



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO**

ROSICLEIDE ARAÚJO DE MELO

**JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: um estudo
sobre a experiência do Projovem Urbano em Recife/PE**

RECIFE

2014

ROSICLEIDE ARAÚJO DE MELO

**JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: um estudo
sobre a experiência do Projovem Urbano em Recife/PE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Maria Monteiro da Fonte

RECIFE

2014

M528j Melo, Rosicleide Araújo de.
 Juventude, participação e cidadania : um estudo sobre a experiência do Projovem Urbano em Recife/PE / Rosicleide Araújo de Melo. – Recife: O autor, 2014.
 237 f. : il. ; 30 cm.

 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Maria Monteiro da Fonte.
 Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós Graduação em Sociologia, 2014.
 Inclui referências e apêndices.

 1. Sociologia. 2. Juventude. 3. Cidadania. 4. Participação social. 5. Política pública. 6. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Brasil). I. Fonte, Eliane Maria Monteiro da (Orientadora). II. Título.

301 CDD (22.ed.) UFPE (CFCH2014-54)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO**

**JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: um estudo
sobre a experiência do Projovem Urbano em Recife/PE**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Eliane Maria Monteiro da Fonte (Orientadora/presidente da banca)

Prof^a Dr^a Rosane Maria Alencar da Silva (Titular interna – PPGS)

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Félix dos Santos (Titular interna – PPGE)

Prof^a Dr^a Tereza Correia da Nóbrega Queiroz (Titular externa – PPGS/ UFPB)

Prof^a Dr^a Márcia Karina da Silva Luiz (Titular externa - DECISO/UFRPE)

Aprovada em 30 de junho de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que me deu forças e inspiração para concluir todas as etapas.

Ao meu esposo, companheiro em todas as horas.

À minha filha Letícia, presente de Deus.

Aos meus pais, exemplos de dedicação e amor à família.

À mim.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como o esboçado aqui nunca é feito de forma isolada. Há vários sujeitos que direta ou indiretamente estão contribuindo no percurso. No meu caso não foi diferente, obtive apoio em várias situações e por isso quero deixar registrado meu agradecimento.

Ao meu esposo, pelo amor e paciência em todos os momentos.

A minha filha, que muitas vezes teve que suportar minha ausência, diante do árduo trabalho de pesquisa, análise e escrita da tese.

A minha orientadora, parceira neste trabalho.

Ao meu irmão Ronaldo, pela leitura e correção do texto.

As Professoras do Projovem Urbano em Recife-PE, Edna, Aldiane, Silvia e Célia, que colaboraram com a pesquisa, desde a participação nas entrevistas até o acesso aos jovens pesquisados.

Aos jovens que participaram do Projovem Urbano em 2010 e 2011, que responderam aos questionários e participaram do grupo focal, enriquecendo assim a pesquisa que fundamentou esta tese.

Aos Coordenadores administrativos dos Polos 3 e 4 do Projovem Urbano em Recife-PE no ano de 2010 e 2011, que também facilitaram o acesso às informações sobre o Programa.

Ao CNPQ, que financiou durante os quatro anos do doutorado minhas atividades através de uma bolsa de estudo.

A todas e todos, meu muito obrigada.

RESUMO

O Projovem Urbano visa fomentar nos jovens uma cultura de participação e exercício de cidadania ativa. Este estudo teve como objetivo compreender a dinâmica de participação e construção de cidadania, tal como concebidas nas estratégias e ações do Projovem Urbano, a partir do Plano de Ação Comunitária – PLA. Buscando analisar como este processo se configura na prática, foram selecionadas como estudo de caso duas escolas participantes do Projovem Urbano em Recife – PE. A pesquisa buscou identificar qual a percepção dos jovens em relação às experiências vivenciadas no Programa e possíveis contribuições dessas atividades sobre mudanças de percepções, valores e práticas cidadãs e de participação política destes jovens. Do ponto de vista teórico, foram abordados os conceitos de políticas públicas, juventude, participação e cidadania. Os documentos oficiais do programa foram analisados a fim de subsidiar o conhecimento de como se configura esta Política e suas estratégias de ação. Para o estudo empírico, optou-se pela utilização de métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, através da combinação das duas abordagens. Como instrumentos de recolha dos dados foram utilizados entrevistas semiestruturadas, questionário e entrevistas de grupo. As entrevistas foram realizadas com os professores das duas escolas selecionadas e os coordenadores dos Polos onde se localizavam as escolas. O questionário e entrevistas de grupo foram aplicados a uma amostra não probabilística de jovens matriculados nas duas escolas, selecionados por acessibilidade e disposição em participar da pesquisa. Como resultado, foram identificadas nas falas dos jovens as contribuições das atividades de Participação Cidadã em temas como cidadania e participação na comunidade, apesar de alguns mostrarem descrédito e desinteresse em relação à política. As críticas e opiniões de insatisfação dos alunos quanto à execução do Projovem incidiram principalmente sobre os cursos de qualificação profissional oferecidos, considerando-se como pontos críticos a questão da não garantia de realização dos cursos pretendidos pelos alunos e aspectos estruturais de seu funcionamento. Os resultados da pesquisa apontam também o reconhecimento por parte dos jovens da contribuição do Programa em relação à construção de projetos futuros, envolvendo a continuidade dos estudos e a busca de uma profissão. As conclusões do estudo indicam que a efetividade da dimensão educativa na construção de uma cultura de participação e exercício de cidadania ativa, presente na proposta do Programa, é perceptível na fala dos jovens pesquisados. Porém, elementos estruturais e institucionais do Projovem Urbano trouxeram problemas para o funcionamento do Programa nas escolas estudadas. Além disso, por se tratar de uma intervenção voltada para os jovens se faz necessário que canais de diálogo sejam estabelecidos entre os gestores e os beneficiários dessa Política, para que o Projovem Urbano seja uma Política para e com as juventudes.

