais de encontro, de busca de informação e de orientação, de estudo, de desenvolvimento de atividades em grupo, de realização de eventos culturais, entre outros que favoreceriam o processo formativo, a expressão cultural e a participação cidadã dos jovens.

Cada Estação Juventude possuía oito núcleos e contava com uma equipe de gestão, oito Educadores de Qualificação para o Trabalho, quatro Profissionais de Assistência Social, e funcionários de apoio técnico.

Inicialmente, no município de São Luís implantaram-se cinco Estações Juventudes em diferentes bairros e zonas, conforme discriminaremos a seguir:

- Com oito Núcleos:
  Cidade Operária - localizada na periferia
  Itaqui-Bacanga - localizada na periferia
  Alemanha - localizada na zona urbana
- Com sete Núcleos:
  Anil - localizada na zona urbana
  Zona Rural – localizada, como assim se expressa, na zona rural. (SÃOLUÍS, 2005b)

Ressaltamos que o formato da proposta original do PJ se destinava a jovens residentes em cidades, não considerando, desta forma, jovens da zona rural. Porém, em São Luís, essa situação caracteriza-se como uma particularidade, pois

zona rural são localidades distantes da zona urbana, mas que se encontram geograficamente dentro da ilha e têm como modo de sobrevivência a pesca, o extrativismo e a agricultura artesanal.

A matrícula de entrada dos sujeitos que participaram da pesquisa como egressos do programa ocorreu em duas etapas[37]: uma em setembro e outubro de 2005 e outra de março a agosto de 2006. Foram matriculados 6.860 jovens, dos quais somente 3.263 frequentaram o programa (SÃO LUÍS, 2007)

1.2.4 Os sujeitos da pesquisa

Conforme relatado no percurso metodológico, a pesquisa foi composta por 154 jovens, sendo 74 egressos e 80 que não ingressaram no PJ nas entradas dos anos 2005/2006. São sujeitos com a mesma idade, que fazem parte do mesmo contexto e com histórias semelhantes, isto é, sem vínculos formais de trabalho, com escolaridade que inclui as séries iniciais do ensino fundamental (até a 4ª série), mas que não chegaram a concluir a 8ª série do ensino fundamental no contexto de 2005/2006. O quadro a seguir demonstra com maior clareza a caracterização da amostra que segue os descritores referentes aos dois grupos: egressos e não ingressantes, sendo que os últimos compuseram o grupo de controle.

[37] Informações da Coordenação Municipal registram grande número de desistentes na segunda fase, justificado pela demora de 11 meses para iniciar as atividades do programa.

Quadro 1 - Caracterização da amostra – egressos e não ingressantes. São Luís-MA. 2010.

Sujeitos	Descritores						
	Idade atual (2010)	**Sexo**	**Ancestralidade**	**Estado Civil antes e depois do PJ/ 2005/2006 (não ingressantes) e atualmente (2010)**		**Número de Filhos**	
Egressos	Número maior de jovens entre as faixas etárias de 27 a 29 anos	Maior quantitativo do sexo masculino: (41 rapazes e 33 moças)	Quase a totalidade com ancestralidade indígena e negra - 98%, embora não se assumam como tal. Muitos que possuem ancestralidade negra se declararam pardos; Menos de 0,5% com características brancas; 1% com características de ancestralidade negra.	**Antes de iniciarem no PJ:**	**Depois do PJ (2010)**	**Antes de ingressar no PJ:**	**Depois do PJ: (2010)**
				24 casados e 50 solteiros**.**	36 casados, 26 que compõem o grupo de "outros"[38], 12 solteiros**.**	63 jovens tinham em média dois filhos.	71 jovens com uma média de dois filhos
Não ingressantes (controle)	Número maior de jovens com 26 e 27 anos	Maior quantitativo do sexo feminino: (55 moças e 25 rapazes)	Dados idênticos aos do grupo de egressos	**Contexto de 2005/2006:**	**Ano de 2010**:	**Contexto de 2005/2006:**	**Ano de 2010:**
				17 casados, 63 solteiros.	31 casados, 32 localizados na categoria "outros" 17 solteiros .	57 jovens tinham em média dois filhos.	76 jovens com uma média de dois filhos.

[38] Pessoas que não convivem maritalmente mas, não se consideram solteiras.

Sujeitos	Descritores		
	Arrimos de família/Responsabilidade com outrem.		Filiações[39]
	Antes de inserirem-se no PJ:	**Depois do PJ: (2010)**	
Egressos	15 jovens que, além dos filhos, assumiam responsabilidades econômicas com parentes como mãe, pai, irmãos menores ou complementavam a renda familiar; 4 sujeitos que tinham, além dos filhos, alguém que precisava dos seus cuidados; 55 que assumiam responsabilidades econômicas e de cuidado somente com filhos e consigo mesmo (os últimos são jovens que não tinham filhos). Nesse quantitativo estão também aqueles que dependiam pelo menos em parte de auxílio econômico de terceiros.	36 jovens assumiam responsabilidades econômicas, além dos filhos, com parentes ou sendo arrimo de família; 12 cuidavam de alguém com vínculo similar, nos afazeres domésticos e ou economicamente, no sentido de ter que pagar um substituto para realizar as tarefas quando do deslocamento para o trabalho ou para escola; 26 assumiam responsabilidades econômicas e de cuidados somente com os filhos ou consigo mesmo (no último caso jovens sem filhos).	75% são filhos de pessoas que na década de 80 migraram para São Luís na pretensão de trabalharem na empresa Vale do Rio Doce.
Não ingressantes (controle)	**Nos anos de 2005/2006:**	**Ano de 2010**:	
	10 jovens assumiam responsabilidades econômicas com parentes próximos além dos filhos, ou precisavam trabalhar para complementarem a renda familiar; 7 tinham alguém, além dos filhos, que precisavam dos seus cuidados; 63 jovens tinham responsabilidades econômicas e de cuidado somente com filhos ou consigo. Nesse número estão localizados também os sujeitos que dependiam parcialmente[40] de ajuda financeira de familiares.	33 jovens que assumiam responsabilidades econômicas com alguém além dos filhos; 15 sujeitos que cuidavam de alguém que de alguma forma se constituía em impedimento para frequentarem a escola ou trabalharem, a menos que dispusessem de poder econômico para pagar; 26 jovens com responsabilidades econômicas e de cuidado para com os filhos ou somente para consigo mesmo (sem filhos).	Igualmente como no grupo dos egressos, 70% são filhos de migrantes do interior para capital na década de 80.

[39] Os descritores filiação, uso de drogas, agrupamento de amigos envolvimento com infrações e afeição por São Luís não compuseram aprioristicamente nossos instrumentos, foram revelados a partir das discussões nos grupos focais e anotados com o consentimento dos sujeitos.

[40] Não encontramos jovens em situação de dependência econômica total de outrem, nenhum dos dois grupos (egressos e não ingressantes), em nenhum dos contextos.

Sujeitos	Descritores					
	Escolarização		Mercado de Trabalho		Engajamento em atividades comunitárias	
Egressos	**Antes de estudarem no PJ:**	**Depois do PJ(2010)**	**Antes de inserirem-se ao PJ[41]**	**Depois do PJ: (2010)**	**Antes do PJ:**	**Depois do PJ: (2010)**
	46 jovens haviam cursado até a 4ª série; 28 com variações entre a 5ª e a 6ª série;	53 jovens cont. os estudos; -21 jovens não continuaram os estudos, mais da metade fez cursos profissionalizantes**.**	Todos exerciam atividades produtivas; 12 recebiam salários mensais; 60 desenvolviam atividades de “bico”; 2 trabalhavam por conta própria	41[42] jovens formalmente trabalhando; 31 sem vínculos formais de trabalho; 2 trabalhando por conta própria.	15 jovens envolvidos em atividades comunitárias ligadas a manifestações culturais;	66 jovens envolvidos com atividades comunitárias
Não ingressantes (controle)	**Anos de 2005/2006**	**Contexto de 2010**	**Anos de 2005/2006:**	**Contexto de 2010:**	**Anos de 2005/2006**	**Contexto de 2010**
	51 jovens chegaram até a 4ª série; 19 entre a variação de 5ª a 7ª série.	25 jovens cont. os estudos; 55 não prosseguiram os estudos ¼fizeram cursos profissionalizantes.	Todos exerciam atividades produtivas; 13 recebiam salários mensais sem vínculos formais; 57 localizavam-se em bico”; 10 exerciam atividades por conta própria	32 jovens com vínculos formais de trabalho; 48 localizados em atividades sem vínculos formais incluindo “bico”; 15 possuem seu próprio negócio	15 igualmente como no grupo dos egressos	46 participavam de atividades comunitárias ligadas a expressões culturais

[41] Não possuir vínculos formais de trabalho era uma exigência para matricular-se no PJ
[42] Incluídos nesse quantitativo dois jovens que trabalhavam antes de ingressarem no programa, que passaram a ter as carteiras assinadas.

Sujeitos	Descritores		
	Frequência a biblioteca, teatro, cinema, esporte e lazer.	**Uso de drogas/entorpecentes/ bebidas alcoólicas/ agrupamento de amigos/ envolvimento com infrações**	**Afeição à cidade**
Egressos	Do número de jovens que estão na escola, menos de 1% frequenta a biblioteca. Não têm hábito de frequentar teatro e cinema, apesar de manifestarem que gostariam. No atinente a esportes, a participação se resume a poucas “peladas” na praia ou no bairro, contudo sem conotação comunitária; já como lazer, a maioria frequenta e dança o reggae. No que se refere à frequência às praias, esta é muito baixa.	A maioria dos rapazes ingere bebidas alcoólicas, consumiu drogas, ou ajudou na venda do tráfico, sendo que poucos ainda desenvolvem essa função; também prática pequenos furtos, se envolve em pequenas arruaças, se envolveu ou conhece alguém que prática infrações; muitos andam em grupos, participaram de gangues, e grafitagem. As moças em maioria são mães e tiveram gravidez precoce, convivem com situações de violência ou já sofreram abusos dessa natureza por parte de familiares ou companheiros.	90% demonstram grande afeição por São Luís.
Não ingressantes (controle)	Não encontramos jovens que frequentam biblioteca, nem mesmo entre os estudantes; - Referente ao teatro e cinema esporte e lazer, a situação é idêntica a dos jovens egressos.	Semelhante aos jovens pertencentes ao grupo dos egressos	90% demonstram grande afeição pela cidade.

Fonte: Dados obtidos pela autora por meio da pesquisa empírica.

Observamos que os dois grupos mostram muitas similaridades nos perfis, o que se justifica por se tratar da mesma juventude, pois fazem parte do mesmo contexto e pertencem aos mesmos estratos sociais.

Passamos agora a apresentar a forma como o trabalho está estruturado no sentido de fazer uma sinopse de cada capitulo

No primeiro capítulo que corresponde a introdução justificamos a nossa opção pelo estudo, fazemos uma explanação das implicações e das aproximações com a temática, por meio da indicação da trilha a ser percorrida no processo do estudo e da apresentação de um panorama ampliado sobre a problemática em que se insere o ofício de avaliar, na visão eleita. Além disso, destacamos o objeto do estudo, configurado no contexto da referida problemática, bem como a questão que norteia o estudo. Também elencamos as categorias que referendam a pesquisa, justificando suas emergências. Ainda nessa parte, mostramos o percurso metodológico onde apresentamos os procedimentos da investigação com ênfase no cotejamento entre os dois grupos, o relato da nossa incursão no campo, o processo de análise dos dados empíricos, indicamos o lócus da pesquisa e o formato do objeto inserido nesse lócus no contexto de sua implantação. Por último traçamos o perfil dos sujeitos.

No segundo capítulo - **MARCO TEÓRICO: passos de sustentação -** logo sequente à presente introdução**,** abordamos as categorias teóricas nas quais nos apoiamos para realizar a pesquisa, localizadas nas seções: Avaliação de Política no Aporte da Pesquisa Social, Juventude e Cidadania.Avaliação de Política pelo crivo da Pesquisa Social porque o nosso trabalho tem esse cunho, e também por entendermos que,para se avaliar um programa socioeducativo ouvindo as pessoas beneficiadas, precisamos nos apoiar em um paradigma que tenha sintonia com essa forma de avaliar, e a visão compreensivista foi a que melhor se adequou com a nossa condução.

A categoria Juventude emerge da teia da própria temática estudada, pois tratamos de um programa que se destina a esse segmento social. Assim, buscamos as discussões teóricas do significado da categoria, atentos ao tratamento dado à juventude pelas organizações determinadoras das políticas para essa fração, verificando o estrato social em que se encontra a juventude que necessita dessa modalidade de política. Nessa lógica, localizamos essa juventude na América Latina

e no Brasil[43].

Cidadania se impõe como categoria premente tendo em vista os objetivos e as finalidades do programa, bem como as ideias subjacentes nas determinações de políticas da natureza do PJ. Para tanto, foi feito um resgate das concepções embasadas em autores que discutem essa categoria, e no modo como é concebida pelas organizações que se interessam pela elaboração de políticas para juventude. Por fim, traçamos alguns passos sobre concepção de cidadania expressa nos documentos do PJ, movendo-nos em direção aos direitos que essa juventude também tem de auferir os padrões de desenvolvimento e a herança social e cultural, no caso desse trabalho: prosseguir os estudos, acesso ao trabalho digno[44] e a inserção em ações coletivas.

No terceiro capítulo - **CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO**: **alargando os passos** – traçamos o desenho do cenário brasileiro no contexto das reformas do Estado nos anos 1990, na proposição de encontrar as matrizes históricas e as articulações conjunturais que desencadearam políticas similares ao PJ, para que a partir desse entendimento pudéssemos elucidar as bases conceituais, entender com que práticas sociais o PJ se articula, quais reforça, e ainda compreender o programa como um dos elementos que compõem uma política mais ampla para juventude, por meio da conjuntura de sua implantação, sua organização e expectativas.

No quarto capítulo - **ANÁLISE DA DIFERENÇA PROVOCADA PELO PROJOVEM NA VIDA DOS EGRESSOS RESIDENTES EM SÃO LUÍS: aprofundando os passos –** avaliamos a diferença provocada pelo PJ na vida dos egressos residentes em São Luís, usando como parâmetro comparativo o grupo dos não ingressantes. Para tanto, subdividimos esse capítulo em três secções: Continuidade da Educação Formal, Integração ao Mundo do Trabalho e Engajamento em Ações de Interesse Comunitárias. Em cada seção situamos as questões secundárias referentes ao conteúdo perquirido. Para efeito de enriquecimento da pesquisa, nesse capítulo aprofundamos a mesma à luz do referencial teórico adotado, sem deixar de considerar os elementos contextuais

[43]A juventude de São Luís não compõe esse capitulo, ela é identificada por meio da caracterização do perfil dos egressos e não ingressantes, por dados e informações que entremeiam o corpo do trabalho, bem como, por elementos que sustentam e se localizam no capítulo que analisa os dados empíricos.

[44]O mesmo que trabalho decente defendido pela OIT, (2001) aquele com remuneração que garanta condições de manutenção do indivíduo e de sua família, previdência social, férias, salubridade.

locais e sua relação com contextos mais amplos que influenciam e determinam programas como o PJ.

Nas considerações finais que corresponde ao quinto capítulo – **À GUISA DE CONCLUSÕES: PROJOVEM, CIDADANIA E OS JOVENS EGRESSOS: fim da trilha ou encruzilhada? -** versamos sobre as sínteses da análise avaliativa realizada no quarto capítulo, no qual estão subjacentes as categorias teóricas e explicitamente as categorias empíricas que conduziram o estudo. Identificamos a juventude egressa residente em São Luís e a sua relação com a abordagem de juventude adotada na pesquisa, tomamos cidadania a partir do referencial teórico que elegemos, onde são requeridos os direito aos bens socialmente produzidos nos quais comportam a continuação dos estudos, integração ao mundo do trabalho e engajamento em ações comunitárias. Essa condução teve o fito de avaliarmos a diferença que o programa provocou na vida dos egressos ludovicenses com suas implicações na cidadania. Para tanto, confrontamos os acontecimentos ocorridos na vida dos egressos e dos não ingressantes, referentes às questões enunciadas, destacando a diferença que o PJ provocou na vida dos concluintes em especial no quesito escolarização, sem deixar de mencionar que os outros dois itens: integração ao mundo do trabalho e engajamento em ações comunitárias, também interferiram de forma positiva na vida da juventude estudada.

Manifestamos ainda nesse capítulo, que percorremos uma trilha sustentados na compreensão de que o resultado de qualquer pesquisa avaliativa acadêmica de cunho social é parcial e questionável, o que nos possibilita afirmar que a conclusão do nosso estudo pode ser o fim de uma trilha ou o início de uma encruzilhada onde se revelam possibilidades inconclusas que podem gerar novos estudos.

2 MARCOS TEÓRICOS: passos de sustentação

Tratamos neste capítulo das categorias basilares do nosso estudo: Avaliação de políticas, juventude e cidadania, sendo que as duas últimas acrescem ainda discussões que versam sobre a juventude na América Latina e no Brasil (subitem de juventude), e a abordagem de cidadania adotada nos documentos do ProJovem (subitem de cidadania). A avaliação de política nos aportes da pesquisa social insere-se no estudo prioritariamente como uma opção metodológica e, portanto, buscamos autores que a entendem de acordo com as abordagens contemporâneas que se ancoram nas correntes compreensivistas, as quais tratam a avaliação como uma construção que envolve também os atores beneficiados. Desta forma, traçamos um breve histórico dessa categoria, associando-o ao pensamento conceitual de autores com visões contemporâneas, mas que não descartam o rigor metodológico. Por fim, mostramos a inclinação avaliativa do nosso estudo na perspectiva do cuidado em relação a possíveis avaliações ingênuas.

A categoria Juventude é discutida a partir do itinerário do seu significado desde a sua circunscrição como problema social, decorrente dos estudos da escola de Chicago, até a concepção anunciada nas políticas atuais para juventude, que defendem o jovem como “sujeito de direito e protagonista do desenvolvimento social”. Em meio a essa discussão, manifestamos que a perspectiva sociológica é a que fundamenta a trilha da pesquisa. Para efeito de aproximação com o estudo, abordamos aspectos da juventude latina e brasileira, revelando alguns dados e situações de vulnerabilidade que afetam os jovens pertencentes aos estratos sociais mais baixos, bem como mencionamos as principais iniciativas dos órgãos preocupados com a questão, e suas implicações no desenho das políticas para esse segmento social na atualidade.

Em seguida, dialogamos com autores que estudam Cidadania, na perspectiva de conferir as matrizes teóricas que fundamentam a visão da categoria na atualidade, e problematizamos sobre algumas das variadas visões conceituais e sua objetivação em sociedades como a nossa, na tentativa de identificar a abordagem que dá sustentação ao PJ, para assim sabermos se essa visão se coaduna com a cidadania exercida pelos beneficiários, em particular no referente às finalidades do programa .De tal modo, também revelamos as premissas conceituais que adotamos como base para esta análise. Por fim, anunciamos que a concepção

de cidadania expressa no PJ tem estreita relação com o seu enfoque de juventude, e que as duas categorias convergem para a formatação da política.

2.1 Avaliações de políticas públicas no aporte da pesquisa social

A avaliação não é uma disciplina tradicional, e sim uma transdisciplina que necessariamente utiliza muitas áreas tradicionais de estudo (SCRIVEN, 2003). Por ser considerada uma transdisciplina, permite-nos utilizar tanto a abordagem quantitativa como a abordagem qualitativa ao fazermos pesquisas avaliativas ou desenvolvermos processos avaliativos. Todavia, precisamos deixar claro que uma pesquisa avaliativa acadêmica não segue o mesmo modelo de uma avaliação gerencial, visto que esta última "[...] não pode fixar os limites de sua esfera de ação; as questões da avaliação são definidas pelas necessidades do cliente [...]" (WORTHEN, 2004, p. 119).

A pesquisa avaliativa acadêmica tem como um dos seus objetivos a melhoria e a produção da ciência, da área ou da temática da política objeto de avaliação. Seus resultados permitem não apenas conclusões e recomendações, mas traduzem sempre algum grau de valoração sobre a questão analisada. Assim, consideramos que "o rigor conceitual e metodológico é o instrumento que dá suporte à formulação de juízos de valor consistentes e legítimos, sempre em relação e a partir das definições ou pressupostos conceituais explicitados" (BELLONIO; MAGALHÃES; SOUSA, 2007, p. 47), e compartilhamos do pensamento da autora, quando esta aponta para um rigor conceitual e metodológico que atenda aos critérios de validade e confiabilidade.

Geralmente este tipo de pesquisa pretende identificar os resultados, os fatores favoráveis ou impeditivos ao desenvolvimento de uma política, programa ou projeto, tomando como base os objetivos e as metas explicitadas, para assim, verificar-se à adequação, os resultados e a relevância da política. Portanto, o objeto conceitual e empírico é delimitado a partir da política ou do programa avaliado.

Neste estudo adotamos uma concepção contemporânea que não descarta o rigor das matrizes clássicas, traduz consistência e nitidez e se aproxima da nossa visão de avaliação.

> [...] etimologicamente o termo avaliação significa valor, esforço de apreciar efeitos reais, determinando o que é bom ou ruim, Trata-se, necessariamente, de um julgamento valorativo; portanto, não é um ato

> neutro [...] é um ato eminentemente político que integra o contexto de um programa público, exigindo postura de objetividade e de independência, sendo por natureza, uma atividade interdisciplinar (SILVA, 2001, p. 48).

No campo acadêmico, as avaliações são deliberadas, sistemáticas e complexas, orientadas pelo método científico e apresentam um caráter público. Incluem necessariamente uma dimensão técnico-metodológica e outra política; ambas articuladas. Tratamos da pesquisa avaliativa, de caráter aplicado, que se utiliza de métodos e de técnicas da pesquisa social. Contudo, lançamos o seguinte questionamento: o que caracteriza o método científico em avaliação acadêmica? Primeiramente, pesquisa avaliativa só tem sentido se for para avaliar ações concretas, e, segundo Silva (2001), precisa ter como principais características:

> Ser uma forma de pesquisa social aplicada, sendo, portanto, uma atividade sistemática, planejada e dirigida;
> Identificar, obter e propiciar informações válidas confiáveis, suficientes e relevantes para fundamentar um juízo sobre o mérito ou valor de um programa ou atividade específica;
> Comprovar a extensão e o grau dos resultados;
> Servir de base para tomada de decisão racional sobre o desenvolvimento de programas ou ações, soluções de problemas e compreensão dos fatores determinantes de êxito e fracassos. (Silva, 2001, p. 49).

Nesta perspectiva, avaliação pode ser entendida, na concepção de Anguilare e Ander-Egg (1994, p. 31), como:

> [...] um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento.

Podemos acrescentar ainda que, na concepção de Pabon, é possível conceituarmos avaliação genuinamente acadêmica e tradicional como: “[...] sistemática para medir um fenômeno ou o desempenho de um processo, comparar o resultado obtido com critérios estabelecidos e fazer uma análise crítica, considerando-se a magnitude da direção da diferença” (PABON, 1985, p. 37).

O conceito de avaliação de programas sociais é um pouco mais restrito e segundo alguns autores pode ser compreendido como “um conjunto de atividades técnico-científicas ou técnico-operacionais que buscam atribuir valor de eficiência, eficácia e efetividade a processos de intervenção em sua implantação, e resultados” (ANGUILLAR; ANDER-EGG, 1994, p. 41).

Em vista de todos os conceitos de avaliação, podemos sintetizar a partir do conceito de Rossi a compreensão de avaliação acadêmica de programas sociais,

segundo o qual este tipo de avaliação se caracteriza pela:

> Utilização de metodologias de pesquisa social para investigar, de forma sistemática, a efetividade de programas de intervenção social, que foi adaptada ao seu ambiente político e organizacional e planejada para conformar a ação social, de maneira que contribua para a melhoria das condições sociais (ROSSI, 1992, p. 632).

Embora Pabon (1985) enfatize a tecnologia no ato de avaliar, preponderando o método científico em favor da busca de efetividade dos programas e da institucionalização dos resultados do processo, ele nos leva a afirmar que entende a avaliação como uma atividade externa ao sujeito e aos objetos avaliados, priorizando a objetividade e os aspectos técnicos da avaliação. No entanto, sinaliza também a necessidade de critérios estabelecidos e a análise crítica, o que corrobora nossa proposição.

Existem outros autores, porém, que defendem conceitos mais contemporâneos sobre a forma de desenvolver pesquisa avaliativa. Muitos entendem avaliação aliada à crítica e à explicação dos determinantes dos resultados, centrando sua relevância no sentido construcionista e de parceria do processo avaliativo. Em maioria, os autores que trabalham nessa perspectiva, utilizam com frequência em seu repertório termos como: elaboração, uso de critérios explícitos, negociação, desenvolvimento de pessoas e outros similares. Esses conceitos são defendidos por Silva e Brandão (2003, p. 2) quando afirmam que entendem avaliação como:

> [...] a elaboração, a negociação, a aplicação de critérios de análise, em um exercício metodológico cuidadoso e preciso, com vistas a conhecer, medir determinar e julgar o contexto, o mérito, o valor ou o estado de um determinado objeto, a fim de estimular e facilitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas e organização.

Essa mesma compreensão percebemos no modelo de avaliação defendido por Minayo (1991; 2005), já que a autora se refere à participação premente dos beneficiados por programas sociais nos processos avaliativos; e por Pena Firme, pois ambas defendem a necessidade de investimento em:

> Avaliações sensíveis à responsabilidade situacional, metodologicamente flexíveis no entendimento político e substancialmente criativas para integrarem todas essas dimensões na direção do desenvolvimento e do aperfeiçoamento do objeto. (PENA FIRME, 2003, p. 3).

Observamos que os conceitos mais contemporâneos desenvolvidos por Silva &Brandão e Pena Firme revelam conteúdos mais participativos e democráticos em comparação ao conceito desenvolvido por Rossi, uma vez que aqueles autores

demonstram uma concepção de avaliação não linear e não sustentada prioritariamente pela teoria funcionalista[45], que tendem a integrar as pessoas, no caso do nosso objeto de estudo, os beneficiados pelo programa PJ, com a conjuntura social. No que se refere à metodologia, essa perspectiva a explicita a partir do seu próprio conceito, isto é, desenvolve avaliações considerando principalmente os sujeitos e o contexto e centra sua metodologia para além dos procedimentos, em teorias da avaliação.

O que podemos notar é que as matrizes e pressupostos filosóficos dos autores mencionados são distintos, contudo os conceitos sobre avaliação de programas por eles defendidos sublinham em sua essência pontos comuns, tais como: emissão de juízo de valor, intervenção, inclusão no processo de planejamento das ações; além de subsídio à gestão, à melhoria de desempenho das pessoas envolvidas e à identificação e à análise dos efeitos do programa na vida das pessoas.

Partindo da concepção e especificidades apontadas, a pesquisa avaliativa se caracteriza principalmente por se propor a responder a questões consideradas básicas. Questões essas, a saber: quando avaliar, onde avaliar, para quem avaliar, o que avaliar, por que avaliar, para que avaliar, quem avaliar e como avaliar (SILVA, 2001).

No empenho de especificar o que é pesquisa avaliativa, compreendemos ainda que essa é considerada como um ato técnico e político, instituída por procedimentos capazes de captar o projeto de sociedade de referência da política e do programa avaliado; ato moldado nas correlações de forças que expressam as demandas sociais, referenciado por objetivos, finalidades, compromissos e desdobramentos, que antes dos resultados se materializam nas suas aplicações. Consideramos o ofício de avaliar como um ato político, porque entendemos que a avaliação de políticas públicas não constitui um exercício formal desinteressado, e se ancora, sobretudo, em valores e noções que os envolvidos na política em questão possuem sobre a realidade social.

Nesta perspectiva, a avaliação está alicerçada por uma metodologia que, antes dos procedimentos de pesquisa, adota concepções teóricas da avaliação e do

[45]Desenvolvidos a partir do pensamento de Durkheim, que se esforçou para mostrar a existência própria e independente dos fatos sociais, mais tarde retomado por Robert K. Merton e Talcott Parsons, que são considerados como maiores responsáveis pelo desenvolvimento do funcionalismo moderno.

objeto em estudo e, como pressuposto, o entendimento de que não se separam o método e os procedimentos. Além disso, ainda que a avaliação seja um instrumento de acompanhamento, de controle e de aferição, ela é uma exigência e um compromisso que o Estado tem para com os beneficiários de um determinado programa ou política, e deve propor-se a contribuir para a produção de novos conhecimentos teórico-metodológicos que visem ao redimensionamento das práticas políticas. (MINAYO, 2005).

Contudo, os objetivos de conhecimento dificilmente são alcançados se a investigação não contar com base teórica adequada ou não se assentar em metodologias e estratégias capazes de garantir a confiabilidade dos resultados. Assim, como uma estratégia de credibilidade é indicado que, em uma pesquisa avaliativa acadêmica que vise a aferir resultados, exista um intervalo entre a saída dos sujeitos do programa e a realização da avaliação, pois, quanto maior for esse distanciamento, mais fiel será o resultado das influências da política na vida dos beneficiados. Outra alternativa científica para estimar resultados é a utilização do cotejamento das implicações produzidas por determinada política ou programa na vida dos seus participantes com um grupo de não participantes do programa (DRAIBE, 2001). Esse modelo é, entretanto, considerado como demasiado trabalhoso.

Rossi e Freeman (1993) sustentam que pesquisa avaliativa é uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa para chegar ao conceito, ao formato, à implementação e às utilidades dos programas sociais. Para tanto, os pesquisadores avaliadores empregam metodologias da pesquisa social para aferir a eficiência e a eficácia dos programas, que podem tratar da avaliação de vários aspectos, desde sua necessidade de implantação até aos resultados e impactos sobre os beneficiados.

Sabemos que uma política ou um programa ao ser implantado tem por objetivo gerar mudanças positivas na vida das pessoas beneficiadas. Não se trata de um ato que está fora das relações de poder, pois toda política contém atos técnicos, mas, também políticos. Assim, esse ato “[...] não é desinteressado, mas, exige objetivação e independência e fundamenta-se em valores e no conhecimento da realidade” (SILVA, 2008, p. 114.).

Nesta perspectiva, a pesquisa avaliativa dá relevância à análise crítica do programa a ser avaliado; verifica os princípios e os fundamentos teórico-conceituais;

considera os sujeitos e os interesses envolvidos no processo; fundamenta-se em valores e concepções sobre a realidade social, partilhados pelos sujeitos da avaliação; e não percorre um só caminho. Seguindo essa lógica, os resultados da avaliação são considerados inacabados. Assim, não concentra em si uma verdade inquestionável, mas parcial e relativa, por considerar que todo saber científico social comporta uma interpretação que leva em conta a história.

A partir desse ponto de vista, a pesquisa avaliativa de cunho acadêmico tem por função tornar visíveis as contradições existentes nas substâncias das políticas públicas, bem como em seus processos de construção, implantação, aplicação e resultados, na busca de verificar a essência que tais políticas contêm e os seus significados para construção do conhecimento (SILVA, 2008).

É necessário destacar que, na história da avaliação de políticas sociais, os primeiros passos foram dados anteriormente à Primeira Guerra Mundial, nas esferas educativas e de saúde. Esses esforços foram dedicados a avaliar programas de alfabetização e de treinamento profissional, bem como programas relacionados à mortalidade causada em especial por doenças infecciosas. Nesse contexto, já datam também registros de um relevante número de cientistas sociais que dispensavam acentuada atenção para prática de métodos rigorosos de pesquisa em avaliação de programas comunitários.

Durante a Segunda Guerra, porém, ocorreu um crescimento significativo da aplicação da pesquisa avaliativa na Inglaterra e nos Estados Unidos por meio das pesquisas por amostragens, que objetivavam controlar a autoestima da sociedade e conferir o resultado do monitoramento dos preços dos mantimentos com vistas às mudanças de hábitos alimentares do povo americano.

Observamos logo após a Segunda Guerra Mundial que a tradição de avaliar programas e projetos sociais com métodos e técnicas tornou-se usual nos países centrais do capitalismo, com a finalidade de controlar os investimentos em políticas públicas de bem-estar social, e subsidiando o processo de métodos de pesquisa e das estatísticas aplicáveis ao estudo dos problemas sociais e das relações interpessoais; o aprimoramento de processos de *survey research,* computadores, vislumbrando nesse momento inúmeras variáveis, o que já denotava o estabelecimento de uma confinante relação entre mudanças tecnológicas e desenvolvimentos técnicos em pesquisa social aplicada (ROSSI; FREEMAN, 1993).

Nesse período, precisamente no final da década de 50, a pesquisa

avaliativa tomava robustez e passou a ser adotada em larga escala, concentrando inúmeros estudiosos sociais na avaliação de programas voltados para a prevenção da violência, saúde mental, habitação e atividades de organização de comunidades. Observamos que essa prática de pesquisa avaliativa já vinha se desenvolvendo na Europa, nos Estados Unidos e na Ásia com o incremento para o planejamento familiar; na América Latina, com a avaliação de ações destinadas à saúde e à nutrição, e na África, com pesquisas relacionadas ao desenvolvimento agrícola e comunitário.

> A pesquisa avaliativa então realizada se fundamentava no conhecimento de pesquisa social, incluindo *surveys* e procedimentos estatísticos complexos, contando com suportes administrativos para permitir o desenvolvimento de estudos em ampla escala. (ROSSI; FREEMAN, 1993, p. 10).

Nesse contexto, não são encontrados trabalhos com avaliação qualitativa, mas no arcabouço da avaliação quantitativa a análise dos resultados sempre esteve presente, bem como o estudo das estruturas e dos processos, sendo a análise dos resultados entendida como os efeitos que um programa ou política tem sobre uma determinada população, de acordo com os objetivos traçados e os procedimentos exigidos.

Verificamos grande expansão da avaliação nessa perspectiva nos Estados Unidos a partir da década de 60, na área da disseminação dos programas de combate à pobreza *(War on Poverty*), especificadamente no governo de Lyndon Johnson, quando ocorreu uma enorme imissão em serviços de intervenção social[46], o que muito contribuiu para que a avaliação de políticas se tornasse um campo específico de estudo na área da investigação social. Esse período ficou marcado pela grande preocupação com o uso excessivo do rigor no método científico. Autores como Shadish, Cook e Leviton (1995), denominam esse momento como o primeiro estágio de evolução da teoria da avaliação. Os mesmos autores marcam os anos 1970 como a época do segundo estágio da mencionada teoria, onde se observou a fragilização do modelo anterior, o qual se apoiava no rigor metodológico. Essa desvalorização se anunciou por meio de inúmeras publicações que criticavam a qualidade metodológica de estudos realizados na perspectiva do estágio anterior,

[46]Registram-se nessa década inúmeros investimentos financeiros para avaliação de programas sociais com preocupação de construir modelos que dimensionassem o sucesso ou o fracasso das instituições da área social (SILVA, 2008).

o que veio a interferir diretamente no sucesso da condução da pesquisa avaliativa que adotava uma nova lógica.

Desta forma, o novo estágio destacou a utilização da avaliação para incrementar concepções, alterações ou continuidades de programas sociais, e o pragmatismo foi o eixo condutor de sustentação desse momento. Nesse contexto surgiu a *Evaluation Review*, mecanismo utilizado por avaliadores de diferentes disciplinas. Além disso, data desse período um efervescente movimento nesse campo, verificado pelo surgimento de associações de profissionais avaliadores, de publicações, de eventos, além dos incontáveis estudos da pesquisa avaliativa e das reuniões acadêmicas para tratar desse assunto. Esse momento é considerado pelos autores Rossi e Freeman (1993) e Silva (2008), para citar apenas alguns, como o *boom* da prática da avaliação.

Em sequência aos estágios da avaliação, argumentam ainda os autores Shadish, Cook e Leviton (1995), que o terceiro estágio se caracterizou pela síntese dos dois estágios anteriores, acrescentando a técnica em conformidade com o contexto e os objetivos da avaliação.

> É descartada uma prática ideal de avaliação, na medida em que os programas são afetados politicamente e caracterizam-se por diversidades epistemológicas e metodológicas, além de serem sustentados por diferentes prioridades (SILVA, 2008, p. 104).

Assim, a vertente quantitativa e tecnológica da pesquisa avaliativa passava a ser questionada na mesma época em que os recursos destinados aos programas sociais nos Estados Unidos eram reduzidos. Além disso, circulava uma tendência segundo a qual era preciso considerar a influência dos decisores, dos planejadores e dos administradores nos resultados da política. Nessa conjuntura, a pesquisa avaliativa passou a ser considerada, além de aplicação de métodos, uma atividade política e de gestão. Desta forma, ela passaria a fazer parte do processo das políticas públicas e teria ressaltada nesse estágio a sua dimensão política.

Para melhor compreensão do expressado, com a eleição de Ronald Reagan nos anos 1980 localizamos nos Estados Unidos um declínio do movimento estrutural das políticas e dos programas sociais que vinham se mantendo desde os anos 1930 no governo de Franklin Roosevelt, quando houve a ampliação dos direitos à proteção social. Tal declínio terminou por afetar sobremaneira a expansão da pesquisa avaliativa que foi retomada nos anos 1990 como forma de reação à não credibilidade dos anos 1980. Nesse estágio, porém, ela retornava subsidiada pelas

abordagens compreensivistas que sugerem articular as perspectivas quantitativas com as qualitativas.

A proposta dessa última abordagem dá atenção particular às variáveis contextuais, não neutralistas, desconsideradas pelos modelos quantitativos anteriores. Dadas as explicitadas mudanças, passou a apontar como um dos elementos da avaliação a dimensão política em articulação com a dimensão técnica, sendo proclamada a subordinação da técnica em detrimento da política.

Consideramos importante citar alguns motivos que contribuíram para a elaboração da abordagem da pesquisa avaliativa nos anos 1990. Localizamos na década de 90 crise fiscal e econômica e a escassez de recursos econômicos, o que contribuiu para a demanda por avaliação, além, da larga participação da sociedade e de grupos engajados nas questões sociais em debates sobre os fins dos recursos públicos, que de certa forma, pressionou a clareza e a transparência na alocação dos recursos (CALMON, 1999). No que se refere à realidade brasileira, nesse período a pesquisa avaliativa também atingiu uma grande expansão.

Assim, podemos perceber que há seis décadas a avaliação tem sido usada pelas pesquisas sociais, consubstanciando-se como um campo dessa modalidade de pesquisa, mas ainda em desenvolvimento, mesmo sendo muito valorizada atualmente devido a mudanças profundas no paradigma das relações sociais de produção, o que exige um acelerado crescimento do fluxo de informações, de economia de escala e de focalização de ações. O que vem contribuir para que:

> A avaliação torna-se verdadeiro desafio na área social, em que as decisões de investimento são muito complexas, difusas e marcadas por fortes componentes culturais e políticos, exigindo um desenho de instrumentos que valorizem toda essa gama de intervenientes (MINAYO, 2005, p. 21).

Entretanto, apesar do avanço da pesquisa avaliativa na perspectiva compreensivista, não podemos deixar de mencionar que o alicerce inicial desse processo foi “[...] a aceitação do método científico como instrumental para lidar com problemas sociais, com aplicação de método da pesquisa social.” (SILVA, 2008, p. 105) e que “a aplicação de métodos de pesquisa social na avaliação coincide com o crescimento e refinamento dos métodos, bem como com mudanças ideológicas, políticas e demográficas que ocorreram neste século[47]” (ROSSI; FREEMAN, 1993, p. 9).

[47]Século XX.

Na tentativa de conferir a substância do desenvolvimento histórico da pesquisa avaliativa, encontramos nos autores Chambers, Wedel e Rodwell (1992), o processo da pesquisa avaliativa definido em gerações. Indicam os autores que a primeira e a segunda geração dessa modalidade de pesquisa data nos Estados Unidos entre os anos de 1930 e 1960, e realçam como exemplos dessa geração: o reconhecimento de que os programas sociais e as políticas públicas implementadas naquele contexto não estavam atingindo os resultados esperados, em razão da pouca contribuição oferecida para subsidiar as mudanças empíricas almejadas.

Consideram ainda como exemplo o fato de que a expansão da avaliação de políticas e programas sociais foi consequência em parte dos grandes eventos políticos de grande alcance que possibilitaram a criação de um *marketing* nessa modalidade de pesquisa a partir da Segunda Grande Guerra, sendo que esse *marketing* é muito utilizado até os dias atuais no contexto de desenvolvimento de *survey* de massas, de amostragens e de procedimentos de medição.

Segundo os mesmos autores, a terceira geração ocorreu entre os anos 1960 a 1970, considerados na literatura da pesquisa avaliativa como a idade do ouro, notadamente nos Estados Unidos no período dos governos dos presidentes Lyndon Jonhson e Kennedy, os quais dispensaram considerável relevância nas ações federais de combate à pobreza, com o objetivo de minimizar as mazelas sociais do país, tais como: desemprego, crime, deterioração urbana, bem como falta de acesso à saúde. Desta forma, ocorreu a ampliação da pesquisa avaliativa, que tinha como meta averiguar a eficiência e a eficácia dos programas sociais no que se refere ao quesito das condições sociais e humanas.

Registram-se nessa época muitas publicações sobre a prática da avaliação que continuou evoluindo em grande escala e ainda a disponibilização de financiamento para programas econômicos e programas sociais de grande alcance na América Latina, a exemplo do Programa Aliança para o Progresso, que muito acrescentou à pesquisa avaliativa, e que teve como principal preocupação nesse contexto aferir os efeitos da aplicação de recursos econômicos tão elevados.

A quarta geração da pesquisa avaliativa, ainda segundo os autores, ocorreu na década de 90. Esta veio redirecionar a pesquisa avaliativa, tirando-a da imobilidade estagnante dos anos 1980. Sustenta-se nas correntes compreensivas com proposta de articulação entre as correntes quantitativas e qualitativas, e com a novidade de levar em conta a totalidade conjuntural onde políticas e/ou programas

são elaborados implantados e implementados, bem como, os sujeitos beneficiados pela política.

Outra força que muito cooperou para o estabelecimento da quarta geração foi a crise fiscal e econômica do Estado e a participação da sociedade civil, bem como de associações e grupos políticos, em arenas de debates sobre o destino dos recursos públicos. Também teve como marco para a quarta geração, o requerimento dos referidos movimentos sociais por políticas sociais universalistas, como um direito de cidadania.

No que se refere à realidade brasileira, a pesquisa avaliativa começou a se ampliar a partir dos anos 1980, impelida pela redemocratização da sociedade brasileira,

> [...] expressando a demanda de grupos sociais organizados para ampliação da cidadania; demanda por melhoria das condições de vida; e busca por práticas participativas descentralizadas nos processos das políticas sociais, transparência, controle social democrático e instrumentalização das lutas (SILVA, 2008, p. 108).

Constatamos nessa época uma acirrada crítica ao padrão de políticas sociais desenvolvidos na América Latina e, nomeadamente, no Brasil, motivada pelo ressentimento dos movimentos quanto ao destino do dinheiro público e à ausência ou o não de direcionamento das políticas e programas sociais para a população pobre. Outro determinante que muito colaborou para a expansão da pesquisa avaliativa foram as exigências do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que incluíram em suas agendas como condições para financiar os nossos programas sociais, a avaliação, a qual teria como fins medir a eficiência na utilização dos recursos e dimensionar o grau de eficácia com que os objetivos dos programas estavam sendo alcançados.

É importante ressaltarmos que as ações do BM e do BID direcionadas às reformas dos programas sociais eram pautadas pela focalização, descentralização e privatização. Nesta perspectiva, a maior exigência incorreu sobre mais racionalidade do gasto público e do rendimento dos recursos aplicados.

Assim, quando se examina o desenvolvimento da ação da pesquisa avaliativa no Brasil nos anos 1980, não se pode desconsiderar que esta foi determinada primeiramente pelo caráter fiscalizatório, formal e burocrático dos organismos internacionais sobre nossos programas sociais financiados por eles. (SILVA, 2008).

Nos anos de 1990, continuou a ocorrer no Brasil o grande impulso da avaliação, (COHEN; FRANCO, 1993; COSTA REIS, 2004), motivado pela reforma do Estado que, na tentativa de adaptar o país ao novo ordenamento do capitalismo mundial, seguiu uma tendência internacional. É necessário lembrarmos que a ação da Reforma foi prioritariamente determinada pela crise fiscal do Estado e por influência do projeto Neoliberal, que colocou como questões centrais a liberação e a desregulamentação da economia.

Assim sendo, embora adotado tardiamente pelo Brasil, o Neoliberalismo influenciou a reforma que se focou especialmente no âmbito da reestruturação produtiva, dando um novo desenho ao Estado. Este deixou de ser executor para assumir funções mantenedoras e reguladoras através de normas e controle (Silva, 2008), sendo a avaliação um dos pré-requisitos mais requeridos para o Estado controlar os recursos transferidos para o setor público não estatal, o qual tinha primazia sobre a implementação dos programas sociais.

Nesta nova perspectiva de Estado, as estratégias eleitas são a privatização, a publicização e a terceirização. O foco é dirigido para o aumento da sua eficiência no que se refere à prestação dos serviços sociais. Porém, com o novo formato, a execução dos programas sociais se deslocou da exclusividade da esfera estatal e foi amplamente canalizada para organizações do terceiro setor, consideradas pelos idealizadores da Reforma como mais ágeis e com uma melhor dinâmica do que a estrutura do Estado. (PEREIRA; GRAU, 1999).

Nessa linha de interpretação, a avaliação de políticas passou a ser empregada como um dos principais instrumentos de controle social das políticas públicas pelo Estado, com fins de verificar a eficiência dos gastos públicos e a eficácia dos programas sociais, estes com focalização nos grupos mais pobres e vulneráveis. Assim, a avaliação teria a finalidade de controlar os gastos públicos e contribuiria para minimizar as restrições financeiras do Estado. Ao lado dessa dinâmica, os órgãos financeiros internacionais, começaram a condicionar o financiamento de programas à avaliação com foco na eficiência e eficácia, o que demandou a avaliação como uma exigência dessa ação.

Diante desses fatos, podemos estabelecer uma compreensão mais apurada sobre a ampliação da avaliação no Brasil nos anos 1990. Contudo, o pensamento de Minayo (2005) colabora para melhor entendermos essa questão, quando reforça os principais fatores que cooperaram para que isso acontecesse: a

pressão da sociedade civil no sentido de vigiar os recursos públicos; o Estado no papel de formulador de políticas e repassador de recursos para o terceiro setor, bem como a diminuição da sua presença direta nas áreas sociais; a focalização da ação governamental em determinadas atividades, exigindo análise de eficácia dos investimentos; a entrada de organizações não governamentais e de iniciativa privada na realização de inúmeros serviços de interesse público, em relação aos quais há uma concorrência por recursos, e tanto as empresas como os governos cobram resultados; as exigências dos órgãos internacionais que financiam projetos sociais; e a ampliação e o aprofundamento dos mecanismos de controle social dos meios de comunicação.

Entendemos que em decorrência do mencionado anteriormente, principalmente a partir da Reforma do Estado e das exigências dos organismos internacionais, foram gerados intervenientes na prática da avaliação da forma que vinha se consolidando, esses intervenientes foram motivados principalmente por fatores que muito bem nos esclarece Silva (2008, p. 110):

> [...] criação de um mercado de instituições e profissionais concorrendo pelo fundo público, com grande incremento da avaliação desenvolvida por profissionais externos aos programas; conversão da avaliação em mera mediação de resultados dos programas sociais, com conseqüente despolitização destes e prevalência ou redução da avaliação a sua dimensão técnica.

No campo da pesquisa, nesse momento a avaliação de políticas e de programas sociais passou a incorporar perspectivas interativas que consideram variáveis contextuais e processuais no processo avaliativo, as quais se amparam nas abordagens qualitativas e quantitativas, constituindo-se a partir de então, também no Brasil, em um vasto campo interdisciplinar.

Reafirmamos que a avaliação qualitativa começou a ser desenhada nos Estados Unidos, no final da década de 80, ancorada nas correntes compreensivistas. Fundamenta o seu método na apropriação de estratégias de abordagem antropológica e tem o objetivo de tratar a avaliação como uma construção que envolve também os atores beneficiados. Surgiu na área de saúde e de nutrição e não tem ainda constituído um corpo teórico completo e validado, embora estudiosos renomados como: Scrimshaw e Hurtado (1987); Patton (1987); D'Elia e Svitone (1990); Minayo (1991); Demo (1999); Nuno e Nations (1999); Uchimura e Bosi (2002) utilizem essa abordagem de avaliação.

As abordagens qualitativas de avaliação são várias, diferem entre si, mas, possuem similaridades, dentre as quais destacamos:

1. Defendem que, mesmo sem formação acadêmica em antropologia, os profissionais das ciências sociais podem ter o domínio do instrumental dessa disciplina em suas avaliações. Acreditam que dessa forma podem realizar avaliações que produzam mais críticas e mudanças na vida das pessoas;
2. Consideram a participação e as percepções dos sujeitos envolvidos de maior importância para a constituição e a implementação de uma política ou programa;
3. As representações e as relações são consideradas de fundamental relevância para o êxito ou fracasso do programa.

Do ponto de vista de autoras como Pena Firme (2003) e Minayo (2005), a avaliação, como técnica e estratégia investigativa, é um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta ou programa. Argumentam ainda as autoras que uma avaliação de programas sociais tem sentido nobre de fortalecer o movimento de transformação da sociedade em prol da cidadania e dos direitos humanos.

Pena Firme (2003) assegura que uma boa, eficiente e eficaz avaliação precisa ter quatro dimensões: (1) utilidade, para oportunizar tomadas de decisões relevantes; (2) viabilidade, do ponto de vista prático e de custo benefício; (3) ética, que ressalta o respeito aos valores dos interessados, e (4) precisão técnica. Afirma ainda que nem toda avaliação é produtiva: “[...] avaliar pode ser um empreendimento de sucesso, mas também de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar” (PENA FIRME, 2003, p. 1). Porém, entendemos que toda avaliação comporta o sentido de utilidade, e que o seu sentido ético alia-se a seu valor técnico e de responsabilidade social que se orientam para promover mudanças que precisam ser construídas no chão da realidade social.

A propósito, na literatura de avaliação de programas, políticas e projetos sociais, existe uma diferenciação entre as tipologias de investigação avaliativa e

avaliação normativa[48]. Contandriopoulos (1997) clareia muito bem as duas proposições quando explicita que avaliação normativa é:

> [...] a atividade que consiste em fazer julgamento sobre uma intervenção, comparando os recursos empregados e sua organização (estrutura), os serviços e os bens produzidos (processo) e os resultados obtidos, com critérios e normas. (CONTANDRIOPOULOS et. al., 1997, p. 37).

E acrescenta ainda que investigação avaliativa consiste em uma forma de avaliação que

> [...] pretende analisar a pertinência, os fundamentos teóricos, a produtividade, os efeitos e o rendimento de uma intervenção, assim como as relações existentes entre a intervenção e o contexto no qual se situa. (CONTANDRIOPOULOS et. al., 1997, p. 37).

Como percebemos, a avaliação normativa tenta isolar o programa ou a política a ser avaliada do contexto em que está inserida, centrando a ênfase teórica nos aspectos técnicos. Já a investigação avaliativa, como a avaliação normativa, utiliza processos normativos, mas ao contrário desta, considera o contexto e os seus dados, bem como se utiliza de fundamentos científicos.

Notamos que a investigação avaliativa avança em seu conceito e sua prática em relação à avaliação normativa, mas embora em seu construto não tenha somente a relevância técnica, de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick, (2004), esta se diferencia da pesquisa acadêmica ou pesquisa avaliativa. Nessa perspectiva, pesquisadores e avaliadores podem trabalhar com o mesmo paradigma de investigação, mas assumem diferentes papéis gerenciais e atuam em diferentes instâncias.

A pesquisa acadêmica ou pesquisa avaliativa, na concepção desses autores, avança no campo do conhecimento e gera novos conhecimentos; busca conclusões; em geral é independente e autônoma; é julgada pela validade interna e externa; tem uma organização do cronograma pautada por critérios científicos; pode ou não ser interdisciplinar; e em geral o pesquisador atua dentro do domínio de sua disciplina.

A partir das reflexões mencionadas, podemos situar necessárias diferenças no ofício de avaliar, e embora tenham realces diferentes, as diversas

---

[48]Teorias normativas das políticas sociais: individualismo, reformismo e estruturalismo. (TAYLOR-GOOBY; DALE, 1981) - Coimbra não concorda com o estruturalismo dentro dessa tipologia (COIMBRA, 2007). Modelos teóricos normativos para estudo das políticas sociais: teoria econômica clássica, marxismo com suas derivações socialistas e tradição do coletivismo mercantil (PINKER,1979).

formas de avaliar comportam múltiplos motes, que concordam entre si.

Destacamos que o nosso estudo se inclina em direção à tipologia denominada pesquisa acadêmica, porém ponderamos ser relevante, nesse momento, considerarmos que a concepção de avaliação que orienta este estudo se inclui nas tentativas científicas contemporâneas que tratam a avaliação como um evento dinâmico, em constante movimento de interação com o objeto (programa a ser avaliado), com o contexto em que o objeto se desenvolveu e em particular com os sujeitos beneficiados pelo programa (MINAYO, 2005), como também com os jovens pertencentes ao grupo de controle.

Atentos às recomendações de Arretche (2001, p. 123), quando aconselha a sermos cuidadosos e que devemos fazer avaliações *menos ingênuas*, por ser "fundamental ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação [...]", consideramos necessária a ponderação das contradições existentes entre o que advoga uma política e a sua implementação.

Essa necessidade decorre do fato de que, na fase da aplicabilidade, a política está sujeita a reinterpretações, residindo aí a disputa entre a política proposta e a política em uso (BALL, 2002), o que pode implicar em reveladas alterações no desenho original da política. Assim, a avaliação do efeito de políticas ou programas sociais, por essa perspectiva, abarca também a importância da revelação dos resultados não previstos que despontam de acordo com as particularidades de cada contexto.

Nessa condução, consideramos os documentos direcionadores do programa, nos quais constam as finalidades, expectativas e objetivos, contudo levamos juntamente em conta as particularidades e a singularidade da cidade de São Luís, o momento histórico porque estava passando (BACHELARD, 1996), e prioritariamente as declarações da juventude sobre os efeitos do programa em suas vidas, assim como a dinâmica da vida dos não ingressantes, para estabelecermos as comparações.

A seguir, discutiremos o conceito de juventude dada a sua fundamental importância como embasamento teórico do estudo.

2.2 Itinerário das discussões e teorias sobre o significado da juventude

O fenômeno juventude tem despertado inúmeras análises nas últimas décadas. Ainda assim, esse campo se constitui fértil em discussões. Estudar tal fenômeno se apresenta como um desafio, a começar por sua definição, tendo em vista que nela habita também uma problemática sociológica. Desta forma, para entendê-lo, precisamos nos apropriar de critérios que o considerem de um ponto de vista tanto histórico quanto cultural.

Torna-se necessário ressaltar, porém, que a imprecisão conceitual do fenômeno decorre, além disso, porque essa categoria se estende por contextos e situações com poucos elementos comuns entre si (SPOSITO, 2000). A mencionada visão nos conduz a compreender que juventude não é uma "etapa social de vida" homogênea. Ela também é objetivamente uma categoria não permanente, transitória e fugaz, em razão de ser composta por indivíduos que concentram em si uma moratória temporal – "um tempo de ser jovem". Assim, na medida em que os anos passam a moratória se esvai e, pela impermanência inexorável do tempo, a juventude vivenciada atualmente cede invariavelmente o seu lugar à próxima juventude. Daí entendermos um ponto fundamental, isto é, o fato de que, mesmo se tomarmos um recorte temporal para a análise desse fenômeno, os critérios de ordem histórica, cultural precisam ser considerados, assim como outros elementos contextuais inferidos por esses critérios, tais como a situação econômica e social. Parte daí então o entendimento de Schmitt (1996), quando expressa a natureza simbólica potente e ao mesmo tempo ambígua e frágil do conceito juventude.

Deste modo, podemos notar que juventude não é uma categoria apenas natural e biológica, mas uma construção social que varia de acordo com a cultura na qual se encontra inserida, e que sofre variações, mesmo se considerada no âmbito de uma mesma cultura. Além disso, também a visão psicológica[49] sobre esse fenômeno precisa ser levada em conta.

Na busca da delimitação do conceito de juventude e na tentativa de iniciar uma discussão da autonomia dessa categoria em relação a outras categorias sociais como religião, etnia, gênero, Catani e Gilioli (2008) apontam vários fatores a serem

[49]A abordagem psicológica sobre a juventude data de 1904 com a obra *Adolescence,* de Stanley Hall, bem antes da tradição sociológica.

considerados nessa discussão, afirmando que esses podem se interrelacionar entre si para melhor explicar o significado de juventude. São eles:

- Faixa Etária;
- Maturidade/Imaturidade pelas variáveis biológicas e psicológicas;
- Critérios socioeconômicos;
- Estado de espírito, estilo de vida.

Seguindo outra perspectiva, os estudos de Fraga e Iulianelli (2003) dividem a compreensão de juventude em duas partes:

1. do ponto de vista dos indivíduos, que seria uma condição transitória;
2. do ponto de vista conceitual, o que implicaria em uma produção sociohistórica, na medida em que suas funções específicas e o seu entendimento dependem da época e da sociedade em que estão inseridas.

Contudo, independentemente da época e do contexto sociohistórico notamos na literatura e em quase todas as sociedades um ponto comum e um paradoxo: juventude associada a reprodução e mudança social.

No ponto de vista que abrange a compreensão sociológica, as análises apresentadas por Dayrell (2007) igualmente como as demonstradas por Peralva(1997) partem do princípio de que juventude é uma representação e uma condição social. No entanto, ao analisar o conceito, Dayrell acrescenta ao entendimento a ideia de *condição juvenil,* na perspectiva de alcançar as duas dimensões que o termo compõe. *Condição juvenil* seria não somente determinada pelo “[...] momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional”, mas, prioritariamente “[...] o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referentes às diferenças sociais - classe, gênero, etnia, etc.” (DAYRELL, 2007, p. 02). Sendo assim, *condição juvenil* seria de caráter interno e individual quando referida à forma como o sujeito se comporta perante a vida e perante a sociedade; e de caráter externo quando referida às situações objetivas de organização social em que se desenvolve essa condição.

Outra questão que amplia o debate é a relação entre as juventudes da atualidade e as juventudes das gerações anteriores: “O contexto social, político, econômico, cultural e tecnológico no qual estão inseridas *as juventudes atuais* apresenta características e dimensões distintas daquelas vividas pelas gerações passadas” (DUARTE et al., 2009).

Além desse ponto, a existência de mais de uma juventude em um determinado momento histórico conjuntural, nos leva a pensar nos aspectos da não homogeneização, ou seja, juventudes que estão no mesmo espaço físico e temporal, mas que em geral são distintas entre si, mormente porque não usufruem de modo igualitário dos bens socialmente produzidos, fator que, quando considerado, acrescenta e fertiliza as análises.

Ao circunscrever a juventude da atualidade em uma visão única, Dubet (1996) destaca que “A cultura dos jovens é aquela de uma modernidade de massa; ela apela à autonomia, aos valores da expressão e da individualidade. Ela se diferencia claramente dos modelos adultos, instituindo uma moratória juvenil na qual cada um tem o direito de fazer experiências e de viver sua vida”. (DUBET, 1996, p. 26). Aliado a essa compreensão, o autor inclui o prolongamento da formação escolar e a autonomia como elementos definidores da juventude da atualidade. Embora se compreenda que os estudos desse autor tomem como referência a realidade francesa, tais aspectos apresentam similaridades com outras conjunturas sociais. No que se refere ao prolongamento da vida escolar, não podemos deixar despercebido o descompasso existente entre as ideias do autor e a realidade de alguns países em desenvolvimento, em particular a do Brasil.

Ao desenvolver uma revisão teórica sobre esse fenômeno, Sposito (2002) se sustenta em autores como Salem (1986), Dubet (1996), Attias-Donfut (1996) e Peralva (1997), e chega à conclusão de que juventude é uma categoria sociológica. Ela não descarta, portanto, a visão que considera essa categoria como “etapa de vida”, na qual os sujeitos carregam em si especificidades que são influenciadas pelos modos culturais e de sociabilidades. Além do mais, a autora alia em seus conceitos a perspectiva que entende o fenômeno juventude em razão dos acontecimentos existenciais pelos quais passam os sujeitos nessa fase da vida. No entanto, por não ser esta uma categoria homogênea, os sujeitos que estão no tempo de “ser jovem” não possuem uma única forma de viver, porque além das suas individualidades, os seus processos existenciais são marcados pelo contexto socioeconômico-cultural em que vivem, revelando-se assim as inúmeras diferenças e as desigualdades. Como juventude carrega em si um tipo de representação simultaneamente ao de condição social, pensamos que decorre também daí a complexidade para se definir o seu conceito (PERALVA, 1997).

Análises sobre cultura juvenil realizadas por Catani e Gilioli (2008) incluem as diferentes perspectivas acerca do tema:

1) a que entende o jovem como problema social, advinda da Escola de Chicago;
2) a que entende juventude como um fenômeno cultural comum e relativamente uniforme em todo mundo, adotando-se assim a noção de (sub)cultura juvenil no singular[50];
3) a tendência incorporada pela escola de Birmingham[51];
4) os estudos recentes[52] que associam o jovem ao lazer e ao ócio, mas que antes os tomam como problema social, bem como adotam o desdobramento do conceito de (sub)culturas juvenis, no plural.

É necessário destacar que o paradigma que compreende a juventude como uma categoria sociológica procede de estudos europeus que datam do período pós-guerra de 1945, quando se observou a necessidade de expansão do processo de escolarização para a juventude. Esses estudos se constituem como marco para o entendimento do conceito desse fenômeno na modernidade (GALLAND, 2008). Desta forma, a concepção de juventude na Europa foi adotada a partir das especificidades contextuais de cada país, em particular em função das instituições.

Apesar desse fator, os países europeus concordam que juventude é uma fase em que os sujeitos experimentam novidades, sendo essa, portanto, uma etapa de experimentação. Por seu turno, até que possam se afirmar como adultos, as circunstâncias juvenis vão requerer o cuidado e a proteção das instituições como a família e o Estado. (DUARTE et al., 2009). Ao contrário do que defende a escola de Chicago, a aludida proposta refere-se à proteção, e não ao controle.