Palavras-chave: Projovem Urbano. Juventude. Participação. Cidadania.

ABSTRACT

The Projovem Urbano aims to develop a culture of participation and exercise of active citizenship in young people. This study had the goal of understanding the dynamics of participation and citizenship building, as designed in the strategies and actions of the Projovem Urbano from the Community Action Plan - PLA. Looking forward to analyzing how this process sets in practice, two schools participating in the Projovem Urbano in Recife - PE as a case study were chosen. The research sought to identify the perception of young people related to experiences in the program and the possible contributions of these activities on changing perceptions, values and civic practices and also political participation of these young people. From the theoretical point of view, the concepts of public policy, youth participation and citizenship were discussed. The official program documents were analyzed in order to support knowledge of the configuration of this policy and action strategies. For the empirical study, we have chosen to use methods of qualitative and quantitative research, by combining the two approaches. In order to collect data from semi-structured interviews, questionnaire and interviews of group were used. Interviews were conducted with selected teachers from both schools and coordinators from educational centers where schools were located. The questionnaire and interviews of group were applied to a non-probability sample of the young students enrolled in the two schools selected for accessibility and willingness to participate. As a result, it was identified in the speech of the young, contributions from activities on topics such as citizenship and participation in the community, although some of them showed disbelief and lack of interest in politic. The criticisms and comments of dissatisfaction among teachers regarding the implementation of Projovem primarily focused on professional training courses offered, considering as critical points, the risk of the courses not become available for the students and the structural aspects of its operation. The survey results also indicate recognition by the young people regarding the contribution from the program related to the accomplishment of future projects involving the continuation of studies and the pursuit of a profession. The findings indicate that the effectiveness of the educational dimension in building culture of participation and exercise of active citizenship, present in the proposed program, is noticeable in the speech of the young students surveyed. However, structural and institutional elements of Projovem Urbano brought problems for the functioning of the program in the schools studied. Moreover, because it is an intervention for young people it is necessary that communication channels are established between managers and the beneficiaries of the policy, so that Projovem Urbano becomes a policy for and with the youth.

Key-words: Projovem Urbano. Youth. Participation. Citizenship.

RÉSUMÉ

Le *Projeune Urbain* vise fomenteur dans les jeunes une culture de participation et pratique de citoyenneté active. Cette étude a eu l'objectif de comprendre la dynamique de participation et de construction de la citoyenneté à partir des stratégies des actions du *Projeune Urbain* dans le Plan d'Action Communautaire - PLA. Pour analyser comment ce processus se configure dans la pratique, deux écoles appartenant le *Projeune Urbain* à Recife - PE ont été sélectionnées dans une étude de cas. L'étude a cherché d'analyser la perception des jeunes par rapport aux expériences vécues dans le Programme et les contributions des activités réalisées dans ce cadre pour produire des changements de perceptions, de valoir et de pratiques citoyennes et de participation politique de ces jeunes. Du point de vue théorique, ont été analysés les concepts de politiques publiques, de jeunesse, de participation et de citoyenneté. Les documents officiels du Programme ont été analysés à fin de subsidier la connaissance sur la configuration de cette politique et ces stratégies d'action. L'étude empirique a utilisé des méthodes de recherche qualitative et quantitative à travers la combinaison de ces deux approches. Comme instruments de récolte de données ont été réalisées des entretiens semi-directifs, de questionnaire et des entretiens en groupe. Les entretiens ont été réalisées avec les professeurs des deux écoles sélectionnées et avec les coordinateurs des Pôles où sont localisées ces écoles. Le questionnaire et les entretiens en groupe ont été appliqués dans un échantillon non probabiliste de jeunes inscrits dans les deux écoles qui ont été sélectionnés selon des critères d'accessibilité et d'engagement pour participer de la recherche. Comme résultat, l'on a identifié dans les paroles des jeunes les contributions issues des activités de Participation Citoyenne sur de thèmes comme citoyenneté et participation dans leurs communautés, malgré la méfiance et le manque d'intérêt de la part de quelques jeunes par rapport la politique. Les critiques et les avis concernant l'insatisfaction des élèves sur le développement du *Projeune* ont touché notamment les cours de qualification professionnelle offerts, surtout en ce qui concerne la précarité dans l'offre des cours prétendus par les élèves et dans la structure de son fonctionnement. Les résultats indiquent aussi que les jeunes reconnaissent la contribution du *Projeune* par rapport à la construction de projets futurs, en ce qui concerne la continuité des leurs études et la qualification professionnelle. Les conclusions de cette étude indiquent que la consolidation de la dimension éducative pour la construction d'une culture de participation et de pratique de la citoyenneté active incluses dans la proposition du Programme est perceptible dans les paroles des jeunes. Cependant, des éléments structurels et institutionnels du *Projeune Urbain* ont produit des préjudices dans le fonctionnement du Programme dans les écoles étudiées. De plus, parce qu'il s'agit d'une intervention auprès des jeunes, il faut que des réseaux de dialogue soient établis entre les directeurs et les bénéficiaires de ce Programme à fin de faire du *Projeune* une politique pour et avec la jeunesse.

Mot-clés: *Projeune Urbain*. Jeunesse. Participation. Citoyenneté.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Organização do Polo: quantidade de Núcleos e turmas	104
Gráfico 1	Distribuição dos alunos avaliados segundo a faixa etária	143
Gráfico 2	Distribuição dos alunos avaliados segundo a raça	144
Gráfico 3	Distribuição dos alunos avaliados segundo o estado civil	145
Gráfico 4	Distribuição dos alunos avaliados segundo ter filho	146
Gráfico 5	Distribuição dos alunos avaliados segundo a série que cursou até entrar no Projovem Urbano	148
Gráfico 6	Distribuição dos alunos avaliados segundo ocupação	149
Gráfico 7	Distribuição dos alunos avaliados segundo fonte de renda própria	150
Gráfico 8	Distribuição dos alunos segundo a frequência em alguma associação, antes do Projovem	155
Gráfico 9	Distribuição dos alunos segundo a participação em alguma associação, após a realização do Projovem	155
Gráfico 10	Distribuição dos alunos segundo a frequência que ajuda as pessoas do bairro, antes do Projovem	156
Gráfico 11	Distribuição dos alunos segundo a frequência de ajuda as pessoas no bairro, após o Projovem	156
Gráfico 12	Distribuição dos alunos segundo a percepção acerca da importância da participação na comunidade, antes da realização do Programa	157
Gráfico 13	Distribuição dos alunos segundo a percepção acerca da importância da participação na comunidade, após a realização do Programa	157
Gráfico 14	Distribuição dos alunos segundo a participação em alguma intervenção no bairro, antes do Projovem	158
Gráfico 15	Distribuição dos alunos segundo o grau de impacto na realização de alguma atividade a favor do bairro, após a realização do projeto	159

Gráfico 16	Distribuição dos alunos segundo o interesse em votar caso ele não fosse obrigatório	161
Gráfico 17	Distribuição dos alunos segundo o grau de satisfação das expectativas nas aulas de participação cidadã	161
Gráfico 18	Distribuição dos alunos segundo mudanças na forma de pensar após as atividades desenvolvidas nas aulas de participação cidadã	162
Gráfico 19	Distribuição dos alunos segundo mudanças na forma de agir após as atividades desenvolvidas nas aulas de participação cidadã	163
Gráfico 20	Distribuição dos alunos segundo a satisfação das expectativas no Projovem Urbano	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1	Carga horária das três dimensões do currículo	111
Tabela 3.2	Carga horária semanal das disciplinas do curso	111
Tabela 3.3	Planilha de escolas do Projovem Urbano em Recife-PE	115
Tabela 3.4	Quantidade de turmas por escolas no Projovem Urbano em outubro de 2011	118
Tabela 4.1	Distribuição da participação dos alunos nas fases do PLA e nos meios utilizados para execução	152
Tabela 4.2	Distribuição do grau de contribuição do Projovem para despertar interesse sobre temas gerais	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1	Programas/projetos por instâncias responsáveis no governo FHC (1995-2002)	43
Quadro 1.2	Eixo 01: Elevação de escolaridade, capacitação profissional e cidadania (4 programas)	52
Quadro 1.3	Eixo 02: Qualificação profissional (5 programas)	53
Quadro 1.4	Eixo 03: Financiamento e crédito rural (2 programas), Meio ambiente (01 programa)	55
Quadro 1.5	Eixo 04: Financiamento e crédito rural (2 programas), Meio ambiente (01 programa)	56
Quadro 1.6	Eixo 05: Cultura, esporte e lazer (4 programas)	57
Quadro 1.7	Programas de juventude que foram incorporados ao Projovem	61