Dentre as mencionadas visões, uma em particular dá fluidez ao debate nos últimos anos, a que se revela atualmente nas políticas governamentais para esse segmento social nos países que concentram juventude em estado de pobreza: a compreensão que circunscreve juventude como um problema social que necessita ser resolvido. Tais estudos são decorrentes da Escola de Chicago, como já

---

[50]Estudos de Talcott Parsons entre 1902-1979 (SILVA, 2001).

[51]Escola Britânica de assuntos culturais, que na década de 60, por meio de estudos com a juventude da Grã-Bretanha, percebeu a juventude como grupos sociais distintos em sua multiplicidade e diversidade.

[52]Estudos desenvolvidos a partir da década de 80, que tomam a juventude na perspectiva cultural.

referimos, os quais datam da primeira metade do século XX. Essa linha teórica defende que, por se revelar como um problema social, a juventude precisa ser controlada por organismos institucionais como o Estado ou por setores organizados da sociedade civil. Ao contrário dessa ideia, mas, levando-a em consideração, pois esta subjaz às políticas para juventude da atualidade, as organizações internacionais ONU, Unesco, OIT e as agências multilaterais como BM e BIRD, reconhecendo as lutas políticas e sociais empreitada pela juventude em favor dos processos democráticos, e, conjugados por um contingente de forças conjunturais, começaram proporcionalmente, a partir de 1990, a desenvolver e a introduzir na conjuntura atual a visão que defende o jovem como sujeito de direito, definido por sua singularidade, sua especificidade e sua necessidade.

Nesse novo contexto ideológico, a "juventude" passou a ser entendida como "ator estratégico do desenvolvimento e protagonista da sua própria vida e do social"– protagonismo juvenil –, o que, ao oposto da escola de Chicago, gera uma opinião de supervalorização da juventude. Com esse novo entendimento, o segmento social teve a possibilidade de posicionar-se e fixar-se no espaço público como demanda cidadã legítima, passando assim a ser incluído na pauta das agendas das políticas sociais dos países que se preocupam com essa problemática.

Dentre os organismos mencionados anteriormente, a Unesco, ao mostrar preocupação com a juventude, que faz parte dos estratos que necessitam de políticas públicas, defende que essa é uma fase singular da vida, momento em que os jovens têm direitos, mas também muitos deveres. Sustenta em seus estudos que a juventude é um segmento populacional estratégico no desenvolvimento dos países. Considera jovens pessoas na faixa etária de 15 a 29[53] anos e define juventude como:

> [...] um período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e gênero. (UNESCO, 2004, p. 23.).

A mencionada definição associa-se àquelas apontadas por Catani e Gilioli (2008), combinando-as entre si. Desse modo, além de compreender juventude como um período de transição, a Unesco enfoca o jovem no "vir a ser", realça sua preparação para o futuro visando à sua condução ao mundo adulto, e não valoriza,

[53] Ampliado de 24 para 29 anos, a partir de 2004 (UNESCO, 2004).

portanto, o jovem como o sujeito do tempo presente. No entanto, em seus trabalhos de ações públicas, convoca o jovem a participar como sujeito atuante dessas ações, desde o processo de suas formulações até as avaliações. Observamos ainda que as justificativas para as ações políticas de tal organização permeiam a revitalização da compreensão de juventude defendida pela escola de Chicago, bem como a defesa expressa pela Escola de Birmingham.

Por outro lado, ao considerar as variadas formas existentes de “ser jovem” na sociedade atual, Margulis e Urresti (1996, p. 18) justificam que “[...] a multiplicidade de situações sociais em que esta etapa de vida se desenvolve, apresentam os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as distintas maneiras de ser jovem” (tradução nossa). Ao contrário do conceito de juventude defendido pela Unesco, esses autores apontam uma juventude mais concreta, determinam o seu espaço dando-lhe certa precisão. Desta forma, reforçam o entendimento de que juventude é também um construto social. Como consequência, ampliamos nossa compreensão para a existência de mais de uma juventude na atualidade; e, que na sociedade contemporânea, em especial nos centros urbanos, coexistem conjuntos heterogêneos de grupos juvenis, “[...] com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder [...]” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 23). De acordo com esse ponto de vista, reforçamos a ideia de que o entendimento de juventude decorre da forma como a sociedade conjuga vários fatores a partir do modo como ela concebe o jovem, aliando-se a tal entendimento o momento histórico, as diferenças de etnia, de classe e de grupo social.

A imprecisão do conceito do fenômeno em pauta é reforçada em nosso ponto de vista pelos estudos de Bourdieu (1983), no instante em que o sociólogo expressa que tal fenômeno não é bem determinado, pois é um dado manipulado pelos mais velhos em detrimento dos jovens para exercerem poder sobre os últimos. Essa manipulação, segundo o autor, consiste no fato de se associar a idade biológica a uma idade social em que os sujeitos manifestariam determinados comportamentos, aspirações, valores e outros aspectos que se caracterizariam como específicos dessa faixa etária. Segundo o autor,

> [...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou,

> para encurtar, entre as duas juventudes [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 113).

A partir da citação, percebemos que o autor faz referência aos extremos da categoria juventude: o jovem burguês, que tem acesso aos estudos e a uma vida sem grandes responsabilidades; e o jovem proletário que precisa começar a trabalhar muito cedo para suprir suas necessidades e as da família, e assim nem da adolescência pode usufruir.

Além da situação explicitada, juventude é também uma condição social que carrega em si uma visão simbólica “de irresponsabilidade e inexperiência”. Portanto, constata-se que, juventude como todos os fenômenos socialmente construídos, apresenta uma dimensão simbólica. Contudo, para além do significado simbólico existem outras interpretações sobre juventude.

Pais (2002),alinhado com o pensamento de Bourdieu (1983), faz uma revisão embasada na sociologia de juventude e agrupa esse conceito em duas perspectivas:

A primeira traduz juventude como grupo etário composto por pessoas que somam aspectos uniformes e constantes e têm como característica estar vivendo uma fase da vida comum a todos. Nesse entendimento, juventude é um grupo social etário. Essa perspectiva se aproxima da compreensão defendida pela UNESCO, por Sposito e por Dubet, quando este trata da cultura juvenil.

É necessário destacar que notamos na segunda perspectiva um avanço sobre o primeiro conceito, pois não considera juventude como um grupo homogêneo, reconhece a existência das múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de interesses e inserções sociais, decorrentes de capital cultural, oportunidades ou de situações socioeconômicas. Nesta perspectiva, juventude não é denominada unicamente pelo fator idade (PAIS, 2002).

Observamos que a segunda perspectiva indica inúmeras possibilidades existentes na categoria estudada, mas também entendemos que, embora distintas e sugerindo diferentes formas de abordagem, as linhas não se anulam entre si. Desta forma, juventude pode ser considerada um grupo homogêneo, quando comparada a outras gerações, e heterogêneo, quando vista como um conjunto social carregado de atributos sociais que precisamente diferenciam os jovens uns dos outros. No caso do nosso estudo, indubitavelmente, optamos seguir como linha de estudo a segunda perspectiva, tendo em vista que o PJ tem como público alvo um grupo específico de jovens.

Na perspectiva de apreender o fenômeno juventude na atualidade, Ribeiro (2004) localiza o advento da Revolução Francesa no século XVIII como um momento decisivo para a valorização da juventude. Esse estudioso afirma que a emergência das novas concepções e formas de compreensão da juventude disseminadas nos últimos tempos resulta da vitória do modo de produção capitalista sobre o absolutismo monárquico, pois, a partir de então ocorreram mudanças radicais nas formas até então vigentes de organização social, econômica e política. Ele argumenta ainda que, na sociedade anterior à Revolução Francesa, cultivavam-se padrões estéticos associados à velhice recorrendo a símbolos que representassem distinção social pela nobreza. A partir da Revolução, o antigo regime deu lugar ao ideário do novo, que se apresenta defendendo a bandeira da liberdade, da democracia e da vida, elegendo a juventude como segmento de transformação para se galgar a felicidade. Desta forma, o alinhamento comumente estabelecido entre juventude e revolução embasa os argumentos do autor, pois ele afirma que "fazer revolução tenha sido durante boa parte do século XX, uma das grandes vocações dos jovens" (RIBEIRO, 2004, p. 45).

Assim, desde a revolução francesa foi se desenvolvendo a ideia de que juventude está vinculada à liberdade, à força, ao prazer e à beleza. Consequentemente, os pequenos arrebatamentos de irresponsabilidades e as inconsequências seriam vistos pela sociedade como atitudes inerentes a sua condição - uma espécie de ensaio e erro característico da "moratória social"[54]·. Simultâneo a esse processo, a partir da metade do séc. XX, a divulgação dessas ideias passa a determinar o ideário social, pois estaria plenamente associada à primeira interpretação pós-revolução, aquela que vincula a juventude à noção de não acomodação, de revolução, do questionamento. Essa corrente está aliada aos estudos da escola de Chicago e vem abrindo espaço para as discussões no campo do conceito de juventude até os dias atuais.

É necessário destacar que, apesar de na atualidade a ideia de liberdade pessoal estar cada vez mais marcada por valores que se associam à juventude[55], o Brasil não vivenciou esse cenário sempre. No início do século passado a maior

---

[54]As transformações ocorridas no início do século XX concorreram para que o jovem fosse segregado em escolas, deixando assim de ser socializado juntamente com outras gerações, o que contribuiu para que juventude fosse estruturada como categoria específica. (GALLAND, 2008).

[55]Ideia disseminada a partir do movimento de contracultura em 1968, que também passou a ditar moda e estilos de vida para jovens do mundo inteiro.

importância recaía sobre as pessoas com idade produtiva e reprodutiva, e a juventude não tinha função nem destino (KEHL, 2004). No entanto, apesar de as condições de existência dos últimos tempos apresentarem inúmeras adversidades, nos últimos anos, os jovens, aqui entendidos como categoria homogênea, vêm ocupando um lugar de centralidade no mercado, pois se percebe que mesmo a juventude desprovida materialmente tem uma veia consumista. Nesse sentido, com recente prestígio, o jovem passou a ser cidadão, pois tornou-se consumidor em potencial, tendo em vista que as pesquisas de marketing o produziram e o definiram como uma nova fatia de mercado (KEHL, 2004).

O jovem tornou-se, por conseguinte, referência de consumo estético[56] para toda sociedade, e essa função recaiu até mesmo sobre aqueles pertencentes às camadas sociais mais baixas, sendo que os últimos além de comportarem em si preferencialmente o papel de consumidores, ao mesmo tempo precisam também enfrentar algumas condições que retardam suas autonomias, condições essas que se referem:

1. à escolarização - ao exigir a elevação progressiva do tempo de formação escolar;
2. ao trabalho - devido à escassez de emprego, além da grande competitividade no acesso aos postos no mercado.

Esses fatores somados a outros referentes às condições psicológicas e de identidade inerentes à condição juvenil contribuem para que o jovem permaneça mais tempo morando com os pais. Como consequência, esse mesmo jovem se torna dependente do seu núcleo familiar, com o agravante de que aqueles cuja família é desprovida materialmente ficam sujeitos à vulnerabilidade, o que de certa forma contribui para que lhes sejam atribuídas características de incapacidade e falha.

Afirmamos que, como no contexto de Bourdieu (1983), atualmente a juventude continua carregada de valor simbólico, mas os elementos que determinam esse processo são fortalecidos mais acentuadamente pelo peso dos artefatos e dos recursos da sociedade de consumo do que pela imputação dos mais velhos sobre a juventude, podendo-se afirmar que, com o passar do tempo, o consumo substituiu os mais velhos. Apesar disso, a cisão entre os mundos juvenis desiguais continua principalmente nos países pobres.

---

[56]A influência da cultura juvenil sobre o mercado, a indústria e a moda, uma das vertentes dos estudos culturais desse fenômeno.

A despeito do consumo referido anteriormente, observamos que esse fenômeno decorre também da convocação para a liberdade, com o advento da Revolução Francesa, pois, longe dos freios morais e religiosos e desligados dos discursos tradicionais, os jovens acabaram por se constituir um estrato de consumidores extremamente poderoso. Como consequência, a sociedade contemporânea atribui à juventude uma referência paradigmática do que é desejável e legítimo, por meio da evocação de artefatos e costumes relacionados ao corpo, à indumentária e ao comportamento (KEHL, 2004), reedificando dessa forma um ideal estético ao agregar à juventude a comercialização de mercadorias.

Assim sendo, juventude, além de ser um período de vida, que pode ser constituída por pessoas de condição social diferentes, passa a ser vista como um produto, concentrando em si um valor simbólico esteticamente comerciável. Isso contribui para que essa categoria se dispa da dimensão histórica, política e cultural. Esse novo paradigma de juventude ocorreu pela combinação de vários fatores, a saber:

1. O enfraquecimento da participação política juvenil nos anos 80;
2. O aumento da população jovem urbana no mundo inteiro;
3. A mudança nas relações de trabalho que concorreu para que muitos jovens pobres ficassem fora da escola e sem emprego.

Estes acontecimentos no mundo juvenil contingenciaram o surgimento de novos atores sociais, de resistência contra a sociedade adulta: as chamadas tribos urbanas, representadas agora por jovens pouco escolarizados, os quais abordavam temas como ecologia, minorias, moral e costumes, o que no entendimento de Foracchi (1972) e Abramo (1995), não deixa de ter sua dimensão política.

No que se refere ao tratamento dado à juventude como valor simbólico associado à mercadoria e ao consumo, Margulis e Urresti (1996) também denominam esse fenômeno de “estetização do adulto”, visto que muitas vezes o adulto lança mão de artefatos juvenis ou propagados por esse segmento para parecerem mais jovens, tendo em vista que esse é o estereótipo desejável, o que configura a juvenização do adulto.

Partindo dessa perspectiva, lançamos o seguinte questionamento: o que é ser jovem? Adultos que se caracterizarem com indumentárias da moda juvenil e imitam seus modos de vida podem ser também considerados jovens?

É sabido que, desde o último século, juventude passou a ser associada a

reprodução e mudança social, portanto, dita moda, costumes e formas de viver e conviver. Todavia, no contexto da sociedade atual, com profundas desigualdades sociais, econômicas e de recursos naturais entre países e regiões, e mesmo no âmbito da mesma nação, a juventude não pode ser percebida somente pelo ângulo referencial do consumo, ou seja, juventude não é somente um grupo homogêneo, e entendê-la somente por esse ângulo significaria reduzi-la, empobrecer o seu significado, desmaterializando-a.

Objetivamente, existem grupos juvenis específicos, em particular nos centros urbanos, que se diferenciam socialmente entre si, embora não deixem de ser afetados pelo padrão do consumo e tendam a segui-lo. Ainda que conformem suas condições em função de parâmetros concretos como dinheiro, educação, trabalho, residência, tempo livre, e que de acordo com esses parâmetros, sejam considerados jovens por estarem cronologicamente pertencentes à mesma faixa etária, esses indivíduos e grupos são socialmente diferentes.

Desta forma, partimos para mais um questionamento: o ponto comum entre as diversas juventudes seria a idade? Por esse ângulo, estaria apropriado o conceito estabelecido pela UNESCO?

Bourdieu (1983, p. 112) sinaliza que [...] “o reflexo profissional do sociólogo é lembrar que as divisões entre as idades são arbitrárias”. Assim como Bourdieu, Margulis e Urresti (1996) confirmam a ambiguidade dos conceitos de juventude, quando esses estão centrados somente na idade cronológica.

Apoiados nessa compreensão e entendendo o paradigma[57] no qual se concentram as políticas para juventude dos documentos da Unesco – que direcionaram as políticas para juventude brasileira como o PJ –, observamos que a noção de juventude pautada somente pela idade tornou-se obsoleta.

De tal modo, o movimento teórico postula uma nova concepção, que compreende a juventude como uma fase da vida humana em que o jovem desfrutaria de um tempo livre, sem muitas responsabilidades, com concessões sociais de direito ao estudo, em que deve viver novidades, se aprimorar. Portanto, é uma fase de preparação para entrar na vida adulta, isto é, juventude como “moratória social[58]” passa a ocupar a centralidade dos estudos.

---

[57]Considera o jovem como sujeito de direito e protagonista do desenvolvimento social.

[58]Termo desenvolvido por Erikson (1976) no final da década de 50 e atualizado por Margulis e Urresti (1996) décadas depois.

Todavia, se entendermos juventude desse modo, a maioria das pessoas da classe social menos favorecida que está na faixa etária considerada fase de juventude, não poderá ser considerada jovem, pois não dispõe de tempo socialmente livre, ou, se possui esse tempo, pouco é utilizado para estudos e aprimoramentos. Contrariamente, muitos desses sujeitos precisam trabalhar desde a tenra idade e responsabilizam-se por questões adultas, o que por consequência gera saída prematura da escola e entre outras consequências, torna impossível usufruir dessa fase da vida, ou então os deixa com tempo livre por falta de oportunidades de trabalho ou outras ocupações típicas da idade, como frequência à escola, ao esporte e ao lazer, o que contribui para enveredarem no mundo da contravenção. Novamente voltamos à questão social, que determina as diversas juventudes.

O elemento "desigualdade social" continuaria condicionando o conceito, pois mesmo quando os jovens das classes menos favorecidas dispõem de um tempo livre, em geral é em decorrência de falta de oportunidades. Alinhados com essa compreensão, os autores enfatizam que "Esta circunstância não conduz à moratória social: cria uma condição não desejada, um tempo livre que se constitui através da frustração e da pobreza". (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 13, tradução nossa). Para as classes menos favorecidas, esse período de preparação socialmente concedido não existe, como bem completa o pensamento de Bourdieu:

> [...] poderíamos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos 'jovens' que trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado as coerções do universo econômico real [...]; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos [...] com alimentação e moradia a preços baixos, entrada para o teatro e cinema a preços reduzidos, etc. [...]. Encontraríamos diferenças análogas em todos os domínios da existência [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 113).

A partir da citação, entendemos que, se definirmos juventude como moratória social, as pessoas pertencentes à classe menos favorecida econômica e socialmente não conseguem ter juventude, o que nos encaminha a refletir sobre a multiplicidade de juventudes existentes entre esses dois polos e a confirmação de que juventude é um conceito socialmente determinado. "Desse modo, o seu tratamento deve, obrigatoriamente considerar as determinações materiais, históricas e políticas inerentes a qualquer produção social" (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 24). Todavia, apesar de esses jovens fazerem parte de diferentes universos

sociais, eles apresentam entre si algo em comum: a condição de juventude construída em torno deles.

É importante observarmos que, embora o conceito de juventude determinado pela idade cronológica esteja ultrapassado e não dê conta de explicar os múltiplos significados desse segmento na contemporaneidade, e, portanto, que não seja um demarcador confiável nas determinações do conceito, esta continua sendo uma variável presente nas discussões mais atuais. Observamos também que, mesmo que existam diferenças marcantes entre as juventudes da atualidade, determinadas pelo grupo social a que os jovens pertencem, alguns autores como Bourdieu (1983), Braslavsky (1986) Esteves e Abramovay (2007), encontram pontos comuns a todos os grupos juvenis. Esses autores além de comungarem com o conceito de juventude como uma construção social, ainda a compreendem como:

- “rito de passagem” entre o ser criança e o tornar-se adulto;
- um período em que as pessoas vivenciam uma “irresponsabilidade provisória”;
- fase da vida em que as pessoas procuram pelo novo, buscam respostas para situações e contextos antes desconhecidos, jogam com o sonho e com a esperança e enfrentam muitas incertezas diante dos desafios e do mundo adulto.

Além do mencionado, Margulis e Urresti (1996) anunciam um ponto comum entre as juventudes, o que denominam de “moratória vital”. Seria uma qualidade de “*plus* de tempo, uma espécie de capital energético”, um tempo inerente à condição de ser jovem, e que lhes daria a sensação de que eles teriam um abundante tempo pela frente, intrínseco a sua condição. Com essa definição, os autores encontram uma base concreta de juventude, pois, diferenciam os jovens dos adultos que recorrem aos signos da juventude para se juvenizarem e tentarem converter o humano no jovem, e encontram um elemento comum entre os jovens, independentemente da classe social.

Entendemos o posicionamento dos autores, que se referem à moratória vital remetendo-se a uma única juventude, e na contraposição aos adultos. Entretanto, reconhecemos que outros fatores se entremeiam por essa visão, pois se considerarmos a heterogeneidade juvenil, nos depararemos também, por exemplo, com altos índices de mortalidade de pessoas jovens em países em desenvolvimento, os quais se revelam como dados epidêmicos, significando que em

países periféricos, ser jovem e pobre não garante uma vida longa. Esse entendimento nos remete novamente à compreensão do conceito de juventude como socialmente construído.

2.2.1 Para além dos conceitos: um passo à frente

Os primeiros estudos sobre juventude construíram predominantemente uma concepção que a identificava com o fenômeno da delinquência e a subordinava ao mundo adulto. Desta forma, até o início do século XX, as famílias burguesas continuavam a interpretar esse segmento social como um espectro identificado como perigo social. Nessa lógica, os estudos sistemáticos sobre juventude datam dos anos 1920, realizados pela escola de Chicago. Concomitantemente, desde 1910 a questão do abandono e das formas de assistência aos jovens já se constituía como uma inquietação para os psicólogos, levando-os a desenvolver estudos e pesquisas mais aprofundadas sobre essa situação.

Contudo, nos anos 1920, em decorrência da explosão demográfica e de situações problemáticas que envolviam delitos juvenis ocorrido nos Estados Unidos, prioritariamente na cidade de Chicago, um grupo de estudiosos liderados por Robert Park (jornalista e antropólogo urbano), objetivando identificar as causas da desordem social, iniciaram estudos sobre os modos de vida da juventude das grandes metrópoles daquele contexto, trazendo à tona a questão da juventude como problema social. Os estudos eram realizados com fins de verificar o comportamento juvenil em relação ao desenvolvimento industrial, a superpopulação, acerca também das imigrações para o país e as condições de vida pobre dos imigrantes – “estas entendidas como um dos centros potenciais de criminalidade, tensão social e marginalidade” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 91.).

Os referidos estudos tinham como abordagem principal a violência, os códigos de rua e os temas conexos. Após tantos acontecimentos, a delinquência advinda da juventude foi entendida como uma inadequação social que precisaria ser equacionada por medidas correcionais.

No que se refere à submissão juvenil ao universo adulto, podemos identificar a sua objetivação através do processo das duas grandes guerras ocorridas na Europa, nas quais os soldados que estavam à frente da batalha eram em sua maioria jovens. Desta forma, foram ceifadas inúmeras vidas, o que

concorreu para um grande número de baixas juvenis, sendo que na primeira guerra foram dizimados quase todos os jovens europeus que estavam na faixa etária de 18 a 25 anos. Entretanto, naquele contexto não houve distinção entre jovens delinquentes e integrados, pois o enfoque histórico militar não considerou esse quesito e com esses acontecimentos a tendência[59] da (sub)cultura juvenil no singular ganhou um destaque que outrora não tinha. Assim sendo, passou a predominar a ideia de que existe uma unidade juvenil no mundo todo. Portanto, ao considerar juventude como única, a tendência apelava ao universalismo o que terminou por contribuir para encobrir as diferenças significativas existentes entre os jovens. Além disso, a relevância conferida aos costumes globalizados minimizava as particularidades culturais identificadas nos jovens de acordo com os países de origem, o que se caracterizou como uma forma errônea de observar e analisar.

Ao contrário do entendimento de submissão da juventude ao mundo adulto, nos anos 1960 as ações juvenis dentro do movimento de contracultura e as atuações guerrilheiras latino-americanas convergiram para que se interpretasse juventude por um novo enfoque: revolucionária da cultura, da política, dos costumes e dos hábitos, caracterizando-se assim como promotora e agente da mudança da sociedade naquele contexto. Entretanto, paralelamente a essa visão redentora de juventude dentro de uma sociedade enrijecida na qual o jovem mudaria todos os desmantelos sociais, existia a ideia assumida pelos opositores das lutas por libertação, as quais consideravam a juventude como irracional, ingênua, *inocente útil* e massa de manobra. Nesse contexto, a Escola de Chicago se aproximou das abordagens defendidas por outras escolas. Abordagens estas que destacavam entre os jovens, características tais como: a boêmia, as drogas, o gosto musical e preferencialmente o radicalismo político.

Mesmo com o desenrolar do movimento da contracultura e as atuações juvenis na década de 60, a tendência que considerava a cultura juvenil genérica permaneceu. Autores como Catani e Gilioli (2008) afirmam que essa tendência situa-se de 1945 a 1970, portanto no auge do Estado de Bem Estar Social, quando da grande expansão do emprego e do consumo juvenil nos Estados Unidos e na Europa. A partir de então, de acordo com os autores, o *rock and roll* a revolução sexual colocaram a juventude como protagonista das sociedades modernas.

---

[59]Tendência difundida na década de 40, defende a ideia da unidade cultural juvenil.

É necessário destacar que essa visão de juventude ganhou força nos anos 1950 através do termo “conflito de gerações”, revelado por uma espécie de rebeldia manifestada pela juventude contra a geração mais velha, não somente representada pelos pais, mas por todas as instituições e as representações que defendessem os costumes vigentes. Esse movimento convergiu para o encontro com o das ações políticas juvenis da década de 60, fortalecendo-as através das rebeliões ocorridas no ano de 1968[60], o que concorreu para o nascimento de uma cultura juvenil de massa, bem como para a origem de um ideário da contracultura como os *hippies* e a lógica mercadológica internacional, através do que se poderiam verificar grupos, estilos e tendências da juventude.

Fatores como esses derivaram, no entendimento do jovem, como sujeito construtor e protagonista de uma nova sociedade, o que significou também o enfrentamento a instituições, aos valores e aos estilos de vida dominantes, como também a defesa por uma vida longe da cidade, uma vida mais pacata em comunidade, tendo como lema o retorno à natureza em detrimento do consumismo, da pressa e do imediatismo decorrente da dinâmica industrial.

Apesar disso, a rebeldia juvenil não é um fenômeno que tenha surgido somente nos anos 1950. Registros que datam da Idade Média europeia indicam desde esses séculos inquietações dos jovens no campo da política, da religião, da economia e da escola. No final do século XIX foram identificadas as lutas empreitadas pelo Movimento Juvenil Alemão, cuja força se revelou pelas expressões políticas dos anos 20 e 30[61] (CATANI; GILIOLI, 2008). Todas essas lutas de socialização juvenil giraram em torno de uma questão acentuada: a tentativa de excluir das suas vidas os valores do mundo adulto.

Ao analisar o fenômeno da rebeldia juvenil, Erikson (1976) afirma que esta é apenas uma forma que a juventude encontrou para chamar atenção das gerações maduras, uma forma de chocar, de criticar, para ser aceita pelo mundo adulto, o que não se caracteriza necessariamente como atitude de revolta. O autor acrescenta ainda que existem aspectos positivos contidos na rebeldia juvenil, pois estes servem de elementos construtores de novas mentalidades e de rompimentos

---

[60] Ano de intensas transformações políticas e comportamentais que marcaram a segunda metade do século XX no ocidente, pelas ações da juventude francesa e de outros países.

[61] De 1900.

de padrões cristalizados, o que certamente contribuíram para a evolução e o desenvolvimento da sociedade.

No entanto, reflexões mais aprimoradas sobre essa questão indicam que os jovens que estiveram na linha da vanguarda nos anos 1960, em especial nas frentes políticas, em geral advinham das camadas médias e altas da sociedade. Desta forma, justificar-se-ia a atenção dispensada às suas ações por parte do imaginário social e mesmo do poder público. Acrescenta-se a essa proposição o fato do esquecimento dispensado aos jovens das camadas populares que também participaram decisivamente nas várias lutas e rebeliões travadas naquele contexto.

Os jovens das camadas populares viriam a ter reconhecimento social somente nas décadas subsequentes de 70 e 80, não no campo da política, mas pelas suas expressões culturais, mesmo porque na década anterior o campo político juvenil fora encampado por estudantes universitários, e a vivência universitária possibilita a consciência política. Como os jovens pertencentes às camadas populares dificilmente chegavam às universidades, o que os caracterizou prioritariamente na década de 80 foram as manifestações culturais.

Deste modo, as tendências que interpretam diferentemente o jovem como delinquente e/ou como revolucionário foram, com o passar dos anos, se consubstanciando como hegemônicas até os anos 1970. Por toda essa década e até meados dos anos 1980, as mudanças estruturais[62] que começavam a acontecer em quase todos os países, em particular nos países da América Latina, contingenciaram os setores populares e os movimentos coletivos como novos atores sociais. Além disso, as grandes discussões mundiais sobre ecologia, etnia e gênero contribuíram para que as reflexões sobre juventude ficassem em segundo plano.

Com o colapso do modelo desenvolvimentista de Estado, iniciaram-se as reformas sociais de caráter liberal que atuavam no sentido de flexibilizar os direitos sociais. Nesse momento, diversos fatores como o aumento demográfico da juventude no mundo inteiro, o aumento da pobreza e as tentativas para reduzi-la nos países em desenvolvimento, e ainda as ações da juventude nos processos de democratização na América Latina, que ganharam mobilidade nos anos 1980,

[62]Os processos de redemocratização.

colaboraram para que a ONU[63] criasse no ano de 1985 o “Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e Paz”. A partir de então foram retomadas as discussões sobre a juventude. No entanto, tais discussões foram impulsionadas pelos estereótipos negativos, focalizando a delinquência e a violência.

Após o Ano Internacional da Juventude, datadamente no ano de 1987, começou a ser desenvolvida a organização entre os países ibero-americanos, por ocasião da Conferência Intergovernamental sobre Políticas de Juventude na Ibero-América, promovida pelo Instituto da Juventude da Espanha. Decorreram daí as reuniões anuais dos países participantes interessados em desenvolver o conhecimento através de estudos e da troca de informações sobre a situação das suas juventudes. Essa atitude concorreu para que em 1992 fosse criada a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), durante a VI Conferência Ibero-Americana de Ministros da Juventude. A OIJ é hoje o órgão responsável em promover o diálogo sobre questões juvenis entre 22 países Ibero-Americanos incluindo-se o Brasil, e se destaca como o único organismo multilateral governamental de juventude.

Dez anos após o Ano Internacional da Juventude, em 1995, foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas o Programa Mundial de Ação para Juventude (PMAJ), estratégia internacional para enfrentar os desafios juvenis daquele contexto, tanto no presente como no futuro. Assim, a ONU, com a pretensão de desfocar o aspecto negativo inerente até então às políticas juvenis, recomendava a implementação de políticas integradas que pudessem estabelecer conexão entre as prioridades contidas no PMAJ, e que, paralelo a isso, as mencionadas políticas pudessem requerer da parte dos jovens maior participação nos processos de mudanças dos seus países. As recomendações das Nações Unidas atentavam para os direitos dos jovens considerados mais vulneráveis.

Por outro lado, a ideia de investir nesse segmento (social e etário) contribuiria para a possível extinção da crise financeira, ideia essa habitualmente disseminada por organismos oficiais e agências de cooperação internacional. Em razão disso foi reservado à juventude dos países pobres a função de *agente para o desenvolvimento*. Na tentativa de suprir as carências econômicas, utilizou-se

[63]As preocupações da ONU com a juventude datam do ano de 1965, ocasião em que os Estados-membros assinaram a Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos.

naquela conjuntura o enfoque dos jovens como *capital humano* e o desenvolvimento humano passou a integrar os discursos governamentais, os da academia e, em alguns casos, aqueles defendidos também pelos movimentos sociais e outras organizações civis. Isto significou objetivamente contemplar a demanda jovem desempregada por meio de ações de projetos ocupacionais e a inserção produtiva realçando o chamado *empreendedorismo juvenil.*

Consideramos a década de 80 fluida e ao mesmo tempo contraditória, porque, se por um lado existiram grandes preocupações com o futuro das gerações, contribuindo para que a juventude fosse incluída nas agendas internacionais e as ações governamentais garantissem ao jovem um papel mais atuante, por outro lado, essas mesmas políticas não conseguiram tecer adequadamente uma conjuntura que possibilitasse o desenvolvimento social da juventude, o que terminou por direcionar as discussões para a temática do desenvolvimento humano atrelado ao capital. Nessa conjuntura, os organismos multilaterais[64] requeriam a participação da sociedade civil nas reflexões das mencionadas políticas, com o intuito de legitimá-las e implementá-las com mais rapidez nos países em desenvolvimento.

Cabe destacar que o compromisso dos Estados-membros com as políticas para juventude, o qual se redimensionou a partir do PMAJ, firmou-se em outros mecanismos de acordos internacionais, a saber:

- I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, no ano de 1998, evento que deu origem à Declaração de Lisboa sobre a Juventude e o Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas, o qual resultou na elaboração do Plano de Ação de Braga.

Esse último é tido como o documento que melhor expressa o reconhecimento do jovem como potencial de desenvolvimento e progresso social de cada país e sujeito promotor de direitos humanos, além de convergir em si as grandes articulações dos principais movimentos de juventude.

Ao lado dessas ações, os índices de pesquisas revelavam que o maior contingente de jovens do mundo – 85% – estava localizado nos países ditos em desenvolvimento, e estimava-se que, dentre essa porcentagem, mais da metade pertenciam aos baixos estratos econômicos e sociais da população e encontravam-

[64]Aqueles nos quais os diferentes países do sistema nações Unidas deliberam sobre as políticas internacionais de segurança, sociais, culturais e financeiras. Entre esses se encontram as instituições financeiras multilaterais, erguidas sobre os códigos de Bretton Woods, acima dos quais vigora o BM (FRAGA; IULIANELLI, 2003).

se em estado de abandono pelas políticas públicas, (AQUINO, 2009) uma vez que as ações de controle no que se refere à violência e aos hábitos sexuais eram ineficazes, embora não faltassem políticas educacionais. Desta forma, os jovens eram tidos ao mesmo tempo como vítimas e promotores da violência, o que causava uma situação desafiadora para a defesa dos direitos humanos.

Nessa conjuntura, à medida que era conferida à juventude a responsabilidade de promover o futuro e perpetuar a humanidade, era-lhe também atribuído o adjetivo de delinquente, bastando para isso que estivesse à margem da escola, do trabalho ou mesmo dos mecanismos que lhes possibilitassem essa inserção, ou que estivesse fora das estratégias públicas de cultura e lazer (FRAGA; IULIANELLI, 2003). É necessário destacar que esses eram jovens pobres residentes em países em desenvolvimento, portanto os países mais pobres do mundo.

Essa situação corroborou para que fossem implementadas, via sistema Nações Unidas, uma totalidade de ações de combate à pobreza. Em justificativa às ações desenvolvidas e criticando as conjunturas dos países onde se concentravam os maiores índices de jovens pobres, em 2001 a ONU afirmava que:

> A atual instabilidade macroeconômica gera profundas implicações para o desenvolvimento dos jovens. Também os processos de integração regional representam enormes desafios para participação dos jovens no desenvolvimento econômico de seus países. O futuro da juventude nesses processos regionais deveria ser criticamente assumido em vistas de garantir *ad hoc* abordagens para a integração dos jovens. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001a).

O mencionado posicionamento demonstra o reconhecimento da ONU sobre o estado de vulnerabilidade em que estava a juventude dos países em desenvolvimento naquele contexto, fragilidade revelada particularmente pelo desprovimento dessa representação social, no que se refere ao acesso ao trabalho, no engajamento de ações que concorressem para o desenvolvimento e mudanças, bem como sobre participação nas decisões políticas e sociais dos seus países. A partir de então as atenções se voltaram para a juventude dos países em desenvolvimento, e com o aval da Unesco e da OIT os governos passaram a incluir políticas sociais para a demanda juvenil na pauta de suas agendas.

Esses fatores concorreram para o fortalecimento do conceito de "protagonismo juvenil[65]". Tal conceito, sustentado na expressão "*youth leadership and youthem powerment*", foi introduzido pelos organismos internacionais através da

[65]Expressão usada por educadores de jovens em situação de risco na América Latina, sobre o novo modelo pedagógico o qual se centrava na noção correlata de empoderamento, na década de 90.

Cúpula da Juventude no início dos anos 1990. Críticos dessa defesa entretanto, levantam alguns questionamentos sobre o interesse das Nações Unidas ao realizarem a Cúpula da Juventude, bem como as ações do BM no referente ao investimento social voltado para a juventude, o qual é de acordo com tal instituição, caracterizada como capital social. Questionam ainda sobre os efeitos dessas ações para as políticas públicas, bem como para as políticas de cooperação internacional, justificando que o protagonismo juvenil não beneficiaria os jovens, mas serviria, ao contrário e principalmente para recambiar o aumento dos índices de desenvolvimento humano, o que favoreceria aos governos e aos órgãos multilaterais.

Entendemos que o PJ é um programa que se sustenta também na lógica do protagonismo juvenil, partindo dessa premissa resto-nos questionar: será que ele não trouxe qualquer benefício para a juventude que dele participou? Essa e outras questões serão discutidas mais adiante com os resultados numéricos da pesquisa e de acordo com as falas dos jovens.

2.2.2 Juventude na América Latina e no Brasil

O novo milênio tem sido marcado pelo aumento da população jovem no mundo inteiro, o que vem a ser considerado como bônus demográfico. Contudo, nos países latinos concentra-se o maior número de jovens em estado de vulnerabilidade social/ econômica e o mais baixo nível de escolaridade, o que significa que essa problemática vem contribuindo para a redução do capital social e cultural destes jovens e tem afetado as formas de convivência em família e em sociedade, pois jovens sem emprego, ocupação e escola tendem a se voltar mais facilmente para a marginalidade.

Assim, o mencionado fenômeno centralizou os motivos que contribuíram para que, nos últimos anos, fossem demandadas por parte de órgãos como ONU (2001a; 2001b), Unesco (2002), CEPAL (2000; 2004), OIT (2001), OIJ (2009) e por parte dos governos dos países, ações públicas para retirar a juventude dessa situação. Ao mesmo tempo requisitariam a participação da própria juventude sobre o desenho das políticas, inclusive na avaliação. Tais órgãos defendem ainda que esse fenômeno atinge também o desenvolvimento dos países.

É mister considerar que os jovens latinos vivem hoje em países imersos

em processos históricos diferentes daqueles de décadas anteriores, pois sabemos que o mundo das últimas décadas sofreu transformações de enorme envergadura nos campos político, econômico, tecnológico, cultural e social. Assim, esses jovens possuem vivência histórica diferenciadas das gerações anteriores e os fatos passados[66]e vividos incidem diariamente em seus dilemas, buscas e condutas.

Desde o início dos anos 80, a América Latina tem mantido, com oscilação, altos níveis de pobreza e uma tendência persistente ao crescimento absoluto e, em alguns casos, relativo. Desta forma, a juventude é um dos segmentos mais afetados. Nesta perspectiva, a Unesco, ainda que considere a juventude como "fase transitória da vida", comunga com a visão da ONU que vê no jovem a esperança de futuro, tendo em vista que representam cerca de 40% da população da América Latina (THOMPSON, 2005). No entanto, precisamos considerar que os números de jovens em estado de pobreza indigente subiram em 800 mil na última década, chegando a 21,2 milhões.

No início dos anos 2000, os jovens pobres representavam 41% de todos os jovens, e os jovens indigentes 15%. Os números referentes às mulheres jovens eram 2,7% maiores que os de homens em relação à pobreza e 1,3% piores em indigência (KLIKSBERG, 2006). Seguindo essa lógica, para citar alguns dos casos mais relevantes, no Panamá, mais de 50% da juventude que vivia abaixo da linha da pobreza na década passada tinha menos de 20 anos de idade. Na Argentina, as políticas dos anos 1990 contribuíram para que os anos de 2000 adentrasse com milhões de jovens em estado de pobreza, apesar do grande potencial econômico daquele país. Os referidos processos incidem mais severamente sobre as mulheres, pois o número feminino no mercado de trabalho aumentou. Entretanto, a taxa de desemprego das pessoas desse sexo permanece maior do que a masculina, constituindo-se em torno de 50%, sendo que muitas se encontram na informalidade (SINGER, 2005).

Além de tais fatores, registram-se no cenário latino grandes dificuldades também na classe média, pois com o aprofundamento das desigualdades, a mobilidade social estagnou-se e afetou sobremaneira as camadas intermediárias. Assim, o desafio maior da juventude dessa classe se deslocou da ascensão social para a ajuda financeira da família, o que implicou em abandonar os estudos, não

[66]Participação dos Jovens nos processos de democratização pelo qual passou a América Latina em décadas anteriores.

concluir a universidade e adentrar ao mercado de trabalho ainda com pouca idade, para ajudar no sustento familiar. Do mesmo modo, o contexto econômico da América Latina não propicia a superação da pobreza, pois as péssimas condições do mercado criam tendências à precarização do trabalho, pois o grande aumento de contratação da mão de obra não se assenta na legalidade. Tais processos repercutem na juventude, limitando potenciais e causando sofrimento.

Embora saibamos que a região latina, com suas desigualdades sociais, agrupe sociedades polarizadas que propiciem diferentes modos de convivência e de vivência juvenil, é na juventude econômica e socialmente mais desprovida que se concentram os altos índices de situação desfavorável ao crescimento pessoal e social, o que converge em direção à negação dos direitos humanos. Isso reforça o mito que associa criminalidade e pobreza, e estigmatiza os mais desfavorecidos.

Todavia, ao se tratar de criminalidade, estudiosos como Kliksberg (2006) e Singer (2005) requerem investigações mais profundas sobre os fatores causadores dessa situação. Afirmam em suas análises que na América Latina os tipos de criminalidade passam dos bandos organizados do narcotráfico, sequestro, corrupção de autoridades e policiais, e atingem até as altas taxas de criminalidade jovem, que se inicia ainda na infância, com os pequenos delitos ligados à luta mais elementar pela sobrevivência. Esse fenômeno tem seu campo fértil entre os jovens que estão fora da escola e do mercado de trabalho, longe das oportunidades que possam lhes proporcionar acesso aos bens sociais. Aliados a essas análises, estudos estatísticos correlacionam o fenômeno violência juvenil com três causas nomeadas como básicas: (1) alta taxa de desemprego; (2) famílias desarticuladas; (3) baixos níveis de escolaridade. Além disso, os mecanismos que coíbem a violência e a delinquência juvenil na América Latina funcionam mais como degradação do que como reabilitação, pois a inadequação do sistema penitenciário revela-se seja nas superlotações dos cárceres, seja na falta de um projeto de reabilitação. Tal constatação nos encaminha a perceber que essa não é a vertente mais adequada para solucionar essa problemática. Além disso, existe a defesa de que nem o aumento de jovens nas prisões, nem o maior investimento em segurança reduziriam as taxas de delinquência, pois tais mecanismos não atingem as causas estruturais que provocam esse fenômeno (KLIKSBERG, 2006).

Notamos, entretanto, que a juventude da América Latina, apesar das suas particularidades, possui características semelhantes às outras juventudes, ou seja, é

dona de um grande potencial que pode ser revelado quando existem condições capazes de provocá-lo. Desta forma, é consenso entre órgãos e governos latinos que essas condições podem ser criadas por meio de políticas públicas, as quais, além de reduzirem as desigualdades sociais, contribuem para um modelo de desenvolvimento sustentável, embora se saiba que a luta pela igualdade seja difícil, já que o empenho para tal, longe do plano abstrato, deve ser baseado em questões concretas.

Desta forma, a luta para combater a vulnerabilidade juvenil e, por conseguinte, para promover uma efetiva contribuição para a igualdade social vem se insurgindo em nossa região desde o final do século passado, pois a juventude é o segmento que sofre com as maiores taxas de desocupação, menores taxas de acesso à educação, bem como de acesso à terra. Observamos que se concentram nessa fatia da população os maiores índices de mortalidade, sendo esses desproporcionais e endêmicos. Entre os desprovidos economicamente, verificamos que, mesmo aqueles que têm toda a motivação para estudar, mal conseguem completar o EM. Percebemos que a juventude vem sendo quase como o epicentro das maiores desigualdades da América Latina, porém esses jovens são donos de um enorme potencial para as novas tecnologias e formas organizacionais, possuem desejos de mudança e têm projetos individuais e coletivos (THOMPSON, 2005).

Segundo essa lógica, melhorar as oportunidades de acesso aos bens sociais dessa juventude é uma alternativa de enfrentamento das arraigadas desigualdades sociais existentes na região, o que vem requerer efetividade das políticas públicas, com objetivos e finalidades focados, prioritariamente, na mudança de vida dos beneficiários. Assim, órgãos interessados pela questão têm se manifestado[67], inclusive requerendo uma maior participação juvenil no que se refere ao voluntariado, não como uma questão marginal, mas, como um canal mobilizador que pode, sistematicamente, por meio das políticas públicas e alianças sociais amplas, promover a valorização contínua do seu papel. Esses órgãos requerem também que as mencionadas políticas contemplem ações ou programas com metodologias participativas, tendo em vista que somos um continente com grandes

[67]No Brasil, antes da atual política para juventude, citamos a Escola Aberta patrocinada pela Unesco. Atualmente, a iniciativa mais importante refere-se ao Pacto da Juventude, que envolve o Conselho da Juventude e as esferas federal, estadual e municipal. Na América Latina e no Caribe exemplificamos o empenho da Cepal (2000) na questão do emprego juvenil quando sugere formação profissional, programas específicos de capacitação laboral e serviços de emprego.

possibilidades econômicas e com histórias de processos de democratização que envolveram a juventude de forma arrojada e positiva. Por esse ângulo, não incrementar ações que possibilitem o aproveitamento dessas vantagens caracterizar-se-ia como desperdício de potencial produtivo. Ademais, na atualidade, a cidadania vem reivindicando ativamente reformas sociais que possibilitem a democratização e o acesso à economia, com perspectivas de oportunidades produtivas para todos com o fito da inclusão social indistintamente de classes, em todas as regiões do mundo.

Importa dizer que por essa problemática atravessa também uma forte tendência a considerar como principal mal que assola a juventude atual o individualismo contemporâneo, este que, por sua vez, não proporciona “o fazer coisas em conjunto em prol do interesse coletivo”. Outro mal que segue a mesma lógica seria, ainda, a falta de sentido ético que dá sentido à vida dos jovens, já que a ausência desse componente, de certa forma, descarta o “sentido heroico da vida”, (KLIKSBERG, 2006) cooperando deste modo para o isolamento e para a fragmentação das ações humanas. Todas essas formas de convivência são próprias da contemporaneidade e afetam *as juventudes* e as pessoas. Contudo, a juventude latina está sedenta de perspectiva e precisa dizer ao mundo os motivos a que veio. De tal modo, se lhe oferecermos referências e modelos éticos, recomposição de sociabilidades, oportunidades educacionais e de trabalho, podemos vir a ter surpresas positivas.

Em conexão com essa lógica, os organismos que articulam ações de enfrentamento à problemática juvenil, apesar de dispensarem ao peso quantitativo de jovens em estado de vulnerabilidade uma acentuada importância, defendem que, entre as fases da vida, a juventude é a etapa que concentra maior vitalidade e energia (ONU, 2001ª). Portanto, concordam que os jovens são agentes de mudanças com grande potencial, têm mais disposição do que qualquer outro setor social para comprometerem-se com causas nobres, com ideais, com desafios coletivos. Estão desejosos de ser convocados para isso, ao mesmo tempo em que possuem uma facilidade especial para tomar parte nas mudanças tecnológicas aceleradas que caracterizam este século. Nasceram na nova cultura das ultramudanças, das revoluções tecnológicas contínuas, em que o computador e a internet fazem parte da forma de viver. Têm flexibilidade, plasticidade, desejo de participar de iniciativas (THOMPSON, 2005). Por conseguinte, é necessário

investimento nesse segmento para que se estabeleça prospecção para a humanidade.

Todavia, quando se trata de juventude, a nova literatura nos alerta para superarmos o erro de alta persistência e não generalizarmos. Aconselha-nos a evitar perder de vista as especificidades, assim como a olhar conjuntamente as histórias coletivas com uma análise desagregada, entendendo que por esse ângulo não tratamos de *uma juventude*, mas de *juventudes* (BOURDIEU, 1983; SPOSITO, 2000; ABRAMOVAY, 2002). Nesta perspectiva, precisamos considerar que na América Latina convivem jovens pertencentes a todos os estratos sociais, sendo que o quantitativo dos não vulneráveis é descompassadamente inferior, se relacionado com os demais. Além disso, lembramos que a juventude que concentra os aspectos do nosso estudo é a beneficiária do PJ, pertencente à classe social mais baixa, portanto a mais vulnerável.

A propósito do que tratamos, reiteramos que a região que concentra os países latino-americanos é descrita, em termos de desigualdade social, como uma das mais desiguais do mundo. Nos últimos 30 anos foram desenvolvidos esperançosos processos de democratização[68], mas, ao mesmo tempo, grandes setores da população encontram-se abaixo da linha da pobreza e apresentam desigualdades históricas acentuadas, coexistindo diferentes “circuitos de vida” juvenis.Os números da distribuição de renda sempre regrediram na região, mas a situação piorou ainda mais nas últimas décadas.

Segundo análises da Cepal, (2004), o novo modelo de crescimento da América Latina altera em conjunto a maioria dos países da região até um nível mais alto de concentração dos salários, independentemente de suas conquistas no campo econômico.

Tudo isso se reflete nos setores jovens da população. Os “trajetos de vida” são totalmente diferentes, segundo o estrato social a que pertencem. Tomando por base os dois polos opostos dos estratos sociais, vemos que os jovens pertencentes aos altos estratos podem aspirar a ter níveis de educação, saúde, trabalho e moradia semelhantes aos de jovens de países desenvolvidos, enquanto os jovens mais pobres são marcados pela falta de oportunidades, o que impõe se afastarem da escola e entrarem no mercado de trabalho muito precocemente. No

[68]Embora essa conquista tenha entrado nos últimos tempos em marcha regressiva com o pleiteamento de alguns governos ao terceiro mandato.

Brasil suas possibilidades de cursar e concluir estudos básicos são limitadas. Um dos últimos Censos aponta que de cada dez alunos que frequentam a escola pública, somente seis terminam o Ensino Fundamental e um conclui o EM (IBGE, 2010). Além disso, esses jovens correm riscos significativos na saúde, não possuem rede de relações sociais que possam impulsioná-los, não há crédito para eles, sua inserção no mercado de trabalho é muito problemática e dificilmente conseguem sair da situação de privação de suas famílias.

Ao lado dessa situação, existem jovens que dispõem de bens incontáveis, e outros pertencentes à classe intermediária, que não dispõem de bens econômicos, mas estudam, trabalham, se esforçam e têm acesso aos bens socialmente construídos.

No entanto, em se tratando da juventude vulnerável, aquela que pertence à classe social mais baixa, na qual se concentra o maior número de jovens, percebemos que, atualmente, esta juventude vive experiências dramáticas que lhes são próprias, muitas motivadas por problemáticas seculares, e outras por motivos emergentes. Dentre essas, as mencionadas a seguir são mais marcantes:

- Quanto ao campo educativo e do trabalho, se considerarmos os níveis proporcionais, verificamos que os jovens enfrentam maiores índices de desemprego e recebem salários mais baixos;
- Em relação à mortalidade, embora adoeçam pouco, pertencem ao grupo que mais morre por causas externas e de incidência muito alta de homicídios em vários países;
- No atinente à gravidez precoce, a alta persistência da maternidade adolescente põe um sinal de interrogação sobre a titularidade efetiva dos direitos reprodutivos entre as mais jovens;
- No que se refere ao uso de drogas, em abuso de substâncias nocivas e exposição a riscos conexos, a juventude é o grupo de maior prevalência.

No campo político, a juventude se sente pouco identificada com o sistema representativo e o aparelho do Estado; as novas gerações percebem que os critérios setoriais, as lógicas corporativas e as burocracias consolidadas entorpecem a satisfação de suas demandas, em vez de facilitá-la (KLIKSBERG, 2006).

Notamos ainda que, entre os jovens, o desenvolvimento de capacidades, o acesso a oportunidades e a exposição a riscos estão muito segmentados por

níveis de renda, distribuição geográfica, racial e de gênero. Em matéria migratória, nem todo desenlace é feliz, já que muitos sofrem pela falta de direitos, trabalhos muito precários e tráfico de pessoas.

No entanto, quanto ao reconhecimento público e político, registramos avanços. Nas duas últimas décadas, não só todos os países latinos criaram instituições governamentais encarregadas de formular planos e programas de juventude (institutos e diretorias nacionais ou secretarias de Estado), mas também foram implantados instrumentos para aumentar o conhecimento e a percepção acerca dos jovens e melhorar a eficácia e a orientação das políticas públicas destinadas à juventude. A aprovação de leis de juventude, a elaboração e o monitoramento de planos e programas, a realização de pesquisas nacionais, a instalação de observatórios e a criação de centros de informação juvenil e portais na Internet constituem instrumentos empregados com frequência para respaldar e implementar os esforços neste âmbito.

Como uma dessas iniciativas, o ano de 2008 foi declarado o Ano Ibero-Americano da Juventude, e durante esse ano a Cúpula Ibero-Americana[69] de Chefes de Estado e de Governo discutiu, pulverizando para os próximos anos até a atualidade como fonte muito fértil de elementos, o tema que relaciona juventude e desenvolvimento. Contudo, essa iniciativa esteve em convergência com outras sucedidas anteriormente, como por exemplo, a Convenção Ibero-Americana de Direitos dos Jovens, ocorrida em 2005, em Badajoz na Espanha. Nessa ocasião, um número crescente de países ratificou o evento como principal instrumento ibero-americano de proteção e promoção dos direitos de quase 110 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos de idade, distribuídas entre os 22 países da Ibero-América.

Tal Convenção reconheceu o jovem como sujeito de direito e como protagonista dos desafios do desenvolvimento econômico e social dos países ibero-americanos. Nessa lógica, tendo em vista a participação dos países latinos na Organização Ibero-Americana de Juventude, suas políticas públicas de juventude registram uma evolução favorável nos últimos anos.

Por outro lado, podemos afirmar que ainda faltam avanços em enfoques integrais que possam transcender as lógicas setoriais em virtude da própria natureza do "ator jovem", em quem se combinam riscos, capacidades, oportunidades,

[69]Os países latinos fazem parte da Organização Ibero-Americana da Juventude.

sistemas de pertença e formas de participação. O Último relatório Ibero-Americano – apresentado de maneira conjunta pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB) e Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ), com o apoio da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), no ano de 2009 – diz que o maior desafio para os Estados é plasmar políticas de juventude, formas institucionais e operacionais idôneas, para estar à altura deste requisito de integralidade. Para tanto, indica a necessidade de que sejam identificadas as principais demandas dos jovens da região e de que se estabeleça uma melhor interlocução com os principais atores que intervêm nas políticas de juventude, o que permite formular, em conjunto, as recomendações estratégicas para fortalecer a agenda pública nesta matéria. Além disso, esse relatório comunga juventude e desenvolvimento dos seus países à medida que os jovens, como beneficiários das políticas, possam vir a ter oportunidades de participar efetivamente do desenvolvimento nacional, bem como possam usufruir dos bens que esse desenvolvimento pode favorecer, e que se sintam protegidos dos riscos sociais.

Logo, tanto o relatório, de organismos como a ONU, Unesco, OIT, Cepal, e o BM, combinam entre si a indicação da educação como veio condutor que poderá proporcionar a esses jovens beneficiários a situação mencionada.

Entendemos que há pleno consenso de que os níveis de educação são estratégicos para os países, para as famílias e para as pessoas. As tendências estatísticas das últimas décadas indicam a superioridade competitiva dos países com maiores conquistas na educação, a oferta de oportunidades melhores para as famílias que tenham melhor formação escolar e melhores salários, fatores tais que significam mais capital para investir na educação (CEPAL, 2004). Contudo, no mesmo relatório, a Cepal (2004) estimou que, nas condições atuais, são necessários doze anos de escolaridade para que uma pessoa tenha credenciais mínimas com vistas a obter um trabalho digno, que lhe possibilite ultrapassar a linha da pobreza e, ao contrário do previsto, ocorre nesses países que, salvo as políticas de formato universalista, aquelas consideradas como *educativas regulares,* a maioria das políticas atuais não garante a permanência da juventude na escola por todo esse tempo.

Por outro lado, juntamente com sua importância para o trabalho, a educação aparece como fonte de outros patrimônios. Estudos indicam que há uma

grande correlação entre educação e indicadores de saúde. Maior patrimônio educacional permitirá o exercício cotidiano de uma cultura de saúde mais avançada. A educação também ajuda a formar capital social, ou seja, melhores níveis educacionais permitirão acesso a redes de relações mais amplas e qualificadas.

Definitivamente, a educação é para os países, as famílias e as pessoas uma grande reserva de oportunidades de desenvolvimento. Além disso, nunca é possível deixar de considerar que, além de outras coisas, a educação é o caminho de mobilização e realização de alguns dos potenciais mais ricos do ser humano: a direção que tomamos para entender e, de alguma forma, contribuir com a luta contra a desigualdade e as injustiças sociais.

Tudo isso tem um significado especial para os jovens. Suas experiências escolares e as possibilidades de acumular capital educacional relevante condicionarão de forma importante a sua vida de trabalho futura. Também incidirão no seu capital de relações. A educação é ainda, para eles, o grande marco de inclusão social, depois da família; entre os companheiros são criadas as amizades e os aspectos básicos da sua personalidade.

A despeito disso, a população da América Latina tem no descaso com a educação uma das suas principais queixas, mesmo que consideremos o aumento dos investimentos nessa área no período dos processos de democratização, quando podemos registrar consideráveis progressos no aumento do acesso à escola primária e no declínio das taxas de analfabetismo (CEPAL, 2004), e o empenho em torno das políticas juvenis nos últimos tempos.

Além do citado, ratificamos que a América Latina apresenta um traço patológico em relação ao quesito mortalidade juvenil, e o inquietante fato de que essa mortalidade é alimentada pela violência. Estudos feitos pela Cepal, em 2004, detectam que a violência na América Latina é o triplo do que se registra na Espanha. A região padece de uma violência juvenil de tipo epidêmico. Diante de um fenômeno tão regressivo e antijuvenil, convém evitar os tratamentos superficiais e procurar uma análise mais profunda que explore suas correlações com outros desenvolvimentos importantes do cenário socioeconômico, como os que foram apontados: os altíssimos níveis de desocupação juvenil, as dificuldades educacionais e a fragilidade de muitas estruturas familiares sob o embate dos processos de pauperização.

No Brasil, as últimas pesquisas denunciam o maior índice de mortalidade

entre a população jovem que reside na zona urbana das grandes metrópoles, mortes ocasionadas por violência em jovens do sexo masculino com ancestralidades africanas, pertencentes à classe economicamente baixa. Pesquisas também apontam para um número razoável de mortes de jovens masculinos urbanos em envolvimento com acidentes automobilísticos, porém estes não são jovens negros nem de classe social baixa (WAISELFISZ, 2011).

Dessa forma, e em decorrência do movimento internacional já mencionado nesta secção gerado em torno da juventude latina, desde 2005 o Brasil vem focando a juventude no contexto interativo das políticas globais de desenvolvimento. Essas políticas visam a fortalecer o capital social e cultural do jovem por intermédio de projetos ou políticas que viabilizem a sua inserção no conjunto dos esforços do seu país para superar e remover os entraves existentes.

O Brasil assume, igualmente, em conjunto com os demais países latinos e os organismos internacionais, uma política para a juventude de internalização de valores. Deixa evidente que a juventude de hoje assumirá a liderança no dia de amanhã e o que for feito hoje em prol de uma efetiva valorização do protagonismo juvenil dependerá doravante, sob muitos aspectos, da direção e das tendências que se delinearão nas próximas décadas. Portanto, “valorizar a participação dos jovens”, entendendo que essa participação é indispensável para a conquista da autonomia, é o foco principal das políticas para juventude brasileira na atualidade, e sublinhamos que quase todas estão sustentadas por esse paradigma. Incluímos aí o PJ, objeto desse estudo.

Assim, por meio das ações políticas e com o intuito de aumentar o capital cultural e social da juventude, de vinculá-la ao desenvolvimento econômico e de minimizar a pobreza, investimentos no segmento juvenil passaram a ser feitos pelos países da América Latina. No caso brasileiro, prioritariamente pela vertente educativa, apresentando suas iniciativas como repercussão dos projetos financiadores dos organismos multilaterais.

Importa dizer que o “Programa mundial de ação para juventude em vista do ano 2000 para o futuro”, lançado pela ONU, foi o grande propulsor de todas essas políticas e ações juvenis. Para iniciar tal proposta, logo no início da década passada o Brasil designou uma coordenação para ações juvenis, denominada de Assessoria para Assuntos da Juventude.

Nesta perspectiva, os últimos relatórios da organização Ibero-América

dizem que a equação que vincula a juventude com o desenvolvimento tem se mostrado promissora, à medida que, atualmente, os jovens da região têm em média mais anos de educação que os adultos, e esta diferença é ainda mais favorável à juventude em relação ao acesso a novas tecnologias das comunicações, informação e conhecimento.

Em nosso país, estudos revelam que na última década houve um aumento proporcional de jovens nas faixas etárias de 15 a 29 anos que combinam trabalho e escola, bem como um considerado aumento entre jovens do sexo feminino que estudam e participam de atividades econômicas. Por outro ângulo, ainda que a taxa de mortalidade masculina tenha diminuído nos últimos cinco anos, o número de moças continua superior ao de rapazes, sendo que aquelas, em quantitativo maior, estudam, trabalham e assumem sozinhas as responsabilidades econômicas e de criação dos filhos (CAMARANO, 2009).

Outra questão a observarmos é que, apesar do considerado aumento de inserção da juventude na escola na última década, em 2007 ainda existiam quase 1,5 milhão de analfabetos jovens; persistência de elevada distorção idade/ série, que por sua vez contribui para o comprometimento da inserção ao EM em idade adequada, baixa frequência ao ensino superior e restritas oportunidades de frequentarem o ensino profissional. É certo que os índices de analfabetismo juvenil decresceram nos últimos tempos, principalmente se comparados às gerações mais idosas. Isso, certamente, decorre da existência de políticas universalistas de ensino que oferecem oportunidades para que os jovens fiquem um tempo mais longo na escola. Entretanto, se compararmos esse índice entre as juventudes das demais regiões do país, observaremos um grande descompasso, sendo que a região Nordeste concentra o maior número de analfabetos, pois registramos taxas de 4,7% e 10% entre os jovens das faixas etárias de 15 a 24 e entre os de 25 a 29 respectivamente (CORBUCCI, et al., 2009).

Ressaltamos que, embora as pesquisas tomem a juventude em sua totalidade, os jovens que mais morrem vitimados por causas externas e que engravidam precocemente pertencem à classe social e econômica baixa, concentrando-se, no primeiro caso, os do sexo masculino. Além disso, também se concentram ainda hoje no Brasil, números elevados de jovens fora da escola e sem trabalho fixo. Em média, ¼ do total de jovens estão fora da escola e desempregados (IBGE, 2010). Mais de ¼ estão envolvidos com violência, drogas, e doenças

sexualmente transmissíveis. Alertamos para o fato de que tem aumentado entre as moças os casos de envolvimento com drogas e com doenças sexualmente transmissíveis (IBGE, 2009). Outro elemento balizador da situação juvenil brasileira refere-se à questão da maternidade precoce. Ainda que nos últimos anos tenha ocorrido uma queda na maternidade juvenil, pesquisas revelam que, no ano de 2007 ainda nasceram 70 crianças em proporções para mil jovens, sendo estas mães de idades de 15 a 19 anos. Verificamos que o número de fecundidade decresceu em todos os grupos de renda, sendo que o percentual menor ocorreu entre as jovens com menor escolaridade e que pertencem aos estratos sociais mais baixos.

Essa situação juvenil feminina vai incidir sobre importantes aspectos, desde a pobreza e a falta de escolarização, até os prejuízos de saúde para mãe e filho, passando pela interrupção dos estudos e pela inserção em condições precárias de trabalho, tudo isso revelado pelas condições de vulnerabilidade. Contudo, o registrado quadro, visto pela perspectiva demográfica, além de todas as questões aludidas, tem como fator prioritário as mudanças nos arranjos e no padrão de nupcialidade, principalmente no que se refere à dissociação entre sexualidade e reprodução, que separa casamento de sexualidade. Outro fator relevante seria as alterações no papel social e sexual da mulher na atualidade, que entre outras coisas antecipou a idade feminina para a primeira relação sexual. Outros enfoques sociológicos analisam a maternidade precoce como estratégia de elevação do papel social e busca de identidade na sociedade e na família, tendo em vista que ser mãe é um aspecto socialmente valorizado, essencialmente nas camadas de renda mais baixas (HEILBORN et al., 2002). Mais um ângulo a observarmos é que, entre os jovens e as pessoas em geral, é comum descuidar dos métodos contraceptivos à medida que as relações se estabilizam.

Contudo, independentemente do sexo, observamos que a região Nordeste em particular, padece de grandes problemas no segmento juvenil, perdendo para as outras regiões somente no quesito mortalidade por causas desconhecidas, pois o Nordeste possui 10,9 milhões de jovens, o que corresponde a cerca de 30% do total de jovens brasileiros. Dentre todas as regiões brasileiras, esta é a que concentra a taxa mais injusta referente à remuneração, sendo que 94,1% dos jovens ganham em média meio salário mínimo, o que corresponde a 10,26 milhões de pessoas. No referente à educação, os jovens nordestinos alcançam as taxas mais baixas do país. Em 2003, somente 21% dos jovens entre 15 e 19 anos

estavam no EM (LASSANCE, 2005), embora a taxa de cobertura estadual, esfera responsável por esse nível de ensino, atinja hoje os 79,65%, registrando assim a menor do país. Nessa mesma sequência está a absorção de jovens no Ensino Fundamental com 19% (IBGE, 2010).

Saindo da particularidade nordestina, as pesquisas revelam que os jovens que alcançam a faixa etária de 15 a 29 anos, em maioria, estão entre o 2º segmento do Ensino Fundamental e o EM. Registramos 34% e 35%, respectivamente, sendo que 22% ainda estão no 1º segmento do Ensino Fundamental (IBGE, 2009).

No entanto, cabe relembrarmos que, no período do modelo desenvolvimentista[70] brasileiro, a preocupação maior era com a juventude que não precisava entrar precocemente no mercado de trabalho. Para esta existia educação que lhe possibilitava aptidões exigidas pelo processo de qualificação da força de trabalho. A outra juventude, aquela que necessitava adiantadamente entrar no mundo do trabalho, ficava no anonimato, fazia parte da totalidade dos trabalhadores do país. Assim, esses últimos não eram vistos como jovens pelo sistema de proteção social.

Com o esgotamento do modelo desenvolvimentista, as reformas sociais liberais fortaleceram os critérios relacionados à competição no mercado, cooperando para que os riscos fossem assumidos individualmente, pois os mecanismos corporativistas fundamentados na solidariedade trabalhista haviam enfraquecido. Desta forma, na década de 80, com a recessão e a expansão da pobreza, além da crise da dívida externa, o governo brasileiro e os demais governos latinos passaram a adotar políticas de ajustes em um quadro de reestruturação das economias nacionais. Do mesmo modo, adotaram políticas de transferência de renda para as pessoas mais desprovidas. Nessa conjuntura, tendo como referência o crescimento econômico do país, e no intuído de retirá-lo da crise, reservou-se à juventude a função de *agente do desenvolvimento* com o enfoque do *capital humano*[71]. Tal situação atendia como resposta ao desemprego juvenil, por meio da inserção produtiva com ênfase no empreendedorismo. Assim, abolir-se-ia o desemprego juvenil, por meio de projetos de capacitação. Ao mesmo tempo, para os jovens em situação de risco e envolvidos em delitos, foram reservadas ações que envolviam

[70]Período que vai de 1930 a 1970.

[71]As ações de retirar o Brasil da crise por essa vertente foram majoritariamente gestadas por organismos oficiais e agências de cooperação internacional.

atividades culturais que tinham como finalidade conter a violência e promover sua ressocialização.

Por outro lado, em tempo de globalização, a despeito das inúmeras diferenças políticas e econômicas nacionais e mundiais, emergiram condições para o aparecimento de um novo paradigma juvenil: *as marcas geracionais comuns*, que,apesar das desigualdades regionais internas de cada país, e entre os países, aproximam as juventudes. Apesar das marcas geracionais que sinalizam um modelo de juventude universal, na América Latina, o diferenciador é também caracterizado como a grande preocupação dessa parcela com o trabalho. Os jovens depositam na escolaridade as maiores chances de conseguirem empregos formais, algo de extrema importância quando o desemprego juvenil é três vezes maior do que o do conjunto da população (CERRANO, 2006). Aliam-se a esse fator questões contextuais que o jovem é forçado a encarar, tais como: as contradições enredadas entre histórias de governos autoritários em um passado próximo, as dificuldades de combate à corrupção, os efeitos das políticas neoliberais que se caracterizam como desagregadoras e, ainda, a combinação entre a truculência do tráfico de entorpecentes, a intensificação do comércio de armas e a corrupção e a violência policial.

Todos esses fatores conjugam a questão juvenil latina e encaminham desigualdades e inseguranças que geram necessidades, problemas e demandas. Esse ambiente de adversidades cooperou para a vocalização dos governos e órgãos interessados. Por conseguinte, ações públicas de impacto a essa situação têm sido adotadas. Precisamos, então, avaliar até que ponto os efeitos dessas ações contribuíram para mudar esse quadro.

Feitas essas considerações acerca da juventude na América Latina e trazendo à baila a questão dessa parcela no Brasil, passaremos agora à discussão sobre cidadania, outra categoria basilar desta pesquisa.

2.3 Cidadania: resgatando concepções a partir dos fundamentos teóricos

As grandes discussões sobre as questões sociais desenvolvidas no mundo inteiro, sobretudo intensificadas a partir de meados do século XX, como direito ao bem estar econômico de “auferir os padrões de desenvolvimento e a

herança social e cultural da sociedade em que se vive, mormente ter acesso ao trabalho, ao salário digno, ao sistema escolar e ao sistema de bem estar" (MINAYO, 1999, p. 192), concorreram para que atualmente o referencial teórico que discute a concepção de cidadania apresente múltiplos significados. Em consonância com o mencionado, entendemos que cidadania é um conceito polissêmico e com uma carga histórica que traz à tona sempre a conquista e a consagração de novos direitos, reconhecidos como frutos de demandas sociais e de conflitos políticos.

Reflexões contemporâneas mais amplas, entretanto, retomam o princípio de cidadania sintetizado na expressão de Arendt (2007), "direito a ter direito", no caso, o direito à condição de cidadão como um princípio inerente à própria condição humana. Ressalta-se que, em Arendt a categoria "condição humana" não deve ser compreendida como sinônimo de natureza humana, pois expressa muito mais do que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Esta, por sua vez, é revelada através da *vita activa,* que é composta de três atividades fundamentais: o labor, o trabalho e a ação, isto é, "a soma total das atividades e capacidades humanas". Conforme o pensamento da autora: "[...] o mundo no qual transcorre a *vita activa,* consiste em coisas produzidas pela atividade humana; mas constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos." (ARENDT, 2007, p. 17).

Assim, segundo a filósofa, pode ser considerado homem cidadão aquele que tem uma *vita activa*, que inventa as coisas e que é condicionado por elas, ou seja, ter *vita activa* é uma condição de todos, e, portanto, todos os homens são iguais e o direito à cidadania é um princípio. Cidadania neste contexto é um direito universal e igualitário. Para a autora, a privação da cidadania afeta a condição humana. É mediante a garantia dos direitos de cidadania que nos tornamos iguais como membros de uma coletividade. A igualdade, assim, é uma conquista política. A cidadania é, pois construída e elaborada convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política, e pode ser considerada uma aptidão coletiva ou individual de transpor impedimentos e requerer novos direitos, indo além dos limites dos direitos já adquiridos. Essa aptidão é compreendida pela autora como ato de desenvolver capacidades, ao mesmo tempo em que é um meio de atenuação das diferenças através das instituições (ARENDT, 1992).

A assertiva de Arendt referente à intervenção das instituições na cooperação para o desenvolvimento ou concretização da cidadania guarda similaridade com a teoria de Marshall (1963) sobre a mesma temática, embora as considerações desse autor tenham sofrido inúmeras críticas justamente por se inclinar relevantemente para o sentido institucional, quando vincula essas intervenções às instituições e aos serviços sociais existentes em cada contexto. Contudo, a principal crítica à tese de Marshall deve-se à falta de consistência em suas definições conceituais.

Outro aspecto do pensamento de Arendt que se coaduna com as ideias de Marshall é a associação inseparável entre igualdade e a ideia de cidadania. Apesar de ser uma categoria abstrata, o sentido de igualdade se revela extremamente útil como critério de diferenciação e avaliação ética da política social e de sistemas políticos de quaisquer países e épocas.

É importante destacar que os primeiros passos da teoria de T. H. Marshall foram dados na Inglaterra, após a Segunda Grande Guerra, em um ensaio intitulado "Classe social e cidadania", que, por causa das condições sociais pós-guerra, logo se tornou um clássico. Como bem está anunciado no título, o objetivo do autor seria averiguar as distintas e intricadas relações existentes entre classe social e cidadania, tais como a diferenciação e a desigualdade, fatores comuns e que têm grande peso nas sociedades modernas; e a igualdade entre as pessoas, procedente da participação de todos na comunidade nacional.

O que identifica essa teoria é a concepção de cidadania assegurada em seu núcleo, assim como a relação entre política social e ampliação de cidadania no mundo. Entretanto, é justamente por seu conceito de cidadania que a teoria sofre a maior crítica. Primeiramente, porque defende cidadania como um bloco de direitos: os direitos civis, políticos e sociais, sem, no entanto, aprofundar as explicações sobre a forma como se desenvolveu o processo histórico de cada categoria de direito, com exceção dos direitos civis. Ademais, centra o estudo de expansão da cidadania apenas na Inglaterra, e ainda assim deixa entender que suas sistematizações englobam a evolução da cidadania de toda sociedade moderna, desconsiderando a evolução desse processo em outros países[72].

[72]Países Latinos e do Terceiro Mundo, Estados Unidos e Nações Socialistas.

A maior contribuição dessa teoria reside no tratamento dado à análise correspondente dos direitos sociais e da cidadania. Precisamente nesse ponto as ideias de Marshall asseguraram à política social uma posição influente trazendo-a para o plano das instituições mais valorizadas da atual sociedade, através da sua defesa em favor dos serviços educacionais e sociais. Marshall, ao formular seu conceito de direitos sociais, constrói uma visão ampliada, ao considerá-los não apenas como "o direito mínimo do bem estar econômico de segurança", mas, estendendo-os "ao direito de participar por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade." (MARSHALL, 1963, p. 113).

O autor postula o direito a uma qualidade de vida socialmente aceita como a mínima admissível, tendo o sistema educacional e os serviços sociais como instituições responsáveis por assegurar tais direitos. Assim, podemos perceber que o autor atribui especial relevância aos serviços sociais, o que contribuiu para o grande respeito franqueado a partir de então para a política social, embora o seu conceito de política social nos conduza a entendê-la como "[...] intervenções governamentais que dão substância aos direitos sociais", e não esteja isento de crítica, tendo em vistas a sua definição não exata do que são direitos sociais (COIMBRA, 2007 p. 84).

A despeito de todos os equívocos conceituais e de evolução histórica, bem como de sua restrita relevância teórica, o conceito de cidadania sugerido por Marshall é recentemente defendido por muitos autores, e sua teoria tem sido utilizada até mesmo como palavra de ordem política e filosófica. Nesse sentido, a teoria da cidadania cooperou para que a política social se expandisse em direção a contornos universalistas, e assim adquirisse status definido na sociedade moderna, proporcionando outra racionalidade e mais consistência aos argumentos da luta pela política social e pela justiça distributiva.

No entanto, sabemos que o conceito de cidadania remete suas origens à Antiguidade Grega, e que apesar de traduzir a origem nobre de uma espécie de medida de igualdade e de convivência coletiva no âmbito de uma comunidade política composta por indivíduos portadores de direito, era também um privilégio dos homens considerados livres que exerciam a "práxis" (ação) e o "lexis" (discurso). Esses faziam parte do meio político, o mais valorizado naquela época, em

detrimento àqueles pertencentes ao mundo do labor, que era o mundo privado e doméstico do qual faziam parte a mulher, o escravo, e as crianças.

Contrapostas ao conceito grego e influenciadas por uma visão universalista e naturalista dos direitos, com a Revolução Francesa e a Revolução Americana no final do século XVIII inauguraram-se leis com conteúdos igualitários, que aboliam privilégios herdados e continham reivindicações em favor de outra sociedade - a sociedade burguesa, a qual emergiu sob a hegemonia do capitalismo mercantilista e centralizada na *urbis.* O novo conceito estabeleceu direitos para serem exercidos em qualquer sociedade e estrutura social, preexistentes ao poder dos governos concretos e protegidos por lei. O rol de direitos que coadunavam com os anseios das massas populares em sua luta contra os privilégios da aristocracia. Em última instância, esses eram direitos que primeiramente satisfaziam às necessidades da burguesia, dentro do processo do mercado livre, mas para que fossem objetivados seria necessária a consolidação do Estado liberal e a regulamentação constitucional dos direitos dos indivíduos.

Contudo, sabemos que não é somente o imperativo jurídico que demanda a compreensão sobre a declaração dos direitos humanos. É um movimento histórico de extensão de direitos, num duplo sentido: (a) ampliação para camadas sociais cada vez mais amplas, que deles tomam consciência e os incorporam; (b) ampliação do conceito de cidadania civil para abranger o âmbito político e social. (MARSHALL, 1963).

Com a nova concepção de cidadania advinda da declaração dos direitos humanos, os primeiros direitos reconhecidos foram: liberdade de ir e vir, de escolher onde morar, onde trabalhar e a possibilidade de livre expressão. Esses direitos se contrapunham ao pensamento anterior feudal, que submetia as diferentes classes de pessoas a uma ordem hierárquica, corporativista e localista.

A partir de então, o conceito de cidadania foi se ampliando e se tornando mais complexo, em especial nas sociedades ocidentais, em que direitos políticos foram sendo conquistados. No século XIX, um contingente de países processualmente consagrou o direito de votar, de participar nas organizações partidárias, como também o direito de ser votado.

Dessa forma, historicamente, essa concepção de cidadania atravessa o séc. XX e adentra o séc. XXI, trazendo para a arena pública o debate da questão social.

Com a questão social em pauta, emergem variadas denominações de cidadania: cidadania pequena, cidadania específica, cidadania plena, cidadania regulada, cidadania fragmentada, cidadania emergente, entre outras, diferenciando-se entre si, porém, com conteúdos similares, conservando a noção de igualdade como base.

É necessário ressaltar que o conceito de cidadania, inaugurado a partir da revolução burguesa, tem raízes nos séculos antecedentes, primeiramente no século XVI, momento em que o campo para a formação do Estado moderno começava a ser preparado, com a formulação da doutrina dos direitos naturais. No século seguinte (XVII), Thomas Hobbes desenvolveu um modelo denominado jusnaturalista moderno, que se pautava na explicação do Estado político como produto da construção racional da vontade dos indivíduos. Esses argumentos influenciaram os mais variados posicionamentos políticos ideológicos, e prioritariamente encaminharam a construção do modelo liberal da sociedade e do Estado. Ainda no final do século XVII, é desenvolvida a teoria da liberdade natural por John Locke. Essa teoria estabelecia uma estreita relação entre a liberdade do indivíduo e a propriedade. Para esse pensador, a verdadeira liberdade decorreria do exercício do direito à propriedade. Assim, a propriedade seria o direito inalienável do ser humano e dele decorreriam os demais direitos dos indivíduos.

A partir dessa concepção, surgiu a ideia moderna de cidadania e de uma relação contratual entre os indivíduos, segundo a qual a propriedade, a livre iniciativa econômica e certa margem de liberdade política e de segurança pessoal seriam garantidas pelo poder público.

Ao contrário de Locke, Jean-Jacques Rousseau afirmava que a propriedade era a fonte da desigualdade humana e, como tal, a perda da liberdade. Assim, Rousseau defendia que o princípio da igualdade é a condição fundamental para o exercício da liberdade. Desta forma, aconselhava que os indivíduos não abdicassem de sua liberdade, nem de sua soberania e nem de sua igualdade.

Inspirado na filosofia iluminista, Rousseau justificava que existia uma condição natural humana de felicidade, virtude e liberdade. Assim sendo, para além dos demais pensadores iluministas, Rousseau ultrapassou os princípios liberais clássicos e introduziu a concepção democrático-burguesa, que se enquadrou perfeitamente à conjuntura histórica da França no século XVIII, expressada pelo aparecimento da burguesia no cenário político-social como uma classe

revolucionária que aglutinou em torno do seu projeto inúmeros setores populares, contribuindo assim para a instituição de uma nova ordem em detrimento do antigo regime absolutista.

Os ideais rousseaurianos influenciaram sobremaneira as Declarações de Direitos[73] daquele contexto, sendo que estas serviram de paradigma universal na luta pelos direitos humanos. Desta forma, os direitos civis e os políticos foram materializados como direitos individuais atribuídos a uma pretensa condição natural do indivíduo.

No que tange aos direitos coletivos, estudos realizados por Dornelles (1989) apontam que esses são caracterizados como a segunda geração dos direitos humanos, desenvolvidos a partir das ideias e da crítica socialista, como também da organização sindical e política da classe operária e dos setores populares, surgidos em razão das lutas sociais urbanas entre o Estado liberal não intervencionista, a classe operária e a burguesia industrial, no início do século XIX. Nesse contexto, a burguesia já não era mais revolucionária, ao contrário, encontrava-se instalada no poder do Estado liberal e paralelamente a esse fator, e também em decorrência dele, ocorria o crescente desenvolvimento do modelo industrial, que impulsionava o avanço econômico. O novo modelo industrial exigia a concentração de trabalhadores em uma mesma unidade de produção, o que contribuiu para a formação da classe operária urbano-industrial.

As contradições existentes entre os princípios proclamados nas declarações americana e francesa sobre os direitos fundamentais – as quais declaravam ter um caráter universalista, mas que na verdade expressavam anseios e interesses individuais da burguesia – e as condições de vida da maioria da classe trabalhadora encaminharam as reflexões de Karl Marx a partir do texto “A questão judaica” no ano de 1844. Nesse texto, o autor desenvolve a crítica sobre a abrangência dos direitos humanos naquele contexto, com o argumento de que as declarações eram produto de enunciados formais de caráter individualista. A visível lacuna existente entre a proclamada igualdade de direitos e de liberdade para todos os seres humanos e a realidade da vida dos trabalhadores acabou gerando a reação dos indivíduos que se sentiam prejudicados, e então, esses indivíduos passaram a

[73]Declaração da Virginia em 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Assembleia Nacional francesa em 1789.

questionar os princípios liberais dos direitos humanos, e a lutar para a mudança desse cenário.

A situação conjuntural da época, legalizada pelas constituições, orientava que cada trabalhador lutasse individualmente pelas suas garantias contratuais no que se refere à força de trabalho, considerando as partes, o patrão e os empregados, igualmente livres para fazerem o que considerassem como correto, contanto que não ferissem os direitos de terceiros. Inferimos nesse caso que os princípios da igualdade, da individualidade e da liberdade, existiam somente no plano formal, pois

> De nada adianta a Constituição dizer que todos têm direito à vida se não se garantem as condições materiais para se viver [...] se somos todos iguais perante a lei, que essa igualdade seja garantida materialmente, pois do contrário não existe igualdade, e sim exploração de uma classe mais poderosa sobre um enorme contingente humano que nada possui, a não ser a própria pele para vender ao preço de mercado, submetendo-se às necessidades da produção. (DORNELLES, 1989, p. 26/28).

Em reação à situação mencionada, nasceram as formações sindicais, os partidos operários e o pensamento marxista. Este trouxe para a arena das discussões a questão dos direitos, que da forma como eram colocados naquele contexto contribuíam para uma imensa desigualdade social e inviabilizavam as interpretações liberais acerca dos direitos humanos como inerentes à condição do homem independentemente do poder econômico. Ao mesmo tempo, essas mesmas formações reivindicavam a intervenção do Estado na situação social.

Concomitantemente a esses movimentos, surgiam no cenário econômico mundial os conglomerados, e assim o capitalismo deixava de ser um sistema de livre concorrência entre indivíduos e tomava o formato monopolista. Essa transformação do capitalismo e as pressões sindicais contribuíram para que o Estado assumisse outro status, passasse a intervir na realidade social e econômica e deixasse de ser somente juiz social (DORNELLES,1989)

Esses fatores contingenciaram os confrontos sobre o conceito de cidadania que se estendeu até os nossos dias. Nesse caso a cidadania seria aquela enunciada pelas declarações das revoluções burguesas do século XVIII ou a que garante o direito à melhoria das condições humanas para todos os indivíduos?

As lutas travadas pelo sindicato operário se centravam na questão de que apesar de a sociedade reconhecer os direitos inerentes à condição humana proclamados nas constituições, ainda assim, não havia garantia que esses fossem

efetivamente exercidos por pessoas que não detinham o poder econômico e ocupavam os estratos subalternos sociais. Nessa perspectiva e também com o estímulo da Rerum Novarum de 1891 – encíclica papal que propunha a intervenção do Estado no aspecto social, a qual deu origem à moderna doutrina social da igreja católica –, o conceito de cidadania foi se expandindo juntamente com o conteúdo dos direitos humanos, por ser inerente a estes.

Contribuíram igualmente para esse fator a Revolução Mexicana, a Revolução Russa de 1917, a Constituição da República de Weimar na Alemanha, em 1919, bem como a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) pelo tratado de Versalhes, no mesmo ano. Esses movimentos deram novos contornos ao conceito de cidadania, à medida que ampliaram a abrangência dos direitos humanos, quando estes deixaram de ser compreendidos somente como direitos individuais, proclamados nas constituições sustentadas por ideários burgueses, e passaram a incorporar a ideia dos direitos coletivos de natureza social.

Assim, no plano material, não se postulava mais a existência de direitos naturais inerentes à pessoa humana, mas em um salto histórico, e pela força propulsora que carregam em si, os próprios direitos passaram a requerer um campo em que pudessem ser exercidos efetivamente, e esse campo precisava ser objetivado através da intervenção do Estado, com mecanismos de ações positivas.

No que se refere ao plano conceitual, no intuito de dar conta da amplitude do seu conteúdo, os direitos humanos passaram a ter como sinônimos: direitos sociais, direitos econômicos e direitos culturais. Dessa forma, o conceito de cidadania passa a ser ampliado, exigindo para sua composição os direitos fundamentais de natureza social, econômica e cultural. São apontados entre esses, o direito à/ao:

- trabalho;
- remuneração digna que garanta condições de manutenção ao indivíduo e a sua família;
- educação gratuita e de qualidade;
- saúde;
- acesso à cultura;
- acesso ao lazer;
- moradia digna;

- previdência social em caso de velhice, de invalidez, de incapacidade para o trabalho, de aposentadoria e de doença;
- organização sindical, greve, férias remuneradas, segurança e estabilidade no emprego, serviços públicos e outros.

Deste modo, o Estado passava a ser o promotor das garantias de cidadania e as políticas públicas estabeleceriam estreita vinculação com esse conceito e com o seu exercício.

Retomando os autores que buscamos para nos apoiar, notamos que similarmente a Marshall (1963) e Arendt (2007), Domingues (2004), ao explicitar sua compreensão de cidadania associando-a ao conceito de igualdade, apreende essa categoria como uma “abstração real”, partindo da premissa de que todos os indivíduos são livres e iguais, mas, é necessário que o mundo em seu entorno esteja coerente com esse princípio. Deste modo, para que a igualdade seja conquistada, é necessário questionar a existência das diferenças sociais e da desigualdade, convergindo nesse ponto para o pensamento de Marshall. Na esteira da compreensão do autor, entendemos que em uma sociedade desigual como a nossa que impossibilita o acesso da maioria dos indivíduos aos bens socialmente produzidos, almejar a garantia à igualdade objetiva para todos nos leva, inevitavelmente, a tropeçar na realidade. Por outro lado, não notar esses fatores, é naturalizar as desigualdades objetivas e ignorar sua problemática.

Santos (1987) nos apresenta o conceito de cidadania regulada, e o relaciona à emergência de políticas sociais como forma de regulação estatal dos conflitos gerados pelo modo industrial de produção e acumulação do capital. Para o autor, o conceito não está enraizado em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, o qual é definido por norma legal. Na sua compreensão “são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em leis.” (SANTOS, 1987, p. 68). Neste sentido, o que define o direito é o lugar que o indivíduo ocupa no sistema produtivo, e a extensão da cidadania decorre da regulamentação de novas profissões ou ocupações e não da expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. Escorel (1993), em suas análises sobre Estado e proteção social, apresenta o conceito de cidadania fragmentada, aliado ao termo marginalidade:

> A noção de cidadania fragmentada emerge da dualidade social [...] para expressar uma realidade constituída por um pequeno grupo de ricos [...] e a grande maioria de pobres, vivendo à margem [...]. Por outro lado conceitos e teorias sobre a marginalidade referem-se a grupos populacionais que estão fora do mercado formal de trabalho e do processo produtivo (ESCOREL, 1993, p. 33).

Para a autora, cidadania fragmentada e marginalidade são expressões que denominam o grupo que está dentro e o grupo que está fora do processo social e econômico, sendo que as pessoas que compõem o grupo à margem desses processos não são consideradas cidadãs. A partir dessa análise, ela aponta dois blocos de cidadania: os integrados e os não integrados, que identificariam, respectivamente, os cidadãos de primeira e segunda classe.

A esse quadro referencial, a autora acrescenta a noção de *exclusão social,* que é utilizada para designar indivíduos considerados supérfluos e desnecessários numa sociedade, propiciando novas *decomposições de cidadania,* ou seja, inclui o conceito do *não cidadão,* sendo que a condição de exclusão é "ser supérfluo, não ter direito a nenhum direito" (ESCOREL, 1993, p. 34). Esse conceito, no pensamento de Arendt viria a ser o não ter direito à "condição humana.".

A partir desse quadro referencial, Escorel afirma que as políticas sociais têm um papel ativo na conformação e na consolidação da cidadania, pois são desenvolvidas em consonância com os estratos da cidadania fragmentada. Partindo dessa premissa, a pensadora nos aponta três concepções de cidadania: (1) cidadania invertida, cujo conceito se aplica a grupo de indivíduos que precisam de proteção social baseada na assistência social e que se sustenta no princípio da filantropia. A engenharia desse tipo de proteção social emergiu no contexto teórico do liberalismo e tem como marco histórico as *Poor Laws*[74]*.* (2) cidadania regulada, baseada na condição de inserção no processo produtivo. Assemelha-se ao conceito defendido por Santos; (3) cidadania social ou universal, aquela que orienta para a distribuição de bens e serviços que assegure um mínimo de condições dignas de vida a todos, similar à defesa feita por Marshall (1963).

Destarte, a autora considera que as diferentes concepções de cidadania mencionadas acima coexistem no padrão brasileiro de proteção social, fazendo com que as políticas públicas sociais se orientem segundo o grupo populacional a que se destinam.Considera também que, além de uma concepção diferenciada de

[74]Leis dos Pobres - Sistema de assistência à pobreza da Inglaterra e País de Gales desenvolvido desde a Idade Média até o Moderno Estado de Bem-Estar Social.

cidadania existente entre grupos constituídos por cidadãos de diferentes categorias, há ainda no Brasil as categorias dos não cidadãos, dos excluídos e dos supérfluos. Contudo, ela admite que as políticas sociais no Brasil correspondem à fragmentação da cidadania, constituindo quatro grupos: os miseráveis, os pobres, a classe trabalhadora e a classe abastada.Baseados nessa discussão, questionamos: em qual concepção de cidadania se enquadrariam os beneficiários do PJ?

Levando em conta todas essas considerações teóricas, precisamos atentar para mecanismos legais que, influenciados ou não pelas variadas visões, orientam e oficializam nossas ações como sujeitos individuais e coletivos, determinando os nossos direitos e nossas obrigações, ou, em outras palavras, guiam o nosso exercício de cidadania, bem como as políticas sociais e as instituições que protegem o cidadão. Esses mecanismos correspondem ao que, Arendt (2007) compreende como “coisas inventadas pelo homem, que os condicionam”.

No caso brasileiro, a atual Constituição Federal é o documento expoente desse norteamento, originada prioritariamente através das lutas e dos embates em torno da redemocratização do país nos anos 1980. As nomeadas batalhas podem ser consideradas de acordo com o pensamento de Arendt (1992), *como o ato de desenvolver capacidades e ultrapassar impedimentos na busca da ampliação dos direitos já adquiridos,* o que caracteriza que esses sujeitos individuais e coletivos que enfrentaram essa empreitada possuem *vita activa.* Podemos afirmar também que essa ação constitui “um movimento histórico de extensão dos direitos civis para abranger os direitos políticos e sociais*”.* (MARSHALL, 1963).

Essa luta onde se confrontaram visões e interesses divergentes foi decisiva para que possuíssemos uma Carta Magna - Constituição Cidadã - que afiançasse direitos civis a toda população, o que convergiu para os direitos sociais e políticos dos brasileiros. Aos trabalhadores foi assegurado o direito na ótica da universalidade, à medida que ficou evidenciada a igualdade de direitos entre as populações urbanas e rurais, o que denotou grande avanço. No que se refere aos direitos civis, a Constituição acrescenta o primeiro *habeas data*, instrumento legal que possibilita ao cidadão o acesso a informações dos governos de regime militar e ainda o direito de exigir de qualquer governo através do mandato de injunção, aquilo que deixou de ser cumprido ou regulado (DALLARI, 2000) para que os direitos assegurados sejam acessíveis aos cidadãos.

Quanto aos direitos políticos, o progresso foi demonstrado na extensão do direito ao voto aos analfabetos, este garantido pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro. Além disso, assegurou a flexibilização dos partidos políticos e permitiu o debate entre os candidatos nos meios de comunicação de massa.

No campo teórico, os maiores avanços constitucionais são identificados na arena dos direitos sociais, confirmados como objetivos da República Federativa do Brasil a partir do artigo 3º:

> I- Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II- Garantir o desenvolvimento nacional;
> III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2007).

Ao propor soluções para as desigualdades sociais e regionais existentes em nosso país, a Constituição não fechou os olhos para realidade brasileira. Ao contrário, seu texto a reconheceu como uma realidade contraditória, desigual e por vezes injusta. Assim, a Carta Magna respondeu à necessidade de resgatar a dívida social evidenciada pelas formas precárias de vida em que se encontrava a maioria da população brasileira, legado histórico reforçado em vinte anos de regime autoritário.

De acordo com o pensamento de Rojas Couto (2004), o avanço que respondeu mais de perto a esses objetivos foi o que constituiu o Sistema de Seguridade Social, criado pelo artigo 194, agregador das políticas de saúde, de previdência social e de assistência social. Contudo, necessitamos destacar que o sistema de proteção social como direito de cidadania sustenta-se em concepções e valores criados no final do século XIX e consolidados no século XX, nomeadamente depois da II Guerra Mundial, quando o Estado de Bem-Estar Social passou a administrar as Políticas Sociais que se transformaram em direitos de Cidadania. Antes deste contexto, a Política Social tinha uma conotação de repressão e controle, em que as pessoas com condições financeiras precárias eram vistas como “vagabundas” e eram tratadas com punição, a exemplo da Lei dos Pobres.

No Brasil, o sistema de proteção social evidencia que historicamente a ação estatal no campo das políticas sociais tem se materializado através de ações específicas, descontínuas, e que pouco contribuíram para amenizar a questão da pobreza de grande parte da população. É verdade que o processo de rearticulação da sociedade civil que encaminhou a atual Constituição trouxe para arena social a

luta política por direitos sociais básicos, dando destaque à questão da cidadania. Em vista disso, nessa ferramenta legal, o campo da seguridade social foi alargado com a ampliação do direito de benefícios a uma maior clientela e de fixação do salário mínimo como referência para o menor benefício pecuniário, indicando a universalização dos direitos sociais básicos, no campo da saúde, da educação, da previdência social, com a garantia de mínimos sociais.

No entanto, a reforma do Estado decorrente da crise fiscal, empreitada nos anos 1990, impôs restrições aos programas sociais, além de desmontar muitos dos direitos sociais conquistados na Constituição, por meio de sua reformulação, e justificou essas perdas com o acirramento da crise econômica pela qual o país vivenciava.

Ao analisar a problemática da seguridade social brasileira como fator que converge para a cidadania, Silva nos alerta que

> [...] mesmo no contexto do padrão intervencionista do Estado brasileiro, não tivemos de fato, um Estado de Bem-Estar Social, pautado pela cidadania, enquanto um direito, pelo simples pertencimento do cidadão a uma determinada comunidade, com políticas sociais voltadas para um padrão mínimo (SILVA, 1999, p. 37).

Retomando as concepções de cidadania, Dias (1996), ao remeter sua discussão ao exercício da cidadania nas formações capitalistas, define que essa é reduzida a “um conjunto de igualdades formais perante a lei”, tal qual nas constituições sustentadas pelos princípios liberais das revoluções. O sujeito como ser individual e não coletivo é um elemento essencial no processo dessa sociabilidade. Assim sendo, cidadania, nesse contexto, só poderá ser efetivada a partir da subordinação do trabalho ao capital.

Nas Ciências Sociais, há duas esferas para analisar a sociedade: a esfera política e a econômica. Para Dias, nas formações capitalistas, a cidadania se revela somente no plano político-jurídico: “iguais e livres perante a lei”. Portanto, a cidadania defendida por Marshall, bem como em toda “grade analítica capitalista”, é um dado comum a todos os indivíduos sem diferenciação de poder econômico. Assim, vale para os sujeitos trabalhadores da mesma forma que vale para as elites, o que vem a contribuir para que se naturalize a desigualdade econômica, o que em uma sociedade capitalista é fator determinante para a desigualdade social.

Cidadania entendida por essa premissa tende a naturalizar as diferenças econômicas e sociais, além de não se importar com o aspecto problematizador

dessa questão. Contudo, à medida que se compreende cidadania a partir do ponto de vista econômico, a referida defesa de cidadania não se sustenta, pois é tragada pela revelação das condições objetivas. Cidadania, na concepção desse autor, é histórica e geograficamente contextualizada. Portanto, não pode ser pensada apenas como simples liberdade formal.

Ao analisar a cidadania nas formações capitalistas da atualidade, Dias (1996) ainda critica as formas como estas vêm se desenvolvendo. No entanto, ele aponta para a possibilidade de construção de novas formas de cidadania, e indica a democracia como um espaço de luta para que se desfaça essa hegemonia. Após iniciarmos e ampliarmos as discussões sobre a temática, um destaque para o fato de que o autor é cauteloso para não incorrer em algo dado e fatalista torna-se necessário. Ao contrário, ele nega a ideia de que as formas de sociabilidade e de relações que determinam o ser cidadão procederem somente do poder econômico, podendo ser modificadas, como já afirmamos anteriormente, através das lutas democráticas. Novamente encontramos semelhança entre o pensamento de Arendt e a forma de construção de cidadania defendida por este estudioso.

O desafio que se apresenta é identificarmos em qual dessas matrizes se sustenta a concepção de cidadania adotada pelo PJ, para assim inferirmos sobre os seus resultados junto aos beneficiários, atentos ao conceito de cidadania defendido por Arendt e a concepção inaugurada a partir do meado do século XX, como direito:

- ao bem estar econômico;
- à herança social;
- ao acesso ao trabalho, ao salário digno;
- à escola e ao sistema de bem estar.

2.3.1 A concepção de cidadania expressa no PROJOVEM

A compreensão de cidadania subjacente aos documentos identificados como os aportes teóricos que justificam a implantação do PJ tem estreita relação com a concepção de juventude abordada no projeto, e as duas visões convergem para o delineamento da feição dessa política. Por seu turno, o programa adota a abordagem que entende o jovem como ator estratégico do desenvolvimento e da “juventude cidadã”. No entanto, apontamos o seguinte questionamento: o que significa “juventude cidadã”?

Inicialmente, o impacto desse termo nos remete a supormos a existência de outra juventude, a qual “não é cidadã”. Ao apurarmos o nosso olhar sobre o projeto do programa e sobre os seus fundamentos, percebemos, entretanto, que se trata da mesma juventude, e no caso a variação ocorre sobre a abordagem. O programa, ao optar por este enfoque, tenta, portanto, se diferenciar das demais políticas para a juventude existentes até então, as quais consideram somente o aspecto problemático do jovem ou então defendem a retórica do “sofrimento e da piedade”[75], formuladas com objetivos de atenuação da pobreza e minimização da exclusão social.

Todavia, na contemporaneidade têm existido mobilizações sociais no sentido de assegurar direitos não somente à juventude, mas às crianças e aos adolescentes dos países menos desenvolvidos, encabeçadas também por organizações internacionais como a ONU, UNICEF, e OIT, no sentido de incorporar os aludidos segmentos nas agendas das políticas públicas, levando em conta o paradigma que os defende como “sujeitos de direito”. Este enfoque está sustentado na perspectiva da “racionalidade”, que ultrapassa as visões que dão suporte às “políticas da piedade”, perpassa a abordagem “da cidadania” e embasa as “políticas de direito”. Essas políticas, por sua vez, enxergam o sujeito como protagonista da sua vida e da sociedade, e, portanto, à medida que agem na sociedade, também sofrem as injustiças e as injunções de forças inerentes a quem dela toma parte, ultrapassando assim, a visão de vítima da exclusão social.

Essa nova visão que desconsidera o aspecto problemático do jovem foi difundida a partir dos anos 1990 por organismos multilaterais e agências internacionais, e se sustenta na lógica de que uma população escolarizada e educada é a base para o desenvolvimento das nações, ideias difundidas em decorrência das grandes discussões travadas por ocasião do Ano Internacional da Juventude em 1985. Reiteramos que as mencionadas discussões foram contingência das pelo aumento excepcional do número de jovens em todas as nações, fenômeno social que denotou o crescimento relativo da população em idade ativa, o que consequentemente influenciaria positivamente a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico, e tem sido caracterizado como bônus

[75] Melhor entendimento ver Leite (2003).

demográfico para o mundo inteiro. Nesse aspecto inovador, o jovem é visto como *ator estratégico do desenvolvimento.*

> Medidas decorrentes deste novo enfoque, no geral, reatualizam a visão preparatória da juventude, exigindo, por um lado, investimentos massivos na área da educação em prol do acúmulo do capital humano pelos jovens; por outro, exigindo também a adoção do corte geracional nos vários campos da atuação pública– saúde, qualificação profissional, uso do tempo livre etc. – e o incentivo à participação política juvenil, com recurso à noção de *protagonismo jovem.* (AQUINO, 2009, p. 26).

A partir de então, as políticas públicas passaram a se voltar para a juventude, sendo conceituadas como:

> Conjunto de princípios, estratégias e ações que contempla as distintas realidades dos (as) jovens, estabelece seus direitos e responsabilidades e afirmas suas identidades e potencialidades. [...] Assim, as políticas devem criar condições para que os (as) jovens participem da vida social, econômica, cultural e democrática do país (RIBEIRO; LÊNES, 2006, p. 8).

Inferimos que a conjuntura mencionada é a matriz do conceito de cidadania adotada pelo PJ. Porém, como nos lembra Bourdieu (1988) “as verdades primeiras são os erros primeiros”. Assim, na perspectiva de não nos equivocarmos preferimos aprofundar o estudo e vimos que na defesa dessa abordagem, o programa justifica que o enfoque de olhar o jovem como sujeito de direito, e protagonista do desenvolvimento social, caracteriza-se também como uma forma atual e sem preconceitos que a política optou para compreendera juventude.

A partir dessas premissas, o programa estabelece uma longa listagem de objetivos referente à postura e à condução de vida dos seus concluintes, que se inicia enunciando a pretensão de que, ao concluírem o programa, os jovens possam experimentar novas formas de interação e que, apropriando-se de novos conhecimentos, reelaborem suas experiências e visão de mundo, ao mesmo tempo em que se reposicionam quanto a sua inserção social e profissional (BRASIL, 2005c). A partir desse entendimento, as palavras chave do documento fazem estreita ligação com o conceito moderno de cidadania inaugurado em meado do sec. XX, a saber: dignidade, cidadãos, processos sociais, vida na atualidade, contexto de trabalho, ocupação e geração de renda, exercer direitos de cidadania, de vida pública, de sociedade democrática (BRASIL, 2005c) e outras similares. No entanto, apesar de anunciar todos esses objetivos, o programa deixa subentendido que não tem a pretensão de colaborar para que os seus beneficiários sejam cidadãos, porque já os concebe como tal. Isto é, na concepção do programa essa juventude já

é “cidadã”. Contudo, os documentos não expressam com clareza por que consideram essa juventude cidadã, o que nos remete a reflexões:

- é cidadã pela *condição humana* ?
- é cidadã por ser membro da sociedade?
- é cidadã porque perante a lei todos são iguais?

Onde se encaixaria essa concepção?

Vale lembrar que, embora o programa adote uma abordagem que não vê o jovem como excluído socialmente, nos mesmos documentos é postulada a reinserção desse jovem na escola e no mercado de trabalho. Além disso, esse programa é originário também de pesquisas que detectaram altos índices de jovens em estado de vulnerabilidade, bem como de informações institucionais que associavam o jovem à violência, ao desemprego, à marginalidade, logo, excluídos dos postos sociais e dos bens socialmente produzidos – portanto uma situação problemática e de exclusão social.

As informações referidas nos encaminham a refletir: (1) por que o programa objetiva reinserir socialmente o jovem por meio dos estudos, do trabalho e das ações desenvolvidas na comunidade, se não considera esse jovem excluído e nem problemático como postula a abordagem racional? (2) E ainda que consideremos esse contexto: que o jovem sem trabalho, fora da escola e envolvido com situações de risco e de tráfico de drogas, seja cidadão, em quais pressupostos se assenta essa visão de cidadania? O programa não discorre sobre essa questão.

Na busca dos embasamentos teóricos dessa categoria, encontramos a visão de cidadania regulada defendida por Santos (1987); cidadania fragmentada aliada à marginalidade postulada por Escorel (1993); e a justificativa proposta por Dias (1996) de que nas sociedades capitalistas, a cidadania é reduzida a “conjunto de igualdades formais perante a lei”, embora esse autor defenda a queda da hegemonia econômica como definidora da objetivação dessa categoria pela via da democracia. Encontramos ainda, em Arendt, que “ser cidadão é ter direito a ter direito”, para tanto, o indivíduo precisa ter *vida activa*, para que a sua “*condição humana*” lhe possibilite ser membro de uma comunidade, e que a partir daí os processos de sociabilidade e de direitos sejam expandidos de acordo com a visão e o requerimento coletivo e individual. Além do mais, encontramos também a visão de cidadania inaugurada a partir de meados do século XX que confere a todos o direito aos bens socialmente produzidos.

O PJ tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem por meio de uma efetiva associação entre: elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, qualificação com certificação de formação inicial e desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Dessa forma, deverá contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola, a identificação de oportunidades de trabalho e a elaboração de planos, bem como o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e inclusão digital como instrumentos de inserção produtiva e de comunicação. Além disso, com base em seus aportes teóricos, o programa leva em conta a singularidade da condição juvenil, suas necessidades e seus desejos diante de sua condição socioeconômica e cultural.

O programa reconhece o jovem como “sujeito de direito”, e assim se propõe a superar o hiato entre a preparação do jovem para o futuro e a ação do jovem cidadão no presente (BRASIL, 2005c). Entendemos, assim, que a proposta do PJ considera o jovem em sua singularidade e que ele é um sujeito que vive na sociedade, independentemente de pertencer a uma classe economicamente baixa ou alta, e por isso tem os seus direitos e obrigações. Por estar em uma fase da vida propulsora da vitalidade que lhe é conferida pela idade, dispõe de mais energia e saúde que os demais membros da sociedade para desenvolver ações e tarefas ou mesmo trabalhar para o crescimento da nação, uma vez que não é necessário ser adulto para desenvolver suas potencialidades de ação, ideias e intervenção social.

Contudo, além de fazer um corte geracional quando delimita a idade, o programa também faz um corte social quando estabelece o perfil socioeconômico dos seus beneficiários. Consequentemente, a política adotada indica quem são os seus sujeitos, não se destinando assim a toda a juventude, mas a uma determinada juventude.

Desta forma, o tratamento dado pelo programa a essa categoria é específico, porque se trata da cidadania de um determinado grupo de indivíduos, ou seja, jovens entre 18 a 24 anos, residentes em metrópoles, que cursaram até a 4ª série e não concluíram a 8ª série, sem vínculos formais de trabalho, logo, em estado de vulnerabilidade. Nesse caso, a cidadania exercida por esses jovens se enquadraria na cidadania fragmentada defendida por Escorel? Esses jovens, além do corte geracional dentro da sociedade como um todo, sofrem também o corte social dentro da própria juventude. Como percebemos, trata-se da juventude que está à margem da escola, do trabalho e de outros bens sociais.

Na tentativa de justificar essa política, o “projeto do programa” denuncia que o discurso dominante vê o jovem como alienado, sem opinião política formada, consumista e associado à violência, além de considerar que a maioria da juventude negra é proveniente de localidades em que os indivíduos possuem baixa renda. Perguntamos de qual juventude fala, a essa altura, o programa? E quando o programa pretende reinserir o jovem socialmente como vê esse jovem objetivamente?

Na realidade, a visão dominante tem um olhar diferenciado sobre a juventude, pois considera os aspectos apontados pelo programa, mas os recorta:

- o jovem rico é tido como imaturo, sem opinião política e consumista;
- o jovem pobre, além de imaturo e alienado, não possui opinião política, é consumista e frequentemente está associado à violência, a discriminação se torna maior ainda quando há referência aos jovens negros.

Referindo-se ainda sobre a visão dominante e geral a respeito do jovem, o documento expressa que essa maneira de categorizar a juventude não dá conta de caracterizar as inúmeras juventudes. Ressaltamos que essa é a única passagem em que o programa admite a existência de mais de uma juventude. Em continuidade, defende as particularidades próprias desse segmento e prioritariamente reforça a defesa ao jovem em sua totalidade como “sujeito de direito”, portanto como cidadão.

Do mesmo modo, notamos que o programa, apesar de se destinar a um público-alvo específico, acaba por abarcar o geral ao incluir o conceito de juventude, argumentando que o jovem exercita sua cidadania por meio da sua vida escolar, da sua preparação para o trabalho e do seu engajamento social. Os jovens para quem se destina o PJ, entretanto, não são esses. Ao contrário, o programa procura alcançar aqueles que estão fora da escola, não têm trabalho formal e não participam de ações na comunidade. Segundo essa lógica, esses não seriam então cidadãos, não estariam exercitando as suas cidadanias? E, aprioristicamente, essa juventude não é cidadã?

Mesmo com seus recortes sociais e etários, o programa considera em termos conceituais a integralização de uma só juventude, embora na definição dos

seus objetivos indique para quem se destina. Como conseqüência a concepção de cidadania no corpo dos documentos, se torna confusa, porque não específica se o fato de ser cidadão é uma condição inerente ao homem ou é uma condição de quem está socialmente inserido. Outro ponto que nos remete a reflexão é a pretensão do programa em reinserir o jovem socialmente, pois se tal propósito deixa subentender que esse jovem é considerado alguém que não está inserido, então essa inserção o caracterizaria como cidadão? Todavia, de acordo com o programa, se esse jovem já é cidadão, assim, a sua reinserção social promoveria o quê?

Logo, se ele já é cidadão e precisa ser inserido socialmente para se sentir "mais cidadão", essa cidadania apriorística não contempla, a não ser que se considere a cidadania "como conjunto de igualdades formais", na qual "no papel todos são iguais perante a lei", ou seja, a cidadania discutida e criticada por Dias (1996) e referendada pelos princípios liberais burgueses. Ou prevalecerá aqui a defesa de Arendt, para quem a cidadania imanente é considerada a partir da "condição de homens"? O programa, em nenhum momento tem a preocupação de esclarecer esses termos conceituais.

Em linhas gerais, o programa expressa cidadania como um princípio amplo do direito a exercer funções específicas da juventude e abarca cidadania como um processo aberto. Assim, ainda que se esparrame pelo geral, guarda especificidades, pois determina objetivamente variada modelação contida em seus objetivos e finalidades, bem como: direito à continuação aos estudos, ao acesso às oportunidades de trabalho, ao engajamento cidadão voluntário e à formação de valores solidários que possibilitem aos jovens a participação em ações sociais e políticas, e ainda a prática de atividades características da juventude, como esporte, lazer e outros.

O enfoque de juventude que o programa aborda converge para a compreensão de que juventude não é somente "moratória social", fase da vida caracterizada como a passagem entre a infância e o mundo adulto, em que ocorre a preparação para a entrada no mundo do trabalho e a constituição da nova família. Para além do mencionado, enxerga juventude como uma "fase singular" da vida, em que as pessoas também têm direitos e obrigações nesse momento de sua existência, fazem parte da sociedade, e, portanto, exercem uma cidadania, embora pressuponha uma cidadania específica.

No esforço de compreender a questão que nos apresenta sob uma "cortina de fumaça" pensamos que considerando todas as especificidades inerentes à condição juvenil e na defesa da cidadania específica para o jovem[76], o programa o vê como "sujeito de direito", e esses direitos lhes são requeridos independentemente de serem jovens, mas por suas próprias ações de indivíduos sociais.

Esses jovens estão no mundo em atividade, portanto, em nosso entendimento, possuem *vida activa*, pela sua condição humana, como defende Arendt. O programa o entende ainda como "protagonista do desenvolvimento social", apostando na vitalidade juvenil como propulsora do incremento econômico do país, isto é, reconhece o papel do jovem como ator social na transformação da sociedade.

Contudo, notamos uma lacuna nos documentos que oferecem sustentação ao programa, pois percebemos que estes saltam do entendimento de uma única juventude e sem alusão alguma a existência de mais de uma juventude, passa a referir-se à juventude que é a sua favorecida. Entretanto, excetuando esse equívoco, ao tratar da juventude beneficiada o programa nos conduz a entender que admite que esses jovens da classe menos favorecida para o qual ele se destina, possam também

> [...] se pronunciar a respeito da suas experiências e expressar aquilo que lhes faz falta, que desejam e almejam para viverem de forma digna e satisfatória sua juventude, em vez de se verem apenas no registro da negação de tal identidade (ABRAMO, 2005, p. 44).

O PJ, no entanto, não nega as experiências desses jovens da classe menos favorecida, mas ao contrário valoriza suas vivências, considerando que por meio delas os jovens exercem e exercitam suas cidadanias. Assim, apesar dos equívocos e da falta de clareza dos documentos que justificam essa política, percebemos que a cidadania defendida pelo PJ, ainda que requeira a igualdade - princípio abstrato - inerente ao conceito de cidadania, mostra-se como uma cidadania concreta e específica, à medida que se destina a um determinado segmento social que está em uma determinada condição e situado em uma determinada conjuntura (DIAS, 1996).

No caso do programa, esses são jovens residentes nas capitais brasileiras, os quais, ainda que pela sua inerente *condição humana,* em tese gozem "da condição de ter direito a ter direito" o que lhes confere serem iguais aos demais

[76] Jovens como segmento e não como "os jovens beneficiários".

sujeitos sociais, vivem em situação de vulnerabilidade. Pois que, quando observados em suas situações concretas de vida, em especial no aspecto financeiro, encontramos reveladas diferenças, se comparados a outros sujeitos ou a jovens que têm acesso a bens econômicos. Esse fator é prioritariamente identificado como o que mais contribui para permanecerem em condições sociais desfavoráveis.

Desse modo, na tentativa de contribuir para que saiam desse estado, o PJ oferece a esses jovens a oportunidade de terem, embora minimamente, o acesso a alguns bens socialmente produzidos – prioritariamente escola e oportunidade de trabalho –, o que se afina com o conceito de cidadania inaugurado a partir das grandes discussões mundiais ocorridas em meados do século XX. Nesse contexto, o programa destaca “a educação e o trabalho como elemento fundante da cidadania”. (BRASIL, 2005c), a partir do momento em que, pela via da escolarização, oportuniza a qualificação profissional,

> [...] considerando 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 participantes e levá-los à autonomia. (BRASIL, 2005c).

Entendemos autonomia nesse contexto como a segurança e a independência pessoal que a base material, embora mínima, pode oferecer a esses jovens, afim de que transitem pelos espaços e vivam com mais confiança em si mesmos (FREIRE, 1985).

O programa ainda anuncia nos documentos de justificativa de sua implantação que com o desenvolvimento de ações comunitárias, pretende contribuir para que as potencialidades dos jovens sejam de forma que resulte em conduzi-los ao reconhecimento de seus direitos e deveres. Espera que, ao desenvolverem projetos comunitários que lhes possibilitem engajamento em ações dessa natureza, os jovens exercitem tanto a solidariedade como a cidadania (BRASIL, 2005c). Assim, supomos que ao propor o desenvolvimento das ações junto à comunidade o PJ almeje proporcionar aos jovens uma melhor compreensão acerca das condições requeridas para o exercício da cidadania ou mesmo fazer dessas ações uma prática. Pensamos que como essa prática isoladamente não daria conta de promover cidadania tampouco retirar os jovens da vulnerabilidade, o programa a aliou à escolarização e à qualificação profissional. Nossa suposição baseia-se na expectativa do programa, que aponta como objetivo “contribuir para que esses

jovens exercitem as suas cidadanias". Embora não deixe claro, essa meta dá a entender que esta cidadania compõe-se de múltiplas dimensões, algumas concretas e outras abstratas entre elas: autonomia econômica, a imagem que o jovem tem de si, a forma como constrói sua identidade, se reconhece e contribui para o desenvolvimento do país.

Entretanto, sem discordar das proposições do programa, partilhamos da defesa de Paro, quando este afirma que: "[...] tornar-se cidadão está ligado ao bem viver democrático, ao acesso ao desenvolvimento, à cultura e ao trabalho" (PARO, 1998, p. 58).

Na esteira desse entendimento, pensamos que, mesmo adotando a abordagem que *a priori* considera o jovem um cidadão, entretanto, como objetiva retira a juventude do estado de vulnerabilidade, o programa tem clareza de que para que estes (os jovens) deixem de ser vulneráveis, precisam apropriarem-se dos conhecimentos que lhes oportunizem o requerimento da condição de cidadãos. E essa postura se assemelha à abordagem de cidadania que reconhece a capacidade de luta da classe menos favorecida economicamente, mas que também reconhece os limites impostos a esses sujeitos por não dominarem os códigos que lhes permitiriam o acesso aos mecanismos sociais que lhes autorizam o conhecimento dos seus direitos e obrigações. Por outro lado, à medida que anuncia que não entende o jovem como um problema social, e considera *a juventude*, como cidadã, defendendo investimentos na perspectiva de que esta venha contribuir para o desenvolvimento do país, o programa admite a afinidade entre desenvolvimento econômico e modernização socioeconômica e configura a juventude como categoria homogênea. Todavia, quando sustenta a necessidade da política em índices de pesquisas que indicam o jovem em estado de vulnerabilidade, verificamos a presença de mais de uma juventude.

Diferenciando-a das demais, o PJ ressalta a juventude que está em estado de vulnerabilidade, portanto exposta a riscos de violência, fora da escola e longe do mercado de trabalho, e, essa juventude é aquela, em que a maioria dos seus membros não detém o poder econômico, portanto a juventude pobre – aquela coberta pelos benefícios do programa. Dessa constatação se depreende que, por estar em estado vulnerável, esse é o substrato juvenil que prioritariamente pode promover a "desordem social", ou se constitui como um desequilíbrio social, o que para nós caracteriza-se como vinculação entre juventude, no caso "pobre", e

desordem social, premissa que sustenta a abordagem que objetiva atenuar a pobreza, além de entender o pobre pela via do sofrimento.

Deste modo, verificamos que apesar de em seus aportes o PJ defender a abordagem da juventude cidadã, o seu conteúdo revela também a presença da abordagem que defende a atenuação da pobreza. Além disso, embora tente se desviar da visão preconceituosa apregoada de que os programas existem para promover a cidadania, notamos que o programa não esclarece o que pretende objetivamente e particularmente na experiência de jovens brasileiros, pois os encaminha para que sejam aprioristicamente considerados cidadãos. No entanto, por ter a pretensão de garantir para a sua clientela a continuidade dos estudos; facilitar o acesso a uma ocupação; e capacitá-los a desenvolverem ações comunitárias com autonomia, conferindo-lhes respeito próprio e pelos seus pares, a proposta do programa aponta para a concepção de cidadania estabelecida em meados do século XX.

Desta forma, a abordagem de cidadania que o PJ adota como prospecção de vida para juventude, se diferencia do entendimento *apriori* do jovem como cidadão[77] e da abordagem racional que o Programa adota como política, ou seja, mesmo que em seu desenho geral conserve nuances da abordagem que defende a atenuação da pobreza e da cidadania, se sustenta prioritariamente, na defesa da juventude cidadã propulsora do desenvolvimento. Assim, as “primeiras verdades” mencionadas no início desse texto foram confirmadas após nossos estudos e análises.

Após versarmos sobre as categorias que sustentam nosso estudo, adiantamos mais um passo em nossa condução por essa trilha, o qual se refere às configurações das políticas públicas no Brasil, no contexto da reforma do Estado, incluindo por fim o PJ com sua organização e expectativas.

[77]Não deixa claro se é cidadão pela condição humana que carrega em si, ou por ser membro da comunidade.

3 CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO

Discutimos nesta parte do estudo o processo de desenvolvimento das políticas públicas no Brasil a partir dos anos de 1990, considerando as principais implicações da reforma do Estado para a questão social e as amplas determinações decorrentes das lógicas internacionais que interferiram no cenário brasileiro, as quais mexeram com questões estruturais relacionadas ao campo político-social.

Em meio ao diálogo, situamos a questão da seguridade social, os direitos sociais constitucionais, a educação e a relação contraditória entre a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a reforma do Estado e a situação objetiva da juventude brasileira. Em seguida, como um subitem (seção), consideramos sobre o PJ, sua conjuntura de implantação, sua organização e suas expectativas, bem como as contradições inerentes às formulações de políticas advindas do contexto e seus dilemas.

3.1 Alargando os passos

As atuais políticas públicas sociais do nosso país foram tracejadas em grande parte pelas reformas realizadas no Estado brasileiro na década de 90, mais especificamente, na segunda metade da década. Com finalidades de dar continuidade à política econômica inaugurada no início da década[78] e inserir o país no contexto de uma economia globalizada, o Governo Federal realizou a reforma que, no plano teórico, visou a contemplar quatro aspectos: o administrativo, o fiscal, a previdência e a privatização (CARDOSO, 1994).

Embora tenha definido em sua plataforma política prioridades na área social tão premente no país, indicando o cumprimento do texto Constitucional de 1988, o Governo daquele contexto encaminhou a reforma para o plano da estabilidade econômica. Assim, sob a imprescindibilidade da racionalização e da modernização, a mencionada reforma proclamou como principais objetivos a

[78]Economia moderna que significa a redução da presença do Estado nesse setor. Compromisso assumido pelos dois últimos governos que antecederam FHC.

melhoria da eficácia da atividade administrativa, a melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos, o aumento da produtividade na administração do Estado e, especialmente, a redução dos gastos públicos, para que os principais instrumentos utilizados fossem a privatização e a descentralização. Esse fenômeno cooperou entre outros aspectos para fixar um modelo de políticas sociais assentado no afrouxamento dos vínculos mantidos entre o poder central e os órgãos públicos estaduais e municipais, e para fragilizar a seguridade social.

Podemos afirmar que entendemos as causas que contribuíram para o processo da reforma como algo nem sempre determinado por circunstâncias intrínsecas ao nosso país. Ao contrário, grande parte delas deve ser tributada a um movimento mais amplo: transformações mais recentes ocorridas no mundo do capital, tais como: o processo de globalização da economia e o retorno dos ideais liberais que, em resposta às baixas taxas de lucro do capital, isto é, à crise enfrentada pelo capitalismo[79], reestruturou a economia a partir dos anos 1980, através do movimento denominado neoliberalismo o qual efetivou a revolução tecnológica e organizacional da produção pela chamada reestruturação produtiva e trouxe como consequências mudanças efetivas nas relações do mundo trabalho.