LISTA DE SIGLAS

CAED	Centro de Políticas e avaliação da Educação
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Conselho Regional de Assistência social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH	Índice de desenvolvimento humano
IDHE	Índice de desenvolvimento humano educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa econômica e aplicada
JUC	Juventude Universidade Católica
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MMA	Ministério do Meio ambiente
MTE	Ministério do Trabalho e emprego
ONG	Organização não governamental
PETI	Programa de erradicação do trabalho infantil
POPI	Projeto de Orientação Profissional
PL	Projeto de lei
PLA	Plano de Ação Comunitária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por amostras de domicílios
PNJ	Política Nacional de Juventude
PPI	Projeto Pedagógico integrado

PROJOVEM	Programa Nacional de inclusão de jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RPA	Região Político-administrativa
SAF	Secretaria de Agricultura Familiar
SBF	Secretaria de Biodiversidade e Floresta
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Comércio
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SMA	Sistema de monitoramento e avaliação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
UNE	União Nacional dos estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Metodologia e trajetória da pesquisa de campo	22
Estrutura da tese	32
 CAPÍTULO 1 A JUVENTUDE NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	34
1.1 Políticas públicas: debatendo argumentos e teses	34
1.2 Antecedentes da Política Nacional de Juventude no Brasil	40
1.3 Políticas públicas para os jovens no Governo Lula	46
 CAPÍTULO 2 JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA	65
2.1 A Juventude como categoria social	65
2.2 Definindo participação cidadã	73
2.3 Os jovens e a participação cidadã	86
2.4 Juventude e cidadania	93
 CAPÍTULO 3 DESCRIÇÃO DO OBJETO: O PROJÓVEM URBANO E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	100
3.1 Projóvem Urbano: estrutura, organização e funcionamento	100
3.2 O Projóvem Urbano em Recife/PE	114
3.3 Os espaços de participação no Projóvem Urbano: seus limites e potencialidades	124
 CAPÍTULO 4 PROJÓVEM URBANO EM RECIFE/PE: CARACTERIZANDO ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS	142
4.1 Perfil sócio demográfico dos jovens participantes da pesquisa	142

4.2 Caracterizando os aspectos da participação dos jovens no Plano de Ação Comunitária - PLA	152
--	-----

CAPÍTULO 5 CONTRIBUIÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PROJOVEM URBANO EM RECIFE/PE NA PERCEPÇÃO DOS JOVENS	166
--	-----

5.1 Contribuições da participação cidadã segundo o olhar dos jovens participantes da pesquisa	166
5.2 Avaliação da formação básica e da qualificação profissional no Projovem Urbano	192
5.3 Contribuições do programa para a vida dos jovens: expectativas iniciais e perspectivas de futuro	202

CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	222
--------------------	-----

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com os coordenadores dos Polos	229
--	-----

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os Professores e assistentes sociais	230
--	-----

APÊNDICE C – Questionário alunos do Projovem Urbano	231
--	-----

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista de grupo: alunos do Projovem Urbano	235
---	-----

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil vem constituindo um cenário de elaboração de políticas públicas¹ nas mais diversas áreas, entre elas destaca-se a temática da juventude (SPOSITO e CARRANO, 2003). De acordo com Abramovay et al (2002), uma das questões cruciais que enfrentam os diversos países da América Latina, no que se refere às políticas de desenvolvimento social, é a juventude², sobretudo por se tratar de um contingente populacional inserido em situações de pobreza e de violência, que vive a realidade escassa de oportunidades de trabalho.

Em 2001, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de domicílios - PNAD, o Brasil apresentava dados preocupantes em relação ao desemprego da população juvenil. Cerca de 3,7 milhões dos jovens estavam sem trabalho, representando 47% do total de desempregados no Brasil. A taxa média de desemprego no Brasil era de 9,4%, mas no caso da juventude essa taxa era maior, em torno de 18%. De acordo com o Instituto de pesquisa econômica e aplicada - Ipea (2008), o desemprego entre jovens de 15 a 24 anos é 3,5 vezes maior do que entre os trabalhadores considerados adultos, com mais de 24 anos. Isso mostra que essa parcela da população encontra-se numa situação mais vulnerável, pois se vê no dilema da falta de experiência, pouca qualificação, entre outros.

Esses dados foram utilizados pelo Instituto Cidadania em ampla pesquisa realizada em 2003 e 2004, com o intuito de elaborar um diagnóstico da juventude brasileira na época. O

¹ Define-se como política pública “aquilo que o governo opta fazer ou não fazer, frente a uma situação” (ABAD, 2003, p.14).