Tais ajustes, como solução para os impactos e para as consequências da crise, interferiram diretamente sobre o papel do Estado no tocante à proteção social, o que pode ser percebido na alteração de caráter econômico e político nos países de economia capitalista de todo o mundo, mas com diversas nuances, já que cada país concordou com a sua forma de inserção internacional econômica tendo em conta estágios particulares de desenvolvimento histórico, os quais determinaram respostas sociais e políticas específicas.

Nesta perspectiva, o novo modelo social de acumulação acentuou de forma similar a dependência dos países da América Latina em relação às organizações internacionais. Esses países, por sua vez, considerados na sua condição como os de maior dependência dos organismos multilaterais, no tocante ao quesito de definição de metas e de financiamento de projetos, concordaram com a dinâmica desenhada pelo momento: a transferência de rendimentos produtivos

[79]Enfraquecimento do padrão do desenvolvimento capitalista ocorrido a partir do final da década de60, quando as economias centrais começaram a apresentar sinais de declínio do crescimento econômico, evidenciando o início da saturação daquele padrão de acumulação. A queda das taxas de lucro, as variações da produtividade, o endividamento internacional e o desemprego são indícios desse processo (MOTA, 1995).

para os operadores por meio de suas dívidas, e a contrapartida dos órgãos multilaterais na exigência do ajuste estrutural, através de privatizações de empresas estatais, desregulamentação das economias nacionais e a reforma do papel do Estado.

Reafirmamos que o fato anteriormente mencionado veio em decorrência da "constituição de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro, ou melhor, uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação" (CHESNAIS, 1996).

Decorreram desse processo as reformas dos Estados e a reestruturação das políticas sociais, pois, ao defender como meta prioritária a estabilidade monetária e o combate às políticas macroeconômicas de matriz keynesiana[80], o neoliberalismo se ancorou no corte dos gastos sociais e deu primazia ao apelo individual. Tal fato desregulamentou o tipo de direito contemplado pelas políticas sociais antes vigentes, o que significou naquele contexto o enfraquecimento do Estado no que se refere à proteção do cidadão. Significou ainda, o fortalecimento do mercado como sustentáculo da economia[81].

Essa perspectiva corroborou para uma reformulação do Estado, e isso, por sua vez, cooperou para o enfraquecimento das políticas sociais. Ressaltamos esse acontecimento apesar do histórico conservadorismo brasileiro no que diz respeito à área de demandas sociais, no final e no início das duas décadas que antecederam os anos 1980, com a denominada "idade do ouro do capitalismo", quando o Estado marcou sua presença como provedor de bens e de serviços sociais por meio da ampliação da cidadania social (MANDEL, 1982).

Sem deixar de considerar todas as implicações externas ao nosso país que contribuíram para a realização da reforma do Estado brasileiro, reconhecemos que essa reforma conduziu mudanças substanciais, principalmente no plano econômico, sendo que muitas delas aconteceram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988.

Ao desprezar as conquistas adquiridas no campo da seguridade social, entre eles o setor da educação, bem como em outros campos, a reforma contribuiu para que a Carta Constitucional de 1988 fosse interpretada como perdulária e

---

[80]Defendem a intervenção do Estado no equilíbrio econômico da sociedade, no sentido de também amparar o cidadão. Desenvolvidas pelos países capitalistas a partir de 1930, depois da quebrada bolsa de New York.

[81]Essa tese foi derrubada com a crise econômica dos Estados Unidos, em 2009.

atrasada, e abriu caminhos para outro projeto mais atual e moderno, que teria como principal documento orientador o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE), amplamente afinado com as formulações advindas do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) (BRASIL, 1995).

No que concerne ao novo formato do Estado brasileiro a partir de então, Behringe Boschetti (2007) afirmam que o que aconteceu nos anos de 1990 não foi uma reforma, e esclarece que o termo “reforma” é um patrimônio da esquerda, que ganhou sentido no debate do movimento operário socialista como parte de suas estratégias revolucionárias para melhorar as condições de vida da maioria da população. Portanto, o que ocorreu no Brasil foi uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social democrata.

A ideia reformista foi submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando o seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sociohistórica. A rigor, a autora advoga que a reforma diminuiu o poder do Estado nas obrigações para com o cidadão, utilizando-se do fato de que naquele contexto os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da crise econômica e social vivida desde 1980.

Em consonância com o pensamento de Behring e Boschetti (2007), Lesbaupin (1999) explica que na década de 90 houve um desmonte no Brasil, ou seja, uma espécie de reformulação do Estado brasileiro para adaptação passiva à lógica do capital, ao antipopulismo e à revelação da natureza pragmática por parte do poder governamental e econômico.

Não podemos negar que, embora de forma lenta, essas medidas contribuíram para o desenvolvimento do país, do mesmo modo que cooperaram para que a nação não apresentasse mudanças significativas. Em verdade, definida por fatores estruturais e conjunturais externos e internos e pela disposição política da coalizão de centro direita, uma ampla contrarreforma[82] ocorreu, impulsionada pela crise econômica dos anos 1980 e pelas marchas e contramarchas do processo de democratização do país. Observamos que o cerne dessa reforma foi o ajuste fiscal- uma das perspectivas do neoliberalismo - o que no pensamento de Behring e

[82]No pensamento de Behring e Boschetti (2007), a reforma foi contra os direitos sociais garantidos na Constituição de 1988.

Boschetti (2007) constituiu-se como um equívoco, pois que, para as autoras “O reformismo neoliberal traz em si uma forte incongruência entre o discurso da chamada reforma e a política econômica” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 152).

Assim sendo, segundo a lógica conduzida, era como se todo o problema estivesse no Estado e, para que este estivesse pronto a elaborar novas requisições, seria necessário corrigir suas distorções e reduzir os custos. Para tanto, a condição consistia na urgência da sua reforma. Paralelamente a esse processo, o país tentava se inserir na ordem econômica internacional, o que desgastava os meios de financiamento. Essa tomada de postura abriu espaço aos especuladores, o que veio a contribuir para o crescimento das dívidas interna e externa.

Como a privatização das empresas estatais era uma das prioridades para a sustentação da reforma, desencadearam-se na mídia volumosas campanhas em favor da sua legitimação, criando uma “subjetividade antipública” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007), argumentando que era necessário atrair capitais, reduzir as dívidas externa e interna, assim como obter preços mais baixos para os consumidores. A melhoria da qualidade dos serviços foi então proclamada para atingir a eficiência econômica das empresas, que estariam sendo ineficientes nas mãos do Estado brasileiro.

Podemos destacar que, da forma como foi conduzida, a reforma não contribuiu muito para a implementação de políticas públicas sociais, se comparadas com a política econômica e a grande dívida pública, apesar de uma das suas principais bandeiras ser o aspecto social. Não obstante, apesar de não haver faltado políticas sociais após sua consolidação, a reforma veio sob a imperativa tendência de não se responsabilizar por essa modalidade de política, tendo em vista que a formulação das mencionadas políticas foi capturada por uma lógica de adaptação do novo contexto, tracejada pelo ideário neoliberal em seu trinômio: a privatização, a focalização/seletividade e a descentralização (DRAIBE, 1993). E essa tem sido a perspectiva que vem determinando as tendências das políticas sociais no Brasil, que em oposição à universalização e à integração com as outras esferas da seguridade social, passou a centralizar-se em programas sociais emergenciais e seletivos como estratégias de combate à pobreza.

Percebemos que, mesmo com a tradição político-econômica e sociocultural do Brasil, que expande os direitos sociais, mas, em contrapartida, restringe os direitos civis e políticos, a Constituição de 1988 desencadeou um

movimento com certo deslocamento, que ia do modelo meritocrático-particularista ao modelo institucional-redistributivo (DRAIBE, 1990), o que significa uma forma mais universalista e igualitária de organização da proteção social no país. Consideramos tal perspectiva promissora, pois a Carta Magna concebeu a assistência como uma política social, portanto um direito social, isto é, um direito do cidadão e um dever do Estado, o que significou um dos mais importantes avanços na política social brasileira, já que a partir dela passou-se a ter a expectativa da construção de um padrão público universal de proteção social.

Ressaltamos que entre outras garantias da Carta Magna são instituídas, em seu artigo 6º, os direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção, à maternidade e à infância e à assistência social. No entanto, tais avanços não foram contemplados em sua plenitude. No que se refere à seguridade social, ressaltamos a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL. Lei nº 8742/93) que só foi sancionada em 1993, e vem sendo restritamente operacionalizada. Assim, presenciou-se o rumo dos governos em busca de reformas constitucionais e medidas que desprezavam a construção de arenas de debate de negociação sobre a formulação de políticas públicas, utilizando-se de medidas provisórias, quando as reformas constitucionais ainda não estavam aprovadas. Tomaram a via do decreto com a aquiescência do Congresso que, de certa forma, se mostrava pragmático.

Como exemplo do referido, ocorreu na política de financiamento da educação uma priorização do ensino fundamental, via instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF[83]. A criação do FUNDEF, bem como outras políticas de importância na distribuição das competências e responsabilidades em matéria educacional, entre os entes federados, só foi possível mediante a Emenda Constitucional nº. 14 /06. Por meio da referida Emenda,

> [...] o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei 5.692/71, foi substituído pela prioridade ao ensino fundamental (determinada, sobretudo pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio. (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

[83]Fundo contábil criado pela nova redação do artigo 60 das disposições Transitórias da Constituição. Em substituição a esse fundo, desde 2006, por meio da Emenda Constitucional nº 53 que atribuiu nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ato das Disposições Transitórias, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB). Esse novo fundo é sustentado pela Lei 11.494/2007.

Ao lado das implicações nas mudanças de acumulação do capital, no campo educativo as reformas concluídas no Brasil acompanhavam também tendências mundiais que apontavam para uma disposição quanto a mudanças que estariam ocorrendo nas relações entre as políticas, os governos e a educação em perspectiva internacional, uma "nova ortodoxia"[84] (BALL, 2002). Essa chamada "nova ortodoxia" pode ser caracterizada por cinco elementos fundamentais:

- A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio;
- A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e nas competências relacionadas ao emprego;
- A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação;
- A redução dos custos em educação suportados pelos governos;
- O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais ativo na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre escolha de mercado. (BALL, 2002).

O contingente de reformas brasileiras, entretanto, em especial para a educação, foi justificado pela necessidade de modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos aspectos de reestruturação produtiva. Do mesmo modo explicar-se-ia a ênfase nas competências necessárias para entrar no mercado de trabalho, agora mais flexível e adaptável.

O mencionado conjunto de reformas no setor educativo atingiu não somente as decisões referentes à questão do financiamento, mas também aspectos relativos a toda a organização escolar, como gestão e avaliação, e configurou uma nova regulação assentada na descentralização, na maior flexibilização e na autonomia local. Essas mudanças foram determinantes para novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios.

Para melhor clarear a compreensão sobre os caminhos das ações realizadas para a sedimentação da reforma e os acontecimentos por ela desencadeados, precisamos ratificar alguns intervenientes históricos, porque acreditamos que "Uma especificidade histórica é resultado de uma articulação de

[84]Ball (2002), a partir dos estudos de Carter e O'Neil.

múltiplas dimensões, em um momento e em um espaço. Isso supõe mais que cálculos econométricos, algo mais que matrizes". (ZEMELMAN, 2003, p. 97, tradução nossa).

Compreendemos que o Estado brasileiro, por sua singularidade e particularidade, comporta em si uma estreita conexão com os acontecimentos mundiais, sendo por eles determinado e, por vezes, em decorrência da própria dinâmica inerente à realidade, também é capaz de influenciá-los.

Assim, além da redefinição do papel do Estado nos anos 1990, para atender às novas exigências sociais, outros intervenientes históricos contribuíram para os acontecimentos da mencionada década e, por extensão, para a definição dos rumos que tomaram as políticas e os direitos sociais. Dentre esses acontecimentos, destacamos:

- nos anos 1970, as articulações do BM representaram um esforço para atender às necessidades humanas, financiando programas e projetos de combate à pobreza focados na alfabetização funcional e nos serviços médicos essenciais;
- na década de 80, os ajustes estruturais, advindos também através do Consenso de Washington[85], seguiam a lógica de que o desenvolvimento se efetivaria pela abertura comercial com concorrência, reforçando o ideário do "alivio à pobreza" (LEHER, 2008).

Como efeito desses aspectos, nos anos 2000 as políticas de universalização, passaram a ter o conceito de transnacionalização ou globalização cedendo espaço para o multiculturalismo. Surgiram então as políticas de focalização-efetividade, as políticas locais: os municípios precisavam desenvolver ações junto aos grupos considerados mais vulneráveis.Apareceram também os programas de proteção social, o estimulo às instituições privadas, parcerias e ONGs com legislação adequada, subsídios públicos e clientelas-alvo. E o chamado 3º setor passava a assumir o papel dos estados e dos municípios. Os programas educativos com o apoio de empresas privadas ganharam evidência. Na saúde, passou a existir um maior número de serviços prestados para a minimização da pobreza. Na

[85]O referido Consenso caracteriza-se por um conjunto abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também, de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas *estruturais iberalizantes* (TAVARES; FIORI, 1993).

economia, o enfoque recaía no desenvolvimento. De modo geral, as políticas foram temporárias e com prazo determinado. Na educação, a qualidade estava associada à produtividade, e a competência associada à gestão.

Também entraram na arena das políticas outras necessidades, tais como a biodiversidade, o meio ambiente, as questões étnicas, a saúde e os direitos humanos, bem como direitos reprodutivos. Não podemos deixar de mencionar também, como um importante interveniente no contexto das políticas sociais, as novas denominações: sociedade do conhecimento, sociedade da informação, termos cunhados pela comunidade europeia e pelos Estados Unidos da América – (EUA) nos anos 1990, com o objetivo de planejar ou concentrar esforços na construção de uma infraestrutura global da informação e na preparação de sujeitos que dominem essa lógica (NAGEL, 2001). A educação, nesse contexto, é um segmento, com interesses convergentes e conflitantes, que impõe mudança em si mesma. No entanto, a preparação do novo modelo de homem apto para transitar por essa sociedade é entendida como fundamental para que as mudanças sociais aconteçam. Isso nos remete a algumas indagações sobre: como se dará a preparação desse novo homem? Como proceder para que pessoas que se encaixavam no antigo modelo de homem passem a assumir o novo perfil exigido? A educação, desde a sua institucionalização, tem a tradição de ser utilizada como instrumento de conformação/transformação[86] social, tanto no Brasil como na maioria dos países do mundo.

Embora a Constituição brasileira assegure o direito social à educação em qualquer idade, tendo em vista que através do Artigo 208[87], tornou-se direito público subjetivo do cidadão e obrigação do Estado oferecer educação fundamental a todos, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA) este direito constitucional adquirido sofreu um enfraquecimento no decorrer da década de 90, quer tenha sido pela delimitação das responsabilidades do Estado e da sociedade na provisão dos serviços para essa modalidade de educação ou pelo novo modelo de ajuste estrutural e pela política de estabilização econômica adotados pelo Governo Federal para implementar a reforma educacional. Tal reforma veio sob o imperativo de restrições dos gastos públicos, descentralização dos encargos financeiros com

[86]No Brasil como transformação social somente após os anos 80, período da redemocratização do país. Melhores informações ver: Savianni (2005) e Romanelli (2006).
[87]Artigo que trata dos direitos à educação. Constituição Federal (BRASIL, 2007).

educação e racionalização da distribuição desses gastos em favor do ensino fundamental obrigatório[88], com a criação do FUNDEF (HADDAD; DIPIERRO, 2000), apesar de todo o ambiente político e cultural em favor da quebra do paradigma compensatório do ensino supletivo, desenvolvido nos anos 1980, período da redemocratização do país.

O fato mencionado gerou um grande problema, pois, ao concentrar recursos na educação básica, a legislação acabou deixando outros grupos etários excluídos dos benefícios econômicos, entre eles, jovens acima de 14 anos sem escolaridade ou com ela interrompida. A educação de jovens e adultos foi deixada em condições vulneráveis, apesar do esforço de estados e municípios em buscar alternativas para solucionar o problema.

> [...] a exclusão das matrículas dos cursos de ensino fundamental de jovens e adultos, na contagem para cálculo do FUNDEF [...], transferiu aos estados e municípios a responsabilidade de atender às demandas continuamente ampliadas do segmento jovem e adulto e trabalhadores sem uma política que ofereça condições para um atendimento educacional qualitativo e satisfatório. (SOARES, 2003, p. 116).

É necessário destacar que, no transcorrer da década de 90, ocorreu uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e aos adultos no ensino fundamental com a extinção da Fundação Educar (sucessora do Mobral), quando inesperadamente o governo federal deixou de atuar nesse setor e delegou aos parceiros locais a responsabilidade para dar continuidade ao atendimento. O engajamento dos municípios na atividade educacional, por sua vez, foi correlacionado a uma série de dispositivos da Constituição de 1988, que assegurou aos cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, responsabilizou o poder público por ofertá-la, vinculou parcela da receita de impostos a despesas com educação e promoveu uma descentralização dos tributos em favor da esfera municipal, que ampliou sua capacidade de investimento[89].

Devemos ressaltar, porém, que essa tendência à municipalização do Ensino Fundamental de jovens e adultos foi inibida a partir de 1998, quando entrou em vigor o FUNDEF que, em princípio incluía os estudantes jovens e adultos como seus beneficiários. Contudo, visando à contenção dos gastos federais, o presidente

---

[88] No Brasil como na maior parte da América Latina, a reforma educacional foi influenciada pelo assessoramento do BM, que atribuiu ao ensino primário maior taxa de retorno econômico individual e social (CORAGGIO, 1996).

[89] Ao final dos anos da década de 90, os municípios já respondiam pela terça parte das matriculas na educação básica de jovens e adultos e, em 2001, sua participação na oferta do ensino fundamental para esse grupo etário já representava 49,6% do total (DI PIERRO, 2001).

da República Fernando Henrique Cardoso vetou esse dispositivo da Lei 9.424/96. Dessa maneira, o Fundo restringiu a liberdade que estados e municípios dispunham para realizar gastos na educação básica, direcionando a maior parte dos recursos públicos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

Para contornar essa limitação ao financiamento, diversas unidades da Federação (dentre as quais a Bahia, o Maranhão e Minas Gerais) e numerosos municípios, reconfiguraram os serviços de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos, passando a computá-los no Censo Escolar como ensino fundamental comum. Como essa ação não expressou adequadamente as dimensões do atendimento ou participação relativa das esferas governamentais, ela passou a colaborar para que as estatísticas relativas ao ensino público de jovens e adultos perdessem a confiabilidade (DI PIERRO, 2001).

Dentre os dispositivos legais que poderiam ter contribuído para concentração[90] da EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBen 9394/96 – era a primeira lei geral da educação desde 1961, e foram depositadas esperanças para que dela emanassem determinações mais consistentes acerca dessa modalidade de ensino. No entanto, essa lei pouco contribuiu para a melhoria da EJA. O que foi visto antes da sua promulgação eram tentativas sem avanço da Câmara ao Congresso Nacional, que se finalizaram com o desmonte do asseguramento constitucional do art. 208[91]. Além disso, antes mesmo que a lei fosse aprovada, assistimos em 12 de setembro de 1996 a aprovação da Emenda Constitucional Nº 14 que, entre outras disposições, previu a criação de um fundo de natureza contábil para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental e a valorização de seu magistério.

Deste modo, com a aprovação dessa Emenda Constitucional, a EJA se manteve mais uma vez à margem da política educacional permanente no âmbito nacional. Contudo, em seu artigo 35, inciso II e IV, a LDBen enfatiza a finalidade da educação na sua função de “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Versa ainda sobre a necessidade de

---

[90]Educação de pessoas Jovens e Adultas é caracterizada como um serviço desconcentrado, tendo em vista que a definição dos programas era feita no âmbito federal e estes desenvolvidos em regime de cofinanciamento (DI PIERRO, 2001).

[91]O art. 208 garante a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em “direito público subjetivo” (§ 1º do mesmo artigo).

desenvolver no educando “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996).

Diante desses fatos, fazemos os seguintes questionamentos: a quem se destinava esse artigo? Nesse caso, a lei apresenta-se genérica, não denota especificidades, destina-se à educação básica de modo geral, posto que, nesse período a EJA ficou fora dos privilégios da educação básica com a instauração do FUNDEF, conforme mencionamos. No entanto, sabemos que, dentro da dinâmica dessa disputa política, encontram-se também as relações entre a educação profissional e o mercado de trabalho.

Ao deixar de ser contemplada pela LDBen e pelos benefícios do FUNDEF, a EJA passou a ser focalizada apenas pela realização de campanhas desenvolvidas pelo governo federal, direcionadas para alguns subgrupos sociais e regiões mais pobres do país, por meio de parcerias, ou seja,novos agentes da sociedade civil como centrais sindicais de trabalhadores e de fundações empresariais incorporaram-se ao rol dos provedores de programas para essa modalidade de ensino. A palavra parceria passava a ser adicionada a esse campo educativo e a ocupar destaque nos argumentos, tanto dos agentes governamentais como dos atores sociais.

> A noção de *parceria* passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, quanto para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias para o desenvolvimento de movimentos de alfabetização de jovens e adultos. Qualificam-se como *parcerias* as redes de educação comunitária lideradas pelas igrejas e aquelas capitaneadas pelos serviços sociais da indústria e do comércio. (DI PIERRO, 2001, p. 25.).

Notamos que a desobrigação do Estado para com o financiamento na oferta dos serviços sociais, em especial na EJA, deixou uma lacuna que corroborou para que fossem atribuídas à sociedade responsabilidades que até então eram interpretadas como tarefas do governo.

Dentre os programas federais para a educação de pessoas Jovens e Adultos os que mais relevância tiveram naquele contexto foram:

- Alfabetização Solidária,[92] que focalizou suas ações nos municípios e nas periferias metropolitanas com maiores índices de pobreza e analfabetismo;
- O Pronera[93], iniciado em 1998 e dirigido a assentamentos rurais onde os índices alarmantes de analfabetismo colocavam em risco até mesmo a viabilidade econômica do empreendimento;
- O Recomeço, iniciado em 2001 e direcionado a jovens e adultos inscritos no ensino fundamental na modalidade presencial. Esse programa, diferentemente dos dois citados anteriormente, não teve parceria, e seus subsídios vieram do Tesouro e do Fundo de Combate à Pobreza, transferidos da esfera federal para estados e municípios com baixos índices de desenvolvimento humano[94] ao valor anual de R$ 230,00 por aluno.

Todos os três programas assumiram a configuração de ações compensatórias de combate à pobreza e, na ausência de uma política pública universal de Ensino Básico para jovens e adultos, funcionaram como alternativas de ingresso à educação elementar, tendo em vista a desigualdade de acesso. Assim, o investimento federal foi conduzido prioritariamente para os programas Alfabetização Solidária e Recomeço, ambos focalizados nas regiões Norte e Nordeste do país, onde os índices de analfabetismo são mais elevados e a escolaridade média mais reduzida. A assistência financeira da União estaria cumprindo dessa forma a função redistributiva de minorar as desigualdades regionais.

Autores como Di Prierro veem essa ação governamental como uma forma de responder (ainda que tardiamente) às críticas e às pressões de gestores e da sociedade que, desde 1997, conformaram uma ampla coalizão contrária ao veto do Presidente da República - Fernando Henrique Cardoso - à inclusão dos educandos

---

[92]Captou nos anos 2001 e 2002 valores da ordem de R$ 80 a R$ 100 milhões, que representaram entre 20 e25% dos investimentos federais na educação de jovens e adultos nesses anos, embora existissem argumentos que procuravam configurá-lo como uma ação não governamental.

[93]Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que recebeu o menor valor orçamentário, embora não tenha fatos socioeducativos que justifique esse declínio.

[94]IDH. Desenvolvido pelo programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), esse índice combina vários fatores econômicos e sociais, como analfabetismo e mortalidade infantil, e tem ainda a função de captar efeitos sociais negativos da desigual distribuição de renda que índices como Produto Interno Bruto ou renda *per capita* não revelam.

jovens e adultos nos cálculos do FUNDEF[95]. Assim, esse seria um indício da tentativa de responder às pressões populares, pelo fato de que a sistemática operacional do *Recomeço* é similar àquela do FUNDEF (exceto pelo valor custo/aluno/ano menor e pelo direcionamento para os estados e municípios com IDH inferior a 0,5). Nesse caso, a assistência financeira da União teria cumprido também a função de legitimação da ação estatal, e o Programa Recomeço poderia ser interpretado como uma conquista parcial do movimento pela valorização da educação de jovens e adultos desencadeado posteriormente à V Conferência Internacional de EJA (DI PIERRO, 2001).

A execução orçamentária dos recursos federais destinados a EJA melhorou em seu conjunto, principalmente devido ao Programa Recomeço, cujo mecanismo de transferência intergovernamental de recursos é automático. O baixo índice de desempenho orçamentário de programas de apoio a estados e municípios mediados por projetos apresentados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (os Planos de Trabalho Anual - PTAs) reforça a antiga avaliação de que esse mecanismo de transferência é ineficaz e ineficiente, servindo tão-somente à estratégia de represamento do gasto público.

É fato que a reforma do Estado brasileiro teve como um dos seus itens a privatização. No quesito educação, esse encaminhamento não assumiu o formato da transferência direta de serviços públicos ao setor privado porque a gratuidade de todos os níveis do ensino público está firmada constitucionalmente, e as intenções de mudança nesse aspecto encontraram resistência por parte da opinião pública. No entanto, a ausência da ação do Estado em alguns níveis do sistema educativo abriu espaços que foram preenchidos pela iniciativa privada e pela combinação de fatores diversos, como o crescimento das exigências sociais por conhecimento e pela elevação dos requisitos de escolaridade para ingresso, permanência, inserção e progressão no mercado de trabalho e a aceitação social do desprestígio do ensino público. Assim, de forma indireta tornaram-se crescentes a formação do mercado de

[95]Em 1998 a Unesco/OREALC desencadeou um processo de monitoramento dos compromissos assumidos na V CONFINTEA que, no Brasil, foi assumido por uma coalizão formada pelo escritório nacional da Unesco, Consed, Undime, Sesi, Ceaal, RAAAB e por um crescente movimento de Fóruns estaduais que promove anualmente Encontros Nacionais de EJA (alguns dos quais contaram também com a participação dos Ministérios da Educação e do Trabalho). Dentre os pontos de consenso dessa coalizão está a crítica à política de financiamento da EJA do governo federal, a começar pelo veto presidencial à lei que regulamentou o FUNDEF (IRELANDE, 2000).

consumo de serviços educacionais privados e a efetivação da mercantilização do setor de ensino.

No que se refere à EJA, como a maior parte dos grupos sociais que demandam essa modalidade de ensino não dispõe de poder aquisitivo para estudar em instituições privadas, os impactos da reforma incidiram sobre as práticas de parcerias.

Enquanto a reforma se desenvolvia regida por premissas econômicas que procuravam dotar os sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público, mesmo que isso significasse deixar de fora alguns grupos etários, no mundo do trabalho movido pela dinâmica da globalização da economia, aumentava a cada dia o nível de exigência de capacitação e a necessidade iminente de qualificação do trabalhador para assumir os postos de trabalho. Assim, as modificações ocorridas na política educacional seguiam as mudanças ocorridas na sociedade que, ao definir esse novo momento histórico, mudaram as organizações do mundo do trabalho, afetando as relações sociais em todos os seus aspectos: econômico, cultural e político. Essa reorganização incidiu diretamente sobre a vida de quem trabalhava e, portanto, sobre a vida dos jovens que precisavam de uma escolarização condizente com as novas necessidades do mercado.

Esse movimento que ora se acomodava ao novo modelo de sociedade,atribuía ao indivíduo necessidades criadas a partir de interesses dos setores produtivos, e, exigia entre outras coisas, certificação, habilidades e competências para o ingresso no mercado de trabalho, além de impor uma competitividade que extrapolava o coletivo. Pensamos que isso de certa forma deixou o trabalhador em estado de maior vulnerabilidade e mexeu com a sua subjetividade, uma vez que o sujeito passava a competir consigo mesmo, “[...] atribuindo à condição de sua formação educacional e profissional aos fracassos e a própria exclusão social sofrida”. (SOARES, 2003, p. 112).

Associado a esse conjunto de fatores, constatou-se o crescimento da demanda social, interligado ao aumento do desemprego e da pobreza. Deste modo,focalizar os gastos sociais em grupos mais vulneráveis, foi a orientação que

levou à adoção generalizada de medidas de alívio à pobreza[96] (SALAMA; VALIER, 1997). Assim sendo, apareceram os programas sociais com transferência direta de renda, os denominados programas assistenciais ou compensatórios, que tinham como público-alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza e os que se enquadrassem nas configurações dos novos pobres[97]. Acentuava-se assim, a concepção de política seletiva, aquela dirigida privilegiadamente aos grupos mais carentes e que se traduzia na expressão "dar a mais a quem tem menos", em busca de uma equidade.

Nesse contexto, a educação foi apontada como um importante setor de distribuição das chamadas políticas de repasse de renda, tal como ocorreu com o programa bolsa-escola, que posteriormente se transformaria em bolsa-família. O PJ, criado em 2005 como um programa socioeducativo direcionado à juventude, também visava esse fim. Destarte, a retórica constitucional de direito universal à educação foi aos poucos substituída pela de inclusão social.

Corroboramos que a desconsideração pelo padrão constitucional de seguridade social na área educativa obedeceu aos vetores comuns às demais políticas sociais públicas, como saúde e previdência social: descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e populações beneficiárias; mercantilização seletiva dos serviços; e desregulamentação, que, nesse âmbito, implica a supressão ou flexibilização de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em esferas antes monopolizadas pelo Estado (DI PIERRO, 2001).

A vocação universal na condução da modalidade de política pública, afirmada na Constituição de 1988, passava então a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos.

É importante ressaltar que a preocupação com a pobreza e com a fome no Brasil, apesar de ser histórica, foi acentuada após a Constituição Federal, associando-se ao informe sobre a pobreza do BM em 1990, que afirmava ser necessário "[...] promover serviços sociais básicos aos pobres. Atenção básica da saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária [...] (BANCO MUNDIAL, 1990). O informe projetava que, se nos dez anos subsequentes os países industrializados crescessem em torno de 3% ao ano, a ajuda em termos reais

[96]Apesar de o fenômeno da pobreza ter diferentes explicações, em todas está implícito o pressuposto da carência, da escassez de meios de subsistência, da falta, ou da desvantagem em relação a um padrão ou nível de vida dominante. (SILVA, 1999).

[97]Os que estão fora do mercado de trabalho – os desempregados. (DRAIBE, 1990)

aumentaria na mesma proporção. Assim, seria reduzido o número de pobres no mundo em mais de 300 milhões até o final do século XX, e as políticas dirigidas à pobreza poderiam contribuir para a melhoria destes resultados.

Nesta perspectiva, os programas do BM se direcionaram para a população mais pobre do mundo, porém, embora se fundamentassem na preocupação com os mais pobres, não pretendiam atacar as causas da pobreza (CORAGGIO, 1996). De acordo com essa lógica, no início da década de 90 alguns segmentos da sociedade civil e pessoas preocupadas com questões sociais semelhantes, engajaram-se nessa causa, o que se encaminhou para iniciativas políticas. A exemplo do citado, localizamos em 1993 o Plano de Combate à Fome e à Miséria pela Vida (PCFM)[98] como sendo o maior esforço de política pública direcionada para o segmento pobre da sociedade brasileira nos anos da década de 90. Esse plano foi concebido em uma perspectiva de parceria entre as vertentes governamental e não governamental e direcionado para 32 milhões de indigentes diagnosticados pelo Mapa da Fome[99]. Era pautado em três princípios básicos: "a solidariedade privada, a parceria entre Estado, mercado e sociedade e a descentralização da provisão social" (PEREIRA, 2000). O mencionado plano foi substituído pelo Programa Comunidade Solidária, e passou a se constituir na principal estratégia de enfrentamento à pobreza no país. Ele teve como justificativa a busca de políticas sociais mais eficientes que incorporassem a participação da sociedade civil na formulação das questões sociais, que, seguindo a coerência do PCFM, fez uso da descentralização das ações do governo por meio da abertura para a participação de parcerias com a sociedade.

De acordo com o discurso oficial, esse seria um novo modelo de atuação social baseado no princípio da parceria, fundamentado na ideologia da solidariedade, com vistas a gerar recursos para combater a pobreza e a exclusão social (CARDOSO, 1997). Em seguida, vieram a Comunidade Ativa e a Comissão Mista de Combate à Pobreza, a primeira com o objetivo de superar o assistencialismo mediante o desenvolvimento de uma agenda local, composta de programas indicados pela comunidade e desenvolvidos em parceria entre os

---

[98]Surgido a partir de um forte movimento de um grupo de sujeitos sociais, sob a liderança de Herbet de Sousa, o Betinho, foi traduzido como um esforço de mobilização nacional em torno da fome, enquanto crescente problema, com desdobramento para o combate à miséria.

[99]IPEA desenvolve estudos que dimensionam a população de renda familiar *per capita* para adquirir uma cesta alimentar adequada.

governos federal, estadual, municipal e a comunidade; e a segunda com fins a apresentar soluções legislativas para erradicar a pobreza, a marginalidade, reduzir as desigualdades sociais e regionais, a partir de estudos das causas estruturais e conjunturais das desigualdades sociais. Decorreu daí a criação do Fundo de Combate à Pobreza (2001), que passou a financiar as ações específicas de transferência de renda associadas à educação (como o Programa Recomeço) bem como, ações de saneamento, geradoras de emprego, por serem estas áreas consideradas de elevado impacto na redução da pobreza (SILVA, 2003).

Na continuação da criação de programas direcionados ao combate à pobreza, observamos o Programa de Combate à Miséria - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 14, posteriormente Projeto Alvorada, além de um pacote contra a pobreza do Governo Federal, direcionado aos bolsões de miséria das regiões Norte e Nordeste, depois estendido a outras regiões com IDH[100] menor que 0,500.

Nessa perspectiva, a lógica que passou a orientar o enfrentamento à pobreza no país a partir dos anos de 1990 era representada por duas vertentes. A primeira consistia na adoção de um conjunto descontínuo de programas sociais compensatórios, orientados pelo princípio da focalização, da descentralização e da parceria, movida pela ideologia da solidariedade e da reedição da filantropia e da caridade, agora estendida ao âmbito empresarial. Já a segunda consistia na manutenção do Modelo Econômico, baseado na sobre-exploração do trabalho e na concentração da riqueza socialmente produzida (SILVA, 2003). Precisamos esclarecer que a diretriz de focalização das políticas sociais tem origem na tese de que, sob condições de limitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte em maior impacto positivo. Essa orientação implica no rompimento do princípio da universalidade dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a configuração de programas compensatórios destinados a mitigar a pobreza. (DI PIERRO, 2001).

Subordinado a essa lógica, o século XXI inicia-se no Brasil com destaque para duas problemáticas: o analfabetismo e o desemprego, chegando em 2003 com

---

[100]Índice de Desenvolvimento Humano, com base de cálculo nas diretrizes da Organização das Nações Unidas para medir o desenvolvimento humano, utilizando-se dos indicadores: renda, escolaridade e longevidade.

753,4 mil jovens analfabetos e três milhões de desempregados. O maior índice de desemprego se encontrava nas regiões metropolitanas, com taxas de 24,6%[101], além de evidenciar, principalmente na zona urbana, inúmeros jovens procedentes da classe menos privilegiada, com baixa escolaridade ou com escolaridade interrompida, sem trabalho, engrossando as fileiras dos excluídos, vivendo em situação de risco entre a miséria e a violência (BRASIL, 2005c).

A confirmação do citado se expressa através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2003, que verificou no Brasil 23,4 milhões de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, o que representava, aproximadamente, 13,5% da população total[102]. Em relação à escolaridade, a mesma pesquisa indicou que, dos 23,4 milhões de jovens, apenas 7,9 milhões, que corresponde a 34%, estavam frequentando a escola. Portanto, 15,4 milhões de jovens brasileiros, de 18 a 24 anos estavam fora da escola. Desses, 753,4 mil eram analfabetos e 5,4 milhões não haviam concluído o ensino fundamental (IBGE, 2003). Tal fato se apresentava apesar de as estatísticas mais recentes apontarem para a conquista da universalização do Ensino Fundamental (com taxa de atendimento líquido superior a 95%) e a expressiva expansão do EM, bem como o que se expressa nos documentos do BM (Relatório de N. 22116-BR/2000), que dirige para o Brasil as Estratégias de Assistência ao País (EAP) para a redução da pobreza. (BRASIL, 2001)

> Nos últimos anos, o Governo deu maior ênfase ao aperfeiçoamento da educação e à implementação de grandes reformas no setor. Em decorrência disso, a educação pública no Brasil atingiu níveis importantes. Há vinte anos, muitos dos indicadores de educação brasileira eram muito piores do que se poderia esperar para o nível da renda média do país. O alto impacto positivo das mais recentes reformas sobre os indicadores de educação de curto prazo, como as taxas de matricula e os resultados escolares já são visíveis. Alguns desses indicadores não somente foram aperfeiçoados contínua e substancialmente, mas também se aproximaram ou ultrapassaram a estimativa relativa ao nível de renda média do país. Eles representam uma contribuição decisiva para a redução da pobreza com as defasagens inerentes à reforma do setor educacional.

Notamos que o mencionado relatório foi elaborado em 2001, porém, o Censo/IBGE mostra que em 2000 cerca de 20% da população brasileira estavam na faixa etária de 15 a 24 anos, ou seja, aproximadamente, 34 milhões de brasileiros. Além disso, 68% viviam em famílias que tinham uma renda *per capita* menor do que

---

[101]Pesquisa Nacional por Amostra a Domicilio (PNAD).

[102]Pesquisas recentes mostram que hoje 41% da população brasileira é constituída de jovens. (IBGE, 2010).

um salário mínimo, e dentre esses 12,2% (4,2 milhões) viviam em famílias com renda *per capita* de até ¼ do salário mínimo. Somente 41,3% (14,1 milhões) viviam em famílias com renda *per capita* acima do salário mínimo (BRASIL, 2005c).

O fato é que, concretamente, esse panorama ocasionou inúmeros prejuízos, dentre eles um número expressivo de jovens desempregados por falta de mínima competência e de certificação escolar. Essas e outras exigências do mundo do trabalho sem dúvida contribuíram para a falta de mão de obra qualificada para ocupar os postos e cooperar para o crescimento econômico do país. Acreditamos ainda que tal fenômeno tenha acarretado outros problemas sociais, pois esse contingente de pessoas sem perspectivas de futuro tornar-se-ia um grupo de risco fortemente atingido por mecanismos de exclusão social, sem acesso a atividades de esporte, ao lazer e mais propenso a problemas com drogas e violência. Entendemos, porém, que essa problemática exige debates mais profundos sobre as reais obrigações de um país de sistema capitalista e as múltiplas necessidades humanas, pois sabemos que "[...] é quase consensual a tese de que o crescimento econômico não produz mecânica e imediatamente consequências distributivas, iguais melhorias nas condições de vida da população". (DRAIBE, 1990, p. 40).

Diante da realidade, e de acordo com a lógica do novo momento, na qual a educação dos trabalhadores não tem como prioridade o fruir, isto é, o saber desinteressado, mas se concentra no produzir, a função social da educação e da formação humana, estariam centralizadas também na reorganização da teoria do capital humano[103] que, apesar de apresentar um caráter imperialista e capitalista, é muito defendida em tempos de globalização. Assim, o progresso é alavancado pelo investimento em pessoas, representado pelo conjunto de capacitações que as pessoas adquirem através da educação, e a conquista da educação é a forma que melhor oferece oportunidade de mobilidade ocupacional, e, consequentemente, de aumento salarial.

Nessa direção interpretativa, a aquisição dos conhecimentos levaria a um aumento da produtividade, da elevação de renda do trabalhador e,resultaria no desenvolvimento da sociedade como um todo. O trabalhador, nesse contexto,estaria

[103]A teoria sustenta que a habilidade e o conhecimento de uma pessoa constituem uma forma de capital, porque tais qualidades aumentam sua produtividade. Com essa teoria, o norte-americano Theodoro Schultz ganhou o Prêmio Nobel da Economia em 1968 (LORDÊLO; VERHINE, 2001). Os grandes mentores desta vinculação rejuvenescida foram o BM, BID, Unesco, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados (FRIGOTTO, 1996)

incluído social/economicamente pela via da escola, pois lá estariam as ferramentas necessárias para que ele adquirisse competências e habilidades para entrar no mercado de trabalho, e assim incluir-se socialmente. Isso, por sua vez, elevaria a sua renda, o seu poder de compra e o acesso a bens materiais que a sociedade contemporânea demanda. Além disso, o índice de pobreza poderia ser reduzido. A manutenção desse círculo virtuoso exigiria ações contundentes, pois, para uma determinada faixa etária, a educação considerada regular não responde às exigências requeridas de imediato, no entanto, a lógica das políticas atuais poderia vir a contemplá-las.

Em sintonia com essa realidade emergiram os programas governamentais como estratégia de operacionalização das relações intergovernamentais, pois sabemos que nos últimos anos tem se expandido no Brasil uma espécie de contratualização das políticas sociais, mediante a formulação desses programas, embasados na tese de que uma política pública se inscreve no interior da ação estatal, mas não tem somente no aparato do Estado a única fonte de sua formulação e desenvolvimento. Considera-se, nessa perspectiva, que política pública é tudo aquilo que o Estado gera como resultado de seu funcionamento ordinário, desta forma, nas democracias, as políticas públicas são também condicionadas pelas políticas competitivas e circunscritas pela política constitucional (COUTO, 2005). Assim, políticas públicas específicas constituem-se como um modo de regulação das ações de atores individuais e coletivos, sob a coordenação do Estado e têm como um de seus efeitos configurarem subjetividades em um campo específico (DOMINGUES, 1996).

Os programas mencionados caracterizam-se prioritariamente como sendo socioeducativos, o que no entendimento de Duarte (2007, p. 2).

> [...] é a prestação de serviços de educação escolar básica associada a intervenções em outras áreas como saúde, serviços comunitários ou culturais. Com clara focalização, em segmentos sociais considerados em situação de ‘exclusão escolar’ ou em condições de ‘vulnerabilidade’.

Eles também substituem a prestação de serviços diretos da União para o povo, pois, para efetivá-los, a União tem operacionalizado relações com entes federados, entre órgãos e entidades estatais e as organizações da sociedade civil. Em consonância com a proposição acima, a Lei 11.129/2005, que instituiu o PJ e criou o Conselho Nacional da Juventude, determina em seus artigos 3º e 4º:

> Artigo. 3º: ‘A execução e a gestão do ProJovem dar-se-ão, no âmbito federal, por meio da conjugação de esforço entre Secretaria-Geral da

> Presidência da República, que o coordenará, e os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersetorialidade, e sem prejuízos de participação de outros órgãos e entidades do poder Executivo Federal.
>
> Parágrafo único: 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 da juventude, observada a intersetorialidade, 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.
>
> Art. 4º: Para fins de execução do ProJovem, a União fica autorizada a realização de convênios, acordos, ajustes ou instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como com entidades de direito público e privado sem fins lucrativos, observada a legislação pertinente. (BRASII, 2005a, p. 2).

Sob essa legislação ocorreu a institucionalização do PJ em todas as localidades onde o projeto foi implantado.

3.2 ProJovem: o que é?

3.2.1 O contexto de implantação

A problemática da juventude, que tematiza o desemprego e a exclusão social, entrou na pauta da agenda de discussões das políticas públicas sociais brasileiras de forma relevante[104] a partir do final da década de 90, com os programas de inclusão e algumas iniciativas municipais. Assim, “Em 2002, último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, existiam 33 programas federais atingindo os jovens – sem negar que um volume significativo de recursos esteve envolvido [...]” (SPOSITO, 2003, p. 66). Localizamos também nesse novo desenho a criação e o destaque dados aos Conselhos de Juventude, tanto municipais como estaduais, com formato e funções diversas, e o Estatuto da Juventude no município de São Paulo, em 2004, que deu origem à proposta de formulação do Estatuto Nacional da Juventude. Este último, após tramitar na Câmara dos deputados durante sete anos, foi aprovado em outubro de 2011, mas ainda precisa ser votado pelo senado e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff.

---

[104]As políticas públicas para juventude na América Latina e no Brasil percorreram um caminho que se iniciou, embora de forma não muito contundente, na década de 50. (ABAD, 2002).

Entendemos que o desenvolvimento das políticas públicas é contraditório, portanto, não linear. Consequentemente, a situação conjuntural e histórica carregada de dilemas entre avanços e retrocessos políticos, econômicos e sociais, de certa forma, também influenciou as iniciativas de desenvolvimento de políticas para juventude no Brasil na atualidade, como forma de responder a problemas e equívocos tais como:

- A falta de garantia aos jovens brasileiros de um patamar satisfatório de acesso e permanência no sistema educativo, direito este não contemplado na LDBen;
- A luta e a conquista em torno do direito da criança e do adolescente expresso no ordenamento jurídico legal: O Estatuto da Criança e do Adolescente. O mencionado ordenamento, ao focar os adolescentes, deixou na sombra, como sujeitos de direitos, os jovens que atingem a maioridade legal;
- O envolvimento de jovens da classe média no assassinato do índio Galdino, em Brasília, em 1997, o que provocou o reconhecimento, por parte de instâncias governamentais, de problemas que afetam os jovens – saúde, violência e desemprego. Esse fato que culminou em um conjunto de ações desenvolvidas pelo Executivo Federal, que deram origem ao surgimento dos programas de inclusão no final da década de 90;
- A falta de consenso em torno do paradigma da educação continuada ao longo da vida, direito adquirido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997.

Além dos indicadores e fatores mencionados, pensamos que contribuiu ainda para a formulação de políticas para juventude a série de publicações da Unesco sobre a violência juvenil brasileira intitulada “Mapa da Violência – Os Jovens do Brasil”, resultado de estudos realizados por essa entidade sobre a juventude, a violência e a cidadania, na tentativa de compreender a associação entre jovens e violência (ABRAMOVAY, 2002). Os documentos publicados conseguiram alcançar o imaginário social, o campo simbólico do governo e encaminharam as Diretrizes de Políticas para Juventude na América Latina.

O que foi referido anteriormente e ainda as pesquisas,[105] serviram para respaldar, no ano de 2004, a criação de um Grupo Interministerial composto por dezenove Ministérios e várias Secretarias de Estado, coordenado diretamente pela Secretaria Geral da Presidência da República, com o objetivo de analisar as ações públicas direcionadas à juventude brasileira.

Com o apoio de órgãos como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e por meio de consultas desempenhadas pela Unesco e o Instituto Cidadania, foram realizadas análises sobre a população jovem para diagnosticar a situação juvenil no Brasil. Com base no expressivo número da população de 15 a 24 anos, que correspondia a 34 milhões de jovens no ano 2000, detectou-se que esses números correspondiam cerca de 20% da população brasileira, e muito desses jovens estavam associados aos problemas sociais evidenciados por essa faixa populacional: jovens fora da escola ou com defasagem idade/série ou analfabetos; altos índices de desemprego; envolvimento com drogas e criminalidade; poucas oportunidades de esporte e de lazer; além do aumento da gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 2005c).

Essa conjuntura justificaria a implantação de uma política que contemplasse a juventude em seus aspectos múltiplos, visando à articulação das diversas políticas para o referido grupo populacional.

3.2.2 Organização e expectativas

Como resultado do delineamento desse cenário, o Grupo Interministerial sugeriu a implantação de uma política educacional de inclusão de jovens. Assim sendo, desenvolveu-se a Política Nacional da Juventude, que compreenderia a execução de três propostas simultâneas: a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem, programa socioeducativo, configurado como uma política específica, elaborado em 2004, implementado em 2005 e reformulado em 2008.

O PJ, componente estratégico da Política Nacional de Juventude do Governo Federal é implantado sob a coordenação da Secretaria Geral da

[105]IBGE, PENAD 2003.

Presidência da República em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ao ser reformulado em 2007 ficou denominado de ProJovem Integrado e passou a atendera quatro modalidades:

- "ProJovem Adolescente", que atende jovens na faixa etária de 15 a 17 anos;
- "ProJovem Campo", que se vale do regime de alternância dos ciclos agrícolas e reorganiza o programa *"Saberes da Terra",* o qual tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência do jovem na escola*;*
- "ProJovem Trabalhador", que unifica os programas "*Consórcio Social daJuventude", "Juventude Cidadã"* e *"Escola Fábrica",* visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para as ocupações alternativas geradoras de renda;
- "ProJovem Urbano", que tem o mesmo formato do programa inicial, tendo sido, porém, adotadas algumas mudanças, tais como: ampliação do tempo de duração para 18 meses, da idade máxima dos jovens de 24 para 29 anos e, ainda, mudanças na proposta curricular, focando na participação cidadã (BRASIL, 2008).

É importante destacar que o nosso estudo refere-se ao Projovem inicial, denominado Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ano 2005).

Nesta perspectiva, o projeto do programa se sustentou em dois itens[106]: vulnerabilidade, mostrada a partir do perfil socioeconômico dos jovens e das potencialidades incluídas no projeto, por ser a juventude a fase da vida que demonstra mais energia, mais generosidade e mais potencial para o engajamento, o que de certa forma compõe o protagonismo e a participação. Respaldaram ainda o documento, outras questões periféricas enfrentadas pela juventude brasileira: o trabalho e a escolarização[107]. Sublinhamos que esses jovens não estavam inseridos no mercado formal de trabalho, pois dentre o contingente de 23,4 milhões de jovens brasileiros, somente 14 milhões (60%) desenvolviam algum tipo de ocupação e 3,0 milhões (13%) declararam-se desempregados, sendo que as maiores porcentagens localizavam-se nas regiões metropolitanas (24,6%) (IBGE, 2003).

---

[106]Revelados pela pesquisa feita pelo Instituto Cidadania em especial o Projeto Juventude. (2003).
[107]IBGE-PANAD (2003).

A proposta do PJ (2005) traz à baila o fato de que esses dados foram satisfatórios para identificar esse grupo etário, jovens de 18 a 24 anos, residentes nas regiões metropolitanas, que estavam fora da escola e que não desenvolviam trabalho formal como o segmento juvenil mais atingido pela exclusão social.

Nesta perspectiva, o Programa destinou-se a esse público, ou seja, jovens que apresentavam características específicas, a saber:

- residentes em periferias de regiões metropolitanas, sem vínculo formal de trabalho, sem frequentar a escola e ainda marcados pelos processos de discriminação social, cultural, racial e outros;
- com experiências incomuns e férteis que os possibilitavam vivenciar realidades locais de exclusão e, ao mesmo tempo, com possibilidades de conectarem-se com processos globais de comunicação;
- com algumas peculiaridades de expressão verbal, motivação, modos de vida, valores comportamentais, quanto a trabalho, escola, sexualidade, violência, saúde;
- com trajetórias pessoais diferenciadas entre si, mas sublinhadas por exigências da sociedade atual, pela violência, pela exclusão social, cultural e econômica, mas também por inéditas formas de relacionamentos que proporcionam aliciação social de autovalorização e construção de novas identidades coletivas. (BRASIL, 2005c).

De tal modo, considerando a condição socioeconômica e cultural da juventude, levando em conta as suas necessidades e desejos, reconhecendo o jovem como sujeito de direito e, ainda, viabilizando a sua participação no processo de aprendizagem, o PJ pretendia suprir as lacunas existentes nas vidas desses jovens no que se refere à escola e à vida, ao aprendizado teórico e às suas práticas de vida, à escola e ao trabalho, e ainda entre a preparação para os seus futuros como cidadãos e para as suas próprias ações desenvolvidas no presente.

Para tanto, o programa elegeu como aportes teóricos e de ação os conceitos de inclusão social e de educação integrada. Isto justificou a presença do primeiro conceito pela concreta tensão entre o local e o global existente na sociedade atual, considerando que, mesmo com inúmeros processos de integração globalizada, existem incontáveis ações excludentes que alimentam profundos sentimentos de desconexão com o mundo e entre os pares. O segundo conceito é justificado pela necessidade de integração indissociável entre educação básica,

qualificação profissional e ação comunitária, pois, ao ser realizada essa integração, tornaria viável a concretização do primeiro conceito - a inclusão social.

Com o propósito de reconduzir o jovem à escola, o programa criou estratégias de acesso e de permanência ao sistema escolar pela utilização de múltiplas formas e espaços de aprendizagens, norteados por uma organização curricular composta por três dimensões denominadas de Escolarização, Qualificação Profissional e Ação Comunitária, com uma carga horária de 1.200, 350 e 50, horas respectivamente. Desta forma, buscava-se proporcionar a inter-relação entre educação geral/formação profissional e educação/ação cidadã. Explicitaram-se, para tanto, alguns conceitos intrínsecos ao projeto: educação, aprendizagem, ensino, juventude, conhecimento escolar, trabalho, ação comunitária, relação entre teoria e prática, interdisciplinaridade e avaliação de ensino aprendizagem. Além disso, o programa possui um formato[108] físico (logístico) para desenvolver as atividades que contempla: turma, núcleos e estações juventudes

Vale ressaltar que, além do mencionado, a proposta do programa se organizou em unidades denominadas Formativas, sendo estas em número de quatro, na perspectiva de possibilitar ao curso a interdisciplinaridade e ao mesmo tempo demarcar momentos distintos na sua composição. Tais unidades se articularam em torno de um eixo estruturante[109] de instrumentais conceituais e de ações curriculares, compostas por conteúdos relativos à juventude quanto à cidade, ao trabalho, à comunicação e à cidadania. “Algumas ações curriculares, relativas às áreas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Artes, Matemática e Informática, estarão presentes em todas as Unidades Formativas” (BRASIL, 2005c). Compuseram também a organização curricular do programa os Arcos Ocupacionais, localizados na Dimensão Qualificação Profissional. Nessa etapa era desenvolvida a formação específica escolhida pelo jovem. Desta forma, o aluno recebia a Formação Técnica Geral durante as Unidades I e II, e a Formação Específica no Arco Ocupacional nas Unidades Formativas III e IV.

Concomitante a esse processo, a proposta requeria um Plano de Ação Comunitária (PLA) e um Plano de Orientação Profissional (POP), ambos elaborados pelos alunos sob a orientação do professor. Para efeito de realização do PLA, o

---

[108]Cada turma comportaria trinta alunos no máximo, sendo um núcleo caracterizado por um conjunto de cinco turmas, e uma estação juventude formada por oito núcleos (BRASIL, 2005c).

[109]Corresponde em cada unidade, a uma situação-problema relevante na vida cotidiana dos jovens (BRASIL, 2005c).

diagnóstico dos problemas da comunidade seria levantado nas duas primeiras Unidades, a execução ocorreria na terceira e na quarta dar-se-iam as sistematizações e a avaliação das experiências realizadas. Já o POP seria elaborado durante todo o curso, com vista a que o aluno aproveitasse as oportunidades oferecidas durante o curso e elaborasse uma projeção para o seu processo de qualificação profissional (BRASIL, 2005c).

O programa previa, por essa sistemática, a elevação da escolaridade por meio da conclusão do Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho pela qualificação profissional básica e o incentivo ao desenvolvimento de ações em comunidade por meio da ação comunitária, oferecendo educação, qualificação e ação comunitária aos jovens que não tiveram a oportunidade de completar o Ensino Fundamental (haviam terminado a 4ª série, mas não concluíram a 8ª). Possibilitaria, assim, a esse segmento, a volta à educação formal, com a aceleração dos seus estudos[110], garantindo-lhes as competências e as habilidades que os qualificariam para o mundo do trabalho e oportunizar-lhes-ia uma efetiva socialização na comunidade em que vivem, utilizando-se portanto da abertura que a LDBen permitiu por meio do artigo 37.

O projeto de lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que implantou essa nova Política Nacional de Juventude, decretou em seu artigo 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 cursos previstos no artigo 81 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à 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 social. (BRASIL, 2005a).

Assim, o PJ assumiu um caráter emergencial ao atender um segmento da população que tem necessidade de chegar, ainda jovem, ao EM; e um caráter experimental, relacionado ao curso de formação, cuja proposta curricular baseava-se em paradigmas que tratam de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e a ação comunitária (BRASIL, 2005c). Ao se dedicarem às atividades do PJ, os alunos receberiam um auxílio financeiro de acordo com as condições expressas no decreto de nº 5.557/05: Art. 19:

> A União concederá um auxílio financeiro mensal de R$ 100,00 (cem reais) por aluno, por um período máximo de doze meses ininterruptos, enquanto

[110] Garantido pelo Art.37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBen.

> estiver matriculado no curso do ProJovem e atender às condições do artigo 24.
>
> Art. 24: O pagamento do auxílio financeiro fica condicionado à obrigatoriedade, por parte do jovem matriculado, de comparecer a pelo menos 75% das atividades presenciais do mês, incluindo a ação comunitária programada para o período e apresentação dos trabalhos exigidos, observadas as demais normas definidas pelo Comitê Gestor Nacional. (BRASIL, 2005b)

Cabe aqui sublinhar que os recursos[111]destinados à implementação do PJ determinaram sacrifícios para outras ações, tendo inclusive levado o programa a competir com políticas que procuravam evitar que o jovem abandonasse a escola.

Para concentrar os jovens no programa, foi montado um sistema de chamada para as inscrições, que dispunha de uma central telefônica de atendimento gratuito. Essa central atendia a todo o país, com funcionamento diário, inclusive aos domingos e aos feriados no horário ininterrupto das 07 às 23h. Teria como função oferecer as primeiras informações ao candidato, fazer uma triagem e encaminhá-lo para efetivar a matrícula de acordo com o seu local de residência. Ao efetivar a matrícula, o jovem precisaria apresentar, além dos documentos de identificação, o certificado ou declaração de conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental (original ou cópia) e o histórico escolar do ensino fundamental (original ou cópia). O candidato teria ainda que se encaixar ao seguinte perfil:

- “idade entre 18 e 24 anos;
- ter terminado a quarta série, mas não ter concluído a oitava série do Ensino Fundamental;
- não ter emprego formal (carteira assinada);
- morar em alguma das capitais dos estados brasileiros ou em um dos 34 municípios das regiões metropolitanas que aderiram ao programa ou no Distrito Federal” (BRASIL, 2005c).

Na perspectiva desses requisitos, e pautado na LDBen[112], o PJ objetivou produzir mudanças no quadro social e, principalmente, na vida dos Jovens que, por motivos que se articulam com as suas condições socioculturais, achavam-se excluídos socialmente, e esse fato era justificado pela falta de escolaridade mínima. A expectativa era contribuir para que esses jovens exercitassem as suas cidadanias,

---

[111] Para o início do programa em 2005, foram previstos no orçamento da Presidência da República recursos em torno de R$ 300.000.000,00 (trezentos milhões de reais), distribuídos em ações governamentais conforme o PPA. (BRASIL, 2005c, p. 49).

[112] Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata da volta dos estudantes ao ensino formal a partir da aceleração dos estudos.

que segundo os aportes teóricos do programa dava a entender que compreendiam desde a autonomia econômica passando pela forma como o jovem se reconhece, constrói sua identidade, até a perspectiva de se sentir sujeito que contribui para o desenvolvimento do país.

A primeira versão do programa foi desenvolvida em todas as capitais brasileiras e teve estabelecido como carga horária um total de 1.600 horas, sendo 1.200 presencias e 400 não presenciais, a serem cumpridas durante doze meses ininterruptos. Essa versão já adotava, assim como os novos PJs, a concepção de juventude explicitada nos documentos da Unesco, que se fundamenta em um novo paradigma de políticas para juventude, o qual defende os conceitos como vulnerabilidade positiva e capital social. O programa se sustenta em dois enfoques de juventude:

1. O primeiro enfoque defende o jovem como ator estratégico do desenvolvimento, da abordagem baseada nas premissas da *teoria do capital humano,* na qual o jovem é tido como agente de transformação da realidade e da comunidade a que pertence. Para tanto, é oferecida a ele uma formação para que tenha condições de se inserir socialmente em setores de onde se encontra excluído;
2. O segundo enfoque, o de *juventude cidadã,* não considera o aspecto problemático do jovem, antes o vê como sujeito de direito e como protagonista do desenvolvimento social.

Dessa forma, percebemos que o programa tinha um formato diferenciado das políticas até então desenvolvidas para a juventude, mas também sabemos que esses programas emergenciais, configuram-se, em geral, do modo como nos elucida Soares (2003, p. 15):

> [...] são paliativos, pois não possibilitam mudanças institucionais. Gerados por problemas políticos, cuja solução em longo prazo envolve alianças sociais mais complexas, não resolvendo a defasagem cultural e econômica de imediato, como querem crer [...].

Compartilhamos desse pensamento, e, com base no que é apontado pela autora, podemos afirmar que, apesar da existência de tais programas, a miséria e a exclusão continuam em crescente desenvolvimento, principalmente no cenário urbano.

Além do citado, o PJ tem um desenho que contempla o Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), definido nos normativos legais que o

instituíram[113], o que lhe confere um caráter inovador. Fazemos essa afirmação com base no balanço feito por Sposito e Cerrano (2003) sobre as políticas públicas destinadas à juventude no período 1995-2002, no qual as autoras assinalam a baixa atividade coordenadora do governo federal em relação aos programas e aos projetos, como também a ausência de registro de avaliação e do acompanhamento gerencial das políticas. A inserção do SMA no PJ configura um passo adiante em busca de um melhor gerenciamento do programa. O mecanismo tem como alvo a produção de informações e de conhecimentos que permitam o contínuo aperfeiçoamento do PJ (BRASIL, 2005c).

O detalhamento do sistema de monitoramento é composto por quatro subsistemas:

1. Subsistema de monitoramento: responsável pela coleta de dados relacionados ao gerenciamento e ao cumprimento de metas;
2. Subsistema de supervisão: responsável pela coleta de informações sobre as condições de oferta, de gestão pedagógica e frequência nos núcleos e Estação Juventude;
3. Subsistema de Avaliação do Programa: responsável pela avaliação dos resultados, impactos e outros fatores intervenientes no seu desenvolvimento; tal atividade é desenvolvida pelas Universidades Públicas;
4. Subsistema de avaliação de alunos: responsável pela avaliação externa de proficiência para fins de diagnóstico inicial, processual da formação e da certificação final.

Além desse diferencial, o PJ se mostra como uma política por vezes diferente das demais, em primeiro lugar porque em seu conteúdo estrutural amplia a importância dada também à definição de suas metas, que são:

- diminuir o número de jovens expostos à vulnerabilidade;
- elevar o nível de escolaridade;
- promover a sua condução ou recondução ao mercado de trabalho com o fito de incluí-los socialmente.

[113]Decreto n. 5557/2005, que entre outras coisas regulamentou a supervisão das ações do programa como responsabilidade da coordenação nacional do programa, e a incumbência de disponibilizar sistema informatizado de registro e processamento de dados para fins acadêmicos e administrativos para a Secretaria Geral da Presidência da República.

E em segundo lugar, o PJ se destaca porque o seu formato de ação política pouco corresponde às regularidades/*irregulares* citadas por Rua (1998, p. 47.) sobre o modo de execução das políticas públicas no Brasil os quais a autora denomina como: “fragmentação, competição interburocrática, descontinuidade administrativa, ações a partir da oferta e não da demanda e, finalmente, a existência de uma clara clivagem entre a formulação/decisão e a implantação”.

O foco do nosso estudo se desloca para a diferenciação do programa no que se refere à objetivação das suas finalidades. Contudo, só poderemos ter essa confirmação a partir das análises das falas dos jovens beneficiados, sobre as quais trataremos no próximo capitulo.

4 ANÁLISE DA DIFERENÇA QUE O PROJOVEM PROVOCOU NA VIDA DOS EGRESSOS RESIDENTES EM SÃO LUÍS

Neste capitulo discutiremos os resultados da pesquisa de campo por meio da apropriação dos dados quantitativos, na perspectiva de compreender a variação observada nos percentuais dos quesitos perquiridos, e analisaremos as falas dos sujeitos, com o intuito de avaliar a diferença provocada pelo PJ na vida dos egressos residentes em São Luís, por meio da comparação entre resultados colhidos no grupo focal revelados nas falas dos jovens concluintes do programa e aqueles obtidos com os jovens não ingressantes.

Consideramos as proposições e expectativas do PJ, sem, contudo, deixar de respeitar a coerência das nossas inquietações, conforme já mencionamos na metodologia, e para tanto desdobramos a questão norteadora em três itens, os quais compuseram cada qual uma seção, a saber:

- Reinserção do jovem na escola, traduzida para nós como continuidade da educação formal;
- Identificação de oportunidades de trabalho e inserção no mundo do trabalho;
- Engajamento em ações comunitárias de interesse público, entendido como participação em ações desenvolvidas na comunidade.

Esse desmembramento aproximou as finalidades do programa do mundo dos sujeitos pesquisados e nos possibilitou compreender a diferença produzida pelo PJ no universo dos jovens, a partir de suas passagens nele, o que nos proporcionou um maior aprofundamento da visão acerca do resultado dessa política e pisar mais fortemente sobre o chão do estudo, possibilitando aprofundar nossos passos

4.1 Continuidade da educação formal

> Acho que essa retirada simbólica do jogo tem uma certa importância, tanto mais porque é acompanhada por um dos efeitos fundamentais da escola, que é a manipulação das aspirações. A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, e técnicas, etc., é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos e, ao mesmo tempo, confere aspirações. (BOURDIEU, 1983, p. 101).

Nesta afirmação, Bourdieu se refere à situação escolar prolongada que o novo sistema escolar imprimia aos estudantes franceses da classe trabalhadora. Tal

situação impedia, dessa forma, que esses jovens iniciassem no mundo do trabalho, tendo em vista que, enquanto estavam na escola, eles ficavam fora do “jogo dos adultos”. Então, os estudantes permaneciam prioritariamente longe do mundo do trabalho, este considerado como o passaporte para a autonomia.

O autor evidencia ainda que a escola, além de atentar ao que lhe é peculiar, também tem o poder de manipular as aspirações juvenis. Por conseguinte, quanto mais tempo o jovem ficar na escola, mais mascaradas serão as suas perspectivas.

Concordamos, portanto, com o autor, quando este se refere ao poder da escola em manipular as aspirações. No caso brasileiro, em particular dos jovens de São Luís que frequentaram o PJ, porém, esse aspecto se torna imperceptível diante das adversidades concretas enfrentadas cotidianamente por eles. Por esse ângulo, a situação mostra-se inversa, pois, apesar de carregarem em si potenciais e atitudes inerentes à condição juvenil, concretamente possuem pouca escolarização, visto que não permanecem na escola o tempo requerido para completarem os estudos.

Além disso, tais jovens precisam de fato entrar precocemente no mundo do trabalho e acabam por abandonar a escola. Ressaltamos que são impelidos a agirem assim por força da dificuldade econômica, ou seja, para se manterem ou ajudarem suas famílias, por isso se lançam no mundo do trabalho. Contudo, para terem melhores opções de emprego precisam da escolaridade que foram obrigados a deixar em segundo plano. Portanto, o PJ tem a pretensão de possibilitar esse status através também da certificação, “do título e do direito”, como bem menciona Bourdieu, de entrarem no EM e prosseguirem com os estudos.

O que mencionamos pode ser comprovado por meio dos dados obtidos na comparação feita entre os números de jovens egressos dos anos de 2006/2007 e o número de não ingressantes que participaram do grupo de controle no referente à continuação dos estudos (Tabela 1):

Tabela 1 - Continuidade dos estudos por egressos e grupo de controle (não ingressantes). São Luís-MA. 2010.

Continuidade	Egressos		Grupo de controle		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Sim	53	71,6	25	31,2	78	100,0
Não	21	28,4	55	68,8	76	100,0
Total	74	100,0	80	100,0	156	100,0

Fonte: Dados obtidos pela autora por meio da pesquisa empírica.

De acordo com os índices apresentados, as diferenças entre a continuidade dos estudos de quem cursou o PJ e de quem não o cursou foram significativas, quando aferidas pelo teste não paramétrico do qui-quadrado (χ^2 = 23,47). Precisamente, 71,6% dos egressos do PJ deram continuidade ao seu processo de escolarização, contra 31,2% daqueles do grupo de controle. São diferenças muito acentuadas, significativas, e que não podem ser atribuídas a variações casuais da amostragem, mas representam um efeito real do Programa na continuidade dos estudos.

Esse resultado demonstra que os jovens que cursaram o PJ, em comparação aos não ingressantes, conseguiram maior êxito de avançar na escolarização. Além disso, no decorrer da pesquisa averiguamos que, dentre os 80 jovens não ingressantes (que fizeram parte do grupo de controle), 31 também vieram a cursar o PJ, tendo sido matriculados em chamadas posteriores a 2006/2007. Dentre os 25 jovens do grupo de controle que deram continuidade aos estudos, 11 são egressos de turmas subsequentes do mesmo Programa e estavam no EM em 2010, 8 concluíram o programa, mas não continuaram os estudos e 12 não terminaram o programa.

Na Tabela 2, estão detalhados os percursos escolares dos dois grupos, o de egressos e o de controle ou não ingressantes. Observa-se que 2 egressos do PJ ingressaram no ensino superior; outros 12 cursaram e concluíram o EM, e, 39 estavam dando continuidade à formação, estudando o nível médio. No grupo de controle não havia ninguém cursando a faculdade; dos 25 não ingressantes que deram continuidade à escolarização, 5 concluíram o EM e 20 estavam matriculados e cursando este nível de ensino. Além dessas constatações, há outro dado

importante para corroborar a influência do PJ para a continuidade da escolarização: em meio aos 20 não ingressantes que estão cursando o nível médio de ensino,11 participaram do PJ após o ano de 2006/2007, como já mencionamos anteriormente.

Tabela 2 - Distribuição dos concluintes – egressos e grupo de controle. São Luís-MA. 2010.

Estágio da escolarização	Egressos		Grupo de controle	
	Quant.	%	Quant.	%
Cursando Ensino Superior	2	3,8	0,0	0,0
Concluiu o Ensino Médio	12	22,6	5	20,0
Cursando o Ensino Médio	39	73,6	20*	80,0
Total	53	100,0	25	100,0

Fonte: Dados obtidos pela autora por meio da pesquisa empírica.
***Destes 20, 11 fizeram o PJ em turmas subsequentes.**

Os dados obtidos, bem como o fato de encontrarmos entre o grupo dos não ingressantes 31 jovens que frequentaram o programa após as primeiras entradas de 2005/2006, levam-nos a acreditar que o PJ representa uma alternativa importante para a retomada da trajetória escolar dos jovens, no caso da experiência realizada em São Luís- MA. Bourdieu (1988, p. 85), entretanto, ressalta que:

> ‘As verdades primeiras são os erros primeiros’, entretanto, quando inspiradas em conhecimentos e preocupações práticas e com condições de serem reinterpretadas em função de uma problemática teórica, aportam informações muito valiosas, com frequência superiores às que suscitam as interrogações mais pretensiosas [...].

Tomando por base esse pressuposto, cuidadosos com possíveis conclusões precipitadas que podem ser reveladas pelas primeiras verdades, aludimos que as suposições para os fatos demonstrados nas tabelas anteriores não podem deixar de considerar os aspectos nomeados a seguir:

- O tempo destinado ao curso, (doze meses), pois, muitos dos que estão nessa situação, isto é, fora da escola, pararam os estudos na 4ª série e na faixa etária exigida pelo programa (18 a 24, PJ Urbano 2005). Eles preferem fazer um curso que leve tempo reduzido em comparação à educação regular, porque têm como prioridade, mais do que continuar os estudos, a possibilidade de ingressar no mercado formal de trabalho;

- A metodologia de divulgação e de acesso ao programa, a visibilidade do programa na mídia, que se revelou com um caráter inovador no âmbito das políticas públicas;
- A confiança creditada ao programa pelos segmentos preocupados com questões sociais, em especial com questões juvenis, que contribuiu para contagiar o imaginário social;
- Falta de oportunidades de acesso para jovens nessa faixa etária aos cursos que contemplassem o nível de ensino oferecido pelo PJ (conclusão do fundamental[114]);
- O auxílio financeiro ou bolsa no valor de R$100 reais/mês.

Assim, sem pretender sair do foco do estudo, observamos que, para o programa contemplar os itens mencionados, muitos recursos financeiros foram destinados[115], além de congregar Ministérios[116] e outros órgãos do governo, bem como profissionais de renome e dados de pesquisas. Ressaltamos que não há estudos econômicos para se avaliar a eficiência desta política. Apesar disso, partilhamos da defesa de que, para beneficiar a população necessitada, a destinação de verbas sempre se justifica, desde que as intenções e ações a serem desenvolvidas sejam confiáveis.

Sem deixar de considerar todos esses fatores, pretendemos, de forma objetiva, saber se o PJ provocou diferença no processo de escolarização dos jovens egressos ludovicenses, ao ponto de contribuir para que estes dessem prosseguimento aos estudos.

A constatação das acentuadas diferenças estatísticas entre os dois grupos – de egressos e de não ingressantes, nos remetem a um questionamento: por que os jovens egressos conseguiram em número maior continuar os estudos, se comparados com os jovens pertencentes ao grupo dos não ingressantes? Portanto, para responder essa indagação, recorremos às respostas colhidas nos grupos focais, compostos por egressos e não ingressantes, separadamente. Tais jovens responderam questões acerca de:

---

[114]Em decorrência ainda da problemática do FUNDEF/FUNDEB no direcionamento da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

[115]Valores iniciais mencionados anteriormente.

[116]O ProJovem faz parte de uma política para juventude articulada no ano de 2004, a qual congregou um grupo interministerial composto por membros de dezenove ministérios e várias Secretarias de Estado.

- **retorno à escola após o PJ[117] (egressos)**
- **os motivos que moveram os jovens a continuarem os estudos; (egressos e não ingressantes)**
- **os motivos que contribuíram para não retornarem aos estudos; (egressos e não ingressantes)**
- **a intenção ou não desses sujeitos que não prosseguiram os estudos, em retornar a eles; (egressos e não ingressantes)**
- **relação da passagem pelo programa com o anseio de continuar os estudos; (egressos)**
- **valorização da educação formal (egressos e não ingressantes).**

Constatamos que no grupo dos egressos, entre os 53 jovens que continuaram os estudos, 47 responderam que se sentiram incentivados a tomar tal decisão após cursarem o PJ. Para alguns, esse incentivo veio em decorrência das amizades, do convívio com amigos. A maioria, entretanto, se refere à importância do auxílio financeiro de 100 reais e principalmente porque, no decorrer do curso, por meio do contato com os professores e o desenvolvimento das atividades, perceberam melhor a relação entre escolaridade, trabalho e renda nos dias atuais. Tal situação, portanto, pode ser compreendida a partir das explicações de Pochmann (2004), ao expor que as pessoas com o nível de escolaridade elevado têm uma renda superior, se comparadas com as que se encontram nos estratos educacionais inferiores.

Importa dizer que, na tentativa de sair da linearidade do ato de avaliar, acrescentamos que, aliado aos fatores mencionados pelos jovens, detectamos um dado muito particular: o fato de se sentirem socialmente valorizados no programa. Entendemos que essa postura reflete uma "[...] revalorização de si mesmo e uma reconstrução de sua autoestima [...]" (LLOSA, 2010, p. 17, tradução nossa).

Desta forma, na tentativa de confirmar o que expomos, sintetizamos as declarações mais relevantes que coadunam com a condução do estudo:

> *O que me fez tomar gosto e querer ir em frente com os estudos foram os professores. Muito bons, compreensivos e amigos, sempre falando pra nós sobre o futuro; que, se nós não estudássemos, não poderíamos arranjar emprego melhor. E vi isso mesmo. Se não fossem eles, eu não tinha ficado até o fim, não. Acho que isso era do estudo mesmo. Mas, tinha também os*

[117]Questão que fez parte aprioristicamente do instrumental utilizado nos grupos focais. No entanto, pelo processo dos diálogos nesses grupos, não teve destaque especifico na análise, ficando assim implícita nas discussões que compõem o corpo do trabalho.

> *100 reais, que me ajudou muito. Tinha gente que recebia e nem ia pra escola, mas eu aproveitei. Acabei e hoje já estou no Ensino Médio (EM), mesmo sentindo muita dificuldade nas matérias.* (Dayanna, 2º ano do EM.).
>
> *O PJ ajudou muito em meus estudos, era um curso de um ano e tinha um dinheirinho que muito me ajudou. Se não fosse o PJ, eu nunca teria continuado, por causa de dinheiro, sabe? Eu pagava uma pessoa pra ficar com meus filhos, porque, sabe como é [...], do interior, sem ninguém aqui, trabalhando o dia todo, sem carteira, meu dinheiro não dava [...] E também fui entendendo que hoje, trabalho de carteira se tem com estudo e diploma, porque eles pedem a comprovação do estudo.* (Zildenir, 1º ano do EM.)
>
> *O que me fez seguir com os estudos? Tudo. Primeiramente, na hora em que o PJ abriu as matrículas, minha mãe tinha falecido, depois de anos que eu cuidava dela, e não podia ir à escola, minha cunhada me incentivou para fazer. Depois, lá no PJ, os professores apoiavam a gente, mostravam que sem estudo não podíamos trabalhar em um lugar mais valorizado com carteira assinada, essas coisas. Me senti muito respeitada, e vi que tinha capacidade, mesmo com muitos atrasos dos 100.* (Tatiele, 3º ano do EM).
>
> *Estudo sempre foi tudo pra mim, mas tive que trabalhar cedo na casa de família pra ajudar em casa, e comprar minhas coisas, aí sai da escola. Com o PJ, encontrei outras pessoas da minha idade e não tive vergonha. Depois, era um estudo federal que saía na televisão muito importante, e tinha 100 reais todo mês. Eu fui e não me arrependi. Meus amigos também continuaram, uma turma combinou de continuar. Graças a Deus terminei o médio ano passado lá, tive muitas dificuldades para acompanhar, mas terminei. Hoje estudo para fazer o ENEM. Vou ser professora de geografia.* (Marinildes, concluiu o EM).

Pela manifestação dos entrevistados, é possível compreendermos que, embora cada resposta seja ímpar, constituindo o resultado de vivências e experiências particulares, existem pontos comuns que as marcam. Se analisarmos a similaridade identificada entre as falas, essas nos apontam um leque variado de aproximações e de semelhanças, mesmo porque são sujeitos que pertencem a uma mesma realidade social. Desta forma, as respostas nos possibilitaram compreender que, apesar das particularidades, essas falas trazem em si um ponto comum: a ressaltada importância dada ao programa como elemento que cooperou para que permanecessem na educação formal. Aliados a esse fator (embora não seja o nosso foco), não podemos deixar de destacar a importância atribuída à figura de um mediador que os encorajasse a percorrer o caminho da educação formal e também a própria relação que o jovem estabelece com a escola e o saber[118] como demarcador diferencial da continuidade.

[118]Estudos de Bernard Charlot (2000) defendem que a construção do nosso saber é feita pela relação epistêmica e identitária. Assim, ele aponta uma definição epistemológica e metodológica baseada na sociologia do sujeito-ser humano com aproximação para psicanálise, segundo a qual a experiência escolar parte da relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com o saber. Desta forma, desejar o saber passa pelo desejo do desejo do outro.

Percebemos que a experiência dos jovens no programa decorreu das relações que estabeleceram consigo mesmo, com o saber, e com os outros, (FREIRE, 2005) o que está intrinsecamente ligado com o desejo de adquirirem o saber, que passou pelo desejo do desejo do outro (CHARLOT, 2000) marcadamente em suas falas pelo desejo de um mediador, seja o professor, um amigo, um colega, um grupo, alguém especial da família que o encorajou a estudar e que ressalta a importância do valor da escola e da certificação e sua relação com o mundo do trabalho. Importa dizer que no caso em que esse "sujeito mediador" foi o professor percebe-se que usou o bom senso na perspectiva de que ensinar não é só transferir os conhecimentos bancários, mas também a busca da coerência entre os conteúdos programáticos e a vida dos alunos, pois do contrário esse "saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante" (FREIRE, 1996, p. 69).

No entanto, como nossa inquietação se concentra sobre a diferença provocada pelo PJ na vida dos egressos ludovicenses na continuação da educação formal, percebemos de maneira especial, tanto nas falas dos jovens que não prosseguiram com os estudos quanto nas falas daqueles que pertencem ao grupo que deu continuidade, o mesmo valor franqueado ao PJ. Isso porque, do quantitativo de 21 jovens que não deram continuidade aos estudos, 18 demonstraram grande vontade de voltar à escola e atribuem uma importância particular ao programa por essa aspiração, bem como pela mudança no percurso de suas vidas.

As falas relacionadas a seguir ilustram o que afirmamos:

> *Depois do PJ não continuei. Fiz uns cursos de cabeleireira, o que me vale o sustento. Pretendo continuar os estudos assim que tiver tempo à noite, porque, sabe como é, no salão não tenho hora para sair. Mas, se não fosse o PJ, eu não estaria aqui, não.* (Noélia, 23 anos).

> *Eu não tinha era noção de nada; achava que tudo podia se conseguir com dinheiro. Eu queria ficar rico, mesmo que fosse sendo "avião", pouco me importava. Com o estudo, no PJ, com as explicações das professoras, abri o olho e vi que essa vida é errada, que podia até ter morrido. Não continuei a estudar porque trabalho muito de pedreiro e à noite é muito cansativo de ir, mas tenho fé que ainda volto pra escola. Quero pelo menos acabar o EM*. (Josenilson, 29 anos).

> *Eu nunca fui muito fã de estudo. Casei cedo, fiz família, meu negócio era trabalhar e ganhar dinheiro. Mas, em 2004, perdi meu emprego. Andei atrás de emprego por quatro anos, como não arrumava nada fixo, vivia de bico. Aí foi quando veio o PJ. De folga à noite, resolvi me matricular, tinha 100 reais que ajudava. Depois do PJ, em 2008, arrumei um emprego com o meu certificado (de fundamental). Hoje, não continuei os estudos, mas tomei gosto. Depois desse emprego, já fiz dois cursos para aperfeiçoar.* (Francinaldo, 27 anos).

> *Não, não estou estudando. Fui para o PJ na marra. Meu pai me matriculou, fiz obrigado. Recebia 100 reais, era bom, gostava da turma e das aulas, mas nunca tive aula de computação, [...] não continuei os estudos. Esse negócio não é pra mim não, mas sei que a escola dá muita coisa pra gente e o PJ facilitou. Tenho um amigo que fez, e hoje está bem colocado. Eu é porque não dou mesmo pra estudo não. Meu negócio é outro.* (Hélio, 23 anos).

Observamos no desenvolvimento das entrevistas uma particular pretensão dos jovens em completarem os estudos. Além disso, percebemos certa valorização dispensada à escola, inclusive por parte daqueles que não tiveram a oportunidade, ou que não querem prosseguir, como exposto nas falas acima, em especial, na divulgada por Hélio.

Contudo, com o aprofundamento do diálogo tivemos a oportunidade de ao perquirir sobre a relação de suas passagens pelo programa com o anseio de continuarem os estudos, excedermos o roteiro planejado. Assim, indagamos também acerca da valorização da educação formal[119].

Nos trechos a seguir, sintetizamos o pensamento do grupo em quatro falas selecionadas, que serviram como fonte de informação para nossas questões:

> *O estudo é a melhor coisa pra nós, pobres, e o PJ, pra gente como eu, com essa idade, foi que me ajudou a continuar meus estudos. O dinheiro que recebi deu pra pagar uma menina pra ficar com minha filha à noite pra eu ir estudar. Tive muita dificuldade no EM, porque lá as pessoas tratam quem vem do PJ com discriminação. Mas sei que só com o estudo o pobre pode melhorar de vida. Melhorar como? Ter emprego, ser respeitado, saber falar e entender o que os outros falam, saber dos meus direitos e entender o que os políticos falam na televisão.* (Maricélia, concluiu o EM).
>
> *[...] Depois que fiz o PJ, ninguém me segura mais. O estudo lá me deu incentivo para seguir e com o meu certificado (de Ensino Fundamental) pude entrar no EM. Vou continuar estudando até me formar. Só a escola faz a gente melhorar de situação. Meu negócio é ter um emprego que dê para eu pagar minhas contas e me sentir gente. Tenho que andar depressa, mesmo com muita dificuldade em inglês e português, e lutando aqui e ali para não me sentir diferente (Por ter estudado no PJ)... Já perdi muito tempo. Mas sei que hoje é respeitado quem tem dinheiro e como pobre vai ter dinheiro? Só estudando ou entrando no desvio e eu não quero me desviar.* (Milton, 3º ano do EM).
>
> *O PJ me abriu as portas, mas, repare, quero dizer que não tive aulas de informática. Depois que estudei nele, terminei o EM, mas enfrentei muitas dificuldades para entender as matérias e porque o pessoal do EM não dá valor a quem vem de estudo como o PJ, não. Professores e todo mundo, é verdade! Pensei até que não ia conseguir, era um dos mais velhos da sala, às vezes ficava com vergonha porque não acompanhava, não tinha tempo para estudar em casa, mas encarei. Já participei de três formações para professor, porque ensino na escola comunitária do meu bairro. Por onde fiz as formações? Pela prefeitura, procuro ficar perto das formadoras lá no Centro de Formação e elas me convidam. Agora quero fazer um curso de inglês e fazer o ENEM para entrar na faculdade de Letras e ser um*

[119] Temática surgida e adotada no decorrer das discussões.

> *respeitado professor. Vi que só meus estudos podem me dar o que quero.* (Izael, concluiu o EM).
>
> *Não estou estudando agora por causa do serviço (vigia noturno) de noite, mas não canso de dizer que o PJ foi que me ajudou nisso. Antes eu estava sem trabalho. Agora sei que para melhorar de vida é preciso ter estudo. Assim que eu tiver uma brecha no serviço, volto pra escola. Quero morrer vigia, não.* (Ivo, 29 anos).

A complementação da formação escolar básica se constitui, para esses jovens, como um equilíbrio difícil. Esse fato ocorre devido as condições desfavoráveis que eles enfrentam para manter a identidade de alunos. Por terem a centralidade de suas vidas na sobrevivência, esses jovens acabaram precisando arcar com diversos ônus objetivos e subjetivos e, em muitos casos, muito altos. Isto evidencia, acerca de jovens pouco escolarizados e pobres, que "para permanecer na escola são feitos grandes sacrifícios, pois ser estudante não é um ofício que possa ser exercido sem ônus" (ZAGO, 2000, p. 39). Esse custo é multiplicado quando eles precisam superar repetidas situações de constrangimento devido ao não reconhecimento e por vezes ao preconceito demonstrado no ambiente escolar e em outros espaços, ocasionado pelo fato de terem passado por programas socioeducativos ou por escolaridade acelerada, como traduzem as falas mencionadas.

Apesar de tudo isso, porém, os jovens aspiram a dar prosseguimento aos estudos e, entre as justificativas que deram para seguir com essa intenção, observamos um marcante valor à educação formal, atrelado ao plano da subjetividade, tal como o citado "reconhecimento social". Todavia, a importância maior foi dispensada aos aspectos objetivos, como a obtenção dos certificados, as futuras vantagens econômicas e a ascensão social através do trabalho, o que no entendimento de Sposito (2002), seriam "motivações expressivas" e "motivações instrumentais", respectivamente. Portanto, no caso particular desses jovens, as duas motivações estão vinculadas, já que detectamos em suas respostas uma ampla relação entre trabalho e posição social como fatores que cooperam para se sentirem subjetivamente bem.

Esses jovens, como a maior parte da sociedade, depositam na escola uma grande responsabilidade. Entendemos que essa confiança se sustenta na tese de que "A moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências de reprodução social: a família e a escola." (SPOSITO, 2005, p. 89).

A escola é o elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos variados grupos e classes. Conforme tal afirmação, as representações dominantes não somente sobre a juventude, mas também sobre as demais etapas de vida escolar, integram a escola como um dos seus espaços formativos. Além disso, a escola também é um espaço que possibilita a intensificação e a promoção de interações entre grupos, o que proporciona a ampliação das experiências juvenis, o que "culminaria com sua inserção no mundo do trabalho" (SPOSITO, 2005, p. 90). Assim sendo, o elemento chave observado nas respostas dos jovens foi a visão da escola como a instituição que possibilita um passaporte para a ascensão social, garantia de futuro que pode contribuir para melhorar a vida desses sujeitos, especialmente a econômica.

Outro ponto de vista que consideramos para entender a concepção de escola na perspectiva dos jovens é o da função de ajuste social inerente a essa instituição. De fato, predomina no imaginário social que, se considerarmos os três pilares "Família, Igreja e Escola", talvez a última seja a que simbólica e objetivamente concentre maior responsabilidade para com a sociedade, apesar da crise[120]por que passa a escola pública na contemporaneidade.

A escola guarda ainda o mito da redenção ou da integração social, e o traço marcante no discurso dos jovens entrevistados é a busca da integração ao mercado de trabalho por essa via. Essa compreensão pode ser justificada também pelo fato de essa demanda ser constituída por jovens marcados pelo desemprego, pelo fracasso ou pela evasão do sistema escolar por questões socioeconômicas e políticas. Tal situação, pelos expressivos números revelados nas pesquisas[121], caracteriza uma exclusão sociocultural ampliada.

Além da supervalorização da cultura letrada, percebemos que os jovens entrevistados carregam em si sentimentos contraditórios que envolvem a perspectiva de vida futura e a percepção de vergonha e de atraso, fato que concorre para se apressarem na "recuperação do tempo perdido". Também contribuem para esse entendimento as pressões vindas da sociedade e do mundo do trabalho – a primeira, porque afere as pessoas pelo nível socioeconômico e cultural, e o

[120]Teoria da desescolarização (ILLICH, 1973).
[121]IBGE/PNAD, pesquisa que detectou o expressivo número de jovens em situação de vulnerabilidade no Brasil em 2003.

segundo, por suas funções flexíveis e substituíveis em intervalos cada vez mais curtos.

Outra suposição que levantamos para justificar essa importância dispensada à educação formal por parte dos sujeitos em questão é a lógica predominante de que quem estuda tem mais respeito social, porque tem o domínio dos códigos do mundo dos instruídos. Portanto, quem detém o bem do conhecimento letrado pode transitar por esse universo social de forma livre, podendo ter mais oportunidades de acesso ao trabalho, a informações, a ampliação das redes de relações, e goza, por isso, de certa respeitabilidade. Aliado a essa premissa, no decorrer da pesquisa notamos também um traço marcante: o valor econômico atribuído à educação.

Estudos ligados a essa questão dão conta de que a importância econômica da educação se intensificou a partir da década de 60, com a teoria do "capital humano". Esta, fundamentada na Teoria Econômica Neoclássica, faz a vinculação direta entre educação e emprego, reduzindo essa relação a uma questão de custo-benefício. Nessa perspectiva, a teoria do capital humano postula a Educação como fator decisivo para o desenvolvimento econômico, visto que, fazer investimentos na formação é ter a possibilidade de reembolsos futuros, tanto da parte do indivíduo, como do Estado.

Reiterada pelos críticos, essa teoria terminou por fazer uma estreita relação entre educação e o sistema capitalista, no sentido de a primeira aprofundar essa conexão não somente no plano ideológico, mas também no plano econômico, por causa da importância do seu papel na preparação da mão de obra. Compreendemos, então, nessa perspectiva, a restrita função instrumental dessa teoria, no que se refere ao desenvolvimento econômico.

Nos anos 1990, devido à relação observada entre a grande acumulação de riquezas e o crescimento dos bolsões de pobreza, a teoria em questão passou a ser revitalizada como estratégia para propiciar condições materiais de produção dentro do padrão tecnológico exigido pela conjuntura do período, também com o objetivo de conter as disparidades sociais.

Nesse contexto, a educação passou a ser componente imperativo na formação e preparo da força de trabalho, como também para a integração social, com o requisito principal de desenvolver nos indivíduos as capacidades,

competências e habilidades para se adaptarem às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na perspectiva de continuarem sempre aprendendo.

Entendemos que a educação proporciona instrução, embora em muitos casos, insuficiente, a inúmeras pessoas que estão fora do emprego formal regulamentado, contemplando as necessidades de tais pessoas, no sentido de lhes prover conteúdos que lhes oportunizem desenvolver ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo. Não obstante, desenvolve a importante missão de minimizar a marginalidade da classe economicamente desprovida, contribuindo assim para a sua integração ou reintegração social. (OLIVEIRA, 2000).

Ainda que os jovens entrevistados, ao valorizarem a educação escolar, não façam essa compreensão – isso por estarem focados nas questões de sobrevivência e despreparados para realizar análises mais profundas – eles acalentam sonhos de que a educação formal venha a lhes possibilitar preparo suficiente para atuar na vida social com perspectivas de estabilidade econômica. Além disso, esperam adquirir instrução suficiente para entender e interferir em seu entorno. Por fim, conforme é propagado na concepção liberal, tais jovens esperam que a educação contribua para o desenvolvimento livre da sua personalidade e que, através da escola, também possam gozar dos bens culturais na condição de cidadãos. O fato é que, na concepção liberal ou transformadora, a esperança dos jovens é de exercerem a sua cidadania[122], transitar pelo mundo, sentindo-se livres e sem restrições, e para que isso ocorra, depositam na escola as mais variadas expectativas.

Todavia, o que assistimos nas duas últimas décadas foi a substituição do argumento da escola como condição para cidadania participativa, princípio ético orientador da luta do movimento social organizado na década de 80, pela lógica da instrução escolar como afiançadora das urgentes necessidades materiais. A essa proposição estão vinculadas inúmeras propostas que defenderam e defendem a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Como consequência dessa mudança de mentalidade, as pessoas com baixa escolaridade em idade de exercerem o trabalho foram impulsionadas a buscar na escola o salvo-conduto para a sua entrada no mercado produtivo.

---

[122] Cidadania entendida como direito aos bens socialmente produzidos e direito de ir e vir.

Deste modo, à medida que aumenta o desemprego, desenvolve-se mais e mais a busca pela educação. Contudo, o certificado de escolarização ganha um significado particular de passe para adentrar na arena do labor, talvez residindo neste elemento a justificativa de que nos últimos anos tantas pessoas com idade superior à considerada regular para entrar na escola tenham corrido em um movimento de retorno ao sistema público de ensino ou em busca de outros programas que ofereçam a possibilidade de prosseguir com a escolaridade. Pensamos que o referido contexto seja o que moveu os jovens em direção ao PJ, além dos outros agentes que somam para o desejo desses jovens de continuarem com os estudos.

Em consonância com essa lógica, o PJ advoga como uma de suas finalidades a elevação da escolaridade da juventude que não teve a oportunidade de completar o Ensino Fundamental, proporcionando sua volta para a educação formal e reinserindo-a na escola, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, tendo em vista que, pelas pesquisas realizadas, um dos principais problemas com que se deparou a juventude no contexto de 2004 era “o acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para permanecer no sistema escolar” (BRASIL, 2005c).

Para concretizar esse propósito, o programa se amparou no Art. 37 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, o qual prevê que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996). Esse artigo é uma abertura da LDBen, que também permite a volta ao sistema formal escolar aos alunos que adquiriram os seus conhecimentos fora dele. Para isso, a Lei determina a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado feita por entidades devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Sustentado por essa alínea da lei, o PJ permitiu a esse segmento da população a oportunidade de voltar à educação formal pela aceleração dos estudos. Para tanto, tal projeto assumiu, desta forma, uma configuração de urgência, à medida que tinha como um dos seus objetivos possibilitar a essa fração da população a oportunidade de, ainda jovens, chegarem ao EM.

O objetivo de concluir os estudos em tempo, ou seja, com idade que corresponda à fase da juventude de acordo com a visão dominante, foi outro traço

que marcou o discurso dos jovens entrevistados. Sintetizamos esse anseio por meio das falas da Janaína, do Milton e do Edvan:

> *Ajudou-me muito para querer estudar [...] para mim que sou pobre e com essa idade [...] O PJ foi bom, porque em um ano pude ter meu certificado e logo entrar no EM. Tenho muita dificuldade em português e matemática, porque não tenho tempo de estudar de dia. Às vezes tenho vontade de desistir. Depois penso: "não posso, já perdi muito tempo, e cheguei até aqui, quero terminar logo".* (Janaína, 3º ano do EM).
>
> *Tenho que andar depressa, mesmo com muita dificuldade em inglês e português [...] Já perdi muito tempo. (Milton 2º ano do EM).*
>
> *[...] Tive muita dificuldade para acompanhar as matérias. Às vezes sentia vergonha por ser o mais velho da turma e não entender as aulas, mas venci com apoio dos professores e da minha namorada. Não quero mais desistir e nem ficar reprovado. Com essa idade? Quero logo é terminar [...]* (Edvan, 2º ano do EM).

A aspiração notada nas falas dos entrevistados, em parte, é decorrente do sentimento de atraso que carregam em si, em virtude da escolarização interrompida e tardia, vivenciada tanto por eles, quanto por outros jovens pertencentes à classe menos favorecida. Essa pretensão traduz o anseio de inúmeros jovens que vivem na fronteira da inferioridade social e econômica, não somente no Maranhão, mas no Brasil, na América Latina e em outros países com traços semelhantes aos do nosso, em especial países em desenvolvimento. Não obstante, são jovens pertencentes não somente à zona urbana, mas também à zona rural.

Desta forma, o PJ, com seu caráter emergencial e acelerado, veio buscar o alcance da contemplação dessas aspirações dos jovens, no anseio de que pudessem, com idade não muito defasada, completar seus estudos. Contudo, a dinâmica do programa, bem como o seu intento, nos conduzem a questionar: por que o PJ tinha como uma das suas finalidades elevar a escolaridade da juventude?

Na seção que trata da concepção de cidadania expressa no PJ, apontamos um novo paradigma de sustentação das políticas de juventude surgido a partir dos anos 1990. Esse paradigma desconsidera o aspecto problemático da juventude, e tem como cerne o entendimento do jovem como *ator estratégico do desenvolvimento*. Esse ponto de vista se sustenta na lógica de que uma população escolarizada é a base para o desenvolvimento das nações. Assim, o progresso dos países dependerá também do direcionamento de seus investimentos ao potencial da juventude, e a escola é um meio que pode contribuir para que isso se concretize.

Vale enfatizar, porém, que, dentre os países da América Latina, o Brasil foi o último a se preocupar com a questão juvenil, visto que, quando a ONU somou esforço para incluir o jovem na pauta das agendas das políticas públicas, estávamos ainda empenhados na mobilização que enfocava os direitos da criança e do adolescente (SILVA; ANDRADE, 2009).

De fato, só viemos a nos importar de forma mais concreta com a questão juvenil, de acordo com essa nova abordagem, quase na metade dos anos 2000. Nesse momento, expressivo número de jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade vista a olhos nus pela sociedade e constatada pelas pesquisas[123] justificaria a existência do PJ e a sua configuração como um dos componentes da Política Nacional para Juventude.

Contudo, Savianni confirma que, em sistemas capitalistas, a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da política econômica. O autor se justifica afirmando que este fato ocorre porque a produção social de riquezas é subordinada aos interesses particulares de quem detém a propriedade privada.

> Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa política social emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo. (SAVIANNI, 2010, p. 249).

Nesta perspectiva, a coexistência da política social com a política econômica é registrada na história desde as “leis fabris”[124]inglesas até os dias atuais com as “ações afirmativas.”[125] Convém ressaltar que a política social se desenvolve com o objetivo de minimizar os efeitos perversos causados pela política econômica sobre a classe economicamente desprovida, configurando-se como uma compensação que se dá a partir da intervenção do Estado na economia na fase do capitalismo monopolista. Desta forma, a contradição é gestada no próprio interior do Estado, porque, à medida que ele gere uma política econômica que não beneficia a classe pobre, ele mesmo, no seu interior, gesta outra política para minimizar os prejuízos causados pela política econômica.

---

[123]IBGE/PANAD 2003, IPEA, Consultas feitas à Unesco e pelo projeto Juventude do Instituto Cidadania.

[124]Dispõe sobre a jornada de trabalho e os benefícios para a classe.

[125]Medidas tomadas pelo Estado para garantir igualdade de oportunidades e tratamento entre os indivíduos que compõem a sociedade.

Conservando essa lógica, as políticas econômicas e sociais vêm adotando orientações coerentes com os contextos conjunturais específicos que as motivam. Seguindo esses mesmos contornos, a educação tem se configurado como um componente determinante da política social.

No Brasil, se recortarmos a história e tomarmos por base o marcante período do Golpe Militar em 1964, percebemos que, dessa época aos dias atuais, a educação vem sendo vinculada de forma mais expressiva ao desenvolvimento econômico, com feições diferenciadas, mas conservando esse fio condutor. A questão que consubstanciou essa conexão na atualidade, por outro lado, foi a entrada do Brasil no grupo de nações que aderiram ao mercado globalizado, liderado pelo capital financeiro, que orienta de forma genérica todas as políticas, em particular a política educativa (SAVIANNI, 2010).

Podemos deduzir, desse modo, de onde vem a lógica dominante que vê a escola como redentora do social, bem como a influência dessa lógica na visão dos jovens, traduzida pelos discursos da valorização da educação formal como "mecanismo de mobilidade social e porta de esperança para inserção no mercado de trabalho". (GOMES; MOTTER, 2001).

Em relação à situação de vulnerabilidade dos jovens detectada pelas pesquisas e entendida pelo PJ como um dos indicadores da condição em que vivem esses jovens, indagamos:de onde advém essa condição?

Na América Latina, e particularmente no Brasil, o conceito de vulnerabilidade social vem sendo discutido por órgãos preocupados com a questão da juventude, conduzidos pela Unesco desde 1997 no intuito de compreender a relação entre jovens e violência. Essa iniciativa decorreu do crescimento da escala de violência que vitimizava preferencialmente a juventude[126] brasileira. Essa violência era revelada no número de homicídios de jovens, principalmente nas faixas etárias de 15 a 24 anos. Pesquisas revelam que as agressões sofridas e praticadas por jovens latinos ocorrem em decorrência das condições de vulnerabilidade social em que eles se encontram. De tal modo, a Unesco entende vulnerabilidade social

> [...] como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade em geral. Esse

[126] No decênio de 1993-2002 o número total de homicídios no Brasil teve um aumento de 62,3%, enquanto que entre os jovens o aumento foi de 88,6%. (UNESCO, 2002)

> resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (UNESCO, 2002, p. 218).

Contudo, apesar do expressivo número de jovens em situação de vulnerabilidade no Brasil e na América Latina, é sabido que convivem, nesse mesmo universo, jovens que não estão nessa situação.

Em corroboração a esse pensamento, ao tratar sobre juventude, Bourdieu afirma que, para fazermos essa discussão, “Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes ou, para encurtar, entre as duas juventudes [...]”. O autor sustenta ainda que os feitios de juventude e velhice “[...] não são dados, mas, construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos.” (BOURDIEU, 1983, p. 113).

As duas juventudes mencionadas por Bourdieu se referem ao jovem burguês e ao jovem proletário. Ele sugere, portanto, que para se abordar juventude precisamos primeiramente analisar as diferentes juventudes. No caso desse estudo, não analisamos as diferenças entre as juventudes, mas consideramos a existência dessa diferença entre elas, e definimos somente uma, sobre a qual nos debruçamos.

Se tomarmos os conceitos de Bourdieu, podemos afirmar que no Brasil também existem duas juventudes. É fato que, genericamente, a juventude brasileira, como as juventudes de outros países, é identificada porque coexiste na mesma sociedade com pessoas idosas, entretanto, aqui a contradição marcante nessa discussão é a desigualdade entre as juventudes de classes econômicas e socialmente privilegiadas e a juventude pobre, o que caracteriza duas facetas convivendo no mesmo mundo, ainda que façam parte do mesmo “corte temporal” e tenham características próprias da idade demonstradas através das indumentárias, consumo, gírias, vitalidade, coragem, desejo de experimentar o novo, liberdade, entre outros (PASSERINI, 1996). Essas juventudes são apartadas pela classe social que determina maneiras diferenciadas de pensar e de sobreviver, além de formas de convivência, visão de valores e universos desiguais.

De acordo com esse pensamento, objetivamente, a oposição mais acentuada que socialmente se revela não é entre jovens e velhos, mas entre as duas juventudes, com características de exclusão da juventude referente à classe econômica baixa, sem deixar de considerar a existência dos jovens pertencentes à classe média. Percebe-se, portanto, que na classe economicamente baixa “[...] se encontra grande parte da juventude. Só se excetua uma fina camada de jovens de

famílias muito ricas que podem satisfazer suas fantasias mais fabulosas [...]" (SINGER, 2005, p. 29). Programas como o PJ se destinam para a juventude que não tem esses privilégios, e é a respeito dessa juventude que tratamos. Insistimos, quanto a isso, sobre o caráter da vulnerabilidade nesse estrato da juventude brasileira.

Os jovens nas condições de vulnerabilidade, ao contrário dos jovens pertencentes à classe economicamente bem sucedida, não podem usufruir da sua condição juvenil, desfrutar de tempo livre, sem muitas responsabilidades, com concessões sociais de direito ao estudo, experimentando novidades, aprimorando-se no preparo para a vida adulta (BOURDIEU, 1983). Em contraposição a esse status, muito jovens precisam ainda garantir suas sobrevivências e, em geral, a sobrevivência da família também, colocando-se em postos de serviços que contribuem para o seu afastamento da escola por sobrecarga de trabalho ou por incompatibilidade de horários. Além disso, tais jovens assumem atitudes peculiares da própria condição, impulsionados pelo desejo de ter novas experiências que sirvam de elemento de identidade e satisfaçam a busca de suas autonomias (GALLAND, 1996).

Além disso, pela falta de oportunidades e influenciados pelas ideias de liberdade pessoal, acabam entrando na vida adulta precocemente, assumindo responsabilidades com filhos ou família, ou mesmo atraídos pelos acenos das facilidades referentes à sexualidade, aos vícios e à violência, o que se revela muito mais danoso do que a adiantada entrada no mundo do trabalho. Desta forma, suas vidas são aos poucos extraviadas, o que resulta para alguns jovens na vivência de um sentimento de espectadores de suas próprias vidas, e para outros passa a significar uma vida sem reflexão sobre suas condições de vida, porque ainda não atingiram esse grau de compreensão, ou seja, além de não serem sujeitos de suas histórias, nem condição de espectadores possuem.

A condição de vida, aliada ao sentimento referido, é um aspecto evidente nos discursos de todos os entrevistados, egressos e não ingressantes. No entanto, ao contrário dos jovens não ingressantes, não podemos considerar tal aspecto como um traço marcante dos jovens componentes do grupo de egressos.

No grupo dos não ingressantes que desistiram da vida escolar, quando indagados sobre os **motivos de não continuarem com os estudos,** percebemos uma espécie de alienação e falta de entusiasmo ao permear a fala da maioria, esta

última se manifestando de forma contundente. As ponderações que se seguem concentram o que sente o grupo e o que revela o seu posicionamento diante da escolaridade e perante alguns aspectos da vida sobre os quais a escolaridade pode promover mudanças. É o que pode ser observado a seguir:

> *Não tenho vontade de continuar estudando, já fiz até aqui e pra mim está bom. Tenho filhos pra criar, agora eles é que têm que ir pra escola. (Zelda, 27 anos).*
>
> *Dá pra estudar mais não, já dei o que tinha de dar, a vida é muito difícil, para à noite ainda irmos pra escola.* (Jonas, 29 anos)
>
> *Quero estudar não, trabalho de pedreiro, é muito pesado, à noite estou cansado, o que ia adiantar? Já fiz até aqui (o fundamental) e de que me adiantou? Continuo sendo ajudante, sem carteira. (Josias, 24).*
>
> *Estudo pra mim não adianta não, continuo desempregado. Vejo um monte de gente dizer que estudo ajuda a gente nas colocações, mas pra mim não vale. Não gosto de estudar, é muito sacrifício, e depois nem adianta. Vou voltar pra escola, não.* (Francisco, 29 anos)

No mesmo grupo, detectamos ainda uma visão semelhante, mas de forma menos incisiva, na maioria dos jovens que retomaram os estudos e responderam sobre os **motivos que contribuíram para que prosseguissem**. Contudo, em meio aos entrevistados, encontramos também, em número reduzido, quem revelasse uma compreensão da escolarização para o seu processo de vida, mostrando esperanças e otimismo no sentido de prospecção de vida. Ilustramos nossas observações com as respostas abaixo:

> *Depois que terminei o fundamental resolvi continuar porque não quero ficar parada, já estava indo pra escola todos os dias à noite, mesmo...* (Meirice, 24 anos)
>
> *Fui para o EM porque minha namorada também foi, porque se fosse para eu ir sozinho, eu não ia não. Lá, são muito pesadas as matérias.* (Eraldo, 24 anos)
>
> *Porque me deu vontade, mas eu sei que pobre não tem direito de nada, nasceu mesmo foi pra sofrer. Não adianta estudar, porque não vai ter colocação. Só estudo mesmo porque ... Nem sei, mas acho que não vai me adiantar.* (Ruth, 27 anos)

Dentre o grupo dos não ingressantes que continuaram com os estudos, somente três jovens mostraram entusiasmo com relação a seguirem com os estudos, depositando na condição de escolarizado a perspectiva de mudança pessoal, social e econômica. Os sujeitos dessas respostas foram Goreth, Vilma, e Elisa. Contudo, resumimos as suas proposições na resposta de Vilma:

> *Fiquei muito tempo fora da escola, mas, agora quero continuar porque sei que com o meu certificado posso ter um emprego de carteira, ser respeitada e daí ninguém me segura mais, vou para o curso superior.* (Vilma, 25 anos).

Em comparação a esses posicionamentos, apesar de o grupo dos egressos estarem em maior número, mesmo aqueles que não seguiram com a escolaridade demonstram ânimo para continuar estudando e manifestam esperança de que os estudos possam contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, econômico e nos significados de suas vidas. O quantitativo que se inclina em direção à visão otimista da escolarização para a vida é de 68 jovens contra 6 que demonstram desinteresse e alheamento relacionados a essa questão.

Dentre esse grupo de 68 investigados, todos atribuem ao PJ um valor particular, muito embora, dentre esse quantitativo, somente 53 tenham continuado os estudos. No entanto, mesmo os 15 que não persistiram confirmam, em suas respostas, a deferência dada ao programa, no que se refere à compreensão da importância de seguirem com a escolaridade, como já mencionamos.

Isso nos move na direção de concluir que o PJ forneceu alguma condição para que esses jovens, além de continuarem com os estudos, também entendessem, mesmo de forma elementar, o papel da escolarização na ampliação dos seus horizontes. Além disso, esse fato confirma a tese de que, quanto mais próximo o sujeito estiver da escola e do saber, (neste caso, o PJ) e se essa proximidade for alimentada por envolvimentos positivos[127] na perspectiva de que não existem alunos ou pessoas fracassadas, mas situações de fracasso, mesmo que esta relação seja interrompida, mais chances e disposição esse sujeito tem para retomar sua formação. (CHARLOT, 2000).

As respostas dadas às indagações **sobre o retorno ou não à escola, bem como os motivos que os conduziram a essa ação,** confirmam a nossa proposição:

> *Não, não estou estudando não. Até tentei, porque o estudo desenvolve a gente, e lá no PJ vi que isso é mesmo verdade. Foi sair de lá com o meu certificado, que arrumei trabalho de segurança. Trabalho por turno, tiro o dia e a noite, e os professores não aceitam quando eu falto, não. E as matérias são difíceis e não dou conta. Mas, tenho fé em Deus que volto pra escola um dia.* (Domingos, egresso 29 anos).

> *Não fui fazer o EM, não, porque sou padeiro e trabalho muito cedo e às vezes é preciso ir à noite também, e não dá de ir para a escola, não, fico muito cansado. Mas um dia volto a estudar. Minha mãe sempre disse que o estudo é a única coisa boa pra nós pobres. Se o PJ contribuiu para eu arranjar esse trabalho? Ajudou muito porque lá onde fiz o curso pra aprender mais de padeiro era preciso mostrar o certificado do Fundamental*

[127] Superar dificuldades passadas considerando-as para que se possa estabelecer sobre elas uma prospecção de futuro. (CHARLOT, 2000).

> *que tirei no PJ. Depois desse curso, pude me empregar.* (Juarez, egresso 29 anos).
>
> *Sim, estou estudando. Porque resolvi retornar? É que depois que fiz o PJ senti mais vontade de continuar estudando, lá vi que para gente como nós o estudo é a melhor coisa, e eu quero crescer, preciso me colocar em um trabalho certo e o certificado vai me ajudar nisso, porque senão, como é que os homens vão empregar a gente? Eles pedem o papel.* (Lúcia, egressa 1º ano do EM).
>
> *Estou estudando, sim, e resolvi continuar depois do PJ, porque aquele estudo foi muito bom pra mim. Me ajudou a terminar o fundamental logo e ainda me dava os 100. Isso foi muito bom, porque quem estuda pode crescer mais na vida e eu quero crescer. Tenho fé em Deus que chego na faculdade.* (Raimunda, egressa 2º ano do EM).

É sabido que, em décadas anteriores, ser escolarizado e ter o domínio dos códigos transmitidos pela escola eram privilégios somente de alguns. Todavia, na atualidade, essa posição funciona como uma condição para se transitar de forma amparada e mais segura pela sociedade, para a qual a escolarização é um dos mecanismos mediadores de um grande número de bens e serviços produzidos socialmente, como o trabalho, as informações, a segurança, a saúde e o lazer. No entanto, compreendemos que, mesmo detendo o saber escolar, não temos garantia de acesso a esses benefícios. Em uma sociedade como a nossa, com características excludentes, na qual esses bens ainda não estão garantidos efetivamente, para que a classe economicamente baixa, mesmo que escolarizada, desfrute de bens e serviços produzidos socialmente, é necessário outra etapa: a luta pela conquista desse direito.

Contudo, em estado de vulnerabilidade, quando a busca pela sobrevivência se coloca como prioridade,e ainda com tão pouca instrução escolar que lhes possibilite a compreensão ampla dos seus direitos, de quais elementos dispõem concretamente esses jovens para conquistarem os direitos mencionados?

O documento que orienta a Política Nacional da Juventude na qual o PJ se acha incluído, ao tratar do perfil da juventude brasileira, evidencia dois aspectos importantes que caracterizam a juventude: vulnerabilidade e potencialidade.

- Vulnerabilidade, termo identificado como a fragilidade material e simbólica em que se encontram os jovens desamparados pelo Estado e pelo mercado, sem acesso às estruturas de oportunidades;
- Potencialidade, termo identificado como vigor, energia, disponibilidade à participação e à generosidade. (BRASIL, 2005c).

Em nosso entendimento, poderíamos também identificar potencialidades nesse contexto juvenil como “moratória vital”, “[...] uma espécie de capital energético”,defendida por Margulis e Urresti (1996). Isso vem a estabelecer uma estreita relação com o significado advogado pela Unesco, o qual direciona as políticas para juventude em estado de vulnerabilidade. O aludido paradigma considera o jovem vulnerável também um sujeito de direito e protagonista do desenvolvimento social. Pensamos que a visão da Unesco foi influenciada pela ressignificação que a Cepal (2000) deu ao conceito de vulnerabilidade, o qual vincula as formas de resistência desenvolvidas pelos jovens para sobreviverem às situações de risco, com uma espécie de vulnerabilidade positiva.

Assim, a vulnerabilidade positiva está agregada a formas de resistência desenvolvidas pelos jovens para sobreviver. Para tanto, seria necessário usar as suas potencialidades, suas vitalidades. Entendido dessa forma, o ato de procurar estratégias para superar as dificuldades cotidianas demonstraria que o jovem estaria saindo do estado de vulnerabilidade e avançando em direção à vulnerabilidade positiva, criando diariamente estratégias para vencer as adversidades e continuar vivendo.

Assumimos uma postura de suspeita com relação à ressignificação do mencionado conceito, porém ainda o considerando para concluir nossa compreensão sem a pretensão de subestimar os sujeitos pesquisados, admitimos que, mesmo considerando que as potencialidades possam ser exercitadas para alcançarem a vulnerabilidade positiva, esses jovens, embora possuam potencial, ainda estão distantes do entendimento e da prática que envolve a luta pela conquista dos direitos aos bens socialmente produzidos, visto que, conforme já foi explicitado, a luta pela sobrevivência é prioridade.

Essa constatação é revelada por meio do aprofundamento das falas em resposta à pergunta que tratou **da continuação ou não continuação dos estudos,** lançada para os dois grupos pesquisados, posto que as duas primeiras são respostas advindas dos sujeitos que congregaram o grupo dos não ingressantes.

> *Sim, estou estudando, [...] mas só pude retornar em 2009, depois de dois anos que terminei a EJA, porque fiquei sem trabalhar e não tinha nem para passagem, situação difícil, se eu já estava atrasada, ainda me atrasei mais dois anos.* (Marilda, 2º ano do EM-NI)

> *Sim, retornei aos estudos depois da EJA, em 2008. Não quis esperar mais, não, já estava bastante atrasada, mas, foi muito difícil, com pouco dinheiro, quem me ajudou foi meu irmão que moro com ele. Muito difícil, além de*

> *morar com ele ainda tinha que me dar dinheiro [...]* (Sarita, 3º ano do EM - NI).
>
> *Estou estudando, sim, mas com muita dificuldade. No PJ, vi que tinha que continuar. Lá eu tinha os 100, que dava pra minha passagem e umas coisinhas, mas com muita dificuldade. Hoje ainda moro com minha cunhada. E posso ajudar nas despesas porque já tenho trabalho certo.* (Sonia, 3º ano do EM - E).
>
> *Sim, continuei com os estudos, sim. Recebi muito incentivo no PJ, e ainda tinha os 100, que dava pra eu pagar minha passagem, o que era bom porque era mais um dinheirinho que entrava, hoje ainda vendo Avon, mas sinto falta dos 100, mas em compensação já vou terminar esse ano.* (Creuza, 3º ano do EM -E).

As respostas demonstram o difícil equilíbrio que os jovens necessitam realizar entre a condição de estudante e a luta pela sobrevivência, para assim prosseguirem nos estudos. A situação econômica desfavorável, além de outras adversidades, contribui para que, ao avançarem no processo de escolarização, enfrentem muitos obstáculos. Talvez possamos considerar essa situação como um momento objetivo da vulnerabilidade positiva, visto que gestam dentro da suas próprias vidas mecanismos para enfrentarem as situações de adversidades.

Ao compararmos as respostas, percebemos ainda que os jovens egressos referem-se repetidas vezes à bolsa repassada no valor de 100 reais, depositando nessa ferramenta um valor peculiar. Embora saibamos que esse auxílio financeiro funciona como um mecanismo de atenuação – pois cobre apenas a duração do programa –, entendemos igualmente que funciona como uma estratégia de ajuda e de abrandamento da situação econômica dessa juventude que ambiciona retornar à escola e não dispõe sequer da mínima renda que possibilite pagar uma passagem de ônibus para o transporte até a escola.

Segundo esse pensamento, percebemos que o PJ não foge à lógica dos demais programas socioeducativos brasileiros, com suas evidentes características compensatórias e assistencialistas. Contudo é preciso ressaltar o objetivo do programa de, por meio da transferência direta do dinheiro aos jovens, possibilitar um mínimo de renda e, além do incentivo monetário, buscou-se amenizar a situação econômica desfavorável no sentido de oportunizar pelo menos a sua locomoção até a escola. Portanto, a finalidade era de que pudessem adquirir, por meio do processo escolar, além da formação inicial, comprovada pela via do certificado, ter também oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, através das capacitações[128]. Não

[128] Unidade Formativa II: Juventude e Trabalho (BRASIL, 2005d).

obstante, o projeto aspira que tais alunos desenvolvam experiências comunitárias, na perspectiva de incluírem-se ou reintegrarem-se socialmente.

Reafirmamos que o PJ é destinado a jovens sem emprego formal, com pouca escolaridade, portanto, jovens considerados pobres, sem poder econômico, destituídos de base material monetária. A noção de pobreza, na literatura, é apontada como sinônimo de variadas palavras, contudo essas trazem implícito o pressuposto da carência e da escassez de meios de subsistência, da falta, ou da desvantagem em relação a um padrão de vida dominante (SILVA, 2003). Além disso, o movimento teórico postula a pobreza como fenômeno multidimensional, na medida em que considera pobre também quem não tem acesso a serviços sociais básicos, ou seja, a informação, o trabalho dignamente remunerado e a quem é negada a participação política e social. Os jovens assistidos pelo PJ se enquadram nessa configuração, e estão nessa categoria.

No Brasil, a preocupação com a pobreza foi acentuada na década de 80. Desde esse período, têm surgido inúmeros e descontínuos programas sociais direcionados para o segmento mais empobrecido da sociedade: “[...] o padrão de desenvolvimento sempre tratou a política social como questão marginal, isolada das questões macroeconômicas, numa perspectiva assistencialista,” (SILVA, 2003, p. 234) como já evidenciamos nas seções anteriores. Depois da Constituição de 1988, que apontou perspectivas promissoras, pois concebeu a assistência como um direito social priorizando grupos, em que se incluam os adolescentes, o Plano de Combate à Pobreza e à Miséria pode ser considerado como um grande esforço político nessa linha, em 1993, posteriormente substituído pelo programa Comunidade Solidária em 2001 e o Programa Fome Zero, em 2003.

No entanto, nos últimos anos temos verificado outras estratégias de combate à pobreza nas sociedades capitalistas, as quais revelam um novo caráter, formas surgidas a partir da redefinição do Estado, através de formulações de políticas direcionadas aos menos assistidos, as quais se caracterizam por contemplarem com depósito de abonação aos beneficiados, subsídios que possam lhes garantir o mínimo de sobrevivência.

Com esse processo, pretende-se, entre outros fins, conter a pobreza e regular a força de trabalho – Políticas traduzidas pelos chamados Programas de Transferência de Renda, adotadas de forma mais ostensiva no Brasil nos anos 1990, depois de relevante destaque internacional nos anos 1980. Essas têm se

configurado, na verdade, como tentativas de manter a população pauperizada num patamar infimamente admissível, muito longe do padrão de qualidade de vida aceitável e por demais abaixo das solicitações pronunciadas nas lutas sociais.

Os aludidos programas revelam conteúdos de feições incongruentes entre si, podendo ser compensatórios, assistenciais, distributivo/redistributivos, variando de acordo com a perspectiva[129] na qual se sustenta: liberal/ neoliberal, progressista/distributivista e de inserção.

O PJ pode ser enquadrado dentro da perspectiva de inserção, porque em uma conjuntura onde predomina o desemprego e a pobreza para várias parcelas de segmentos sociais, esse programa tem a pretensão de contribuir para inserção social de uma determinada parcela também pelo viés da escolarização, lançando mão do instrumento do abono de 100 reais. Por outro ângulo, pode ser igualmente encarado como um programa advindo da vertente liberal/neoliberal, à medida que funciona como mecanismo compensatório, colocando-se como uma política substitutiva dos programas e dos serviços sociais, e como mecanismo simplificador dos Sistemas de Proteção Social.

Todavia, esse programa pode ser considerado um avanço, pois até os primeiros anos da década de 90, a experiência e o debate sobre Programas de Transferência de Renda, no Brasil vinha historicamente adotando somente duas orientações:

1. Aquela que considerava inevitável o desemprego e a exclusão social, e que tinha como objetivo garantir a autonomia do indivíduo como consumidor, além da finalidade de suavizar os efeitos da pobreza, não levando em conta o crescimento do desemprego e o problema da distribuição de renda; essa vertente tinha como foco as pessoas que estavam em estado de extrema pobreza. Era sustentada nas premissas da perspectiva libera/neoliberal;
2. A segunda corrente visava a alcançar a autonomia do cidadão e, para tanto, concentrava-se nas pessoas que necessitavam dos benefícios, ou mesmo a população em geral, na perspectiva de garantir uma vida mais digna. Essa orientação estava fundamentada no pressuposto redistributivo, que orientava o critério da Cidadania Universal. Desse

[129] Melhor entendimento ver Silva (2003).

modo, o programa pode ser considerado como um fator redistribuidor de renda, e, portanto, a orientação é sustentada por uma perspectiva progressista.

Apesar de a primeira orientação ser a dominante no Brasil, na década de 90 muitos programas de iniciativas municipais se estruturaram sob essa última orientação. Ao se tornarem mais abrangentes, porém, esses projetos sofreram a influência de diferentes orientações político-ideológicas e se inclinaram na direção da perspectiva orientada pelos pressupostos liberais e neoliberais.