² De acordo com Abramo (1997), a concepção de juventude, corrente na sociologia, é baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a constitui como categoria de análise: como um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, através da socialização, em que elementos da cultura de papéis adultos são adquiridos.

objetivo dessa pesquisa, intitulada “Projeto Juventude” foi orientar a Política de Juventude a ser formulada no Governo do ex-Presidente Lula. Verificou-se que os brasileiros na faixa etária de 15 a 24 anos somavam 34 milhões de pessoas, o que representava cerca de 20% da população brasileira. Constatou-se também que havia 4,5 milhões de jovens brasileiros na época com defasagem entre idade e série escolar. A orientação, portanto, era que os Programas formulados para este segmento populacional tivesse inicialmente um caráter emergencial, atendendo a população jovem que estava na faixa etária de 18 a 24 anos, fora da escola ou em atraso escolar.

Além dos problemas citados, tinha a questão da violência, pois de acordo com publicação divulgada pela UNESCO em 2002, a taxa de homicídio entre a população de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos chegou a 54,5 para cada 100 mil, contra 21,7 para o restante da população (ARAÚJO, 2008).

Este cenário da juventude brasileira contribuiu para que este segmento entrasse na agenda política dos governos. Dessa forma, como resposta a esta demanda, no dia primeiro de fevereiro de 2005, o governo brasileiro lançou a Política Nacional de Juventude (PNJ)³, tendo início com a criação da Secretaria Nacional de Juventude⁴ (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação,

³ A criação da PNJ é resultado de discussões que se seguiram durante o ano de 2004 pelo Grupo Interministerial da Juventude que envolveu dezenove Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados. Além desses órgãos, o grupo contou com a colaboração de técnicos do Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da UNESCO. O grupo trabalhou no sentido de elaborar um diagnóstico da juventude brasileira e de mapear as ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplam segmentos juvenis.

⁴ A Secretaria Nacional de Juventude, além do papel de integrar programas e ações do governo federal, é a referência da população jovem no Governo Federal, como ocorre em vários estados e municípios do Brasil e em vários países que adotam políticas públicas voltadas para a Juventude. Desde 2005 a SNJ, que integra a estrutura da Secretaria-Geral da Presidência da República, é responsável por iniciativas do governo voltadas para a população jovem, levando em conta as características, especificidades e a diversidade da juventude.

Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), passando a vigorar com a Lei de Nº. 11.129 em 30 de junho do mesmo ano.

O Projovem teve início em 2005 em várias capitais brasileiras, dentre elas Recife, visando oferecer elevação da escolaridade, qualificação profissional e experiências de participação em ações nas suas comunidades aos jovens de 18 a 24 anos. Posteriormente essa política foi reformulada, integrando alguns programas sob a rubrica “Projovem integrado”, dentre eles está situado o Projovem Urbano, objeto dessa tese.

O Projovem Urbano objetiva proporcionar formação integral aos jovens por meio da associação entre: formação básica, qualificação profissional e a participação cidadã (BRASIL, 2008). Pensando a política pública como o “Estado em ação”, através da execução de programas voltados para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001), propôs-se neste trabalho analisar o segmento identificado como a “participação cidadã” no Projovem Urbano em Recife-PE, o qual constitui uma reformulação do Projovem.

A ideia da participação cidadã dos jovens refere-se a vivências de experiências que proporcionem a realização de capacidades e acesso a direitos, bem como o desenvolvimento do sentimento de pertença a sua coletividade. Conforme aparece no Projeto do Programa (BRASIL, 2008), esta dimensão visa fomentar uma cultura de participação e exercício de cidadania ativa entre os jovens.

A questão que norteou este estudo foi: qual a percepção dos jovens sobre a formação da participação cidadã promovida no âmbito do Projovem Urbano? A indução desta participação constituiu-se em instrumento potencializador de uma cidadania ativa, conforme prevê o Projeto Pedagógico Integrado? A partir dessa problemática, nosso objeto de estudo se

configurou na compreensão e análise da participação cidadã no Projovem Urbano em Recife-PE a partir da percepção dos envolvidos.

Analisar os espaços de participação vivenciados pelos jovens a partir das políticas públicas constitui um desafio, pois grande parte dos estudos envolvendo esse grupo tem focado os problemas sociais que os envolvem, seja em situações de risco, abordando aspectos penais e jurídicos, como também discussões a respeito da família e da escola (KERBAUY, 2005).

Nossa aproximação com a temática da juventude, em situação de vulnerabilidade social, vem da experiência como educadora no Projovem durante o período de 2006-2009. Nesse período, obtivemos contato direto com jovens que conviviam com situações de risco, e, em sua maioria, eram moradores de periferias pobres da cidade do Recife-PE. Também pude acompanhar de perto as ações de participação no âmbito do Programa naquele período, identificando sua importância na proposta curricular presente no Projeto Pedagógico. Diante disso, observamos que muitos jovens almejam uma mudança em sua realidade de vida e que atribuem aos governos esta responsabilidade.