Necessita-se sublinhar, além disso, que a grande expansão dos programas de Transferência de Renda de iniciativa Federal se consolidou no Brasil, no ano de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com iniciativas como o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação, para citar apenas algumas. Outros[130] programas também se destacaram, porém, para juventude, podemos citar o Agente Jovem, dirigido para a faixa etária de 15 a 17 anos.

A partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, ocorreu a unificação dos principais programas federais de repasse de renda (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Vale Gás e Cartão Alimentação), sob a nova denominação de Bolsa Família, e em 2005 o PJ foi criado com grande expressividade, direcionado à juventude, como um dos componentes de uma política maior.

Em decorrência das nossas investigações sobre a diferença provocada pelo PJ na vida dos egressos, na questão que trata da continuação dos estudos, esta entendida como o prosseguimento no sistema formal de ensino, foi constatado que, apesar do quantitativo de jovens egressos ser maior do que o dos não ingressantes neste quesito, não podemos deixar de perceber o grande esforço que os jovens egressos empreenderam para atingir os seus objetivos.

Obviamente, esse esforço foi detectado também entre os jovens pertencentes ao grupo dos não ingressantes. No entanto, dentre os sujeitos do último grupo, mesmo nos jovens que continuaram os estudos, observamos, com rara exceção, uma evidente falta de entusiasmo, associada a um particular estado de conformação. Esse fator, todavia, nos impele a atentar para uma questão antes incipiente ao nosso olhar: a vulnerabilidade positiva.

---

[130] Auxilio Gás e Previdência Social Rural.

De fato, se considerarmos a perspectiva da vulnerabilidade positiva adotada nos documentos da Unesco, quando tratam dos jovens à margem da sociedade dominante – aqueles que não usufruem dos direitos aos bens socialmente produzidos – podemos perceber que os jovens de São Luís que frequentaram o PJ evidenciaram exercitar esse estado em muitos momentos do percurso no processo de escolarização e em suas vidas. Esse fato foi confirmado pelo empenho “descomunal” que precisaram empreender para conciliar, sobretudo, a vida doméstica e pessoal, determinadas pela vida financeira e pelo trabalho com a vida escolar.

Essa constatação nos encaminha a refletir sobre questões mais profundas. Se o PJ cooperou para que os jovens desenvolvessem a condição de vulnerabilidade positiva, mesmo encarando essa defesa com algumas reservas, como já mencionamos, precisamos concordar que, partindo dessa premissa, os jovens pertencentes ao grupo dos não ingressantes, com algumas exceções, nem essa condição manifestaram.

Em contrapartida, o maior número de jovens entre o grupo dos egressos que prosseguiram com os estudos, bem como as metas construídas por esses jovens, os quais revelaram uma atitude positiva quanto à vida em relação à prospecção dos estudos, dentre outros aspectos, colaboram para fazermos algumas afirmações. Portanto, o PJ, embora com os seus descompassos inerentes às políticas dessa natureza, em um país de sistema capitalista, contribuiu para que os jovens que por ele passaram, prosseguissem com os estudos.

De acordo com os depoimentos obtidos, observamos que, entre os fatores mais valorizados como incentivadores para permanecerem no programa e continuarem com os estudos, os jovens citam o auxilio financeiro; o constante incentivo dos professores que a todo o momento os levavam a refletir sobre a importância da escolarização para a melhoria das condições de vida; a garantia ou a comprovação da certificação, que possibilitou suas matriculas no EM; e ainda o avanço nos estudos das disciplinas oferecidas, tais como português e matemática, o que lhes oportunizou a compreensão de conteúdos do EM e de cursos de profissionalização, além do que facilitou no momento de participarem de processos seletivos.

O programa, além desses objetivos iniciais observados e destacados pelos jovens, oferecia outros elementos, pois acrescentava à dinâmica curricular a

qualificação profissional e a ação comunitária. Contudo, essas ponderações não são próprias deste debate. São, antes, reflexões vinculadas aos quesitos que discutiremos nas próximas secções.

4.2 Acesso e integração ao mundo do trabalho

> *[...] a gente não é inteiro sem ter colocação de serviço* (MANOEL, 29 anos, egresso do ProJovem).

A partir da análise do pensamento do jovem entrevistado Manoel, nós podemos concluir que ele sintetiza os discursos dos seus pares, bem como o pensamento e o imaginário de inúmeros jovens que vivenciam ou vivenciaram situações de desemprego. Para esses, a experiência da falta de trabalho se revela como uma incompletude.

Na perspectiva desse jovem, tal situação se manifesta desta maneira, pois carrega em si uma espécie de desigualdade, uma (des)cidadania, uma ausência de "condição humana" (ARENDT, 2007). Essa tese, demonstrada de forma elementar e artesanal no discurso do sujeito, se traduz com forte congruência nos dias atuais, por autores renomados como: Kuenzer (2003); Frigotto (2005); Savianni (2010), para citar apenas alguns, além de corroborar a visão de organismos[131] como a ONU (2001a; 2001b), Unesco (2004); OIT (2004) Cepal (2000; 2004), que estudam a questão do trabalho e da educação e defendem o trabalho como um dos insumos mais categóricos com os quais contam os indivíduos pertencentes às classes médias e baixas na atualidade, em especial a juventude.

Por efeito, Manoel e mais 53 concluintes do programa que fizeram parte dos 74 participantes dos grupos focais da nossa pesquisa atribuem a suas passagens pelo PJ o acontecimento de estarem integrados ao mercado de trabalho e/ ou desenvolvendo atividades produtivas[132].

A agregação dos jovens egressos ao referido mundo foi por nós classificada como:

1) **Com vínculos formais de trabalho: carteira assinada ou contratos que contemplem os benefícios trabalhistas;**

[131] A abordagem dos organismos internacionais sobre a temática é diferenciada da defendida por Kuenzer (2003), Frigotto (2005) e Savianni (2010).

[132] Não encontramos no grupo dos egressos jovens desenvolvendo atividades denominadas de "bico" no contexto de 2010.

2) Atividades com salários regulares, mas, sem vínculos formais;

3) Atividades por conta própria.

Ainda que pese a grande dificuldade de se delinear uma política pública de geração de emprego para a grande demanda juvenil da atualidade, percebemos o PJ como um programa que, pelo seu formato, tenta contemplar a qualificação profissional juntamente com a educação básica e a ação comunitária. Ele se constitui como uma opção para minimizar a questão do desemprego da juventude, mesmo que não seja um programa de geração de renda, mas um programa socioeducativo.

Contudo, devemos nos proteger das evidências, Bourdieu afirma que um pesquisador não pode ser epistemologicamente e sociologicamente inocente (BOURDIEU, 1988). Deste modo, mesmo que saibamos que o PJ provocou alguma transformação na vida da juventude de São Luís, ainda não podemos afirmar se esse fenômeno aconteceu em decorrência da associação entre as três dimensões – educação básica, qualificação profissional e ação comunitária. Confirmaremos nossas suposições após todas as análises da pesquisa.

É fato que o desemprego tem assumido grandes proporções nos últimos anos, e esse fator é historicamente revelado pelas pesquisas, o que nos remete à evocação dos dados da OIT a respeito da forte elevação do desemprego juvenil nas faixas etárias entre 15 a 24 anos durante os últimos dez anos antecedentes a 2003, sendo que, naquele ano, o desemprego atingiu cerca de 88 milhões de pessoas. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2004). Sequencialmente, em 2007 foi registrado que cerca de 180 milhões de pessoas no mundo estão em situação de desemprego, das quais mais de 1/3 são jovens, o que significa que 1/3 da mão de obra do mundo está desempregada ou subempregada. Essa situação traz como consequência o avanço da economia informal e o aumento do número de trabalhadores em situação de vulnerabilidade. O Relatório[133] da OIT anuncia que, na última década, enquanto a produtividade aumentou 26 pontos percentuais, o número de emprego mundial aumentou somente 16,6 por cento, o que corroborou para afetar diretamente a 86,3 milhões de pessoas na faixa de idade entre 15 a 24 anos, significando 44 por cento de todos os desempregados do mundo inteiro no ano de 2006.

---

[133]Maiores informações consultar o site: www.oitbrasil.org.br/emprego.php

A partir de então, a temática da qualificação profissional tem ocupado com mais consistência a centralidade dos discursos oficiais. Por efeito desse fenômeno, programas como o PJ surgem como medidas que visam proporcionar à juventude sua inserção no mercado de trabalho, e assim minimizar os índices de desemprego que atacam esse segmento. (MORAES; MARTINS, 2009).

Na busca de elucidar a questão norteadora do nosso estudo, como já mencionado, ela foi desmembrada em novas indagações, tendo em conta os objetivos do PJ. Nesta seção discutiremos a diferença provocada pelo PJ na vida dos egressos, referente ao quesito acesso e integração ao mundo do trabalho, apropriando-nos dos dados e respostas dos sujeitos que compuseram o grupo de controle para efeito de comparação com os dados obtidos junto aos egressos, igualmente como se procedeu nas análises antecedentes.

É importante ratificarmos que a opção de integrar ao nosso estudo um grupo comparativo com idade e situação de vida semelhante a dos egressos se sustenta na tese de que o ato de avaliar programas sociais não prescinde o contexto no qual está inserido, (SILVA, 2001). Além disso, para que uma avaliação se mova em direção ao seu aperfeiçoamento é necessário critérios de análises que se revelem como um exercício metodológico cuidadoso e preciso, para assim determinarmos o valor ou mérito do objeto avaliado. Entretanto, precisamos estar atentos e sensíveis à responsabilidade situacional. (PENA FIRME, 2003).

4.2.1 Passos e contrapassos

Na perspectiva de verificar a proposição de que o PJ teria contribuído para a inserção ou manutenção dos jovens no mundo do trabalho, nós apresentamos para os dois grupos questões similares, a saber:

1. **Quem exercia atividade produtiva com salário mensal quando ingressou no PJ (egressos), ou no ano de 2005/2006 (não ingressantes);**
2. **Permanência no mesmo trabalho ou atividade;**
3. **Quem está formalmente trabalhando ou desenvolvendo atividade produtiva;**
4. **A que atribui estar ou não trabalhando, e se o PJ (egressos) ou a escola (não ingressantes) contribuiu para tal fator;**

5. Satisfação pessoal com o trabalho que realiza.

As revelações numéricas nos apontaram que, dos 74 egressos ouvidos, todos desenvolviam atividades produtivas quando ingressaram no PJ, sendo que 12 trabalhavam recebendo salário mensal, mas sem vínculo formal. 60 entrevistados localizavam-se em ocupações de "bico", enquanto 2 desenvolviam ocupações por conta própria. Dos 12 que recebiam salários fixos antes de entrarem no PJ, somente 2 ainda permanecem no emprego, atualmente com carteiras assinadas. Desse quantitativo (74), atualmente 41[134] estão formalmente trabalhando, 31 não possuem vínculos formais de trabalho, mas recebem remuneração mensal pelos serviços, e 2 trabalham por conta própria.

No grupo de controle, a amostra dos dados nos revelou que, do quantitativo de 80 jovens, todos também desenvolviam atividades produtivas entre os anos de 2005/2006. Desse número, somente 13 tinham salário fixo sem vínculos formais de trabalho e 57 realizavam tarefas consideradas "bico". Os outros 10 exerciam atividades por conta própria. Os números ainda revelam que, no ano de 2010, dentre os 80 jovens não ingressantes pesquisados, 32 trabalhavam ou exerciam atividades produtivas com carteira assinada ou contratos com benefícios trabalhistas, enquanto 48 desenvolviam ocupações caracterizadas como: "sem vínculo formal", "com salário mensal", por conta própria, ou mesmo aquelas ocupações denominadas "bico", sendo que nessa última categoria localizam-se 33. Os outros 15 trabalham por conta própria.

É importante notar que no grupo dos egressos, do quantitativo de 41 entrevistados que exercem atividade de trabalho com carteiras assinadas, ou são contratados formalmente e recebem os benefícios trabalhistas, encontramos 33[135] sujeitos que atribuem aos ensinamentos que tiveram no PJ o acesso e a permanência no trabalho. Por outro lado, os números confirmam ainda a existência de 21 sujeitos que atribuem ao PJ o mérito por estarem integrados ao mercado, sendo que estes recebem salários mensais, mas não dispõem dos benefícios trabalhistas. Desta forma, no cômputo geral, são 54 os jovens que dispensam ao PJ o valor por estarem trabalhando.

---

[134] Incluído nos dados os dois alunos que já trabalhavam antes de estudarem no PJ.

[135] Dentre esse número, existem 16 que atribuem sua inserção no mercado de trabalho especialmente ao certificado do PJ.

Reiteramos que não encontramos, entre os egressos qualquer referência a ocupações denominadas “bico”.

No que diz respeito à satisfação pessoal explicitada pelos jovens ao exercerem o trabalho, no grupo dos egressos os dados apontam para 22 sujeitos, sendo que, desses, somente um (1) não está dentre os que atribuem ao PJ a contribuição por estarem engajados em atividades que lhes possibilitem remuneração assídua mensalmente. Contrariamente a esse número, 8 jovens que trabalham, mas não atribuem ao PJ esse fato, somente 1 está satisfeito com a atividade que realiza, sendo um daqueles que já estavam trabalhando no contexto de 2005/2006 .

Contudo, nesse quesito, o cômputo geral indica um número de 52 jovens insatisfeitos com o trabalho, e dentro desse número estão 33 que atribuem ao PJ as mudanças ocorridas em suas vidas nesse campo.

Os dados ainda mostram que 33 dos jovens pesquisados não trabalham em atividades que lhes possibilitassem vínculos formais, mas encontram-se engajados em ocupações informais. Entre esses**,** estão localizados 21 jovens satisfeitos e que conferem ao PJ a importância por estarem nessas ocupações. Os outros 12 não atribuem esse fator ao programa.

Em contrapartida, encontramos 20 jovens que não conferem ao programa essa contribuição, sendo que, dentre eles, 12 estão localizados em ocupações sem vínculos formais ou temporários, oito com vínculos formais de trabalho, isto é, carteira assinada ou com proventos mensais assíduos, incluídos em meio a estes últimos os 2 que se mantiveram no trabalho desde 2006.

Já no grupo dos não ingressantes, os números detalham que, em meio aos 32 jovens que trabalham ou exercem atividades produtivas (ano de 2010) com salário mensal, 11 estão satisfeitos e atribuem a tal satisfação a própria estabilidade no trabalho, a remuneração e o fato de terem concluído o ensino fundamental. Este fato lhes possibilitou o prosseguimento dos estudos e/ou o ingresso em cursos de qualificação, diferentemente de 21 jovens que não estão satisfeitos com sua situação e atribuem essa insatisfação à pouca remuneração, e à falta de vínculo formal.

Por outro lado, dos 48 que não possuem vínculo formal, 47[136] estão insatisfeitos com suas ocupações e atribuem seu desagrado ao fato de não estarem integrados formalmente. Para tanto, elencam as mais variadas razões, que vão desde a deficiente formação/qualificação, falta de sorte, até a inexistência de vagas no mercado.

Os dados mencionados nos encaminham a compreender que o PJ exerceu uma particular alteração na vida dos seus beneficiados residentes em São Luís, no que se refere ao quesito acesso e integração ao mundo do trabalho. No entanto, só poderemos confirmar essa assertiva após todas as análises dos dados, pois compartilhamos o pensamento do filósofo Gaston Bachelard, que afirma que um conhecimento verdadeiro é construído com método e procedimentos próprios (BACHELARD, 1996).

Na esteira dessa proposição, com o fito de clarificação do estudo, reunimos as respostas dos jovens em blocos em consonância com os procedimentos planejados, bem como, respeitando a coerência estabelecida no decorrer dos diálogos desenvolvidos nos grupos focais.

4.2.2 Egressos e não ingressantes que trabalhavam quando entraram no Programa e nos anos 2005/2006

Como já mencionamos anteriormente, localizamos no grupo dos egressos somente dois sujeitos que continuam no mesmo emprego desde que entraram no PJ: *camareira de hotel e motorista particular*, respectivamente, hoje com carteiras assinadas. No programa, fizeram o arco ocupacional turismo e hospitalidade[137].

Os outros 10 estão em outras ocupações e encontram-se em meio aos 54 que atribuem ao PJ a contribuição por estarem no mercado de trabalho, sendo que sete estão entre os 33 que têm vínculo formal com carteira assinada ou recebem salário sistematicamente. E três exercem trabalho sem vínculos formais. Esses, com exceção de uma, que fez o arco ocupacional de serviços pessoais, são do sexo masculino, fizeram o arco ocupacional “construção e reparos”, e trabalham no ramo da construção civil.

---

[136] Um entrevistado satisfeito relatou que trabalha por conta própria.

[137] Observamos que a informação referente ao arco de participação não constava em nossa entrevista inicial, surgiu como necessidade no decorrer do primeiro grupo focal.

Entre os não ingressantes, dos 13 jovens que estavam integrados ao mercado de trabalho no ano de 2005/2006, somente um continuou e está vinculado formalmente. Esse é um dos sujeitos que compõem o grupo dos 11 que estão satisfeitos com o trabalho que realizam, conforme mencionamos anteriormente. Assim, desse número de 13, 9 sujeitos estão desenvolvendo trabalhos sem o vínculo formal e 3 se localizam nas atividades conhecidas como “bico”.

Se extrairmos do grupo dos não ingressantes a existência de jovens desenvolvendo a atividade chamada “bico”, verificaremos situações semelhantes entre os dois grupos, prioritariamente relacionadas ao empenho para conquistar espaços no mercado de trabalho. Todavia, os jovens egressos se remetem à importância do PJ, bem como comportam em suas falas as implicações dos Arcos Ocupacionais, enquanto os não ingressantes centram seus discursos no movimento do empenho pessoal.

As declarações que se seguem dão suporte a nossas afirmações:

> *Sim, em 2006, quando comecei no PJ, eu estava trabalhando [...] entregava panfletos de propaganda na rua, mas logo depois perdi esse, fiquei tempos sem trabalho fazendo bico daqui e dali, hoje estou trabalhando de carteira como pedreiro em uma empresa de prédios [...] o PJ me ajudou muito porque depois do estudo dele pude me desenvolver mais. Fiquei melhor pra falar nas entrevistas. Arco? Lembro não, aprendi nada ali não... Pouco tempo, muita coisa e eu faltei. Ah, o da construção.* (Jorge, 29 anos - E.).
>
> *Trabalhava em 2006 desde 2004, era ajudante de pedreiro, perdi esse, procurei muito [...], hoje sou ainda ajudante, mas agora ganho melhor.* (Samuel 28, anos, NI).
>
> *Trabalhava em 2006, vigia noturno, com salário todo mês, perdi porque a rua não pode mais pagar. Me deram os direitos, mas era pouquinho. Hoje estou de bico; tiro serviço pra uns amigos de vez em quando, quando não podem vigiar, ajudo na construção, faço capina essas coisas. Quero é trabalhar.* (Silas, 29, anos, NI).
>
> *Em 2006 eu trabalhava... Posso deixar de dizer onde era? Mas era de bico. Hoje tenho salário e agora ganho mais quatro vezes... Sou ajudante de construção. Como o PJ contribuiu? Eu vejo assim... Lá no PJ eu aprendi a falar melhor e vi outras coisas... coisas que já conhecia e vi de novo no arco. [arco ocupacional construção e reparos] Que ensinava a gente, mas foi pouco tempo... me desenvolvi mesmo foi nas respostas... Com a professora [Iniciação ao Mundo do Trabalho].Ali, sim!... Esse negócio de ajudante toda vez tem que falar com o dono da firma, sabe? Eles perguntam e nós respondemos. É uma... uma.. isso! entrevista.* (César, 24 anos, E)

Notamos que o engajamento em atividades relacionadas ao campo da construção civil se caracteriza como um ponto comum entre os dois grupos. De fato,

nos últimos anos esse setor tem apresentado crescimento elevado [138] em São Luís, o que possibilitou a geração de novos empregos. No entanto, no cálculo geral o salto maior foi do ano de 2009 para 2010. Dados do Observatório Social de São Luís, o qual está vinculado ao Ministério do Trabalho, revelam o percentual de jovens, na faixa etária de 16 a 29 anos, engajados em locais formais de trabalho entre os anos de 2008 a 2010, a saber:

Quadro 3 - Jovens de 16 a 29 anos engajados em postos de trabalho em São Luís

Ano	Percentual	Valor absoluto
2008	17,87%	34.317
2009	18,06%	33.883
2010	22,57%	43.489

Fonte: Observatório Social de São Luís (SÃO LUÍS, 2011).

Quando desenvolvemos esta pesquisa, no ano de 2010, São Luís contava com 555.709 habitantes com idade inferior a 29 anos, um percentual de 63,87% da população inteira. Apontam ainda as pesquisas que os 22% dos jovens que estavam em postos formais de trabalho, em outras palavras, com vínculos garantidos, recebiam uma média salarial de R$ 833,27. (SÃO LUÍS, 2010). Concluímos que, dentre esses 22% de jovens com vinculação de trabalho garantida, estão 41 concluintes do programa, e em meio a esses, enfatizamos, os 33 que dispensam ao PJ o mérito de estarem exercendo esses postos de trabalho.

Contudo, apesar de dados apontarem para a queda do desemprego em São Luís, e do considerado salário revelado pelo Observatório, o quadro ainda se configura de forma dramática e está aquém de atingir os níveis desejados, o que, em outras palavras, significa que ainda existem muitos jovens na busca imperiosa por ocupação. Podemos afirmar que alguns entrevistados almejam tal mudança por razões de afirmação de autonomia, mas, em maioria, em especial os jovens que pesquisamos, estão nessa busca por necessidade extrema de obtenção de renda.

Assim, de acordo com o cenário explicitado, para conquistar um espaço no mercado de trabalho os jovens desprendem grande empenho, o que sinaliza que o desemprego juvenil em São Luís independe da vontade da juventude. Essa situação nos remete a discussões mais amplas que requerem mudanças de eixos de

[138] Esse crescimento tem despertado preocupações por parte de segmentos envolvidos com questões ambientais.

reflexão, as quais passam pelas instituições educativas e de empregabilidade para os sujeitos jovens. Tais instituições precisam de fato ser repensadas para responder aos desafios postos pela juventude. (DAYRELL, 2007). Assim, as razões indicadas pelos sujeitos podem traduzir valores e percepções sobre a escola e sobre os postos de ocupações de trabalho.

4.2.2.1 Jovens que estão formalmente trabalhando ou engajados em atividades produtivas

Qual fator foi mais preponderante para tal mudança e que postos são ocupados atualmente?

Reiteramos que não encontramos, dentre os dois grupos, jovens que não estivessem desenvolvendo atividades produtivas. Do mesmo modo, todos que estão integrados em postos de trabalho, incluindo alguns que desenvolvem atividades de "bico[139]" veem na escolarização a mais importante ferramenta para entrarem no mercado de trabalho. De maneira semelhante, a maioria dos jovens do sexo masculino está situada nos postos da construção civil[140].

As ponderações que se seguem confirmam essas afirmações:

> *[...] hoje sou ajudante de serviços hidráulicos na firma dos prédios. Certo, o PJ ajudou principalmente a me desenvolver para falar melhor, porque lá tinha que ler e isso ajuda nas ideias da gente na hora de falar pra entrar no emprego, me lembrei muito do que minha professora [da dimensão escolarização] me dizia... muito incentivo...* (Janilso, 28, E).
>
> *Em 2006 eu não trabalhava assim com dinheiro todo mês, hoje tem mais emprego em meu ramo de construção, termina um e começa outro... O PJ ajudou porque depois dele pude ir para o EM, agora sei mais das coisas, ninguém me enrola mais. (Daniel, 25 anos, E).*
>
> *Sim, estou trabalhando, graças a Deus! Sou da construção civil, estou bem no meu serviço. Estou lá porque estudei, depois tirei o meu curso de eletricista e por isso me empreguei.* (César, 28. NI)
>
> *Trabalho, é certo que às vezes atendemos até aos domingo mas, tem a folga. O que atribuo? Aos meus estudos. Se não tivesse estudado, não estava empregada, não. [...] sou vendedora na X [magazine nacionalmente conhecido].* (Maria, 29 anos, NI).
>
> *Estou trabalhando porque estudei [...], ganho meu salário todo mês, tenho carteira e tudo, sou ajudante de pedreiro na firma dos prédios.* (João, 27 anos, NI).

---

[139] Localizados no grupo dos não ingressantes.

[140] Situação existente no grupo dos satisfeitos e insatisfeitos, independente da formalização do trabalho.

A ampliação da abertura de postos de serviços na área da construção civil contingenciou a queda da taxa de desemprego dos últimos anos em São Luís; os índices do ano de 2010 se revelam como sendo a menor taxa desde 2002, uma média de 6,2% menor em relação ao ano anterior (2009). (MARANHÃO, 2011).

Contudo, devemos destacar que esses postos de trabalho são ocupados prioritariamente por jovens pertencentes aos estratos sociais mais baixos, considerados há algumas décadas como o grupo social com maior índice de dificuldades para se inserir em atividades econômicas. É importante ressaltar ainda que, na atualidade, os impactos produzidos pelas mudanças da estrutura de produção também se constituem para esses jovens como um grande desafio. A despeito do mencionado, notamos que, objetivamente, reside aí um paradoxo, pois dentre os segmentos sociais, esse se constitui como o que melhor domina a flexibilidade de adaptação imposta pelo surgimento de novas oportunidades, não somente no campo do trabalho. Pensamos que essa facilidade ocorra devido à própria vitalidade inerente a essa faixa etária. (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Esse capital energético[141] de alguma forma também possibilita aos jovens que eles fiquem precavidos quanto a fatos recorrentes que perpassam o imaginário social. Isso contribui para que seja revelado em seus discursos o requerimento da escolarização como condição de entrada nas ocupações do mercado de trabalho, afinal, essa condição se constitui como um dos prerrequisitos exigidos pelas novas relações de trabalho, o que se caracterizou em primeira instância, para a juventude pesquisada, como um passaporte para se encaixarem ao mundo da empregabilidade[142].

No Brasil, a vinculação entre educação e trabalho remete aos anos 1960, com o surgimento da “teoria do capital humano”. Antes desse período, a educação que não ensinava ofícios era entendida como um bem de consumo para os indivíduos e com pouco caráter produtivo para o Estado (OLIVEIRA, 2000). Com o advento da teoria, passou-se a enxergar a educação como um mecanismo decisivo para o desenvolvimento econômico, considerando-a como uma forma de potencializar o trabalho. Assim, deixou de ser objeto de fruição, para ser postulada, até mesmo pelos críticos, como mecanismo propulsor do desenvolvimento

[141]Que coloca os jovens dentro da condição juvenil independente dos estratos sociais a que pertencem.

[142]Os jovens a quem foram exigidos os certificados de qualificação para entrar no mercado de trabalho declararam que, primeiramente, tiveram de concluir o Ensino Fundamental.

econômico, pois esses a defendem como instrumento funcional ao sistema capitalista, não apenas no plano ideológico, mas também no plano econômico, enquanto qualificadora da mão de obra.

Muito embora estudos realizados por Savianni (2010) revelem que essa vinculação remete à origem humana, já que a educação coincide com o próprio processo de trabalho, nas sociedades modernas esse processo está baseado na indústria e na cidade, intermediado pelo direito positivo, tendo em vista que "[...] a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo" (SAVIANNI, 2010, p. 6).

A cidade, como algo artificialmente construído, demandou que essa sociedade se organizasse com base no contrato formal, o que trouxe consigo a necessidade de que todos dominassem a escrita. Nessa perspectiva, podemos compreender de onde se origina a importância dada à escolarização para fins de engajamento aos postos de trabalho, traduzida nas declarações dos jovens pesquisados. A incorporação da ciência aos processos produtivos envolve a disseminação dos códigos formais, pois se sabe que a ampliação do processo urbano-industrial está estreitamente ligada à exigência da expansão escolar.

Desta forma, jovens urbanos cidadãos, habitantes da cidade, mas também sujeitos de direito e de deveres, exigirão da escola, além de polidez e modos urbanos, mecanismos de aprimoramento profissional, na perspectiva de vender a sua força de trabalho mediante contrato celebrado com o empregador.

4.2.3 ProJovem: uma opção de escolarização

Reiteramos a existência de 54 jovens que atribuem ao PJ o mérito por estarem integrados aos postos de trabalho. Entre esses, 33 estão vinculados formalmente, enquanto os outros 21 recebem salários fixos, entretanto, devemos destacar, sem vínculo formal de trabalho. Esse fato estabelece conexão com os propósitos do programa, na medida em que ele explicita como uma das suas finalidades "a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho" (BRASIL, 2005c).

Contudo, as afirmações dos jovens apontam a escolarização como a grande impulsionadora desse movimento em suas vidas, em detrimento da qualificação.

Eis o que afirmam os jovens sobre essa questão:

> *[...] hoje sou empregado... Passei pelo PJ, tirei o Fundamental, entrei no EM e fiz curso de eletricista. Sempre gostei desse trabalho... hoje tá diferente, as firmas de construção de prédios só empregam com o certificado...quem não tem fica difícil arrumar trabalho, e pra viver precisamos trabalhar [...] a gente não é inteiro sem ter colocação de serviço. Arco? Ah! Fiz o de reparos, mas era pouco tempo.* (Manoel, 29 anos, CA).

> *Trabalho na construção civil, o PJ me ajudou porque pra entrar no trabalho tive que comprovar que tinha o fundamental. Arco que fiz? Nem lembro, acho que aquele negócio não funcionou não, tirando as explicações da professora... [Iniciação ao Mundo do Trabalho].* (Mauro, 26 anos, CF)

> *Hoje trabalho, graças a Deus e ao PJ. Recebi meu certificado e estou como pedreiro na firma dos prédios com carteira, é terminando um serviço e entrando em outro. Sou empregado! Como o PJ contribuiu? Eu já sabia o ofício, o arco não ajudou muito, não. O que me ajudou mesmo foi o certificado de Fundamental. As firmas agora, só com ele pra entrar.* (Osvaldo, 29 anos, CA).

Os relatos acima são de jovens do sexo masculino que estavam no ano de 2010 integrados no ramo da construção civil.

No entanto, ainda que nesse grupo o maior número de sujeitos seja masculino e estejam em postos de trabalho da construção civil, existem outros sujeitos do sexo masculino que integram esse mesmo grupo. Esses, porém, se localizam em “outros espaços de trabalho”, assim como jovens do sexo feminino que também ocupam os “outros espaços”, que não são os da construção civil.

As respostas apresentadas traduzem as nossas afirmações:

> *Hoje trabalho de segurança, lá [na empresa] tive que preencher uma ficha que pedia a habilitação de segurança e certificado de EM... Pra fazer o curso de segurança também era preciso comprovar o Médio, e só fiz o EM, porque comprovei o Fundamental que tirei no PJ.* (Pedro, 29 anos, CA).

> *Trabalho. Sou encarregada de almoxarifado. Esse trabalho, arrumei este ano, depois que terminei o EM. O PJ contribuiu, sim, porque, olha, se eu não tivesse feito o Fundamental lá, como eu poderia fazer curso de Almoxarife? Era preciso o certificado de Fundamental, e lá [na empresa] eles pedem também o certificado do EM. Arco? Não; tem nada com meu trabalho, não.* (Silvana, 29 anos, CA).

> *Estou trabalhando, sim. Sou auxiliar de academia de ginástica, gosto muito! É só gente bacana... pra eu entrar lá tive que mostrar o meu certificado de Fundamental que tirei no PJ, mas precisava do EM e eu não tinha, mas, depois de responder um monte de perguntas, minha patroa aceitou eu levar a declaração que estou no EM[..]. Meu pensamento é terminar o EM este ano [2010] e entrar na faculdade. Quero ser uma das professoras. Não, o Arco teve influência não.* (Fernanda, 26 anos, CF).

Os discursos dos concluintes nos revelam que, embora depositem no PJ o mérito por estarem agregados aos postos de trabalho, não atribuem esse fator às

atividades desenvolvidas nos arcos ocupacionais[143]. Antes, revelam uma conexão maior com suas passagens pela Dimensão Escolarização, até mesmo as afirmações dos sujeitos que cursaram os arcos relacionados à atividade que exercem profissionalmente. O mencionado fato concorre para refletirmos sobre essas afirmações e o que elas dizem a mais sobre o programa.

Em relação a outros programas educativos e socioeducativos, o diferencial sustentador do PJ se assenta prioritariamente no fato de contemplar em suas finalidades a formação integral feita pela estrita associação entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária. Na expectativa de que ao término do curso a juventude tivesse concluído o Ensino Fundamental com o relativo domínio sobre "a qualificação profissional básica e ainda uma formação/ sensibilização para o exercício da cidadania" (MATOS et al., 2009, p. 13), para que isso se efetivasse, o desenho curricular do programa distribuiu entre essas três dimensões uma carga horária que totalizou 1.600 horas. Desta forma, foi destinada à Dimensão Qualificação Profissional uma carga horária de 350 horas, todas presenciais, porém distribuídas entre os itens Iniciação ao Mundo do Trabalho e Formação Técnica – 150 horas – e Formação específica no Arco Ocupacional – 200 horas.

Do mesmo modo, as orientações curriculares do programa são contundentes ao recomendarem que se desenvolva na prática a articulação permanente entre essa dimensão e as outras duas: o Ensino Fundamental e a Ação Comunitária.

É necessário destacar que a proposta curricular do PJ é única e se destina a todo o território nacional. No entanto, a escolha dos arcos ocupacionais[144] segue os critérios das possibilidades do mercado, com fins de incluir profissionalmente o jovem concluinte. Para tanto, aponta a realização de estudos e análises da realidade socioeconômica, para detectar as urgências e as necessidades de cada localidade. Mediante tais resultados, os Arcos Ocupacionais são definidos pelo município, em número de quatro. Assim, o jovem poderá escolher um arco para frequentar, o que lhe oportunizará a formação em quatro Ocupações. (BRASIL, 2005c).

---

[143]Um dos itens que compõem o eixo Qualificação Profissional é o local onde o aluno adquire formação específica, com base técnica comum, referente a comércio, indústria e prestação de serviços.

[144]Estrutura que identifica os Arcos Ocupacionais do ProJovem original em anexo.

Em São Luís, os Arcos Ocupacionais oferecidos pelo PJ que pesquisamos foram os seguintes: Serviços Pessoais, Turismo e Hospitalidade, Construção e Reparos II e Agro extrativismo. O quadro abaixo identifica as ocupações de cada arco.

Quadro 4 - Arcos ocupacionais

ARCOS	OCUPAÇÕES
SERVIÇOS PESSOAIS	Cabeleireiro escovista
	Manicure/pedicure
	Maquiador
	Depilador
TURISMO E HOSPITALIDADE	Cumim (auxiliar de garçom)
	Guia de Turismo (local)
	Organizador de evento
	Recepcionista
CONSTRUÇÃO E REPAROS II	Eletricista predial
	Instalador, reparador de linhas e equipamentos de telecomunicações
	Instalador de sistemas eletrônicos de segurança
	Trabalhador da manutenção de edificações (instalações elétricas e de telecomunicações)
AGROEXTRATIVISMO	Criador em cultivo regional e olericultor
	Fruticultura
	Extrativismo florestal de produtos regionais
	Criador de pequenos animais (apicultura e avicultura de corte e postura)

Fonte: Relatório Quadrimestral do ProJovem (SÃO LUÍS, 2007)

Ao visar à formação dos sujeitos (qualificação profissional e ação comunitária), além da conclusão do Ensino Fundamental, a proposta do programa sinaliza um particular avanço em relação às demais. Por outro lado, é um equívoco o planejamento e desenvolvimento de um programa com o intuito de atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, em detrimento dos interesses dos trabalhadores. Tal atitude contradiz o compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo.

Reconhecemos que a associação existente entre as três dimensões e formatada nas proposições curriculares do PJ aponta para o fato de que o programa

assume o viés da educação integrada. Contudo, esse modelo de educação envolve fundamentos aprofundados, que denotam desde a defesa da formação *omnilateral* dos sujeitos e o trabalho como princípio educativo e categoria ontológica, até as implicações curriculares que promoverão a integração entre os conhecimentos gerais e específicos construídos ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, possibilitando assim ao indivíduo a compreensão global do conhecimento. Para que isso ocorra, portanto, deverá prover, entre outras necessidades, uma compatível carga horária presencial dos alunos no espaço de aprendizagem. O PJ, como programa socioeducativo, é realizado em um período curto e com uma carga horária reduzida, se comparado com a educação regular. Tal característica nos leva a refletir sobre a lógica que moveu esse programa ao construir em seu formato a associação proposta entre as três dimensões.

Discussões feitas por autores como Kuenzer (2003), Ramos (2005), Frigotto (2005), Ciavatta (2005) e outros preocupados com a questão, que se aliam ao debate sobre a educação integrada no Brasil, remetem à promulgação da LDB em 1996. A referência à Lei retoma a não contemplação do ensino profissionalizante no Nível Médio, o que ocorre até aos dias atuais, após a instituição do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006[145]. Entremeados à construção desse debate, o PJ e outros programas semelhantes são vistos como uma expressão incongruente em meio à política educativa de uma sociedade contraditória. Somam-se a essa discussão, a defesa de Ramos (2010), ao referir-se sobre o caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pela classe média, o que concorre para influenciar a política educativa e os caminhos da escola. Isso, por seu turno, colabora para destinar a educação integrada para as camadas mais baixas da sociedade, a exemplo da EJA.

Apesar de toda essa discussão ter o EM[146] como alvo e referência, a problemática da juventude que frequentou o PJ Urbano com nível de ensino Fundamental, não é indiferente a ela. Isso porque, para os jovens que frequentaram o PJ, assim como para os outros igualmente pertencentes à classe desprovida materialmente, o direito ao trabalho é visto prioritariamente pela vertente econômica, o que requererá a profissionalização como um prerrequisito para entrarem no

[145]Instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

[146]A integração curricular do Ensino Fundamental é direcionada pelos temas transversais (MORAES, 2011).

mercado de trabalho. Por outro ângulo, programas como o PJ, longe de comportarem em si os princípios e a materialidade da educação integrada, funcionam como uma ação "[...] reparadora da negação dos direitos à educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada" (RAMOS, 2010, p. 75), e trazem em seu arcabouço o discurso da reconversão profissional/ocupacional encaminhado pelas relações de trabalho da contemporaneidade. Assim, com a restrita carga horária em sua totalidade, e especialmente com o resumido tempo destinado ao eixo da qualificação profissional, depreendemos que essa dimensão atingiu somente o cunho de treinamento superficial.

4.2.4 Jovens que não atribuem ao ProJovem suas inserções ao mercado de trabalho

Numericamente, 20 jovens componentes do universo pesquisado não dispensam ao PJ a importância por estarem em postos de trabalho. Todos, esses e os integrantes do grupo que atribuem ao PJ o valor por estarem inseridos ao mundo do trabalho, não dispensam reconhecimento aos Arcos Ocupacionais por estarem nesses postos, com exceção de três**,** nesse último caso. Além disso, a revelação numérica denota que, da totalidade dos pesquisados, a diferença é de 65 versus 9[147],que se referem ao Eixo Qualificação Profissional como contribuinte dos seus movimentos nas ações de integração ao mercado de trabalho, sendo que dispensam maior atenção ao componente Iniciação ao Mundo do Trabalho, em detrimento do item de Ocupação. Contrapondo-se a isso, observamos que, mesmo aqueles que sinalizam a conexão entre os Arcos Ocupacionais em suas atividades, todos, sem restrição, fazem crítica à mínima carga horária.

Vejamos a confirmação das nossas observações por meio das assertivas dos sujeitos:

> *Sim, estou trabalhando. Sou empregada doméstica de carteira assinada, tenho vale e férias, essas coisas... Não; o PJ não contribuiu... o que aprendi lá não serviu pra esse emprego, não. Tem é que saber ler pra atender os telefones e isso eu já sabia (antes do PJ)... Mas, se eu não soubesse ler estava empregada, não... Arco? Ah! Fiz o de... Serviços Pessoais, essa coisa de manicure... Deu pra aprender nada, não. A professora era legal, mas pouco tempo, também...* (Neuza, 28 anos, CA).

> *Sim, tenho trabalho, mas não sou empregada, não. Vendo Avon/ Natura/ bijuterias, tenho meu dinheirinho... Não, o PJ ajudou, não. Eu já vendia*

[147]Integram esse número os três entrevistados que se referem aos Arcos Ocupacionais.

> *Avon desde lá... Fiz o arco de Serviços Pessoais, mas nem considero, viu? Quase não vimos nada... Mas, eu sei que para arrumar emprego hoje em dia precisa ter melhor estudo.* (Júlia, 29 anos, CP).

> *Tenho trabalho, é na firma de construção de prédios. PJ ajudou, não. Não; para ajudante de pedreiro lá não pediu comprovação de estudo, não. Tem firma que pede. Lá não... Fiz aquele Arco da Construção, aprendi umas coisas... foi mais sobre os direitos da gente...mas, era pouco tempo... Sim, sei que com estudo é que arrumamos colocação melhor.* (Sandro, 25 CA)

Reiteramos que, desse grupo, 8 entrevistados possuem vinculações formais de trabalho, incluídos nesse grupo dois que já tinham vínculos formais antes de cursarem o programa.

Ainda nesse mesmo grupo, 12 não possuem vínculos formais de trabalho, mas exercem ocupações com salários mensais ou trabalham por conta própria como o caso da Júlia.

Como vimos, mesmo os jovens que não atribuem ao PJ o fato de estarem engajados em postos de ocupações reconhecem a escolarização como um dos componentes, quiçá como peça principal para galgarem e manterem-se nas colocações de trabalho. Esses jovens estão cientes dos valores que regem a complexa sociedade em que vivem, pois compreendem o ideário que considera a educação escolar como ação sistematizada de formação de mão de obra, embora se saiba que objetivamente hoje a escolarização sozinha não seja mecanismo de garantia de entrada no mundo do trabalho, especialmente em níveis sociais mais valorizados, porque nesses níveis essa penetração requer uma formação/qualificação paralela ou então mais complexa e completa. Assim, reconhece-se também que a sociedade e o próprio processo escolar impõem fortes situações de exclusão para quem não consegue pelo menos concluir o Ensino Fundamental, considerado pelo pensamento dominante como prerrequisito mínimo para ter acesso aos bens culturais da sociedade letrada.

4.2.5 Egressos: jovens satisfeitos/insatisfeitos com o trabalho ou com a atividade produtiva que realizam

Nesse item, os números apontam para 22[148] sujeitos satisfeitos, contrários a 52 insatisfeitos, sendo que, do número de 54 que atribuem ao PJ o fato

[148] 21 atribuem ao PJ o acontecimento de estarem trabalhando, e 1 já trabalhava quando entrou no PJ.

de estarem integrados ao mundo do trabalho, 21 estão satisfeitos e 33 insatisfeitos, constituindo dentro do último grupo 12 que estão formalmente trabalhando. Esse cenário sinaliza que o vínculo formal de trabalho, bem como o fato de ter participado do PJ, não garantiu a esses jovens a satisfação plena no trabalho.

A satisfação/ insatisfação[149] expressa por esses sujeitos tem estreita associação com o vínculo formalizado de trabalho e com a remuneração salarial, que está aquém das necessidades e das expectativas dos entrevistados. Todavia, dentre aqueles que estão formalmente integrados, existem insatisfeitos que requerem outras exigências além das salariais.

Para melhor compreensão organizamos as assertivas por blocos de aproximação:

Jovens Satisfeitos

> *Estou satisfeito com o meu trabalho, porque antes eu vivia de bico, hoje tenho salário fixo. É muito seguro ter dinheiro todo mês.* (Joel, 26 anos, CF,)
>
> *... Estar empregado é tudo para um homem, a gente se sente seguro [...] a gente não é inteiro sem ter colocação de serviço [...] (Manoel, 29 anos, CA).*
>
> *Tenho muita satisfação em meu trabalho, tenho carteira e todos os direitos e recebo meu salário todo mês.* (Bernardo, 28 anos, CA)

Esses jovens integram o ramo da construção civil. É salutar mencionar que este espaço de trabalho tem dado um considerado retorno à juventude ludovicense no referente à alocação dos postos. Além das declarações dos sujeitos, os dados numéricos também confirmam essa proposição, pois, da totalidade dos jovens egressos, 41 estão localizados nesse ramo, embora nem todos com vínculo formal, mas com salários mensais.

Os outros sujeitos que integram esse grupo estão localizados nas mais variadas ocupações, bem como, operador de máquina, manicure profissional, almoxarife, vendedora em ótica, e empacotador de supermercado.

A declaração que se segue confirma as nossas proposições e também ratifica a diferença provocada pelo PJ na vida dos jovens concluintes.

> *Gosto do meu trabalho, de onde vim até aqui foi um pulo grande, e isso devo aos estudos do PJ. De onde vim? Da rua. Vivi lá desde os 12 anos, quando larguei a escola e saí de casa. Já vi coisa, senhora! Tenho vergonha de dizer, não. Mas, quando tinha 18 anos, minha mãe me matriculou no PJ, [...] eu já tinha voltado pra casa há um ano. [...]. Fiz o PJ, tomei gosto, continuei os estudos, fiz curso profissional de operador, e hoje*

[149]Entre os integrados formalmente a insatisfação é atribuída aos baixos salários, jornada longa, trabalho socialmente desvalorizado, vontade de crescer, busca de sonhos, etc.

> *sou operador de máquina na [empresa multinacional]. Meu salário é bom, meu futuro é nessa empresa.* (Júlio, 23 anos, CA).

Por efeito, Júlio integra o grupo dos satisfeitos, mas é um dos poucos do sexo masculino que não se localiza na área de construção civil. Enfocamos sua fala por considerá-la relevante para o estudo, tanto em resposta à questão norteadora como no que se refere à sua *vita activa*, movimento do sujeito na sua história de vida.

Reintegramos que a confirmação da deferência dada ao programa pelos egressos satisfeitos pode ser ainda confirmada pelas ponderações a seguir:

> *Sim, sou muito satisfeita com o meu trabalho... Tenho um bom dinheiro. Trabalho muito, é verdade! Na sexta, sábado e época de festa, então! [...] Atribuo parte do que sou aos estudos que tive no PJ, sim. Não posso negar isso, não. Lá eu conclui rapidamente o Fundamental e entrei no EM, aperfeiçoei o ofício de manicure, e entrei no... [salão de beleza, especializado em unhas postiças]. Quero crescer em meu trabalho. Sim, fiz o Arco de Serviços Pessoais, e apesar de pouco tempo aprendi mais um pouco, e meu certificado me ajudou muito quando fui fazer o curso profissionalizante, já fui até em São Paulo. Minha patroa pagou tudo.* (Rita, 29 anos, CA).

> *Estou satisfeita com o meu trabalho, sim. Depois que fiz o PJ pude fazer o EM e entrar na ótica, lá pedem o EM... Sim, fiz cursos para mexer com os óculos, a ótica mesmo nos mandou fazer, é uma exigência de lá. Fiz o Arco Turismo.* (Diva, 28 anos, CA).

> *É, estou satisfeita com meu trabalho, ganho o salário, carteira assinada vale, férias e só trabalho 6 horas. Entro 9 e saio 3, só não trabalho na segunda-feira. É ruim quando falta alguém de noite, e que me pedem pra cobrir, mas tem extra. Eu gosto mais por causa do horário, porque não me sacrifico pra deixar meus filhos na escola e cuidar da minha casa e do marido. Não me empata. Se o PJ contribuiu? Sim, contribuiu, porque no curso que fiz para me aperfeiçoar era preciso [comprovar] o Fundamental e o restaurante exigiu também, (risos)... você já viu cozinheira ter que mostrar que estudou? Pois lá, pedem. Não sei pra quê, mas é preciso. Arco?! Fiz aquele de manicure.* (Doralice, 29 anos. CA).

Entretanto, reafirmamos que entre os jovens que atribuem ao PJ o fato de estarem integrados ao mercado de trabalho, também existem sujeitos insatisfeitos. As ponderações destes corroboram nossas declarações:

> *Não ando satisfeito no serviço, não. O salário é muito pouco, trabalho às vezes até a noite. A construção civil é assim, só porque assinam a carteira, "arregaçam" com a gente.* (Luís, 27 anos, CA)

> *Estou satisfeito, não. Além do pouco salário, não tenho carteira assinada, não* (Valdir, 26, anos, CF).

> *Sim. Trabalho de carteira e sei que só estou nessa porque fiz o fundamental no PJ, mas não ando muito contente, não. Quero um salário melhor, o que recebo é muito pouco para mim. Tenho vontade de crescer. Arco? Nem lembro!* (Gilson, 24 anos, CA)

> *Ando descontente com o meu serviço. É bom tem um dinheiro todo mês, mas quero outra coisa pra minha vida... Se não tivesse tirado o Fundamental no PJ, nem esse eu teria. Mesmo assim, quero melhorar. Qual arco que fiz? Aquele de manicure. Mas, foi pouco o tempo.* (Cléa, 27 anos, CA).

> *O PJ me ajudou muito a arrumar esse serviço, mas ando alegre com ele, não. É pouco dinheiro e ainda nem tenho carteira. Quero algo melhor, com todos os direitos. No PJ, a professora de Qualificação falou foi muito isso pra gente. Arco que fiz? Aquele da manicure.* (Mila, 25 anos CF).

Além do valor atribuído ao PJ por estarem no mercado de trabalho, novamente notamos como traço marcante no discurso dos jovens: a irrelevância dada aos Arcos Ocupacionais. Dentre os sujeitos pesquisados, somente 2, igualmente à Rita, devotam atenção a essa parte da Dimensão, mesmo assim, essa atenção é expressa com pesar quanto ao reduzido tempo destinado ao Arco. Do mesmo modo, somente 6 se referem, assim como a Mila, à Dimensão da qual estamos tratando**.**

Todavia, objetivamente, esses jovens estão trabalhando e, ainda que um grande número não esteja satisfeito, integram as ocupações oferecidas pelo mercado. Nas suas declarações se percebe que a Dimensão Escolarização tem um peso bem maior do que a Qualificação Profissional. Desta forma, faremos os seguintes questionamentos: a ideologia da empregabilidade estaria assentada com mais ênfase na primeira dimensão em detrimento daquela que estamos discutindo? A diferença provocada pelo PJ na vida dos egressos de São Luís se assentaria apenas na Dimensão Escolarização? Tendo em vista que o grupo não ingressante também é escolarizado – já concluíram o Ensino Fundamental –, existe algum diferenciador entre os dois grupos no que se refere ao quesito satisfação? Esse questionamento tentaremos elucidar após analisarmos as proposições dos jovens não ingressantes.

4.2.6 Grupo dos não ingressantes

4.2.6.1 Jovens satisfeitos/insatisfeitos com o trabalho ou com as ocupações que realizam

Na totalidade do grupo de não ingressantes, descobrimos 11 jovens satisfeitos com o trabalho, todos do grupo de 32 que estão formalmente trabalhando, contra 69 insatisfeitos, incluídos nesses dados 21 que possuem vínculos formais.

Os números ainda revelam que todos os jovens integrados formalmente justificam a escolarização como um instrumento que contribuiu para estarem nesses postos de trabalho, sendo que os satisfeitos acrescentam em suas respostas o fator remuneração.

Dentre os insatisfeitos sem vínculo formal, a justificativa por se sentirem dessa maneira se centra na falta de vínculo formal, ao passo que entre os que possuem vínculo, a insatisfação é causada também pela má remuneração, além de se assentar em questões como reconhecimento social e outras.

Quando questionados a respeito das proposições referidas, assim os jovens se posicionaram. Para melhor compreensão, dividimos os excertos em blocos de quatro sujeitos.

Jovens Satisfeitos

> *Sim, estou trabalhando, graças a Deus! Sou da construção civil, recebo bem. Porque estou nesse trabalho? Estou lá porque estudei [Fundamental], depois tirei o meu curso de eletricista e por isso me empreguei.* (César, 28. CA)
>
> *Estou trabalhando porque estudei [...]. Estou satisfeito, sim, ganho meu salário todo mês, dizem que vão assinar [a carteira de trabalho], sou ajudante de pedreiro na firma dos prédios.* (João, 27 anos CF)
>
> *Gosto do meu trabalho. É certo que às vezes atendemos até aos domingos, mas, tem a folga. A que atribuo? Aos meus estudos, se não tivesse estudado não estava empregada, não. [...] Sou vendedora na [magazine nacionalmente conhecido].* (Glória, 29 anos CA).
>
> *Estou satisfeita, sim. Tenho carteira, todos os direitos e, para o que faço, tenho um bom salário. Hoje trabalho está difícil. Eu tive foi sorte, mas olhe, batalhei muito, estudava até de madrugada.* (Maria, 26 anos, CA).

Jovens Não Satisfeitos

> *Trabalho de ajudante de pedreiro. Estou muito satisfeito, não. É muito pesado e o salário é pouco. Se pelo menos assinassem a carteira... A que devo? Acho que é porque tirei o Fundamental, lá na firma eles pedem a comprovação até pra ajudante.* (Gilson, 27 anos SVF).
>
> *Devo meu serviço aos estudos. Estou muito satisfeito, não. Trabalhamos muito, nem posso estudar. Às vezes vamos até altas horas. Esse negócio de fiação de prédios, se entra muito pela noite, cansa muito! Depois, é muito trabalho pra pouco dinheiro* (Jorge, 28 anos. CF).
>
> *[...] Só estou trabalhando porque estudei, mas ando insatisfeito. Na construção civil é muito duro, muita exigência, e o dinheiro anda compensando, não.* (Marcos, 27 anos CA).
>
> *Quero ficar toda minha vida nesse serviço, não. Para o que faço meu salário até que é bom, mas quero mais pra minha vida, pra isso estou estudando. Quero me formar. Ser alguém na vida...* (Fátima, 26 anos, CA).

Esses jovens, assim como os egressos, estudaram em instituições destinadas a públicos específicos, segundo sua classe social. Isso de alguma forma limita a interação entre os diferentes, e termina segmentando economicamente os participantes. Esse desenho de escola destinado à classe trabalhadora e o cenário da sociedade atual contribuem para que o capital social e cultural opere em círculos cada vez mais restritos, favorecendo o isolamento dos jovens desprovidos materialmente e a segregação ainda maior desses indivíduos. Contudo, podemos perceber que, a despeito dessas condições, esses jovens têm consciência do que é melhor para suas vidas, o que pôde ser notado no grupo dos satisfeitos, e mais acentuadamente, quando tentam romper com tais situações impulsionando os seus sonhos e construindo novas histórias como no caso de Fátima. Aqui se revelam inquietações e voluntariedades para viver novas experiências, características próprias de qualquer juventude. (DUBET, 1996)

4.2.7 Insatisfação: um ponto comum entre egressos e não ingressantes

4.2.7.1 Jovens sem vínculo formal

A reafirmação da escolarização como componente que contribui para o engajamento no mundo do trabalho constitui uma similaridade entre os dois grupos pesquisados. Além desse componente, encontramos dentro de um bloco de sujeitos com vínculos informais um ponto comum: o anseio pelo vínculo formal de trabalho. Essa aspiração não é somente dessa juventude, mas de todos que estão na condição juvenil e enfrentam situações objetivas de informalidade trabalhista, existentes na nossa organização social. (DAYRELL, 2007).

Com fins a melhor compreender tais semelhanças, vejamos como se colocam os sujeitos:

> *Sou atendente em uma padaria. Não estou satisfeita, não, porque não tenho carteira. Mas vou terminar os estudos pra arrumar um melhor.* (Tatiana, 25 anos, SVF- E).
>
> *Trabalho na casa de família. Lá recebo pouco, nem é o salário mínimo, tenho sorte pra emprego, não. Talvez quando eu terminar o estudo arrume um melhor.* (Joelma, 26 anos, SVF- NI).
>
> *Atendo em uma academia [de ginástica]. Estou satisfeita não. É pouco e não tenho carteira. [...], mas, estou estudando e vou melhorar* (Célia, 28 anos, SVF- E).

> *Trabalho por conta própria, vendo bijuterias e Natura. Tenho satisfação nesse trabalho, não [...]. Queria mesmo era trabalhar de carteira, com férias, décimo e vale. Mas estou estudando, e tenho certeza que quando eu terminar melhora.* (Carmem, 27 anos, CP- E).

> *Tenho serviço certo, não. Emprego está difícil, faço um trabalho aqui e ali, mas eu queria mesmo era ter um de carteira [...]. Quando eu terminar o EM espero ter um melhor* (César, 24 anos, B, NI).

> *Trabalho no que der. Nego serviço, não, mas está difícil. [...] Talvez se eu tivesse mais estudo... Meu sonho é ser empregado de carteira* (Mário, 27 anos B, NI).

Os jovens se manifestam das mais variadas formas, demonstram sonhos diferentes e se localizam em distintos espaços de trabalho, que vão desde empregos domésticos, atendente de academia, até as atividades de “bico”, o que confirma a não homogeneização da juventude, mesmo aquela que pertence ao mesmo estrato social.

Contudo, como bem sublinham os relatos, os jovens não ingressantes e os concluintes do programa depositam no vínculo formal a grande importância para se sentirem integrados ao meio produtivo. De maneira semelhante, ao enfatizarem a questão da escolarização como um dos prerrequisitos para tal integração ao meio produtivo, nos possibilita afirmar que a forma como abordam as questões revelam que os jovens são pertencentes à mesma juventude (BOURDIEU, 1983). É fato que os dois grupos são compostos de jovens com idades semelhantes, pertencem à mesma classe social, portanto, suas vivências e histórias de vida são semelhantes.

A relação entre vínculo formal de trabalho e escolarização é uma tônica no discurso desses sujeitos, o que reforça a proposição que essa juventude não está desvinculada das questões centrais que perpassam o mundo produtivo na atualidade, mesmo vivendo em realidades e locais de exclusão, estão ligados aos processos mais amplos (BRASIL, 2005c). Além disso, à medida que atrelam aos seus projetos de trabalho a preocupação com a solidez e a segurança nesse aspecto de suas vidas, estão se remetendo à questão do “direito aos direitos” (ARENDT, 2007), aos bens sociais e ao direito positivo expresso por meio dos contratos formais – o que por analogia encaminha ao debate da cidadania.

4.2.7.2 Jovens integrados formalmente: outro nível de insatisfação

Igualmente como no grupo dos egressos[150], encontramos entre o grupo dos não ingressantes 21 jovens que estão formalmente trabalhando, porém se demonstraram insatisfeitos. A insatisfação expressa pelos jovens dos dois grupos sinaliza que eles não se satisfazem somente com o vínculo formal e os salários reduzidos, antes desejam ter acesso aos bens sociais, almejam salários que lhes proporcionem direito a uma vida digna, com prosperidade financeira, reconhecimento e mobilidade social, isto é, não querem permanecer com salários que só lhes proporcionem retração dentro de um único estrato social, não se contentam com "o direito mínimo do bem estar econômico de segurança", requerem "o direito de participar por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade." (MARSHALL, 1963, p.113). Na concepção da filosofia de Hanna Arendt (2007), essa dinâmica se manifesta como "*uma vida activa"*.

A confirmação do que apontamos se revela de forma objetiva nas assertivas dos jovens pertencentes aos dois grupos, a saber:

> *[...] trabalho de eletricista na empresa de construção. Estou satisfeito, não. [...] Quero ficar nisso, não. O dinheiro é pouco, eu preciso melhorar, ter minhas coisas.* (Norton, 27 anos, CA, E)
>
> *Atualmente sou caixa de supermercado. Quero sair, ando muito insatisfeita, preciso melhorar minha vida, assim que achar um melhor, saio. Quero terminar os estudos, viajar, criar meus filhos dando o que eles precisam [...]* (Linda, 26 anos, CA, NI).
>
> *Trabalho de carteira [...]. Sou ajudante de pedreiro em uma firma de construção. Tenho muita satisfação nesse serviço, não. Queria mesmo era ser maître; já fiz até um curso de garçom.* (Carlos, 39 anos, CA. NI)
>
> *[...] Tem uns tempos que estou trabalhando, meu trabalho é bom. Atendo em uma loja de perfume, mas se eu ficar só lá não vou crescer nunca. Meu sonho é ser aeromoça, quero sair daqui conhecer outros lugares, melhorar de vida. Sei que é difícil, mas estou na luta...* (Lúcia, 23 anos, CA, E)

Independentemente da "não conformação" desses jovens, observamos que o fato que os moveu em direção a essa insatisfação, de certa forma vem confirmar a tese de que o trabalho juvenil realizado por sujeitos pertencentes à classe baixa no Brasil não possibilita a mobilidade social. (CATANNI; GILIOLI, 2008).

Assim, para que os sujeitos avancem no sentido dos seus sonhos, necessitam fazer imensuráveis movimentos de superação.

---

[150]12 jovens que estão formalmente trabalhando e atribuem esse acontecimento ao PJ.

Ao retomarmos a pergunta principal da pesquisa, levando em consideração tudo que até aqui foi exposto, e ainda na esteira de avaliar a diferença provocada pelo PJ na vida dos seus concluintes referente à Dimensão Qualificação Profissional, concluímos que o PJ se constituiu em uma alternativa de integração desses jovens ao mercado de trabalho.

Todavia, isso não se produziu em decorrência da existência dessa Dimensão ou dos trabalhos desenvolvidos nos Arcos Ocupacionais, que são o ponto relevante da Dimensão estudada. Antes, essa diferença ocorreu por implicações da Dimensão Escolarização. A comprovação de tal afirmação é compreendida pelas declarações dos egressos, como também a partir dos números similares existentes no grupo dos não ingressantes, os quais desenvolveram suas formações em espaços que não contemplavam a qualificação.

O diferenciador encontrado entre os dois grupos que dispensa relevância ao PJ consiste nos fatores a seguir:

1. Em meio aos jovens egressos do PJ, encontramos 21 jovens satisfeitos com o trabalho, enquanto no grupo dos não ingressantes localizamos 11;
2. Atualmente, entre os jovens egressos, não existem sujeitos que desenvolvam atividades denominadas “bico”, no entanto, encontramos 33 sujeitos que exercem essas atividades dentro do grupo dos não ingressantes. Tal cenário se configura apesar de existirem 60 jovens localizados nessas ocupações antes de ingressarem no PJ, no contexto de 2005/2006 versus 57 achados no grupo de controle, nos mesmos anos.