Acreditamos que a análise dessa proposta educativa de participação pode oferecer subsídios para a reflexão sobre a influência dos Programas em relação à vida dos jovens, contribuindo para o aprendizado de práticas sociais democráticas. Nesse sentido, acreditamos que a referida pesquisa é importante por se tratar de uma problemática atual, bem como pelo caráter inovador dessa política empreendida no país.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a experiência de formação da participação cidadã no âmbito do Programa Projovem Urbano e possíveis contribuições para a vida dos jovens, a partir da percepção dos envolvidos. Assim, buscamos identificar, através da

análise dos documentos oficiais, como se estrutura e se organiza o Plano de Ação comunitária como componente curricular da formação da participação cidadã. Do ponto de vista empírico, buscamos analisar a percepção dos jovens em relação à sua participação no Projovem Urbano e as possíveis contribuições dessas atividades sobre mudanças de percepção, valores e práticas cidadãs, já que a participação é concebida no Projovem Urbano como potencialidade para o exercício de uma cidadania ativa.

A escolha por analisar o Projovem Urbano deu-se pela importância que é dada à Política de juventude por parte dos gestores, sobretudo a nova proposta de integrar alguns Programas sob uma nova rubrica. Além disso, este é um dos poucos Programas⁵ em que a participação dos jovens é colocada como um dos pilares de sustentação. A dimensão da participação cidadã traz elementos interessantes a serem analisados, já que conforme o Projeto Pedagógico integrado (BRASIL, 2008, p.39-40), esta visa fomentar uma cidadania ativa entre os jovens, alicerçada na ideia “que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo”. Para além da importância desse Programa, no cenário da Política de juventude atual, o interesse pela temática deu-se também pela minha experiência enquanto professora no Projovem Urbano em versão anterior, vivenciando de perto a proposta pedagógica de educação para a participação que este propõe para os jovens através do Plano de Ação comunitária – PLA.

A análise desta experiência em Recife se justifica por ter sido uma das primeiras cidades⁶ em que implementou o Projovem como experiência piloto e, posteriormente, o Projovem integrado. Recife é a capital do Estado de Pernambuco, situada na Região Nordeste

⁵ Além do Projovem Urbano, há o Projovem Adolescente e o Programa Juventude e Meio Ambiente com o objetivo de fortalecimento da participação juvenil.

⁶ Além de Recife, Salvador, Fortaleza e Porto Velho participaram da experiência piloto (ARAÚJO, 2011).

do Brasil. Conforme dados do IBGE (2010), possui uma população de 1.537.704 pessoas. A cidade é dividida em Regiões Político-administrativas (RPAs), sendo utilizado esse critério de divisão administrativa para o funcionamento do Projovem. Nos últimos 12 anos ela foi administrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). No período de 2001 a 2008, pelo Prefeito João Paulo, em dois mandatos consecutivos, e de 2009 a 2012, pelo Prefeito João da Costa.

O Projovem Urbano teve início em 2008, atendendo no ano de 2008 e 2009 cerca de 350 mil jovens em todo o Brasil (BRASIL, 2010). Como recorte temporal da nossa pesquisa, foi objeto de análise nessa tese o período de maio de 2010 a novembro de 2011, o qual correspondeu à segunda experiência em Recife-PE nesse novo formato⁷. Nesse período funcionou o Polo 3 e 4, cada um sendo formado por escolas das várias RPA's da cidade.

É importante destacar que as teorias nos auxiliam no processo de pesquisa, constituindo-se em instrumental relevante na delimitação do foco que queremos analisar. Na presente tese utilizamos como referencial teórico as teorias sobre participação, juventude e cidadania, buscando fazer um link com o que é apresentado nos documentos oficiais acerca da política de juventude analisada.

Metodologia e trajetória da pesquisa de campo

No que se refere à identificação das concepções, estratégias e outros elementos norteadores do Programa Projovem Urbano, realizamos uma análise documental com base nos documentos oficiais disponibilizados para consulta, são estes:

⁷ Vale salientar que a partir de 2012 o Projovem Urbano passou por outras mudanças, uma delas foi quanto ao Ministério vinculado, agora sob a tutela do Ministério da Educação.

- A Medida Provisória nº 238 de 01 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005), em que cria o Programa Nacional de inclusão de jovens, em caráter emergencial, e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVÉ);
- A Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), que formaliza a Política de juventude no Governo do ex-presidente Lula;
- O Projeto pedagógico integrado do Projovem Urbano (BRASIL, 2008), o qual apresenta o formato e organização do Projovem, na sua fase inicial, e as mudanças a partir do Projovem Urbano.