Por outro lado, a despeito do expressivo número de egressos[151] insatisfeitos com o trabalho que realizam, não consideramos essa questão como um item que subtraia os merecimentos do programa. Antes, nós a temos como relevante, pois sinaliza que o PJ não os manteve acomodados nem restringiu os seus sonhos, apesar de notadamente tomar parte na história escolar brasileira de instituições que reforçam a herança de segregação imposta a essa juventude, o que, por analogia, propicia a falta de motivação, a falta de incentivo e consequentemente a quebra desses sonhos. Além disso, ao assumir essa postura, o programa de certa

[151] Jovens que atribuem ao PJ por estarem no mercado de trabalho.

forma facilitou os projetos de inclusão da juventude. Ademais, nossa afirmação se sustenta ainda por entendemos a insatisfação também como um sentimento impulsionador dos nossos projetos pessoais.

Desta forma, os dados nos encaminham a concluir que, apesar de o programa se revelar como um equívoco em meio às discussões de uma política educativa profissionalizante; de colocar os interesses do mercado acima dos interesses da classe trabalhadora quando submete a existência dos Arcos Ocupacionais às demandas do mercado; e ainda não ter concretamente contribuído para integrar os jovens ao mercado formal de trabalho, é certo que facilitou o acesso desses jovens aos postos de ocupação e de emprego, o que pode ser caracterizado como uma pequena diferença.

4.3 Engajamento em ações de interesse comunitário

O grande contingente de jovens em precárias condições socioeconômicas e em situação de vulnerabilidade social, existente principalmente nos países latinos americanos e no Caribe, tem provocado grande tensão na juventude e agravado diretamente os processos de integração social, além de em muitos casos fomentar o aumento da violência e da criminalidade. Essa problemática vem preocupando órgãos interessados por essa questão como a ONU (2001a; 2001b), Unesco (2002; 2004), OIT (2001; 2004; 2006) e Cepal (2000; 2004), e, afetado mudanças de visão sobre a juventude[152]e seus processos de engajamento na sociedade.

Além da preocupação com o trabalho, entendido como um mecanismo de integração social aliado à subsistência familiar e individual e como elemento que contribui para o desenvolvimento econômico dos países, esses organismos enxergam o engajamento em ações coletivas e de bem comum como uma grande possibilidade para incluir essa juventude na dinâmica social, embora exista uma defesa no âmbito das políticas públicas de que a aludida juventude já é cidadã, e, portanto, está integrada na sociedade. Assim, na perspectiva de minimizar a mencionada tensão e inserir a juventude nos processos sociais, algumas políticas

[152] Nas últimas décadas a literatura e as políticas públicas têm enfocado o jovem como vitimizado por situação vulnerabilizante, enfoque de controle, visando à contenção da mobilidade social e, mais recentemente, considerado o jovem como sujeito de direito. (UNESCO, 2004).

públicas têm sido formuladas. No Brasil, nos últimos cinco anos o PJ vem se expressando como uma modalidade dessas políticas.

Deste modo, a resposta para nossa pergunta central de pesquisa converge para os resultados da materialização das propostas desse programa. Nesta seção de maneira especial, a pergunta se desloca para avaliar a diferença provocada pelo programa no atinente ao engajamento dos jovens em ações de cunho comunitário, tais como associações de bairro, clubes de jovens, grupos religiosos, e outras agremiações similares, incluindo as manifestações culturais, atividades ligadas a esportes e ao lazer. Tal resposta foi obtida pelo resultado do questionário, como também por meio da categorização das falas desenvolvidas nas discussões acerca das questões/temas referentes a essa dimensão, ocorridas nos grupos focais. É salutar reafirmar que as questões fizeram parte do desmembramento da pergunta principal do estudo.

No referente a esse item, buscamos para os dois grupos (egressos e não ingressantes) as seguintes proposições:

1. **Participava em atividades de interesse coletivo, como associações de bairro, centros comunitários, clubes de mães, clubes de jovens, associações de pais e mestres, amigos da escola, grupos religiosos, agremiações, manifestações culturais, esportivas e de lazer[153] de cunho comunitário, antes de ingressar no PJ (egressos) ou nos anos de 2005/2006 (não ingressantes);**
2. **Engajamento na atualidade (ano de 2010) em atividades similares às**
3. **mencionadas;**
4. **No caso de participar na atualidade: a que ou a quem atribuem esse engajamento;**
5. **Contribuição do PJ (egressos) ou da escola (não ingressantes) para esse engajamento.**

Deste modo, ao nos direcionarmos para responder tais indagações, começamos pelas análises quantitativas, obtendo os resultados apontados entre os dois grupos (egressos e não ingressante).

[153]No decorrer da pesquisa identificamos outras formas de lazer da juventude, no entanto sem cunho coletivo.

Grupo dos egressos:

Antes de frequentar o PJ:

15 jovens envolvidos com atividade referentes às manifestações culturais (em outras atividades não encontramos nenhum).

Na atualidade (2010)

Total de jovens envolvidos com atividades na comunidade: 66

Associações de bairro e escolas comunitárias: 4

Ligados a manifestações culturais: 62 (15 já participavam antes do PJ)

Ligados a manifestações culturais depois que passaram pelo PJ: 47 (dentre esse número, 15 jovens participavam concomitantemente de grupos religiosos)

Total de jovens que participam de atividades nos bairros após frequentarem o PJ: 51

Grupo de Controle:

No contexto de 2005/2006

Ligados a grupos de manifestação cultural: 15

Em outras ações não localizamos nenhum.

Na atualidade (2010)

Envolvimento com ações comunitárias: 46

Atividades ligadas a manifestações culturais: 46 (dentro desse número existente, 15 já estavam inseridos desde 2005/2006)

Total de jovens ligados a ações realizados nos bairros após o ano de 2006: 31(dentre esses, localizamos 14 jovens que simultaneamente estavam inseridos em grupos ligados a igrejas).

A propósito do mencionado, estudos de Castro e Vasconcelos (2007), definem as formas de participação juvenil em três tipos: (1) de caráter corporativo: trabalhista e estudantil; (2) de caráter religioso; e do tipo (3) organizacional: esportiva, ecológica, cultural, artística e assistencial.

Como vimos, a maioria da juventude localizada nos dois grupos está integrada em atividades referentes a manifestações culturais (artísticas/religiosas) a exemplo do bumba-meu-boi, dança do Cacuriá, festa do Divino Espírito Santo, quadrilhas, dança portuguesa, dança do boiadeiro e outras expressões dessa natureza, entremeando aos dois grupos jovens que desenvolvem também ações de caráter religioso. Contudo, no grupo dos egressos, apesar de o número da totalidade

(74) ser menor do que o número dos não ingressantes (80), o quantitativo dos participantes nas manifestações é maior (66 contra 46). Além disso, descobrimos entre os egressos, um pequeno quantitativo, muito expressivo e diferenciador. Trata-se de quatro jovens engajados em atividades relacionadas a questões de escola comunitária e associação de bairro, as quais podem ser enquadradas nas atividades assistencialistas que compõem o grupo das ações do tipo organizacional.

A atuação desses jovens revela preocupação com as condições de vida da comunidade, e mostra que buscam por ela os direitos de proteção social. Isso se traduziu ao nosso olhar como um exemplo de solidariedade e expressão das suas potencialidades, como advogam as finalidades expressas nos documentos do PJ (BRASIL, 2005c). Esses jovens, como outros 20 localizados dentre o grupo dos egressos, dizem que estão engajados em atividades com esse caráter porque o PJ exerceu forte influência sobre os seus processos de integração intergrupal. De outra maneira, todos os jovens que se inseriram nessas ações depois que passaram pelo programa, 51 atribuem a ele algum mérito por esse engajamento, sendo que o quantitativo de 27, que estão inseridos em organizações de manifestações culturais na condição de brincantes, não apontam essa contribuição de forma tão acentuada como apontam os 24 que se integraram em associação de bairros, escolas comunitárias e que também ocupam lugares de destaque nas organizações culturais.

Para efeito de melhor compreendermos o que afirmamos primeiramente, sintetizamos as proposições dos quatro jovens engajados em ações ligadas a escolas comunitárias e associação de bairro, nas duas abaixo relacionadas:

> *[...] nossa luta é [...] para termos uma escola mais perto de casa [...] para as crianças não se arriscarem na rua em escolas longe. Ajudo também no ensino, quando não tem professor... Sempre gostei desse tipo de atividade, mas lá no PJ, com o PLA, tive oportunidade de me desenvolver mais, além disso, com os estudos lá pude entrar no EM e me desenvolver mais pra falar, assim... Reivindicar...* (Reinaldo, 29 anos).
> *[...] na associação a gente vê [...] coisas que o bairro precisa, e vamos reclamar com as autoridades e com as próprias pessoas. Que coisas? Lá observamos os estudos das crianças, a água que falta muito, as ruas esburacadas e cheias de lixo, essas coisas... Às vezes é logo providenciado, mas a maioria demora muito... Gosto de fazer isso porque se não fizermos por nós, quem é que vai fazer? [...] Atribuo essa minha tarefa também ao PJ, porque lá estudei e pude continuar. [...] O estudo foi fundamental para eu ter mais confiança para falar e lutar pelos nossos direitos.* (Marilda, 29 anos).

Os nomeados jovens, assim como os outros dois que compõe esse grupo,demonstram preocupação com os acontecimentos que concorrem para

melhorar os processos que garantem acesso aos direitos e aos bens públicos que toda população precisa, o que se revela para nós como exercício de cidadania, explicitado pela ação conjunta dos homens por meio da organização da comunidade. Na medida em que esses sujeitos transpõem os impedimentos e vão requerer os seus direitos (ARENDT, 1992), manifestam também solidariedade (BRASIL, 2005c) para com os seus pares e dizem que o PJ colaborou expressivamente para que desenvolvessem essas ações.

Dentre os quatro, o Reinaldo é o único que se refere ao PLA, mas assim como os outros três deixa claro que os conhecimentos adquiridos no programa, permitiram-lhe continuar os estudos, bem como, que a interação social lhe ofereceu segurança para desenvolver atividades desse tipo. Tais fatores nos encaminham a concluir que o programa, como espaço escolar de aprendizagem de conteúdo e de formação integral do educando, (BRASIL, 1996) provocou alguma dinâmica que despontou de forma visível as potencialidades da juventude. (BRASIL, 2005c).

É sabido que a escola tem múltiplas funções que abarcam desde a reprodução até a transformação da ideologia, como também valores códigos e significados sociais. Existe também a argumentação de que a escola (des)educa, sufoca sonhos e que melhor seria se não existisse (ILLICH, 1973), entretanto, o argumento de que é espaço de obtenção de conhecimento e interação social que possibilita o exercício individual junto ao coletivo, foi uma das finalidades advogadas pelos egressos no que se refere ao cumprimento de suas ações na comunidade.

Esclarecemos que o PLA referido pelo Reinaldo é o Plano de Ação já aludido anteriormente, em especial na seção que trata da organização e expectativas do PJ. Assim, para que de fato compusesse o currículo do programa na sua operacionalização, seria necessário que esse plano fosse elaborado e implementado na comunidade, com destaque para o fato de que ele precisaria estar vinculado aos componentes curriculares incluídos nas outras duas dimensões.

De tal modo, por meio da sua construção e aplicação, o PJ pretendeu dar aos jovens uma oportunidade para exercitarem aspectos atitudinais ligados a negociação, situação de conflito, recuo e avanços típicos das estratégias que envolvem esse tipo de atividade, para que, a partir daí, os jovens pudessem refletir sobre as práticas sociais que são desenvolvidas no encaminhamento de ações dessa natureza, como também consolidar experiências em atividades com esse

caráter, entendendo desta forma, o valor do trabalho coletivo e solidário. O PJ pretendia ainda, por meio do PLA e da inserção da juventude na comunidade, contribuir para formação de habilidades e competências que encaminhassem essa juventude a participar mais efetivamente das articulações que se engendram no social, tendo como fim útil o exercitar de suas cidadanias. (BRASIL, 2005c).

Reafirmamos que esses quatro jovens passaram a se envolver em atividades dessa natureza depois que frequentaram o programa e, além disso, suas atuações se concentram em ações pertinentes a associações de bairro e escolas comunitárias, não estando engajados, portanto, em atividades com foco nas manifestações culturais ou religiosas. Além desse ponto, é importante ressaltar que os quatro já haviam cursado o EM no período em que realizamos a pesquisa.

Também precisamos considerar, por outro lado, que ações direcionadas à juventude que se expressam em políticas da natureza do PJ se sustentam em matrizes complexas, primeiramente se embasam notadamente na crença da imanência revolucionária dotada na juventude, no sentido de que essa é uma fase da vida em que o indivíduo se lança rumo a novas experiências (BOURDIEU, 1983; DUBET, 1996; SPOSITO, 2002). No entanto, sua importância se justifica prioritariamente em decorrência do reconhecimento da Unesco, OIT e principalmente da ONU sobre as implicações positivas da juventude no desenvolvimento da democratização da América Latina em fins dos anos 1980, que demonstrou arroubos nas atitudes e expressiva carga de fibra humana. Esse último fator foi um dos argumentos que contingenciou para que, em meados dos anos 1990, a ONU, juntamente com as organizações signatárias[154], deslocassem o foco de suas ações do aspecto negativo juvenil e recomendassem a implementação de políticas integradas que requeressem do jovem participação nos processos de mudança dos seus países. A partir de então, as determinações das ações governamentais para a elaboração das políticas juvenis passou a enxergar a juventude como segmento ativo e participativo dessa construção, bem como coautora da construção de um novo presente, residindo aí uma diferença de papéis, tendo em vista que antes essa juventude era tida como mera espectadora do futuro.

Entretanto, apesar de os fatores mencionados terem sua importância nesse cenário, existia um expressivo aspecto que muito incomodava as

[154] Incluímos nesse caso além da Unesco, OIT e CEPAL, também o BM.

organizações preocupadas com a juventude. O aludido aspecto concentrava-se no fenômeno do grande número de jovens desprovidos de condições materiais e sociais existentes especialmente nos países em desenvolvimento, fator determinante que corroborou para que as Nações Unidas considerassem a necessidade de construir programas de ação que viessem a contribuir para arrebatar a juventude das condições de pobreza. Assim, além dos motivos relacionados anteriormente, as ações produzidas por esses organismos teriam que se voltar emergencialmente para a contribuição no combate à pobreza, e na diminuição das desigualdades sociais.

Contudo, as mencionadas políticas precisariam ser financiadas, pois sabemos que os países que concentravam e ainda concentram o maior número de jovens em condições econômicas e sociais desfavorecidas dependiam das instituições financeiras multilaterais para implementar políticas sociais e similares. Desta forma, a partir das ações da ONU[155], realizadas em Lisboa em 1998 e em Dakar em 2001, respectivamente (FRAGA; IULIANELLI, 2003), o BM começou a atuar no campo juvenil com convergência para a formação das lideranças, criando a Fundação Internacional da Juventude (International Youth Foundation) e a Rede da Ação Jovem (Youth Action Net).

Do mesmo modo, após o Fórum Mundial da Juventude realizado em Lisboa, com a emergência do conceito de empoderamento[156], a ONU decidiu apoiar as ações juvenis que davam poderes ao jovem. O mencionado conceito tem uma estreita relação com o protagonismo juvenil[157]. Nesta perspectiva, a pretensão das políticas que incentivassem o empoderamento e o protagonismo juvenil seria contribuir simultaneamente para o combate à pobreza e para o enfrentamento da vulnerabilidade juvenil, tanto na atualidade como no futuro. Portanto, as mencionadas políticas seriam financiadas pelo BM.

Em conexão com a visão mencionada, a Unesco, ao assumir a defesa da integração juvenil como uma das formas para minimizar sua vulnerabilidade, alegou que os recursos à disposição do Estado e do mercado eram insuficientes para,

---

[155] Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens em 1998, que resultou na Declaração de Lisboa sobre a Juventude e o Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas em 2001, em Dakar.

[156] Inclui a esse conceito, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social, bem como tomar decisões futuras que podem ser contrárias a suas aspirações e interesses atuais.

[157] Não entendido na perspectiva cênica como ator principal, mas como conceito que se apropria do empoderamento juvenil pela via educativa, como forma de combater a pobreza.

sozinhos, promoverem a superação da vulnerabilidade e de suas consequências, em particular, a violência. Assim, advogou o fortalecimento do capital social intergrupal, através do aumento da participação e valorização de formas de organização e expressão do jovem como estratégia de ação para envolver a sociedade e seus recursos na busca de soluções para o problema. (UNESCO, 2004).

Em sintonia com essa referência, o PJ em seus conceitos básicos de sustentação teórica, indica à imbricação do seu formato, a associação da ação comunitária com educação básica e qualificação profissional. Para tanto, tem como base para o desenvolvimento da dimensão de ações comunitárias as categorias cidadania e solidariedade, com o propósito de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades dos jovens e aquisições que resultassem no reconhecimento de seus direitos e deveres como cidadãos (BRASIL, 2005c). Desta forma, essa Dimensão fez[158] parte da composição do currículo integrado, na perspectiva de promover experiências participativas aos jovens junto à comunidade a que pertencem por meio da elaboração do PLA, o qual seria resultado de um diagnóstico das necessidades da comunidade e conduziria a juventude ao engajamento social e à formação cidadã, na medida em que fossem desenvolvidas as suas articulações, elaboração e implementação. Nas aulas teóricas e nas oficinas, os jovens teriam acesso a conteúdos que os encaminhassem ao entendimento acerca de assuntos gerais que englobariam direitos humanos, ética, cidadania, direito do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, saneamento básico, preservação do meio ambiente, sexualidade, drogas e violência. Eles também teriam direito ao lazer e à cultura, à participação social e ainda a outros conteúdos similares, transversais àqueles já mencionados.

Considerando as matrizes e o direcionamento de políticas como o PJ, assim como as proposições expressas na sua proposta curricular, sintetizamos que o programa pretendia contribuir para a minimização da vulnerabilidade juvenil e via na experiência de participação dos jovens junto à coletividade uma das alternativas de superação dessa condição, na expectativa de que essas mudanças ocorressem em razão da concretização das suas proposições.

---

[158] Tratamos neste estudo sobre o ProJovem Urbano original, desenvolvido no ano de 2006/2007. Entretanto, no que se refere ao aspecto mencionado, o ProJovem Urbano atual continua com o mesmo formato.

4.3.1 Egressos engajados em manifestações culturais e grupos religiosos

Os egressos que desenvolviam atividades ligadas às manifestações culturais, no contexto de 2010, contam em número de 62, contudo, consideramos que dentre esse número já existiam deste o ano de 2005, 15 jovens que desenvolviam atividades dessa natureza, assumindo a posição de brincantes[159], e que eles continuam na mesma posição na atualidade (ano de 2010). Ao subtrairmos os 15 mencionados, deparamo-nos com o quantitativo de 47 jovens inseridos nessa modalidade de atividade, que atribuem ao PJ alguma contribuição por esse engajamento. Esclarecemos que nem todos esses jovens dispensam ao programa a total responsabilidade por esse fator, mas mencionam de forma por vezes secundária, entretanto não menos relevante, que o curso teve importância para que estivessem desenvolvendo atividades com esse caráter.

As revelações que demonstram maior valorização ao PJ por desenvolverem essas ações advieram dos jovens que, além de atuarem nos grupos de manifestações culturais como brincantes, atuam também por meio do desenvolvimento de atividades que lhes permitem assumir cargos e ocupar postos no seio desses grupos – entidades que representam as localidades em que moram.. Além do citado, encontramos em meio ao quantitativo dos 47, 15 jovens que, simultaneamente às manifestações culturais, estão inseridos em grupos religiosos. Importa dizer que dentre os jovens ligados aos últimos grupos, nove fazem parte dos 20 que ocupam postos em meio a expressões culturais e 6 estão entre os 27 que se assumem como brincantes.

Além disso, os 20 jovens que ocupam lugares expressivos nas organizações culturais, igualmente como os 4 que desenvolvem ações nos bairros e nas escolas, concluíram o EM e estão localizados em postos de trabalho considerados de maior valor social entre os ocupados pelos egressos em (2010).

Tal fator nos encaminha a refletir que a associação entre escolaridade e engajamento ou participação, possivelmente represente o efeito gregário-formativo da convivência com os pares, sugerindo a importância do ambiente escolar como

[159]Nomenclatura referida a quem integra as manifestações culturais, expressas em brincadeiras, danças, etc.

espaço para encontro de experiências e o diálogo coletivo (CASTRO; VASCONCELOS, 2007).

O PJ, mesmo sendo um programa emergencial e que dispõe de uma carga horária reduzida se comparada com a da educação regular, possui em seu desenho e currículo, espaços, momentos, conteúdos e atividades para o exercício do espírito gregário da juventude, além do agrupamento inerente às Dimensões Escolarização e Qualificação Profissional, bem como as atividades realizadas nas estações juventudes, a Dimensão Ação Comunitária com o formato que requer inserções junto à comunidade, concorre para fortalecer esse aspecto.

Contudo, a juventude pesquisada em grande maioria atribui seu engajamento a fatores que se movem em direção à complementação da escolarização, o que por seu turno não exclui a dimensão Ação Comunitária, mas focaliza a dimensão que contempla a conclusão do Ensino Fundamental em detrimento das outras duas.

O que tratamos é confirmado pelas declarações da juventude egressa do PJ no momento das discussões nos grupos focais. Vejamos a síntese do posicionamento dos jovens sobre tal afirmação, primeiramente entre o grupo em que estão situados **os jovens em postos além de brincantes:**

> *[...] Ajudo na confecção das vestimentas do boi lá do bairro, sempre que precisamos nos reunir sou chamada para concentrar os brincantes e falar sobre a importância da brincadeira pra todos nós [...]. Gosto da brincadeira, mas gosto mais do respeito e importância que todos têm por mim lá dentro. [...] acho que foi bem aí que o PJ me ajudou; pude terminar o EM, o que me fez ter mais confiança em mim mesma.* (Antônia, 27 anos).

> *[...] Comando a parte da organização dos encontros da quadrilha, sou o chefe, não, mas essa parte é comigo. As pessoas gostam porque sou organizado, mas veja: eu sempre gostei disso, mas depois do PJ pude continuar meus estudos [...] vi que essas coisas são importantes pra gente se desenvolver e ajudar nossa comunidade, essa moçada toda, que se não tiver na quadrilha pode estar na droga.* (Pedro, 29 anos).

> *Sou o responsável da ala das moças na dança portuguesa, [...] O que faço? Muita coisa: levo as decisões entre a dona e elas (as outras moças), marco os encontros, incentivo, ouço reclamações, dou conselho; sem contar que tenho que ensaiar muito para não errar nas apresentações, porque é a mim que elas seguem na hora do bailado.[...] Minha passagem pelo PJ me possibilitou entrar no EM [...] e me deu mais capacidade para me desenvolver nessa função, não somente na dança [...] mas saber que é uma forma de expressão da nossa comunidade mesmo. Isso é bom pra todos nós, e o bairro é visto sempre que ganhamos nas competições ou somos*

> *chamados para nos apresentar em locais importantes [...] assim... Como na Lagoa, no Renascença, no Shopping São Luís*[160]*.* (Mônica, 27 anos).

O posicionamento dos jovens, além de confirmar que esses explicitam a via da escolarização para seus engajamentos nas manifestações culturais, coaduna com as proposições do PJ e expressa a contribuição do programa para que se insiram em ações desse porte. Além disso, revela que eles não estão alheios à consciência sobre os direitos e os deveres que devem ser exercitados em uma sociedade democrática, ou seja, tal consciência se materializa em suas inserções comunitárias e na busca por um aprendizado que contribua para que sejam ou tornem-se cidadãos livres e participativos. As manifestações culturais, por essas perspectivas, caracterizam-se também como espaços de construção de novas formas de cidadania (DIAS, 1996).

As mesmas atitudes observamos nos discursos dos jovens que simultaneamente fazem parte dos grupos religiosos de bairro.

> *Faço parte do grupo [Centro Espírita] que ministra aulas de valores todos os sábados para as crianças do bairro. Às vezes passeamos com elas, levamos ao cinema. No natal e dia das crianças arrecadamos brindes para darmos de presente. Sinto-me muito bem fazendo isso. [...] Não; antes do PJ não entendia muito bem isso, não. Passei a fazer isso depois que fiz o EM.* (Francisca, 29 anos).

> *No grupo jovem da igreja [Messiânica] temos que tomar conta [...] de algumas famílias do bairro. Eu cuido de 6, [...] assim, auxiliando no que precisam e orientando como devem fazer para melhorarem as condições. [...] Em que auxiliamos? Em tudo, nos conflitos, nas doenças, e em como melhorar as condições para sobreviverem. O PJ ajudou, sim, para eu me tornar uma pessoa de mais desenvolvimento e solidariedade, principalmente depois que estudei mais (EM.), precisamos crescer como gente, e ajudando quem precisa é o melhor jeito.* (Silvania, 29 anos)

> *Participo do grupo de jovens da igreja [Católica]. Antes do PJ eu não tinha certos entendimentos sobre esses ajuntamentos, não. [...] Com meus estudos [EM], fui me desenvolvendo e vi que é importante nossa participação nesses grupos religiosos. [...] Podemos ajudar a comunidade* (Tereza, 27 anos).

Contudo, ainda que se considere o engajamento juvenil em ações de cunho coletivo como novidade no âmbito das políticas para esse segmento, precisamos ponderar que, no Brasil, a ação coletiva de cunho geral, não exclusiva da juventude, não é nova, pois remonta à colonização, sendo que desse período até meados do século XX, foi desenvolvida predominantemente pela Igreja Católica, sustentando-se obviamente em valores de caridade cristã, e direcionando-se para a

---

[160]Locais onde se concentram os arraiais dos festejos juninos frequentados por pessoas de maior poder aquisitivo.

saúde e a educação por meio de serviços sociais e assistenciais. (FERNANDES, 2002).

Assim, a ligação dos movimentos religiosos com as ações sociais possuem tradições especialmente na Igreja Católica. Reiteramos que o envolvimento dessa instituição com as ações comunitárias, movimentos sociais e organizações similares se fazem presentes até hoje, entretanto, o seu apogeu foi na década de 70, com as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs[161], às quais era conferido o atributo de ser a única alternativa para que a classe trabalhadora pertencente a um determinado bairro ou localidade – periferia, favela ou palafitas – pudesse participar e reivindicar melhores condições de vida que envolviam entre outras coisas a sobrevivência, a moradia e os demais problemas que assolavam a população menos favorecida economicamente naquele contexto.

Ressaltamos a grande contribuição das CEBs para o processo de redemocratização do Brasil na década de 80, viabilizada por meio de articulações políticas com instituições da sociedade civil, partidos políticos e sindicatos. Tais mobilizações se gestaram anteriormente a esse período por meio do trabalho dessas comunidades e suas reflexões sobre temas urgentes e inerentes àquela conjuntura, ao lado das famílias e dos bairros, o que por seu turno possibilitou a criação de pequenos movimentos populares autônomos. (BETO, 1985).

Os movimentos reivindicatórios urbanos no Brasil são, contudo, anteriores à década de 70: eles datam dos anos 1950 e 1960, impulsionados pelo processo de industrialização na região Sudeste do país, que abriu precedentes para a criação das Sociedades de Amigos de Bairros (SABs), e, após o seu significativo crescimento, ultrapassassem a conotação de sociedade que reivindica soluções de bairro para adquirir visibilidade política nacional. Na esteira da lógica que direcionava as SABs surgiram os Movimentos Sociais Urbanos (MSUs) na década de 60, transformando-se logo em seguida na principal forma de expressão política das massas populares (JACOBI, 1983) e sofrendo inúmeras censuras com o advento da Ditadura Militar em 1964.

No que se refere à participação da juventude, localizamos os anos 1960, o movimento da contracultura, que aqui no Brasil se revelou também por meio das expressões estudantis como a UNE. Instituições como a UNE se posicionaram

[161] Reuniam pessoas que moravam na mesma região e que professavam a fé católica.

contrariamente às atitudes da ditadura militar antes e depois do golpe e, expressivamente, em 1968, contra a Lei da Reforma Universitária[162]. O movimento da contracultura não se preocupava somente com as questões estudantis, apresentava o jovem como revolucionário, agente de transformação, que requeria mudanças de hábitos, costumes, ideologia, política e cultura. Assim, a juventude era engajada em ações arrojadas e sob o lema da mudança de mentalidades, caracterizando-se com mais abrangência se comparado com as reivindicações de uma determinada comunidade, pois tinha expressividade mundial. Contudo, esse movimento não pode ser considerado mais relevante do que as CEBs, as SABs e os MSUs.

As matrizes teóricas[163] que sustentavam as ações comunitárias e o movimento juvenil daquele contexto se diferenciam das matrizes que na atualidade agenciam as políticas para a juventude. Embora em âmbito geral tenham configurações parecidas, a diferenciação entre as duas formas de ação social se justifica também pelo fato de serem fenômenos sociais, e como tal sofrem influências das injunções históricas contextuais.

Apesar disso, na contemporaneidade, a visão dominante da sociedade sobre as ações comunitárias, é diferenciada daquelas ações conduzidas pelas políticas para a juventude, essas iniciativas continuam surgindo no seio da própria comunidade na medida em que a população se vê submetida a encarar desafios sociais. Muitas, porém, têm sido articuladas em torno de enfrentamento a calamidades de caráter natural e/ou acidental. A busca de formas adequadas que reajam aos mencionados desafios envolve necessariamente uma cooperação intergrupal e, consequentemente, uma ação comunitária caracterizada como o resultado [...] “do esforço cooperativo de uma comunidade que toma consciência de seus próprios problemas e se organiza para resolvê-los por si mesma, desenvolvendo seus próprios recursos e potencialidades, com a colaboração das entidades existentes” (SOUSA, 1987, p. 78). Dessa forma, as associações, os movimentos comunitários, os mutirões e outras formas de expressão dessa natureza são estruturadas em decorrência das mencionadas ações de cooperação mútua.

---

[162]Lei 5.540/68 que, entre outras determinações contrárias à ideologia dos estudantes daquele contexto, desarticulou a unidade estudantil por meio da matrícula por créditos.

[163]Na década de 60, as ações se sustentavam na democracia, no anarquismo e no socialismo. Na atualidade considera-se a democracia, entretanto prepondera a vertente econômica na medida em que existe a interferência do BM no aliviamento da pobreza pela via institucionalizada da educação escolar.

Entretanto, o aceno para a participação juvenil nos processos sociais de forma institucionalizada como tema de luta de uma sociedade democrática e aberta surgiu no Brasil após o processo de redemocratização do país, em 1980. Naquela conjuntura, advogou-se o alargamento das possibilidades de integração social dos jovens por meio da participação gradual nos recursos culturais e processos decisórios. Essa dinâmica aconteceu em decorrência do mesmo direcionamento que concorreu para que os movimentos sociais requeressem a abertura das agendas públicas do Estado. As mencionadas reivindicações foram traduzidas em formas concretas de institucionalização, além de apontar um novo modelo de cidadania que se manifestou em novos direitos (MARSHALL, 1963; ARENDT, 1992; DIAS, 1996) que consideram a igualdade como um fenômeno concomitante à promoção de um cidadão que deixe de ser cliente do Estado para buscar novas formas de participação nas mais diversas decisões estatais.

Em sintonia com essa lógica, na década de 90 surgiu uma série de reivindicações voltadas para que a sociedade participasse dos rumos do Estado – o Estado de Direito deveria servir para auto-organizar políticas que integrassem os cidadãos como membros da sociedade, livres e iguais. Assim, foi requerida a participação dos segmentos contemplados na incorporação das políticas públicas, seja pela escuta, seja pela consulta. O importante era que esses sujeitos tivessem por fim alguma participação nas deliberações. Sob essa premissa, as políticas para juventude também deveriam ser elaboradas e deliberadas - requerendo dos seus atores a participação. A partir de então, a participação juvenil passou a ser discutida em meio às elaborações, além desse teor, as políticas começam a requerer na sua composição objetivos que pudessem materializar essa participação.

O Estado e a sociedade são entidades consideradas separadas, mas que se complementam por meio das instituições que intermedeiam os processos de socialização via participação. Esse é o ponto de vista da teoria da cultura política. (BAQUERO, 2003). Assim, o desenho daquela conjuntura com suas conjugações de forças impulsionou que a Constituição permitisse a participação da sociedade nas ações do Estado, desde o direito à informação, incidindo nos instrumentos de controle até a interferência em órgãos que integram a Administração Pública, sendo que o seu Art. 3 – o qual cita que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes ou diretamente” (BRASIL, 2007) – se configura como o principal sustentáculo dessas injunções. Desta forma, as reivindicações dos movimentos

sociais daquele contexto se sustentaram legalmente nos dispositivos constitucionais, os quais determinam que a opinião da coletividade seja considerada como elemento fundamental de uma sociedade democrática, e isso permite ao povo participar das decisões de caráter público.

A essa altura, sob a luz das premissas[164]que direcionavam os movimentos sociais, bem como sob a influência das conjugações de forças que emanavam das determinações da ONU, Unesco e BM, o jovem passou a ser focalizado nas políticas para o seu segmento, como sujeito de direito e participação.

O que se percebe, porém, é que essa abordagem não necessariamente colocou o jovem no centro das estratégias de construção do Estado Nacional, porque existiram implicações emanadas dos organismos multilaterais financiadores das nossas políticas naquele contexto, no caso o BM, que requeriam que os mecanismos de participação social juvenil fossem convergidos para a diminuição da pobreza.

Esse cenário reforçou a lógica que exigiria das políticas a aplicação de instrumentais que possibilitassem o exercício de participação por parte dessa juventude desprovida economicamente na redução da pobreza, no desenvolvimento econômico do país como mão de obra ou, se não dessa forma, pelo menos por meio da redução do peso econômico social que a pobreza produz. Essa intenção se efetivaria também no engajamento da juventude em questões inerentes a sua comunidade, pela via do empoderamento e do protagonismo juvenil, tendo como porta de entrada a educação, e não por atuações juvenis amplas e complexas que concentravam medidas a serem tomadas pelo poder decisório das políticas. A despeito dessa complexidade, essa conjuntura mostrou que para que se efetivasse o direito à participação no Brasil de forma perceptível seria necessário que se fizesse uma série de ajustes.

No entanto, não se pode deixar de considerar o grande impulso dado pela Constituição Federal no que se refere à participação cidadã no trato com os bens públicos, na qual esse direito é adotado como preceito normativo para a conformação da República (BRASIL, 2007).

Assim, sob uma cortina de fumaça, a defesa da participação introduz às políticas juvenis o chamado protagonismo juvenil, não como conceito de origem

[164]Democratização, participação, igualdade de direitos, etc.

cênica que distingue o ator principal da peça, sem o qual não há como se entender o espetáculo, mas, sob duas distintas visões:

- Visão defendida pela cooperação internacional e organismos multilaterais: empoderamento do jovem por meio da educação, conservando a lógica de que cabe somente à juventude a responsabilidade pelo seu futuro e da humanidade. Assim, pela via do poder, esta seria responsável por seu próprio destino, assumindo o encargo de ser o ponto de virada da história, sem intervenientes nem coautores. Desta forma, essa juventude seria encaminhada para combater a pobreza existente em seus países, mesmo com a redução do poder do Estado, e sem que o mundo se importasse sob quais condições, inclusive de trabalho, teria que levar a cabo tal empreitada, contanto que levantasse os índices econômicos e sociais (FRAGA; IULIANELLI, 2003).
- Visão defendida pelos educadores[165]: protagonismo como ações coletivas construídas pelos participantes por meio do envolvimento com a comunidade com fins de construção de autonomia. Por conseguinte, esse formato de intervenção coletiva não se caracteriza como instrumento promotor de lideranças individualizadas, antes requer promover participação e cooperação social. Um modelo pedagógico-político de ação, caracterizado como uma ação educativa que possibilita o entrosamento entre jovens e jovens, ou entre jovens e educadores, na construção de um processo de intervenção sociocultural. Nessa perspectiva, os jovens não estão sozinhos no processo, pois estão sob as orientações dos educadores, embora os últimos não determinem as ações a serem desenvolvidas, como, também não são reféns dos discursos da juventude, mas, sobretudo, somam mecanismos de participação que possibilitam a deliberação e a autonomia da juventude na construção, articulação e efetividade das ações.

Podemos perceber aspectos do último ponto de vista no desenho da Dimensão Ação Comunitária, quando da elaboração e aplicação do PLA, que

[165]Aportes teóricos que sustentam a educação popular transformadora. (FREIRE, 1996; 2005).

considera o processo de articulação e inserção juvenil na comunidade essencialmente importante para o exercício e a formação da cidadania juvenil, e, para tanto, requisita a orientação dos educadores. Esse fator, contudo, não significa que o PJ esteja isento da lógica dos organismos multilaterais.

Considerando o cenário que servia de palco para as disputas mencionadas, Fraga e Iulianelle (2003) argumentam que as duas defesas podem se complementar, pois os educadores não são contra o combate à pobreza, e seus (nossos) esforços são, na verdade, contrários ao conteúdo ideológico da perspectiva dos organismos multilaterais ao enfrentar a pobreza.

Na esteira das mencionadas premissas, a partir de 2000, precisamente em 2005, surgiram no domínio do poder público brasileiro a construção do Conselho Nacional de Juventude e da Secretaria Nacional da Juventude, emanados do Governo Federal. Além desses órgãos, despontaram em meio aos Estados e Municípios instâncias preocupadas com a questão juvenil, o que serviu de preparação para a implantação da Política Nacional de Juventude na qual o PJ toma parte. Existiu por intermédio desse maquinário político juvenil a intenção de institucionalizar políticas para a juventude com a vertente participativa e de aberturas à socialização que requeressem acompanhamento de pesquisas, inserções das universidades e as percepções dos atores beneficiados. Obviamente a perspectiva que contempla política juvenil que comporta aspectos como/ de/ para/ com, (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; UNESCO, 2004) colaborou para a formação desse desenho, pois políticas com esse formato além de requererem o papel do Estado em sua elaboração e deliberação, reconhecem a existência de mais uma juventude (BOURDIEU, 1983), e conjugam essas juventudes com a importância de políticas universais que consideram as particularidades juvenis. Além disso, enxergam os jovens como atores que podem elaborar, acompanhar e controlar essas políticas. Para a concretização dessa última requisição, todavia, seria necessário que as referidas políticas investissem na formação participativa desses sujeitos beneficiados. Assim, aliado ao protagonismo social juvenil, as políticas passaram a requerer o empoderamento para incentivar as ações sociais da juventude. O conceito de empoderamento traz a juventude para o centro da arena, tornando-a de fato agente de desenvolvimento e transformação em vez de terem os jovens somente beneficiários como externos de programas assistenciais.

Esclarecemos que, sob a ótica do BM, o empoderamento (*empowerment*), encaminharia a realização das ações juvenis coletivas, contudo essas só poderiam ser consideradas como protagonismo social na medida em que corroborassem para o combate à pobreza. Assim, pela via do investimento na educação, poder-se-ia combater a pobreza a partir de iniciativas dos próprios jovens pobres.

Por essa perspectiva, as ações dos jovens de São Luís que se localizam em meio ao desenvolvimento de atividades em associação, escolas e manifestações culturais, bem como nas organizações religiosas, se não contribuírem para elevar suas condições econômicas e dos seus pares, não poderão ser consideradas como protagonismo social? Essa reflexão nos remete a outras como: qual a relação e a diferença entre protagonismo juvenil e cidadania? Sair da pobreza significa alcançar cidadania? Qual cidadania é exercida pelos jovens ludovicenses que estão engajados em ações comunitárias?

Para uma última questão, arriscaríamos ponderar se essa juventude não se enquadraria na cidadania fragmentada, a qual emerge “da dualidade social e que expressa uma realidade constituída por um pequeno grupo [...] com grande maioria pobre, vivendo à margem [...] ***dos bens socialmente construídos*** (grifos nossos) (ESCOREL, 1993). No referente às outras questões, diante das nossas análises podemos asseverar que o protagonismo, na perspectiva defendida pelos educadores, contribui sobremaneira para o exercício da cidadania, que se enquadra na perspectiva defendida por nós. Além disso, consideramos que ultrapassar a camada que concentra os estratos mais vulneráveis e desprovidos é um grande avanço na conquista da cidadania plena, embora reconheçamos que nos entremeios dessa última se encontram questões que demandam reflexões mais complexas.

No entanto, os documentos do PJ nos informam que, ao propor a dimensão Ação Comunitária como uma das suas composições curriculares, o programa pretendeu inteirar de forma engajadora os jovens acerca dos problemas de sua comunidade, inclinando-se dessa forma para a compreensão de juventude e engajamento, em detrimento do conceito de cidadania, assumindo assim a compreensão de juventude defendida pela Unesco. Essa organização estabelece a defesa de que a juventude é uma fase singular da vida que tem muitos direitos, mas também vários deveres, e não pretende que os jovens se tornem cidadãos pois já os considera como tais, e seus documentos levaram em conta também que juventude é uma fase de vida marcada pela ambivalência, por contradição e choques entre

elementos de emancipação e subordinação, além de ser a fase de maior energia e generosidade e potencial para o engajamento.

Mesmo quando se referem aos jovens como cidadãos, os documentos do PJ focam em aspectos que caracterizam a fase da juventude como etapa de vida e como condição social, a exemplo de mencionar o potencial dessa geração no trato com os desafios impostos na perspectiva de encontrar respostas aos problemas sociais, tendo como eixo condutor o diálogo e a participação cidadã. De fato, diálogo e participação cidadã são conceitos que compõem o protagonismo social. No entanto, somente os dois isoladamente não o definem.

Esta seção se direciona, portanto, para atentarmos para as perceptíveis mudanças produzidas na vida dos jovens egressos pela Dimensão Ação Comunitária, para que a partir delas possamos inferir sobre os resultados do programa no referente às suas cidadanias. Nessa perspectiva, ratificamos que os egressos do PJ que se engajaram em ações ligadas às manifestações culturais após sua passagem pelo programa contam 47, entretanto se somarmos a esse número os quatro que estão ligados às associações de bairro e em escolas comunitárias a totalização é de 51 jovens que se inseriram em ações de caráter comunitário após cursarem o programa, e, que lhe atribuem algum mérito por essa ocorrência em suas vidas, compreendemos que tais ações, na medida em que são produzidas por esses atores, ainda os condicionam (ARENDT, 2007), o que também as caracteriza como forma encontrada por esses sujeitos para buscarem o “direito a ter direito” e assim exercerem, embora que minimamente, uma parcela de suas cidadanias.

É fato que alguns jovens manifestam que a influência do PJ não ocorreu de forma tão decisiva, como foi declarado pelos que desenvolvem ações em escolas comunitárias e nas associações dos bairros, ou mesmo como declararam aqueles que ocupam postos dentro das organizações que representam as manifestações culturais. Contudo, não deixaram de mencionar essa influência para esse tipo de engajamento.

Dentre os 27 egressos que desenvolvem o mencionado modelo de atividade na condição de brincantes, 13 imprimem em suas respostas mérito ao PJ por desenvolverem as aludidas ações, similarmente aos jovens ocupantes de espaços de comando nas organizações. Também não deixam de citar o fato de terem estudado como fator preponderante, e ainda explicitam o espírito de

pertencimento demonstrado até então. Selecionamos as declarações de três jovens, que traduzem o pensamento do grupo e servem para ilustrar as nossas proposições.

> *Faço parte da quadrilha [junina] do meu bairro. Acho bom, representa o meu bairro, todas as minhas vizinhas brincam lá também. Em vez de irmos pra a balada, é melhor ficar entre os amigos mesmo. [...] A ajuda do PJ é que, depois que frequentei ele, com a continuação dos estudos, perdi mais a timidez, acho que me desenvolvi mais[...].*(Paula, 27 anos).

> *Participo da festa do Divino. Minha avó e minha mãe sempre pelejaram pra eu participar; eu nunca quis, tinha vergonha [...]. Depois que fiz o PJ e pude continuar os estudos, vi como essas representações são importantes pra nossa cultura* (Joaquim, 29 anos).

> *Danço no Cacuriá do bairro. Gosto muito, porque no momento da dança esqueço minha vergonha e esse ajuntamento leva o nome do bairro e cria amizades.[...] O estudo no PJ me influenciou a acreditar mais em mim e ver que eu poderia fazer essas coisas sem ser criticada, sou igual a todo mundo.* (Soraya, 27 anos).

Os outros 14 egressos brincantes já não traduzem em suas declarações valor tão especial ao programa, por estarem inseridos nas manifestações. Eles não deixam, entretanto, de mencionar o PJ como um mecanismo que teve influência sobre esse aspecto. As declarações a seguir sintetizam o pensamento desses 14 jovens e confirmam nossas declarações:

> *Saio no Cacuriá do bairro, gosto muito, [...] é muito importante para nosso bairro [...]. O PJ me ajudou, porque depois que estudei nele fiquei mais desinibida. Não foi só o PJ, foi também a vida, o mundo [...]. Acho que o desenvolvimento vem com o entendimento das coisas.* (Marcelle, 27 anos).

> *Danço no tambor de crioula. Toda família mexe com isso. Antes eu tinha vergonha [...], depois dos estudos do PJ me senti mais incentivada. Depois, todo mundo lá de casa me chamando, fui vendo que o tambor vem dos nossos antepassados. [...] Somos respeitados lá no bairro e tudo que vão fazer o líder chama a gente, eu gosto de ajudar nesse momento.* (Loide, 29 anos).

> *Sou índia no boi do bairro. É uma manifestação importante pra todos nós e para o bairro. Sempre gostei, mas nunca tinha ido.[...] As amigas me convidavam todo ano, mas depois que estudei no PJ, me desenvolvi mais e quando elas insistiram eu fui[...]. O grupo do boi também ajuda nos problemas do nosso bairro e eu gosto de auxiliar nessas coisas.* (Rita, 27 anos)

Reiteramos que a condição de brincante que ocupam esses jovens não diminui seu envolvimento com essas manifestações que dão expressividade ao bairro, e esse fator se constituiu como uma marca decisiva em todas as falas dos egressos. É fato que por meio desses engajamentos os jovens também operam na perspectiva de ajuda mútua no seio da comunidade. Na verdade essas organizações se fazem presentes não somente no concernente ao envolvimento com suas expressividades, mas em quase todas as decisões de grande porte em ocasiões de

enfrentamento de desafios por que a comunidade precisa passar. Assim, embora estejam desenvolvendo ações referentes a manifestações culturais, não estão ausentes das questões que envolvem seus bairros, e os jovens que nessas organizações estão congregados revelam suas potencialidades e seu espírito solidário (BRASIL, 2005c) sempre que se faz necessário.

A constatação do que dizemos, reiteramos, se manifesta por meio do sentimento de pertencimento para com a localidade que vimos aflorado na fala dos sujeitos. Não é pretensão deste estudo, afirmar a solidariedade como algo construído pelo programa, pois obviamente sabemos que esse espírito é inerente à natureza humana.

Por outro lado, em virtude da expressiva violência, espírito desagregador, individualidade e outros (mecanismos/atitudes) que não constroem o “comunitário” nos dias atuais, podemos afirmar pelos resultados do estudo que o PJ de alguma forma provocou o despontar da solidariedade, o espírito gregário o que colabora para uma boa convivência entre os jovens e os seus pares.

Quando nos movemos em direção à avaliação do PJ para sabermos a diferença que o programa produziu na vida dos egressos, foi imprescindível caminhar também pela Dimensão da Ação Comunitária, na perspectiva de saber o que esse eixo produziu na vida dos jovens residentes em São Luís no sentido de ampliação de suas cidadanias.

Contudo, não podemos deixar de considerar que as declarações dos jovens convergem para uma compreensão de que os efeitos que o PJ provocou em suas vidas no referente aos seus engajamentos na comunidade não se centra somente na aplicabilidade dessa dimensão, mas atribui a esse fator toda a dinâmica do programa, dando expressividade para o eixo escolarização.

Precisamos admitir, de outro modo, que, embora a proposta do programa tente contemplar a integração entre as três dimensões, a Ação Comunitária compõe a menor carga horária, com 50 horas de aulas presenciais, contra 800 horas destinadas à formação escolar e 350 horas atribuídas à qualificação profissional. É bem verdade que o projeto curricular compreende ainda 400 horas destinadas a atividades não presenciais, todavia, estas são investidas em favor da dimensão Escolarização.

Com esse formato, o programa realmente possui feições de espaço escolar em detrimento das outras duas dimensões. Pensamos que surge daí a

referência da maioria dos egressos sobre a escolaridade como mecanismo contribuidor para a dinâmica de suas vidas. No entanto, apesar de todas as considerações sobre as afirmações dos egressos, tendemos a concluir que o PJ provocou diferença em suas vidas, no sentido do encaminhamento do exercício de suas cidadanias.

Porém, nossas proposições só serão confirmadas ou negadas após compararmos os resultados obtidos no grupo dos egressos com os resultados do grupo de controle, no caso, o grupo dos não ingressantes.

4.3.2 Grupo dos não ingressantes

Os números nos mostraram que dentre o total de 80 jovens que compuseram o grupo de controle, 46 estão engajados em ações comunitárias, sendo que todos em atividades de expressão cultural. Compõem ainda esse número, 15 jovens que estão engajados nessas atividades desde 2005. Desta forma, daquele ano até 2010, quando desenvolvemos a pesquisa no campo, inseriram-se nas atividades com esse modelo 31 jovens, enquanto que entre os egressos, 47 haviam se deslocado para o desenvolvimento de tais atividades, sem contar com os quatro que localizamos em atividades ligadas a escolas comunitárias e associações nos bairros.

Observamos ainda, que dentre os 31 jovens mencionados encontramos o número de 14 sujeitos que desenvolviam concomitantemente a essas, ações de caráter religioso, ao passo que entre o grupo dos egressos, como já mencionamos, achamos 15 jovens com participações desse caráter.

Com o objetivo de continuar na caminhada da avaliação dos efeitos do PJ na vida dos egressos, porém, questionamos aos 31 jovens não ingressantes que participavam de manifestações culturais sobre o ponto igualmente discutido pelos egressos, o qual se refere sobre **a que ou a quem esses jovens atribuem seu engajamento.**

As afirmações dos jovens oscilam entre a interação com a vizinhança e amigos de bairro e a compreensão sobre a importância dessas expressões como cultura valores e memória, entendimento este adquirido na escola, como também na comunidade local, pois é fato que o tema que envolve as expressões culturais permeia o imaginário social ludovicense – chegando a transpor os limites da ilha,

pois sabemos que muitas dessas manifestações advém também do interior do estado, embora suas concentrações ocorram na capital, especialmente por ocasião dos festejos juninos.

Dentre o quantitativo de 31 jovens inseridos nas manifestações culturais, nesse grupo, somente 2 deles desenvolvem ações de comando em ocupações de postos em meio a estas expressões concomitantemente à de brincante, ao passo que, no grupo dos egressos, encontramos 20 jovens assumindo essas funções. Os 2 jovens não ingressantes são responsáveis por alas de quadrilha e dança do boiadeiro, respectivamente. Assim, além de participarem como brincantes, atribuem o seu engajamento nessas manifestações às amizades do bairro.

Semelhantemente aos egressos, esses jovens possuem uma considerável consciência acerca da importância dessas manifestações para a visibilidade dos bairros aos quais pertencem. Vejamos a confirmação do que falamos por meio da transcrição de suas falas:

> *Participo da brincadeira de quadrilha. [...] Sou responsável pela ala feminina, [...] repasso as comunicações da diretora, aconselho as meninas e escuto as suas reclamações. O que me levou pra lá foram as amigas. [...] É uma grande amizade nessa brincadeira, que dá incentivo para cada vez mais desenvolver o nosso bairro. Também muitos de nós, quando brincamos, deixamos de ir pelo mau caminho.* (Perla, 27 anos).

> *Na dança do boiadeiro lá do bairro, ajudo na confecção das fantasias [...]. Fui pra lá porque gosto da brincadeira, mas hoje sei que é importante para todos nós como comunidade fazermos as apresentações em lugares bons: os prêmios dão nome para o bairro. Tenho fé que nossa dança ainda vai ser muito reconhecida pra levar o nome do nosso bairro pra frente.* (Valma, 26 anos).

Os outros 29 jovens pertencentes a esse grupo estão inseridos nas manifestações como brincantes. Contudo, do mesmo modo como os egressos, o fato de ocuparem somente essa condição não diminui o seu envolvimento com o bairro e com a organização, tampouco o sentimento de pertencimento dispensado à comunidade em que estão inseridos. As afirmações que se seguem expressam o que dizemos:

> *Saio todo ano na brincadeira do boi [do bairro], mas me sinto só como brincante, não. Ali somos uma família: no que uns precisam, os outros ajudam [...]. Gosto muito de ser útil. [...] O que me fez ir pra lá? O ajuntamento do bairro, mesmo. [...] Na escola também falam da importância dessas culturas.* (Socorro, 27 anos).

> *Faço parte da festa do Divino [Espírito Santo] desde quando me entendi por gente. É tradição de família. [...] A comunidade tem muito respeito por essa representação, porque é religiosa e porque como grupo cultural eleva o nome do bairro.* (Romana, 26 anos).

> *Danço no Cacuriá. É uma atividade que me dá muito prazer, porque gosto muito de dançar e também porque no Cacuriá é como se fôssemos todos irmãos, o maior respeito. Também as pessoas todas do bairro consideram a gente, porque representamo-los nas festas de junho, e quando precisam estamos ali. O que me fez ir para o Cacuriá? Acho que foi essa coisa de gostar de dançar mesmo. [...] Ouvi, sim, na escola; a professora sempre falava do valor dessas danças.* (Elza, 27 anos).

Contudo, essa visão comunitária que pode ser expressa também pelas entidades/organizações de expressões cultural, veio a ser manifesta em São Luís após a redemocratização do país nos anos 1980. Anteriormente, tais grupos se organizavam sem considerar os problemas existentes na comunidade, focavam suas atenções na brincadeira e eram indiferentes ao envolvimento com o bairro. Embora a comunidade pudesse colher alguns louros por comportar grupos expressivos, isso não significava, entretanto, que os seus participantes, em especial quem ocupava os postos de comando, se importassem com as questões sociais inerentes à coletividade.

É sabido que, após a redemocratização do nosso país na década de 80, novos movimentos sociais emergiram, desta vez diferentemente do formato das CEBs, pois possuíam caráter especifico de atuação em lutas pela terra, por creches comunitárias, reivindicação por centros de saúde, transporte coletivo, infraestrutura urbana, bem como outras novas formas de organização similares, as quais possibilitavam que os indivíduos pudessem demonstrar por meio das mais variadas expressões, inclusive culturais e artísticas, o sentimento e a ação de pertencimento e de engajamento com a sua comunidade.

Nessa ocasião, os movimentos sociais passaram a campear [...] resultados gradativos, contínuos e relativos (PEREIRA, 2001, p. 130), ao mesmo passo em que a cidadania social advogada por Marshall (1963) passava a ser enfatizada também por meio da dimensão cultural (TURNER, 1994). Desta forma, as expressões artísticas e culturais que denunciam, reivindicam, retratam engajamento social, preocupação com seus pares, espírito gregário e de bem comum são também consideradas exercícios de cidadania.

Contudo, na década de 90, com o advento da reestruturação no mundo das relações de trabalho e a grande preocupação em combater a pobreza, meta estabelecida prioritariamente pelo movimento neoliberal, no Brasil, as manifestações comunitárias populares de caráter solidário se deslocaram para que juntamente com a sociedade civil buscassem recursos de combate à pobreza, à violência e à

corrupção. Isso também ocorreu com o surgimento das ONGs, já que, por meio da "ação privada voluntária", essas organizações tinham por finalidade primeira inserir as classes economicamente baixas no novo mercado econômico que surgia.

Esse novo cenário veio reforçar a individualidade em detrimento do coletivo. Entretanto, o sentimento de pertencimento às suas comunidades, que a maioria das pessoas que fazem parte dos estratos sociais mais baixos também carregam em si, continuou entre a maioria. Além disso, inúmeras[166] iniciativas com experiências inovadoras, que de certa forma aparelhavam o jovem na deliberação das ações coletivas, foram desenvolvidas, muitas conferindo às ações de cunho cultural um caráter político e pedagógico que brotava do *ethos* do grupo local[167].

Por outro ângulo, nesse contexto dos anos de 1990, germinava com relativa expressividade a visão[168] que, contrariamente ao paradigma que defende a totalidade social, advogava pelas ações isoladas de determinados grupos, referentes a etnias, sexo, idade, portadores de deficiências, entre outros. Nessa trilha, seguem as políticas focalizadas, como o PJ, e as aspirações comunitárias de bairro, que podem ser reveladas também pelas expressões culturais, igualmente como na década de 80, mas que agora obedecem, entretanto, à lógica que rege o momento da sociedade atual de forma focalizada e particularizada.

Em sintonia com essa visão, os jovens pesquisados de ambos os grupos que estão inseridos em manifestações culturais, seja ocupando postos nas organizações ou como brincantes, sentem-se engajados também em ações de viés comunitário, e não as diferenciam uma da outra (assumindo tarefas ou como brincantes). Desta forma, na compreensão dessa juventude, sua atuação nessas atividades, mesmo somente como brincantes, como já dissemos, não são consideradas menos importantes do que as ações dos expressivos líderes comunitários.

As colocações que se seguem confirmam nossa avaliação:

> *Danço na quadrilha do bairro, [...] me sinto valorizado em participar porque nas apresentações na hora das competições ajudo também a levantar o nome do meu do bairro* (José, 26 anos - NI).

---

[166] Escola de Formação Quilombos de Palmares - Pernambuco, Ação educativa - São Paulo, Federação de Órgão de Assistência Social e educacional, Rede de Jovens do Nordeste, Centro de Jovens em São Paulo, etc.

[167] A ideia que considera manifestações ou expressão cultural como ação comunitária originou-se na militância política dos anos 1960, como uma das formas de preservar a cultura local em detrimento da ideologia norte-americana que se impetrava no seio da sociedade brasileira.

[168] Multiculturalismo.

> *Brinco no Cacuriá lá do bairro. [...] Hoje em dia tem muito Cacuriá aqui em São Luís [...] e temos que nos esforçar para não ficarmos por baixo dos outros bairros.* (Marta, 27 anos - NI).

> *A quadrilha é uma brincadeira, é certo, mas tira muita gente da droga. [...]Lá os organizadores também ajudam a gente junto com a igreja. [...] Melhor ficar lá do que no mau caminho.* (Gerson, 26 anos - NI).

Do mesmo modo, esses mesmos jovens também se sentem valorizados quando realizam ações ligadas a organizações religiosas. Importa observar que a conexão entre ação coletiva e religiosidade não remonta somente aos anos 60 na militância política das CEBs. Nos anos de 1990 essa ação foi redimensionada de forma a considerar outras religiões além da católica, por meio dos trabalhos desenvolvidos junto à juventude pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação e na *Koinonia* - Presença Ecumênica e Serviços, em São Paulo. Nessa perspectiva, em sintonia com o ecumenismo inerente à contemporaneidade, localizamos entre os grupos pesquisados, jovens ligados às mais variadas religiões e todos comportando em si um espírito de pertencimento ao bairro.

O espírito gregário dos sujeitos/jovens que desenvolvem essas ações se manifesta na sintetização das falas a seguir:

> *[...] no clube de jovens da igreja [Evangélica], ajudamos muito a comunidade, principalmente as crianças, nas aulas de valores, para irem entendendo e não entrarem pelo desvio. Os pais gostam, [...] eu me sinto bem ajudando minha comunidade. O que me ajudou pra isso foi meu entendimento mesmo, mas também lá na escola. A escola facilita esse desenvolvimento da gente* (Elisa, 26 anos - NI).

> *Faço parte da pastoral da família [organização Católica]. Através disso, ajudo muito as pessoas do meu bairro. O que me levou a isso? Não lembro. [...] Mas, sei que se eu não fosse uma pessoa que passou pela escola, eu não entenderia a importância disso, não.* (Joana, 27 anos - NI).

Assim como entre os egressos, no grupo dos não ingressantes muitos jovens dispensam à escola uma grande parcela de contribuição por estarem engajados em ações que prestam ajuda às pessoas do bairro ou dão expressividade às comunidades. Entre os egressos, esse número é relativamente maior – 51 contra 24 não ingressantes. Contudo, mesmo encontrando entre os não ingressantes1/4 do quantitativo dos jovens pesquisados que atribuem à escola certa influência para suas participações, esse fator não impossibilita de nos remetermos à existência da expressiva relação entre engajamento social e escolaridade, e refletir sobre a importância da educação para o exercício da cidadania que se mostra por meio das organizações de expressões culturais, assistencialistas e religiosas.

Nesse sentido, as instituições educativas exercem um papel fundamental, tendo em vista que são dotadas de finalidades e instrumentais que incidem também sobre a socialização dos educandos. Nesta perspectiva, participar das mais variadas formas de cultura, seja a mais ampla até a mais localizada em seu entorno, é também uma forma de se exercitar a cidadania. Ainda mais se esse engajamento ocorre sob a vertente da ajuda mútua e do bem comum, igualmente como aquelas atividades realizadas pelos jovens alvo desta pesquisa.

De outro modo, pensamos que um maior número de jovens engajados em expressões culturais se justifica por serem essas manifestações dotadas além do peso do *ethos,* carregarem em si a alegria, o entretenimento e o lazer, elementos compatíveis com o “ser jovem”.

Para efeito de conclusão, os pontos diferenciadores existentes entre o grupo pertencente aos egressos e o grupo de controle são:

- Entre os egressos encontramos quatro jovens localizados em atividades com envolvimento em associações de bairro e escolas comunitárias, enquanto entre os não ingressantes não localizamos nenhum;
- O número de jovens envolvidos em ações comunitárias entre os egressos após a passagem pelo programa (51) é maior do que o número de jovens envolvidos nestas mesmas ações entre o grupo dos não ingressantes após os anos de 2005/2006 (31);
- O número de jovens que desenvolvem tarefas de comando no interior das manifestações culturais entre o grupo dos egressos (20) é superior ao número existente no grupo de controle de jovens que desenvolvem as mesmas tarefas (2);
- O número de jovens que atribuem suas participações nas atividades do bairro à escolarização (51) é superior entre os egressos em comparação ao número dos não ingressantes (24).

Ademais, no referente às falas, percebemos grande motivação, animação, senso de solidariedade, bem como uma disposição gregária compatível entre os dois grupos.