Além desses documentos, também analisamos os seis Manuais do Educador, material pedagógico do Programa que serve de instrumento de trabalho para os professores no planejamento das atividades. Nestes, estão descritas todas as etapas que constituem a disciplina de participação cidadã proposta no Programa.

Na análise desses documentos, buscamos identificar como o aspecto da participação estava presente no texto do Programa, as mudanças ocorridas ao longo do Governo Lula nessa política, bem como o funcionamento do Projovem Urbano, dando especial atenção ao aspecto da participação cidadã, que é o foco da pesquisa empreendida nessa tese. As discussões a partir dos documentos citados são apresentadas no decorrer dos capítulos e serviram para compreender os processos que antecederam a adoção dessa Política no país, os atores responsáveis pela implantação e os princípios que nortearam essa Política.

Para a pesquisa de campo, utilizamos a metodologia qualitativa e quantitativa⁸. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas individuais semiestruturadas, o questionário e as entrevistas de grupo.

Dentre as 33 escolas (núcleos) que compunham a soma dos dois Polos, foram selecionadas como estudos de casos duas escolas, uma de cada Polo. A escolha por essas escolas deu-se por alguns critérios: analisar contextos distintos, sendo estes identificados a partir da localização das escolas, do público juvenil atendido, bem como elementos como a quantidade de turmas que as escolas finalizaram o Programa.

A partir destes critérios⁹, selecionamos a Escola 1, pertencente ao Polo 3, localizada no Centro da cidade e que tinha um público jovem residente em comunidades distintas do bairro da escola, se localizando distante da residência dos jovens, além de ter finalizado o Programa com apenas três turmas, o que acarretou a demissão de professores. No Polo 4 foi selecionada a Escola 2, localizada na periferia da cidade e que concentrava um público de alunos em sua maioria pertencente ao mesmo bairro da escola. Esta finalizou o Programa com as cinco turmas que iniciaram as atividades.

A definição desses critérios foi importante para o estudo já que se buscou identificar a percepção dos jovens sobre o impacto das ações de participação vivenciadas no Programa. Portanto, o objetivo foi analisar a proposta do Projovem Urbano a partir de contextos distintos que poderiam trazer algumas especificidades. Isso pôde ser comprovado a partir do diálogo

⁸ Conforme Richardson (2007, p.70), a metodologia quantitativa “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meios estatísticos”. Já a metodologia qualitativa não emprega um instrumental estatístico na análise dos dados, tendo “como objeto situações complexas ou estritamente particulares” (RICHARDSON, 2009, p.80)

⁹ É importante considerar que haviam outros Núcleos que atendiam estes critérios, porém a seleção pelas Escolas citadas deu-se também pelo contato prévio existente entre a pesquisadora e alguns dos professores nesses espaços, o que facilitou o acesso e a coleta de informações.

estabelecido com os alunos devidamente matriculados nessas duas escolas no período da pesquisa.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas com as coordenadoras administrativas do Polo 3 e 4, uma de cada Polo, com alguns dos professores de formação básica das escolas selecionadas para o estudo (um total de quatro) e uma assistente social responsável pelas atividades de participação cidadã na escola 2. Não foi possível entrevistar a assistente social da outra escola devido à mesma não aceitar participar da pesquisa. No total foram sete entrevistas. A escolha pelos entrevistados¹⁰ deu-se a partir da disposição dos mesmos em participarem da pesquisa.

As entrevistas com as coordenadoras administrativas dos Polos 3 e 4 serviram para orientar as escolhas pelas escolas pesquisadas, já que foi através dessas conversas guiadas que obtivemos as informações das escolas que compunham os dois Polos no que se refere à localização, ao público jovem atendido em cada localidade, bem como as que estavam encerrando as atividades com as cinco turmas que iniciaram o Projovem Urbano e as que haviam tido diminuição de turmas. Além dessas questões, as conversas guiadas por um roteiro buscaram informações da quantidade de núcleos de cada Polo, quantidade de professores que atuavam nestes espaços, dados e motivos da evasão nos Núcleos, cursos de qualificação ofertados no Projovem Urbano em Recife, dentre outras questões.

Além das entrevistas com as coordenadoras dos Polos, também foram entrevistados alguns professores dos dois núcleos selecionados como estudo de casos. Inicialmente objetivamos entrevistar todos os professores de Formação básica das duas Escolas, os quais

¹⁰ De acordo com Gaskel (2002, p.70), “não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas” diferente da pesquisa quantitativa que utiliza de vários tipos de seleção de amostras. Fica a critério do pesquisador a seleção dos respondentes.

no período da pesquisa totalizavam um número de oito, já que com a evasão dos alunos houve demissão de professores na Escola 1 e por isso o Núcleo já não contava com a mesma quantidade de professores que iniciou.