Deste modo, concluímos que a diferença que o PJ produziu na vida dos egressos residentes em São Luís, na particularidade das ações comunitárias, se fez expressivamente pelos números, sendo que pelas declarações dos sujeitos a

conotação para tais mudanças foi atribuída pelos egressos à dimensão Escolarização. No entanto, não deixamos de perceber nuances do eixo estudado entremeando algumas falas, mesmo com sua reduzida carga horária.

5 À GUISA DE CONCLUSÃO: ProJovem, cidadania e os jovens egressos - fim da trilha ou encruzilhada?

Percorrida a trilha proposta, chegamos ao momento em que precisamos finalizar este estudo. Temos, no entanto, consciência de que apresentamos aqui resultados provisórios e sujeitos a novas análises e contribuições, visto que, na área da pesquisa de cunho social, o conhecimento sempre pode ser ampliado.

O ProJovem, em sua concepção teórica, reafirma a condição de cidadania dos jovens e ressalta que pretende tirá-los do estado de vulnerabilidade em que se encontram. Para tanto, lhes oferece a oportunidade de voltar à escola, a chance de identificar as oportunidades de trabalho por meio da qualificação profissional e a possibilidade de construir experiências de ações junto à comunidade em que estão inseridos, o que para nós significa proporcionar-lhes noções de cidadania, de acordo com o referencial teórico que nos propusemos a estudar.

Entendemos que ser cidadão, em primeiro lugar, está diretamente ligado ao princípio do “direito a ter o direito” (ARENDT, 2007), assentado e alienavelmente adquirido por meio da própria condição de ser humano. Contudo, ao relacionarmos as concepções teóricas filosóficas com a objetiva realidade das sociedades capitalistas, como esta em que vivemos, e considerando ainda a concepção de cidadania inaugurada no século XX – a qual se tornou necessária a partir dos descompassos insurgidos no seio do próprio contexto social –, observamos que a condição humana se vincula diretamente a situações dignas de sobrevivência, o que significa ter direito de acesso ao bem estar econômico e de usufruir dos bens produzidos socialmente, dos padrões de desenvolvimento e da herança social e cultural da sociedade. Portanto, é preciso que o indivíduo esteja minimamente situado acima da linha da pobreza e que tenha direito ao trabalho digno, com salários compatíveis, direito à escola de qualidade, e ao sistema de bem estar.

Assim, compreendemos que, em linhas gerais, à medida que o PJ promoveu o acesso da juventude aos mencionados bens sociais e culturais, está

retirando a juventude de uma situação de vulnerabilidade e, indubitavelmente, proporciona-lhes oportunidades de inserção, ainda que não plenamente satisfatórias.

Entendemos que a política social e os seus programas, existem para produzir mudanças positivas na vida das pessoas, sendo que essas mudanças, no caso dos beneficiários do PJ, começariam pela confirmação da cidadania juvenil, pela via da escola, do trabalho e do engajamento social.

Nesta perspectiva, quando nos propusemos a avaliar o PJ no sentido de examinar a diferença que esse programa provocou na vida dos beneficiários residentes em São Luís, nossas intenções se direcionaram para sabermos das contribuições do programa para o exercício da cidadania dos concluintes. Para tanto, tomamos como base as finalidades do programa, os seus objetivos e as suas expectativas, os quais expressam, de forma ampliada, importantes fatores, tais como:

- A reinserção do jovem na escola;
- A capacitação dos jovens para que pudessem identificar oportunidades de trabalho e inserirem-se no mundo do trabalho;
- Desenvolvimento de ações que lhes possibilitassem experiência em ações comunitárias.

Os mencionados fatores se efetivariam pela operacionalização da proposta curricular, que se expressa por meio da integralização do ensino fundamental com a qualificação profissional e a ação comunitária, no sentido de oferecer à juventude beneficiária novas formas de interação, apropriação de novos conhecimentos que possibilitem a reelaboração de experiências e de visões de mundo, com o intuito de reposicionar ou posicionar esses jovens, no que tange a sua inserção social e profissional. (BRASIL, 2005c).

Nesta perspectiva, ratificamos que nos movemos em direção ao conceito de cidadania defendido por Arendt (2007), em que, na sociedade atual, a condição humana antes de tudo precisa ser compreendida a partir do “direito ao direito”, bem como pela concepção inaugurada no século XX, que aufere aos cidadãos direitos aos bens socialmente produzidos. Assim, no caso dos jovens avaliados, são conferidos como direitos o acesso:

- À continuação dos estudos;
- Ao mercado de trabalho; e

- Ao engajamento em ações comunitárias.

Confirmamos que os sujeitos pesquisados se constituem em uma amostra da juventude da cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Portanto, temos jovens que compartilham da cultura, das formas de agir, de ser, de pensar e de sentir da juventude brasileira e latina, as quais se interrelacionam, mas guardam em si características particulares e específicas: regionais e locais.

Levando em conta nossa condução metodológica avaliativa, percebemos que os resultados do programa na vida dos beneficiários possuem estreita relação com seu contexto de inserção. Do mesmo modo, ao averiguarmos a diferença entre o grupo de egressos e o grupo de não ingressantes no que se refere aos aspectos avaliados, e tomando como referência a questão de pesquisa, verificamos a grande importância da conjuntura contextual para a juventude pesquisada, tanto no que tange aos avanços, quanto aos retrocessos em seu processo de vida.

No entanto, ao aprofundarmos as análises comparativas e levando em conta que o grupo de controle é composto por jovens com características e situações de vida similares à dos concluintes do programa, notamos que existem variáveis que sinalizam avanços que se referem, prioritariamente, à existência do programa não isolado, mas tomado nesse contexto. Dentre estas, podemos citar o prosseguimento na educação formal como uma das variáveis de maior expressividade, tendo em vista o já referido na secção que trata dessa inferência: a constatação de que 71,6% dos jovens egressos continuaram os estudos, contra 31,2% de jovens não ingressantes que compuseram o grupo de controle.

Outra questão que se nos apresenta – não de forma imediatamente reveladora, mas após persistentes indagações e desvelamento das aparências que geralmente acobertam os fenômenos pesquisados (BACHELARD, 1996) – é a relação direta do jovem com o mercado de trabalho. Entre os egressos, durante o ano de 2010, não foram localizados jovens desenvolvendo atividades de “bico”, ao passo que, entre os não ingressantes, localizamos 41,25%. Importa dizer que nos anos de 2005 e 2006 o número de jovens egressos que ocupava postos de trabalho dessa natureza alcançava a mesma média dos existentes no grupo de controle: sessenta (60) egressos e cinquenta e sete (57) não ingressantes. Contudo, embora não tenhamos localizado jovens egressos na condição de trabalho de “bico”, o número dos que estão formalmente trabalhando ou mesmo recebendo salários

mensais é, em média, o mesmo dos não ingressantes, e, portanto não existe diferenciador significativo.

Além disso, estes jovens, em maioria, estão localizados no ramo da construção civil ou em postos de trabalho considerados socialmente de menor valor, recebendo salários incompatíveis com o esforço laboral desprendido. Isso revigora nossa atenção sobre uma das finalidades do programa, que versa sobre a identificação de oportunidade de trabalho e não sobre a capacitação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2005c).

Chama-nos a atenção também o alcance da consciência demonstrada por essa juventude sobre a sua situação profissional, pois o fato de estarem em qualquer tipo de trabalho não significa para esses jovens um acontecimento que lhes dê satisfação plena como cidadão. Aqueles que não possuem vínculo formal mostram-se insatisfeitos com esta situação. Outros demonstram insatisfação com os salários não condizentes ou mesmo porque pretendem realizar trabalhos que lhes proporcionem autorrealização e reconhecimento social. O interessante é que o requerimento de tais aspirações se manifesta dentro de um modelo de conduta que considera valores como dignidade, solidariedade e crédito em si próprio.

A terceira questão que se revela como uma variável no diferenciador do programa na vida dos egressos remete-se ao último item por nós perquirido: o engajamento desses jovens concluintes em ações comunitárias, tendo em vista ser essa uma das dimensões do programa, e que se interrelaciona com as suas finalidades e expectativas. Nesse item observamos um acentuado espírito gregário nos dois grupos pesquisados (egressos e não ingressantes), mesmo porque, nesse estudo, a expressão maior de ação comunitária se desloca para a agregação juvenil no interior das manifestações culturais. Tal deslocamento se justifica porque, em São Luís, como em outros contextos que valorizam as expressões culturais/religiosas, essas também funcionam como elo que congrega e fortalece vínculos entre as pessoas, bem como, entre as pessoas e o próprio lugar/ comunidade.

Desta forma, o diferenciador que se revela como efeito produzido pelo PJ nesse item se assenta, essencialmente, na existência de um número razoável de jovens egressos engajados em atividades de expressões culturais, realizando tarefas e/ou localizados em postos de comando ou na condição de brincantes. Todos, de forma ampliada ou restrita, atribuem ao PJ o mérito por desenvolverem as

mencionadas tarefas. Pensamos que a preferência juvenil por essa forma de engajamento, em detrimento das demais, ocorre, em primeiro lugar, motivada pelo peso que essas manifestações carregam dentro da cultura ludovicense, pois são centenariamente cultivadas objetivamente e no imaginário social. Na atualidade, são apreciadas durante todo o ano, especialmente no período dos festejos juninos, e tal preferência é uma das características que marca e distingue o povo maranhense, tendo em vista que são tradições que se revelam como culturais.

Em segundo lugar, a preferência juvenil por essa forma de engajamento ocorre porque as manifestações culturais são carregadas de alegria, entusiasmo, arte, movimento e comportam um grande aspecto de entretenimento, o que vem a combinar com as características imanentes da juventude. No entanto, notamos que o aspecto alegre e prazeroso existente nessas manifestações não impede que os jovens guardem em si valores e sentimentos de cooperação, solidariedade e comunidade, pois a participação ativa nessas atividades culturais faz com que realizem esforços para elevar e dar visibilidade à comunidade onde estão inseridos.

Com base na avaliação feita no decorrer deste estudo podemos identificar alguns equívocos do PJ, tais como:

a) Não vinculação do Programa com o mercado de trabalho;
b) Pouca contribuição dos Arcos Ocupacionais para o aprendizado dos concluintes;
c) A insuficiente carga horária da Dimensão Qualificação Profissional, bem como daquela destinada à Ação Comunitária;
d) O formato organizacional e ideológico do programa como política, pois coaduna com os parâmetros da política neoliberal, populista, assistencialista e focalizada, que é contrária à luta por uma política educativa universalista, travada a partir da redemocratização do país na década de 80;
e) A forte incongruência que se revela na materialidade do programa como um equívoco perante uma política educativa profissionalizante;
f) A forma como o programa foi situado no cenário nacional: uma estrutura socioeducativa vertical, emergencial, comportando em si uma burocracia específica (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2009).

Ainda assim, constatamos que o PJ conseguiu produzir diferenças positivas na vida dos egressos residentes em São Luís, contribuindo para a

complementação do ensino fundamental que por vários motivos havia sido interrompido, e influenciando os jovens a dar continuidade aos estudos, conscientes de que a educação, além de um direito é um bem social que facilita a conquista de uma cidadania cada vez mais concreta.

A propósito do mencionado, ao analisarmos o item continuação da educação formal observamos que, embora a formação dos dois grupos comparados (egressos e não ingressantes) sejam similares, apresentam diferenças no que concerne à organização dos conteúdos curriculares e a carga horária.

Quanto à formação oferecida pelo PJ, a Dimensão Escolarização divide a carga horária de 1.200 horas presenciais e 400 não presenciais.com outras duas Dimensões – Qualificação Profissional e Ação Comunitária –, enquanto na realidade dos não ingressantes as 1.600[169]horas presenciais são dedicadas exclusivamente à formação escolar básica.

Isso nos dá mais segurança para afirmar que o PJ provocou um expressivo diferencial no que concerne à "Continuação da Educação Formal", quando comparamos os dois grupos, conforme se pode observar nos índices já apontados no decorrer do trabalho.

Todavia, precisamos destacar que, além do acesso, para que a escola seja considerada um bem que compõe a cidadania dos indivíduos, precisa oferecer garantias de qualidade. Conforme esta lógica, se levarmos em conta as recorrentes situações de constrangimento pelas quais a maioria dos jovens que fazem ou fizeram formação escolar no PJ ou em programas similares passam no interior das instituições em que prosseguem os estudos, essa escola que os exclui não pode ser reconhecida como de qualidade.

Assim, os jovens egressos que continuaram os estudos não usufruiriam desse direito na sua plenitude, se comparados aos outros jovens que fizeram cursos regulares. Porém, excetuado esse aspecto, podemos confirmar o prosseguimento da escolarização básica como o diferencial mais significativo produzido pelo PJ na vida dos egressos residentes em São Luís, congregando neste um dos expressivos pilares que asseguram a cidadania.

Já no atinente ao engajamento dos jovens nas expressões culturais de cunho coletivo comunitário, os efeitos do PJ, no sentido diferenciador de sua

---

[169]Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2009 – Secretaria Municipal de Educação.

contribuição para cidadania, são expressos de outro modo. Se considerarmos o fato de a formação dos jovens não ingressantes não contemplar de forma visível o item “ação comunitária”, pois entremeiam essa formação aos temas transversais, somos induzidos a refletir sobre os resultados desse item em particular sobre o maior número de jovens egressos localizados em atividades de comando no interior das manifestações culturais de cunho comunitário.

Levando em conta essa diferenciação de formação, os efeitos produzidos pelo PJ, quando comparados com os do grupo de controle, podem ser considerados satisfatórios. Contudo, essa constatação vem elevar o diferencial existente no desenho curricular do programa. Ao lado disso, a comprovação dos resultados nos leva a admitir que a Dimensão Ação Comunitária tenha proporcionado à juventude egressa ações concretas que lhes permitiram o exercício da cidadania, entretanto, em um plano mais abstrato, a exemplo, a consciência de que a sua condição humana lhe possibilita “o direito ao direito”.

Essa juventude leva uma *vita activa*, na medida em que, por meio da sua participação nas expressões culturais, é condicionada pela cultura e pelas normas sociais e organizacionais existentes, as quais foram inventadas por outros homens que por lá passaram, ao mesmo tempo em que dá à juventude prosseguimento a essas invenções e são inventadas outras mais. Por meio dessas organizações coletivas são transpostos impedimentos no sentido de entender e requerer progressivamente novos direitos (ARENDT, 1992).

Entretanto, no quesito trabalho, um dos bens mais requisitados pela humanidade na contemporaneidade, em especial nas sociedades capitalistas, o diferencial produzido pelo PJ, mesmo com a inexistência de jovens na condição de trabalho de “bico” entre os egressos, não atingiu os níveis que lhes conferem a condição de cidadãos, tendo em vista que a maioria não desenvolve trabalho considerado digno, ainda que mais de 1/4 esteja formalmente inserido no mercado e que mostre pequenos avanços numéricos em relação ao grupo de controle e outros mais, como no referente à visão de si mesmo no mundo do trabalho, no atinente a insatisfações que os conduzam a buscarem trabalhos com maiores remunerações e respeitabilidade social.

Por essa constatação, percebemos que, quando os avanços dependem da juventude egressa, isto é, quando estão dentro dos limites de esforços dos jovens, como no caso do prosseguimento dos estudos e do engajamento em

manifestações culturais, a juventude tem mais condições de se localizar e os efeitos são mais expressivos. Entretanto, quando os avanços saem dos limites dos jovens, como a sua inserção ao trabalho, pois, neste caso, depende de outrem, ou seja, do mercado, os efeitos não são tão expressivos.

Pensamos que a mencionada dificuldade também está diretamente ligada às novas exigências do mundo do trabalho, que vem substituindo a força de trabalho pela tecnologia. As formas tradicionais de trabalho, definidas a partir do paradigma taylorista/fordista[170], são pouco utilizadas na atualidade. O novo momento exige a presença da ciência e da tecnologia no conhecimento do trabalhador, no sentido de que esse domine os processos produtivos e sociais. Isso demanda, para alcançar postos de trabalho digno, com níveis salariais e condições coerentes, ir além do desenvolvimento de competências cognitivas, necessitando também de competências que possibilitem bons relacionamentos. Além disso, é exigida a capacidade de saber usar o conhecimento científico das múltiplas áreas, com fins a resolver de forma inovadora os novos e recorrentes problemas. Esse domínio vai implicar, não somente nos conteúdos, mas também nas variadas formas metodológicas de se desenvolver o trabalho intelectual que exige a multidisciplinaridade, o que demanda uma educação profissional em níveis crescentes de complexidade.

Destacamos que a Dimensão Qualificação Profissional, pelo próprio formato do PJ como programa socioeducativo em nível inicial de escolaridade, não pôde oferecer tal formação. Ao mesmo tempo em que o programa anuncia a pretensão de proporcionar a formação integral, e reafirma a qualificação com certificação de formação inicial, também trata da identificação de oportunidades de trabalho (BRASIL, 2005c), deixando claro, pelo seu formato curricular – principalmente no referente à carga horária –, que na última pretensão se concentra o peso maior.

Em países e em regiões como a nossa, além das exigências enunciadas para se ter um trabalho considerado digno, os reduzidos postos de trabalho concorrem para que as feições do desemprego e do emprego precarizado se revelem de forma por demais perversas. Os direitos de cidadania em sua totalidade ainda estão longe de ser assegurados para a maioria da população, e a existência

---

[170] As relações entre capital e trabalho centravam-se no modelo de Estado de Bem-Estar Social, mediadas no âmbito dos Estados Nacionais.

de desigualdades de todas as ordens acentua as diferenças de acesso ao trabalho, sobretudo ao considerado trabalho digno, como também aos bens e serviços socialmente produzidos (KUENZER, 2003).

De acordo com essa lógica, a empregabilidade passa a ser flexível no que se refere ao requerimento de adaptação do trabalhador às novas situações, o que concorre para que a maioria dos trabalhadores se conforme com situações de trabalho cada vez mais precárias. Contudo, nesse sentido, mais de 1/4 dos jovens egressos fizeram a diferença, pois se mostraram por demais insatisfeitos com suas condições de trabalho.

Importa dizer que, a despeito do discurso dominante que associa aumento de escolaridade com empregabilidade, o cenário educativo, em especial da educação profissional, demanda desiguais aportes e modelos de educação. Para os que estão sem emprego ou desenvolvendo trabalho precarizado, é oferecida uma formação simplificada, de curta duração, como no caso do PJ. Aos outros, pequeno grupo que ocupará os postos que se referem à concepção, manutenção e gerência, é oferecida uma formação de maior complexidade, maiores custos e longa duração. Não se pode negar, por outro lado, que a tendência mundial à elevação da escolaridade venha produzindo uma participação mais qualificada na vida produtiva das pessoas, provocando significativas mudanças no social e gerando novos padrões de consumo, em decorrência da reunificação entre ciência, trabalho e cultura. Esse fator realmente estabelece uma nova relação entre homem e conhecimento, porém, em sociedades como a nossa, isso não altera a distribuição desigual dos bens econômicos e culturais produzidos socialmente.

Devemos ainda salientar que esse contexto de desigualdade serve de base para formulação de políticas de educação que tentam eliminá-las, isto é, políticas e/ou programas que se referem à recondução ou condução das pessoas ao mercado de trabalho. Assim, iniciativas educativas com vertente profissionalizante entram no cenário social, preferencialmente nos países latinos e no Caribe. O PJ se caracteriza como uma delas, todavia,ao oferecer somente a complementação da primeira etapa da educação básica e devido à reduzida carga horária dispensada à Qualificação Profissional, não consegue assegurar conhecimento e competências que possibilitem aos jovens beneficiários ultrapassarem as ocupações informais e precárias.

Assim, apesar da não existência de jovens egressos em ocupações consideradas de “bico” - o que se constitui como um diferenciador - quando comparamos a localização de jovens egressos e não egressos em trabalho com vínculos formais, mas que não se encaixam nos padrões do trabalho digno, percebemos que os efeitos provocados pelo PJ não alcançaram níveis que possam ser considerados como referências de cidadania, pois esse tipo de trabalho não corresponde ao requerimento dos direitos para tal.

Importa observar que o trabalho com esse formato tem expandido muito no Brasil e em São Luís. Últimas pesquisas realizadas em dezembro do ano em curso (2011) anunciam índice de 5,2% de queda no desemprego do país (IBGE, 2011), sendo o mais significativo dos últimos nove anos. Contudo, Arroyo (2007) já vem alertando sobre esses índices de pesquisas, pois, em geral, tratam de trabalho precarizado, subempregos que não garantem a sobrevivência imediata e acarretam consequências danosas. Que perspectivas futuras pode ter um jovem que será identificado como sujeito que exerce indefinidamente um trabalho sem dignidade? Além da visão negativa de si mesmo, o traço mais sério é a insegurança. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, cria a ideia de ser alguém sem horizontes, e não ter horizontes é não construir um caminho: “Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano.” (ARROYO, 2007, p. 8).

Por outro lado, os jovens egressos, mesmo ocupando postos que não condizem com suas perspectivas, estão isentos dessa característica, pois revelaram possuir muitas expectativas de futuro. Mesmo aqueles que estão insatisfeitos com o trabalho que exercem, estabelecem projetos com prospecção de vida. Além disso, possuem muitos sonhos pessoais: ter uma vida melhor, estudar, trabalhar, constituir família, ter segurança financeira e ver os seus descendentes prosperarem com dignidade.

Não obstante, esses jovens são os mesmos que, antes de ter expectativa de participação no crescimento do país, como requerem as determinações dos organismos multilaterais imbutidas nas politicas para juventude, participam do mesmo contexto social daqueles que, longe de um bem viver democrático, são motivo de preocupação da sociedade, ao integrar um grupo de risco com maior propensão à violência e à marginalidade. Por estas exercerem efeitos danosos sobre a segurança pessoal e sobre a imagem que fazem de si mesmos, os jovens

terminam se afastando das diversas formas de pertencimento, o que reforça a negatividade e acaba por levá-los a sucumbirem à situação de vulnerabilidade, embora entendamos que, nos últimos anos, a CEPAL tenha ressignificado esse conceito e identificado o que chama de *vulnerabilidade positiva*, à medida que, ao vivenciar situações de risco, os jovens podem desenvolver formas de resistência.

Desconfiamos desse ponto de vista, pois esse conceito nos passa a ideia de algo sem perspectiva, sem segurança, fugaz e momentâneo, como se o indivíduo se mantivesse sempre em estado de alerta para enfrentar qualquer situação e não precisasse de bem social, cultural e econômico para viver bem. Ademais, não sabemos até onde essa ideia é tendenciosa e imbuída da ideologia dominante, que objetiva incutir a impressão de que ser vulnerável é positivo.

Em oposição a esse discurso, compreendemos vulnerabilidade como uma forma de segregação. Não obstante, apesar das polaridades e das velhas dicotomias da vulnerabilidade da juventude popular, verificamos que a juventude concluinte do PJ não está isenta da vulnerabilidade e dos fatores que a determinam, mas tal fato não chega a abalar determinantemente suas formas de pertencimento e agregação, tampouco abafam a confiança que esses jovens depositam no mundo, no futuro e em si mesmos.

Deste modo, nossas análises nos encaminham a concluir que, apesar das variáveis existentes no percurso do estudo, em que algumas possuem implicações direcionadas propriamente ao PJ, o contexto conjuntural inerente à sociedade em que vivemos, com suas férteis desigualdades das mais variadas ordens, influenciam e muito determinam os limites de cidadania, dispensando objetivamente a ela, feições correspondentemente aos niveis sociais a que os sujeitos pertencem. Assim, não possuir cidadania plena assegurada é uma forte característica das pessoas que compõem os estratos sociais mais baixos. Portanto, mesmo tendo aproveitado as oportunidades oferecidas pelo PJ, as restrições impostas pela conjuntura social impedem que os egressos possam usufruir da cidadania em sua totalidade. Desta maneira, o PJ não proporcionou completa cidadania aos egressos, mas contribuiu de forma particularmente para amenizar o estado de vulnerabilidade dos beneficiários egressos.

Destarte, ao chegar ao fim da trilha que traçamos para este trabalho,reafirmamos que os seus resultados foram fruto de exaustivos estudos que envolveram sujeitos, contextos e processos, e que esta discussão se pautou em

valores e concepções sobre a realidade social da qual partilham os sujeitos beneficiários. Assim, nos esforçamos para estabelecer uma contraposição à ideia da neutralidade, em que os resultados de pesquisas se encerram em si mesmos como algo definitivo.

Não percorremos, para tanto, um único caminho. Pela trilha do estudo atravessaram inúmeras veredas, variadas estradas e grandes rodovias que nos conduziram ao exercício de considerarmos as múltiplas possibildades, e também experimentarmos o inacabado – as encruzilhadas – as quais proporcionam que o nosso estudo seja questionável e parcial como o é todo conhecimento sobre o social.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivência ciudadania y nueva condicion juvenil. **Revista Última Década**, CDPA, n. 16, p. 119-155, 2002.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções da adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virginia (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referencias conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19 a 35.

ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas**: políticas de/ para/com juventude. Brasília, DF: Unesco, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Orgs.). **Juventude, violência e vulnerabilidade na America Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília, DF: Unesco, 2002.

ANGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

AQUINO, Lusenir M. C. Juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J. A. A; AQUINO, Lusenir. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília, DF: Ipea, 2009. p. 25-39.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma Contribuição para fazermos avaliação menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecilia. R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 115-142.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Rev. Educ. Jovens e Adultos**, v. 1, p. 01-108, ago. 2007.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeneusse et conjugaison dês temps. **Sociologie et societé**, v. 28, n. 1, p. 3-22, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição de uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen J. Grandes políticas, um mundo pequeno: introducción a una perspectiva internacional em lãs políticas educativas. In: NARODOWSKI, M.; NORES, M.; ANDRADA, M. (Orgs). **Nuevas tendências en políticas educativas:** Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002. Disponível em: < http://wwww.scielo.br >. Acesso em: 26 ago. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1990**: a pobreza. Rio de janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BAQUERO, Marcelo. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. **Rev. Sociologia Política**, Curitiba, n. 21.2003. Disponível em: <Scielo. http//dx.doi.org.10.1590/ SO104-4478200030002400007. Acesso em: set. 2011.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. **O Pantheon encantado**: culturas heranças étnicas na formação de identidade maranhense (1937-65). 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) - PÓS- AFRO/CEAO, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2007.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BETO, Frei. **O que é comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado** (PDRE/ MARE, 1995). Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 10.172/2001). Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: LDB 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Estratégia de Assistência ao País:** relatório de progresso para 2001. Disponível em: < http://www.pnud.org.br/pnud/ >. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Presidência da Republica. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.129,** de 30 de junho de 2005. Institui ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: cria o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria nacional Juventude. Brasilia, DF, 2005a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.557**, de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens– PROJOVEM, Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Secretaria Geral da Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens-ProJovem. **Projeto do Programa ProJovem:** educação qualificação e Ação Comunitária. Brasília, DF, 2005c.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral do Programa Nacional de Inclusão de Jovens-ProJovem. **Unidade Formativa I, II, III, IV:** guia de estudos. Brasília, DF, 2005d.

BRASIL. Presidência da República. Lei orgânica da Assistência Social, n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Diário Oficial da União**, 8 dez. 1993.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < http://www.secj.pr.gov.br /arquivoc/file/projovem/20urbano >. Acesso em: 12 mar. 2010.

BRASLAVSKY, C. **La juventude em Argentina**: entre herencia del pasado y laconstrucciónde l futuro. **Rev. Cepal**, Santiago do Chile, n. 29, [s.n], 1986.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: analise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 215-241.

CALMON, Kátia Maria Naslasseni. A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. **Planej. Políticas Públicas**, n. 19, p. 3-69, 1999.

CAMARANO, A. A. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge. A.; AQUINO, Lusenir M. C.; ANDRADE. Carla C. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2009. p. 71-88.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil**: propostas de governo. São Paulo: [s.n.], 1994.

CARDOSO, Ruth. Carta da D. Ruth. **Construindo a agenda social:** síntese preliminar das seis rodadas de interlocução política do Conselho da Comunidade Solidária, 1996-1997. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <www.comunidadesolidaria.org.br> Acesso em: 31 maio 2010.

CASTRO, C.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas**: políticas de/ para/com juventude. Brasília, DF: Unesco, 2003.

CASTRO, Mary Garcia; VASCONCELOS, Augusto. Juventude e participação política na contemporaneidade: explorando dados e questionando interpretações. In: FERNANDES, R. César. **Privado porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Civicus: 2007.

CATANI, Afranio M.; GILIOLI, Renato de S. P. **Cultura juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: UESP, 2008.

CEPAL. **Juventud, población y desarrollo en América latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafios.** Santiago do Chile, 2000. Disponível em: http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/20386/ P20386.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl. Acesso em: 10 set. 2009.

CEPAL. Panorama Social de América Latina 2003-2004. **Publicación de lãs Naciones Unidas**, Santiago de Chile, nov. 2004. Disponível em: http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/20386/P20386.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl. Acesso em: 23 set. 2009.

CERRANO, P. C. R. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Rev. Democracia viva**: especial juventude e política. Rio de Janeiro: Ibase, 2006. p. 25-51.

CHAMBERS, Donald E.; WEDEL, Kenneth R.; RODWELL, Mary K. **Evaluating social programs**. Boston: Allynand Bacon, 1992.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2000.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COIMBRA. A. Marcos. Abordagens teórica ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. Henrique et al. **Política social e combate à pobreza**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 65-104.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. et al. A avaliação na área de saúde: conceitos e métodos. In: HARTZ, Z. M. A. (Org.). **Avaliação em saúde dos modelos conceituais a práticas da implementação de programas**. Rio de janeiro: Fiocruz, 1997. p. 29-47.

CORAGGIO, Luiz Antonio. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Situação educacional dos jovens brasileiros. In. CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Lusenir M. C.; ANDRADE, Carla C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2009. p. 89-108.

COSTA REIS, L. G. **Avaliação de projetos como instrumento de gestão**. São Paulo, 2004. (mimeo).

COUTO, Cláudio Gonçalves. Constituição, competição e políticas públicas. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 65, p. 95-135, 2005.

D'ELIA, J. C.; SVITONE, E. **Programa Agente de Saúde do Ceará**: estudo de caso. Fortaleza: Unicef, 1990.

DALLARI, D. de A. **Elementos de teoria geral de estado**. São Paulo: Saraiva, 2000.

DAYRREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Edu. Sociedade.**, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010 &lng=pt&nrm=isso >. Acesso em: 26 jan. 2010.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas de educação de jovens e adultos. **Rev. Educ. Pesq.**, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200009&script=sci_arttext >. Acesso em: 25 ago. 2010.

DIAS, Edmundo Fernandes. Cidadania e racionalidade de classes. **Univ. Soc.**, ano 5, n. 11, p. 130-139, 1996.

DOMINGUES, José Mauricio. **Ensaios de sociologia**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DOMINGUES, José Maurício. Subjetividade coletiva e a coordenação da economia. **Lua Nova**: Revista Cultura e Política, n. 38, 1996. Disponível em: <http://www.scielo .br /scielo.php?pid=S1517-97022001000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 ago. 2010.

DIAS, Edmundo Fernandes. Cidadania e racionalidade de classes. **Universidade e Sociedade**, ano 5, n. 11, p. 168-196, 1996.

DORNELLES, João R. W. **O que são direitos humanos**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.

DRAIBE, Sonia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de um trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/ PUC, 2001. p. 8-33.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista da USP**, n. 17, p. 87-101, 1993.

DRAIBE, Sonia Miriam. As políticas sociais brasileira: diagnóstico e perspectivas. In: IPEA/IPLAN. **Para década de 90 prioridades e perspectivas de políticas públicas**. Brasília, DF; IPEA/IPLAN, 1990. v. 4.

DUARTE, M. R. T. et al. Perfis de jovens e concepções de juventudes. In: DUARTE, M. R. T. (Org.). **Palavras de jovens sobre o Projovem**: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. p. 33-56.

DUARTE, Marisa R. T. **Avaliação da implementação de programas socioeducacionais**: efeitos possíveis a partir da experiência do Projovem. 2007. Texto (mimeo).

DUBET, F. Des jeunessesetdessociologies: lescasfrançais. **SociologieetSociétés**, Paris, v. 28, p. 23-35, 1996.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de janeiro: Zahar, 1976.

ESCOREL, Sarah. **Elementos para análise da configuração do padrão brasileiro de proteção social:** o Brasil tem um WelfareState? Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz/ENSP, 1993.

ESTEVES, L. C. G; ABRAMOVAY, M. **Juventude, juventudes**: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M; ANDRADE. E. R.; ESTEVES. L. C. G. (Orgs.). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF: Ministério da educação, Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. p. 19-54.

FERNANDES, Rubens César. **Privado porém público**: o terceiro setor na América Latina. 3. ed. Rio de Janeiro: Civicus, 2002.

FORACCHI, Marialice M. **Juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira: 1972.

FRAGA, Paulo C.; IULIANELLI, Jorge A. **Jovens em tempo real**. Rio de janeiro: DP&A, Lamparina, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G., et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Atica, 1994.

GALLAND, O. **Les jeunes**. Paris: La Découverte, 1996.

GALLAND, Olivier. Jeunesse (Sociologie de la). In. VAN ZANTEN, Agnès. **Dictionnaire de l' éducation**. Paris: PUF, 2008. Disponível em: < http://osc.sciences-po.fr/publication/pub_coulangeon.htm >. Acesso em: 3 mar. 2011.

GOLDMANN, I. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Candido; MOTTER, P. Posfácio. In: PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil:** caminhos para salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001. p. 15-34.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ**, Campinas, n. 14, p. 108-130, 2000.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes antropológicos**, ano 8, n. 17, p. 13-45, 2002.

IBGE. **Área territorial oficial.** Resolução n. 5 de 10 de outubro de 2002. Disponivel em: <http.//pt.wikipedia.org/wiki/5%C3%A3º Lu% AD3(Maranh%/C3%A3.) #cite_ref IBGE_ C3A1rea53-/ >. Acesso em: 6 out. 2011.

IBGE. **Censo demográfico 2000**: características da população e dos domicílios, resultados do universo. Disponível em: http://ibge.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2001**: características da população e dos domicílios, resultados do universo. Disponível em: < http://ibge.gov.br >. Acesso em: 22 set. 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2003**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Disponível em: < http://ibge.gov.br >. Acesso em: 22 set. 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2009**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2010.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios, resultados do universo. Disponível em: <http://ibge.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2011.

IBGE. **Censo demográfico**, 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Disponível em: HTTP:// IBGE.gov.br>. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

IBGE. **Pesquisa** mensal de **emprego...** Divulgação: 26/01/2012 (Referência: Dezembro 2011. Disponível em: < http://ibge.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2012.

IBGE. População residente, em30 de novembro de 2010, Publicação Completa. Disponivel em: <http.//pt.wikipedia.org/wiki/5%C3%A3º Lu% AD3(Maranh%/C3%A3.)#cite_refIBGE_população. C3.A7.C3.A3o_54.-0>. Acesso em: 8 ago. 2011.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

IRELAND, Timothy D. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 9, p. 9-22, mar. 2000.

JACOBI, Pedro Roberto. Movimentos sociais urbanos na década de 80: mudanças na teoria e na prática. **Espaço e debate**, São Paulo, n. 10, p. 66-69, 1983.

KEHL, M. R. A Juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Rio de janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 75-88.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. **Rev. Adm. publ.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 5, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0034-761220060005&script= sci_issuetoc>. Acesso em: 10 ago. 2009.

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional**: uma análise crítica. Curitiba, 2003. (mimeo).

LASSANCE, Antônio. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 76-86.

LEHER, Roberto. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**.In: SEMINÁRIO REDESTREAL NUEVAS REGULAÇÃO EM AMÉRICA LATINA, 8. Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia %20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 14 maio 2009.

LEITE, Elenice. M. **Juventude e trabalho**: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, M. V. PARA. F. C. (Orgs) Políticas públicas juventude em pauta. São Paulo: Cortez: ação Educativa Assessoria, pesquisa e Informações: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 145-164.

LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação**: um balanço do governo FHC. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LLOSA, Sandra et al. Estudio de la situación de la educacion de jóvenes y adultos en la Argentina em um contexto de neoconservadorismo, políticas de ajuste y pobreza. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE 18_04_SANDRA_-_MARIA_-_AMANDA_E_HILDA.pdf >. Acesso em: 2 maio 2010.

LORDÊLO, José Albertino C.; VERHINE, Robert E. **O Retorno em investimento em mestrado e doutorado para professores universitários**: uma avaliação econômica da educação pós-graduação. Texto mimeo. 2001.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MARANHÃO. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Indicadores da conjuntura econômica do Maranhão 2011**. São Luis, 2011.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. **La juventudes más que una palabra**. In: ARIOVICH, L. et al. **La juventude es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARSHALL, T. H. **Cidadania classe social e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

MATOS, Kelma S. A. L; et al., Formação de professores no Projovem de Fortaleza: processos diálogos na construção de um modelo de formação integral. In: MATOS, Kelma S. A. L. (Org.). **PROJOVEM**: experiências com formação de professores em Fortaleza. Fortaleza: UFC, 2009. p. 13-20.

MELO, Maria A.; CASTELO BRANCO, L. M. da. Os egressos do Projovem em São Luís: quem são esses sujeitos? In: DUARTE, M. R. T. **Palavras de jovens sobre o Projovem**: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. p. 57-73.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Fala, galera**: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde públ.**, Rio de janeiro, v. 9, n. 3, jul./ set. 1993. Disponível em: < http://www.Sielo.br >. Acesso em: 10 maio 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. **Rev. Saúde públ.**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 233-238, 1991.

MORAES, Lélia Cristina S. Ensino médio integrado: reflexões na perspectiva da organização curricular. In: EPEN: Encontro de pesquisadores norte e nordeste, 20. Manaus-AM, 2011. Texto mimeo.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MARTINS, Talita de Jesus da Silva. Qualificação profissional dos egressos sob a ótica dos egressos. In: Duarte, M. R. T. (Org.). **Palavras de jovens sobre o Projovem**. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. p. 107-128..

MOREIRA, José Cursino Raposo. **Indicadores de São Luís**: observatório social de São Luís. 2011. Disponível em: <httpwww.nossa~saoluis.org.br >. Acesso em: 1dez. 2011.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Ilma Vieira; ARAÚJO, Kelle C. Q. Projovem como mecanismo de inclusão social: um olhar sobre a elevação da escolaridade de jovens egressos. In: DUARTE, M. R. T. (Org.). Palavra de jovens sobre o Projovem: estudos com os egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. p. 153-174.

NOVAES, Regina C. R. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF, 2009.

NUTO, S. S.; NATIONS, M. K. Avaliação qualitativa dos serviços com processo de construção de cidadania Paraná. **Ação Coletiva**, 25-29, 1999.

OLIVEIRA, Dalilla Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências (RPBAR). Porto Alegre: Maria Beatriz Luce, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORAGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.**Tendências Globais de emprego para a juventude**. GENEBRA, 2004.

ORAGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Juventude e trabalho na América Latina e Caribe**. GENEBRA, 2001.

ORAGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho Descente nas Américas.** Brasília, DF, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Assembléia geral**. 12 julho. 2001a. Disponível em:<http://www.publicacoeshumanas.org/download/onu.pdf . Acesso em: 2 dez. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Youth Empowerment Strategy**. Dakar. 2001b.http://www.publicacoeshumanas.org/download/onu >.Acesso em: 2 dez. 2009.

ORGANIZAÇÃO IBERO-AMERICANA DE JUVENTUDE. **Relatório**: juventude e coesão social. Santiago do Chile, 2009.

PABON, H. **Evaluación de servicios de salud**. 1985. Disponível em: < http://www.faba.org.ar/fabainforma/428/FBA05.htm >. Acesso em: 4 maio 2010.

PAIS, José M. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias métodos e estudo de caso. Lisboa: Imprensa de Serviços Sociais, 2002.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática 1997.

PASSERINI, Luiza. “A Juventude, metáfora da mudança social: dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950”. In: LEVI, G.; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens 2**: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 66-85.

PATTON, M. Q. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park: Sage, 1987.

PENA FIRME, T. **Avaliação em rede**. 2003. Disponível em:< http://www.rits.org.br>. Acesso em: 3 maio 2009.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Rev. Bras. Educ.,** São Paulo, n. 5/6, p. 13-28, 1997.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunil. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. In: PEREIRA, Luís Carlos B.; GRAU, Nuria C. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do estado**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, William César Castilho. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social**: teoria, método e prática. Petrópolis: Vozes, Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

PINKER, R.**The idea of welfare**. Londres: Heinemann, 1979.

POCHAMANN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-733020040002&script=sci_issuetoc >. Acesso em: 14 abr. 2010.

RAMOS, M. **Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional**. São Paulo, 2010 (mimeo).

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. et.al. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RIBEIRO, Eliane; LANÊS, Patrícia. **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis, 2006.

RIBEIRO, Renato. J. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R.; VNNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Rio de janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 34-65.

ROJAS COUTO, Berenice. **O direito social e assistência social na sociedade brasileira**: uma questão possível? São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSSI, Peter; FREEMAN, Howard. **Evaluantion**: a systematic approach. 5. ed. Newbury Park: Sage, 1993.

ROSSI, S. R. Application of the transtheoretical model of behavior change to directory fat reduction. **International Journal of Psichology**, 1992.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: CNPD. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. v. 2. Brasília, DF, 1998. p. 731-752.

SALAMA, P.; VALIER. J. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SALEM, Tania. Filhos do Milagre. **Ciência Hoje**, v. 5, n. 25, 1986. p 30-36.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: política social na ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal da Criança e assistência Social. Instituto Municipal da Produção, Renda e Abastecimento. **Relatório do Projovem em São Luís etapa de implantação, Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: educação, qualificação e ação comunitária. São Luís, 2005a.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento. **Relatório do PROJOVEM em São Luís**: etapa de implantação. São Luís, 2005b.

SÃO LUÍS. **Indicadores de São Luís**: observatório social de São Luís. 2011. Disponível em: <httpwww.nossa~saoluis.org.br >. 2008. Acesso em: 2 dez. 2011.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório das atividades**: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária. São Luís, 2007.

SAVIANNI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANNI, Dermeval. O Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. São Paulo, 2010. (mimeo).

SCHMITT, Jean-Claude (Orgs). **História dos jovens,** v. 2: época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCRIMSHAW, S.; HURTADO, E. **Rapid assessment procedures for nutrition and primary bealth care**: anthropological approaches to improving programme effectiveness. Tóquio: The United Nations University, 1987.

SCRIVEN, M. Evaluation in the new millennium: the transdisciplinary vision. In: DONALDSON, S. I.; SCRIVEN, M. (ed.). **Evaluating social programs and problems**: visions for the new millennium. Nova Jersey: Lawrence, Earlbaum Associates, 2003. p. 109-141.

SHADISH, William; COOK, Thomas; LEVITON, Laura. **Foundations of program evaluation**: theories of practice. California: Sage, 1995.

SILVA, Maria Ozanira da Silva et al. **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras; São Luís: GAEPP, 2008.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. A política pública de transferência de renda enquanto estratégia de enfrentamento à pobreza no Brasil. **Rev. Pol. Públ**., v. 7, n. 2. Conferência da I jornada internacional de políticas públicas, 16 a 18 de setembro de 2003. São Luís Maranhão Brasil. p. 233-254.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001. p. 37-91

SILVA, Ozanira S. Teorias explicativas sobre a emergência e o desenvolvimento do Welfare State. **Rev. Pol.Trab. n. 15**, set. 1999.

SILVA, R. S.; BRANDÃO, D. **Construção da capacidade avaliativa em organizações da sociedade civil.** São Paulo: Instituto Fontes, 2003.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempo de crise social. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 27-36.

SOARES, Suely Galli. **Educação e integração social.** Campinas: Alínea, 2003.

SOUSA, Maria Luísa. **Desenvolvimento de comunidades e participação**. São Paulo: Cortez, 1987.

SPOSITO, Marília P. **Estado do conhecimento juventude**. Brasília, DF: INEP, 2000.

SPOSITO, Marília P. **Juventude e escolarização (1980/1998).** Brasília, DF: MEC/ INEP, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; CERRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras.Educ.**, Rio de Janeiro: Autores Associados, nº 24, p. 16-39, set./dez., 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

TAVARES, M. C.; FIORI, J. L. (Des) **Ajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TAYLOR-GOOBY, P.; DALE, J. **Social theory and social welfare**. Londres: Edward Arnold, 1981.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operatória**. São Paulo: Polis, 1987.

THOMPSON, Andrés A. **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo: Polis, 2005.

TURNER, B. S. Postmodern Culture/ Modern Citizens. In: STEENBERGEN, B. V. **The condition of Citizenship**. London: Sage, 1994. p. 153-168.

UCHIMURA, K. Y.; BOSSI, M. L. M. Qualidade e subjetividade na avaliação de programas e serviços de saúde. **Cad. Saúde Públ.**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0034-89102007000100020& script=sci_arttext. Acesso em: 2 fev. 2009.

UNESCO. **Juventude, violência e vulnerabilidade na America Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília, DF, 2002.

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

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da violência 2011**: os jovens no Brasil. SÃO PAULO: Instituto Sangari; BRASILIA, DF, Ministério da Justiça, 2011.

WIBECK, Victoria etal.Learning in focus groups: an analytical dimension for enhahcing focus group research. **QualitativeResearch**, v. 7, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0034-89102007000100020&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 jul. 2008.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody. L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em Camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 26-41.

ZEMELMAN, Hugo. “Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de lãs investigaciones comparativas.” In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. (Orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-103.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário (Egressos)

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação- FACED- Programa de Pós-Graduação
Modalidade de Instrumento: Questionário
Público-Alvo ou Sujeitos: Egressos do ProJovem de São Luís/MA do ano de 2006/2007

Procedimentos

Explicar ao jovem o que, porque e para que se destina o instrumento: faz parte de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo saber as contribuições do ProJovem em suas vidas. Ainda, deixar claro que o resultado será usado somente para fins de pesquisa e que a sua colaboração é de fundamental importância.

_____

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2. Você se considera?
   ( ) Branco(a) ( ) Pardo(a) ( ) Negro(a) ( ) Amarelo(a) ( ) Indígena(a)

3. Qual a sua idade atual? _____anos

4. Quando entrou no PJ qual era seu estado civil?
   ( ) solteiro(a), ( ) casado(a), ( ) outros: _____

5. Atualmente o seu estado civil é:
   ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) outros:_____

6. Você tinha filhos quando entrou no PJ?
   ( ) não ( ) sim. Quantos?_____ filho(s)

7. Atualmente você tem filhos?
   ( ) não ( ) sim. Quantos? _____ filho(s)

8. Você tinha alguma responsabilidade econômica com alguém além de filhos; ex: com mãe, pai, avós, parentes ou algo semelhante, quando entrou para estudar no PJ?
   ( ) não ( ) sim. Com quantas pessoas?_____pessoa(s)

9. Atualmente você tem alguma responsabilidade econômica com alguém semelhante ao exemplo da pergunta anterior?
   ( ) não ( ) sim. Com quantas pessoas? _____pessoa(s).

10. Quando entrou para o PJ você tinha alguma obrigação em cuidar de alguém, que de alguma forma necessitasse de atenção ao ponto de atrapalhar você em estudar, trabalhar ou exercer alguma atividade em sua comunidade, ou outras atividades referentes a cultura, esporte e lazer?
    ( ) não ( ) sim. Quantas pessoas? _____ pessoa(s).

11. Atualmente tem responsabilidades ou obrigações com alguém, que lhe impeça de realizar atividades semelhantes às mencionadas na pergunta anterior?
    ( ) não ( ) sim. Com quantas pessoas?_____pessoa (s)

12. Ao ingressar no PJ tinha cursado até que série?_____série

13. Atualmente está estudando?
    ( ) não ( ) sim. Qual a série? _____série do_____grau.

14. Quando entrou no PJ estava exercendo alguma ocupação remunerada?
    ( ) não ( ) sim.Qual?_____

15. Está trabalhando atualmente?
    ( ) não ( ) sim. Em quê? _____

16. Antes de ingressar no PJ,desenvolvia alguma atividade de ordem comunitária, a exemplo de associações, escolas,entre outros?
    ( ) não ( ) sim. Qual?_____

17. Atualmente está engajado em alguma atividade comunitária similar à mencionada na pergunta anterior?
    ( ) sim ( ) não. Qual?_____

18. Costuma frequentar biblioteca, teatro, cinema, praias ou ambientes similares?
    ( ) sim ( ) não. No caso de frequentar, qual?_____

19. Atualmente pratica esporte?
    ( ) sim ( ) não. No caso de praticar, qual?_____

20. Qual o seu lazer na atualidade?_____

APÊNDICE B - Questionário (Não Ingressantes)

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação – FACED - Programa de Pós-graduação
Modalidade de Instrumento: Questionário
Público-Alvo ou Sujeitos: Não ingressantes do ProJovem de São Luís/MA do ano de 2005/2006 Grupo de controle.

Procedimentos:
Explicar ao jovem o que, por que e para que se destina o instrumento: faz parte de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo avaliar o ProJovem, e que a importância das suas respostas reside no fato de que essas serão compatibilizadas com as respostas dos ingressantes e esse procedimento dará mais fidedignidade à pesquisa. Ainda, é procedimento, deixar claro que o resultado será usado somente para fins de pesquisa e que a sua colaboração é de fundamental importância.

_____

IIDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino.

2. Você se considera?
   ( ) Branco(a) ( ) Pardo(a) ( ) Negro(a) ( ) Amarelo (a) ( ) Indígena (a)

3. Qual sua idade atual? _____anos

4. Qual o seu estado civil nos anos de 2005 e 2006?
   ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) outros:_____

5. Qual o seu estado civil atualmente?
   ( ) solteiro (a) ( ) casado (a) ( ) outros: _____

6. Você tinha filhos nos anos de 2005 e 2006?
   ( ) sim ( ) não. Quantos?_____ filho(s)

7. Você tem filhos atualmente?
   ( ) não ( ) sim. Quantos?_____filho(s)

8. Nos anos 2005/2006 você tinha alguma responsabilidade econômica com alguém, além de filhos; ex: mãe, pai, avós, parentes ou algo semelhante?
   ( ) não ( )sim Quantas pessoas? _____ pessoa(s)

9. Atualmente você tem alguma responsabilidade econômica com alguém semelhante ao exemplo da pergunta acima?
   ( ) não ( ) sim. Com quantas pessoas? _____pessoa(s).

10. Você tinha alguma obrigação em cuidar de alguém nos anos de 2005 e 2006 que chegasse a ocupar o seu tempo e a impedi-lo de estudar, trabalhar, exercer algum tipo de participação na comunidade, ou ter tempo para praticar esporte e ter lazer?
( ) não ( ) sim. Qual?_____

11. Atualmente você tem alguma obrigação igual ou semelhante à mencionada acima que lhe impeça de estudar, trabalhar ou participar de algum modo de atividades ligadas a sua comunidade, ou outras referentes à cultura, ao esporte ou ao lazer?
( ) não ( ) sim. Qual?_____

12. Nos anos de 2005/2006, tinha cursado até que série? _____ série

13. Atualmente está estudando? No caso de sim, qual série e nível?___ série do ___ grau

14. Nos anos 2005/2006, você exercia algum trabalho?
( ) não ( ) sim.Qual_____

15. Atualmente está trabalhando?
( ) não ( ) sim. Em que?_____

16. Nos anos de 2005/2006 ou antes deles, desenvolvia alguma atividade de ordem comunitária a exemplo de participação em associações, escolas entre outros.
( ) não ( ) sim. Qual?_____

17. Atualmente está engajado em alguma atividade comunitária similar a mencionada na pergunta anterior?
( ) sim ( ) não. Qual?_____

18. Costuma frequentar biblioteca, teatro, cinema, praias ou ambientes similares?
( ) sim ( ) não No caso de frequentar, qual?_____

19. Atualmente pratica esporte?
( ) sim ( ) não. No caso de praticar, qual?_____

20. Qual o seu lazer na atualidade?_____

APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal (Egressos)

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação- FACED- Programa de Pós-graduação
Modalidade de Instrumento: Roteiro do Grupo Focal
Público-Alvo ou Sujeitos: Egressos do ProJovem de São Luís/MA do ano de 2006/2007.

Condução da Entrevista
Saudar e apresentar-se aos sujeitos/convidados, dizer o objetivo da entrevista e a importância de suas contribuições, e ainda tentar inspirar confiança no grupo, esclarecendo que fiquem à vontade para falar, pois se trata de um trabalho científico e o que for dito não será divulgado nominalmente. Estabelecer as regras de participação, e, por último, pedir para que todos se apresentem, dizendo nome, idade, endereço, se está frequentando escola ou não, caso positivo nomear a série e o nível de ensino, bem como dizer o que faz para ter renda atualmente.

Aproximação/ Cuidado
Usar linguagem clara e simples, e mostrar compreensão sobre os motivos que levaram os jovens a frequentarem o ProJovem, abordando questões importantes do cotidiano como: sustento de si e da família, trabalho, parceiros, satisfação com a vida.

Questão norteadora do estudo:
Qual a diferença provocada pelo ProJovem na vida dos egressos residentes em São Luís-MA?

Desmembramento da questão:
- continuação dos estudos;
- inserção no mundo do trabalho;
- engajamento em ações de interesse comunitário.

Roteiro para Discussão:
1. **Continuação dos Estudos:**
   - Retornou a escola depois de ter passado pelo ProJovem;
   - Os motivos que os levaram a retornar;
   - Os motivos que contribuíram para não retornarem;
   - Pretensões em voltar a prosseguir os estudos, para os jovens com escolaridade interrompida;
   - Relação da passagem pelo PJ com o anseio e com o fato de continuarem os estudos;
   - Valorização da educação formal[171]

[171] Esse item não fez parte do roteiro inicial da pesquisa.

2. Acesso ao Trabalho:

-Atividade produtiva com salário mensal quando ingressou no PJ;
- Permanência no mesmo trabalho ou atividade;
- Quem está formalmente trabalhando ou exercendo atividade produtiva;
- A que atribui estar ou não trabalhando;
- Satisfação/insatisfação com o trabalho que realiza;
- Relação da passagem pelo PJ com a inserção ao mercado de trabalho

3. Engajamento em Ações de Interesse Comunitário

- Participação em atividades de interesse coletivo como; associações de bairros, centros comunitários, clubes de mães, clubes de jovens, associações de pais e mestres, amigos da escola, manifestações culturais, esportivas e de lazer[172] de cunho comunitário, antes de frequentar o PJ
- Inserção ou engajamento em atividades similares às mencionadas anteriormente, na atualidade (ano de 2010);
- No caso de participarem: a que ou a quem atribuem esse engajamento;
- Relação da passagem pelo PJ com o engajamento em atividades comunitárias

[172] No decorrer da pesquisa identificamos outras formas de lazer participadas pela juventude, no entanto sem cunho coletivo.

APÊNDICE D - Roteiro do Grupo Focal (Não Ingressantes)

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação- FACED- Programa de Pós-Graduação
Modalidade de Instrumento: Roteiro do Grupo Focal
Público-Alvo ou Sujeitos: Não ingressantes do ProJovem de São Luís/MA do ano de 2006/ Grupo de controle.

Condução da Entrevista:
Saudar e apresentar-se aos sujeitos/convidados, dizer o objetivo da entrevista e a importância de suas contribuições, e ainda tentar inspirar confiança no grupo, esclarecendo que fiquem à vontade para falar, pois se trata de um trabalho científico e o que for falado não será divulgado nominalmente. Estabelecer as regras de participação, e, por último, pedir para que todos se apresentem, dizendo nome, idade, endereço, se está frequentando escola ou não, caso positivo nomear a série e o nível de ensino, bem como dizer o que faz para ter renda atualmente.

Aproximação/ Cuidado

Usar linguagem clara e simples e mostrar compreensão sobre as dificuldades que ora passam os jovens e trabalhadores, abordando questões importantes do cotidiano como:sustento de si e da família, trabalho, parceiros, satisfação com a vida.

Roteiro para Discussão:

1. **Continuação dos Estudos:**

- Continuou ou retomou aos estudos após os anos de 2006/2007;
- Os motivos que o levaram a continuar/ retomar;
- Os motivos que o fizeram não continuar/ retornar;
- Projeto de retomar os estudos. (para os jovens com escolaridade interrompida);
- Relação da passagem pela escola com o desejo de continuar os estudos;
- Valorização da educação formal

2. Acesso ao Trabalho:

- Atividade produtiva com salário mensal nos anos 2005/2006;
- Permanência no mesmo trabalho ou atividade;
- Quem está formalmente trabalhando ou exercendo atividade produtiva;
- A que atribui estar ou não trabalhando;
- Satisfação/insatisfação com o trabalho que realiza;
- Relação da passagem pela escola com a inserção ao mercado de trabalho

3. Engajamento em Ações de Interesse Comunitário

- Participação em atividades de interesse coletivo como; associações de bairros, centros comunitários, clubes de mães, clubes de jovens, associações de pais e mestres, amigos da escola, manifestações culturais, esportivas e de lazer[173] de cunho comunitário, no contexto de 2005/2006;
- Inserção ou engajamento em atividades similares às mencionadas anteriormente, na atualidade (ano de 2010);
- No caso de participarem: a que ou a quem atribuem esse engajamento;
- Relação da passagem pela escola com o engajamento em atividades comunitárias.

[173] No decorrer da pesquisa, identificamos outras formas de lazer participadas pela juventude, no entanto sem cunho coletivo.

APÊNDICE E – Convite aos egressos (cartas e e-mails)

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Convite

Convidamos você, que frequentou o ProJovem, para participar de uma pesquisa científica ligada à Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa será realizada no dia___ às ____h. Local_____ _____.

Cordialmente,

Edinólia Portela Gondim

Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

APÊNDICE F - Ofício n. Solicitação de espaços para encontro com os egressos

O Departamento de Educação II, da Universidade Federal do Maranhão apresenta a professora Edinólia Portela Gondim como pesquisadora desta Universidade, desenvolvendo o tema: Juventude e Cidadania. Para tanto, pedimos o espaço da Unidade Escolar Alberto Pinheiro, nos dias _____ dos meses _____, das 9 às 12h, e das 14 às 18h, para que a pesquisadora possa se reunir com jovens egressos do ProJovem.

Gratos pela disponibilidade,

Maria de Piedade Oliveira
Chefe do Departamento I

São Luís, 05 de julho de 2010.

APÊNDICE G - Termo de consentimento (Egressos e Não Ingressantes)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, concordo em responder o questionário e participar das discussões realizadas nos grupos focais que darão subsídios à pesquisa da Professora Edinólia Portela Gondim, da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, com o título: JUVENTUDE E CIDADANIA na trilha da avaliação do ProJovem em São Luís-MA.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos:

1. Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre essa Pesquisa;
2. Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a qualquer questão ou fornecer informações que julgue prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, _____de 2010.

ANEXO - ARCOS OCUPACIONAIS DO PROJOVEM ORIGINAL

ARCOS OCUPACIONAIS DO PROJOVEM ORIGINAL	
ARCOS	**OCUPAÇÕES**
Administração	Arquivador Almoxarife Contínuo (Office-Boy/ Office-Girl) Auxiliar Administrativo
Agro-Extrativista	Criador de Pequenos Animais Trabalhador em Cultivo Regional Extrativista Florestal de Produtos Regionais Artesão Regional
Alimentação	Chapista Cozinheiro Repositor de Mercadorias Vendedor Ambulante (Alimentação)
Arte e Cultura I	Auxiliar de Produção Cultural Auxiliar de Cenotecnica Auxiliar de Figurino DJ/MC
Arte e Cultura II	Revelador de Filmes Fotográficos Fotografo Social Operador de Câmara de Vídeo (Cameraman) Finalizador de Vídeo
Construção e Reparos I (Revestimentos)	Ladrilheiro Gesseiro Pintor Trabalhador de Manutenção de Edificações
Construção e Reparos II (Instalações)	(Revestimentos) Eletricista de Instalações (Edifícios) Trabalhador da Manutenção de Edificações Instalador - Reparador de Linhas e Aparelhos "de Telecomunicações Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança
Educação	Monitor de Recreação Reforço Escolar Contador de Histórias Assistente Administrativo (Escolas/Bibliotecas)
Esporte e Lazer	Refreador Agente Comunitário de Esporte e Lazer Monitor de Esporte e Lazer Animador de Eventos
Gestão Pública e 3° Setor	Assistente Administrativo Coletor de Dados em Pesquisas Agente de Projetos Sociais Agente Comunitário

Gráfica	Guilhotineiro (Indústria Gráfica) Encadernador Impressor (Serigrafia) Operador de Acabamento (Indústria Gráfica)
Joalheria	Joalheiro na Confecção de Bijuterias e Jóias de Fantasia Joalheiro (Reparações) Gravador (Joalheria e Ourivesaria) Vendedor de Comércio (Varejista)
Madeira e Móveis	Marceneiro Reformador de Móveis Auxiliar de Desenhista de Móveis Vendedor de Móveis
Metalmecânica	Serralheiro Funileiro Industrial Auxiliar de Promoção de Vendas Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças)
Pesca/Piscicultura	Pescador Artesanal Auxiliar de Piscicultor Trabalhador no Beneficiamento do Pescado Vendedor de Pescado - Peixeiro (Comércio Varejista)
Saúde	Atendente de Laboratório de Análises Clínicas Recepcionista de Consultório Médico ou Dentário Atendente de Farmácia (Balconista) Auxiliar de Administração (Hospitais e Clínicas)
Serviços Domésticos I	Faxineiro Porteiro Empregado Doméstico nos Serviços Gerais (Caseiro) Cozinheiro no Serviço Doméstico
Serviços Domésticos II	Cuidador de Idosos Passador de Roupas Cuidador de Criança (Babá) Lavadeiro
Serviços Pessoais	Manicura/Pedicura Depilador Cabeleireiro Maquiador
Telemática	Operador de Microcomputador Helpdesk Telemarketing (Vendas) Assistente de Vendas (Informática e Celulares)
Transporte	Cobrador Ajudante de Motorista (Entregador) Assistente Administrativo (Transporte) Despachante de Transportes Coletivos

Turismo e Hospitalidade	Organizador de Eventos Cumim (Auxiliar de Garçon) Recepcionista de Hotéis Guia de Turismo Local
Vestuário	Costureiro Montador de Artefatos de Couro Costureira de Reparação de Roupas Vendedor de Comércio Varejista