Portanto, dada as alterações dos trabalhos diante da evasão dos alunos e da reorganização das turmas, só foi possível entrevistar uma professora de formação básica da Escola 1, num total de três professores que atuavam naquele período. A professora entrevistada atuava na área de língua portuguesa. Vale salientar que houve várias tentativas de busca de informações com outros professores nesse Núcleo, porém sem sucesso. Na Escola 2 entrevistamos três professoras de formação básica: uma de língua portuguesa, uma de ciências naturais e uma de língua estrangeira. Também foi entrevistada a assistente social responsável pelas atividades de participação no Programa. O número reduzido de entrevistas não prejudicou a pesquisa já que as entrevistas com os professores tinham como objetivo buscar informações das atividades do núcleo e a atuação dos mesmos, principalmente envolvendo esta dimensão. Dessa forma, as entrevistas com os professores e coordenadores possibilitou o entendimento de aspectos gerais do funcionamento do Programa. As entrevistas foram realizadas no período de outubro de 2011, concomitante à realização da entrevista de grupo com os jovens.

Para a pesquisa com os jovens, aplicamos um questionário e realizamos entrevistas de grupo com uma amostra não probabilística dos alunos matriculados nas duas escolas, selecionados por acessibilidade e disposição em participar da pesquisa. A pesquisa de campo com os jovens foi realizada no período de outubro a novembro de 2011. Optamos por realizar a pesquisa nesse período justamente porque o Programa estava finalizando e por isso seria

possível obter informações mais completas do processo, além de poder analisar as percepções dos jovens após terem vivenciado as experiências de participação que o Programa se propõe.

O questionário foi elaborado com perguntas fechadas e abertas. Com as questões fechadas buscamos obter informações sócias demográficas (sexo, idade, escolaridade, entre outras) dos estudantes. As perguntas abertas buscaram obter as opiniões dos entrevistados sobre as questões relativas às suas experiências no desenvolvimento das atividades de formação da participação cidadã no projeto e seus efeitos nas mudanças de suas concepções e práticas políticas. Para o contato inicial esse instrumento foi importante, pois possibilitou a obtenção de informações acerca do perfil dos jovens que frequentavam os dois núcleos e assim desenhar um roteiro de discussão que foi realizada posteriormente através da entrevista de grupo.

Como já foi mencionado, os questionários foram aplicados aos estudantes matriculados em duas escolas. Uma das escolas foi a Escola 1, núcleo pertencente ao Polo 3, localizada no Centro da cidade. Diferentemente da maioria das escolas do projeto, esta escola não se localiza numa comunidade específica. Ou seja, os alunos matriculados nessa escola vinham de vários bairros próximos (Coelhos, Ilha do Retiro, Coque), e por isso não havia uma identificação com a localidade. Outro aspecto é a questão da evasão, já que esta foi uma das poucas escolas do Polo 3 que finalizou os trabalhos com apenas três turmas. Na Escola 01 o questionário foi aplicado a um total de 34 alunos. Houve várias tentativas para obter um número maior de respondentes, porém pela dificuldade que o Núcleo enfrentava devido à evasão, havia uma rotatividade de alunos que compareciam às aulas não sendo possível conseguir um número maior de alunos que respondesse ao questionário. No dia da aplicação, o núcleo estava dividido em duas turmas e estavam presentes a professora de Ciências

Humanas, a de Língua Portuguesa e a de participação cidadã. O tempo de duração para a aplicação do questionário foi de 2 horas, das 19hs às 21hs. Tive que auxiliar de perto, pois muitos jovens tinham dificuldades em compreender as questões. Também contei com o apoio dos professores nessa atividade.

A Escola 2, núcleo pertencente ao Polo 4, reúne outros elementos interessantes e que ao longo da pesquisa foram confirmados. O núcleo encerrou as atividades com as mesmas cinco turmas que iniciou o Programa e por isso era composta pela mesma equipe de professores que iniciou o trabalho. Além disso, funcionava próximo de algumas comunidades, sendo o público mais homogêneo no que se refere à identificação com o seu bairro. Na Escola 2, o questionário foi aplicado a um total de 93 estudantes. Nesse dia estavam presentes as professoras de Língua portuguesa, ciências naturais e língua estrangeira. A duração da aplicação do questionário também foi de duas horas, das 19hs às 21hrs. Os alunos se reuniram em duas turmas contribuindo assim para agilizar o processo da pesquisa. Ao contrário do núcleo do Polo 3, aqui os jovens não apresentaram dificuldades na compreensão do instrumento. Depois de aplicado o questionário ficou agendado para outro momento a realização da entrevista de grupo, um em cada escola.

Para análise dos dados dos questionários foi construído um banco de dados no programa EPINFO o qual foi exportado para o SPSS onde foi realizado o processamento e tabulação dos dados.

Os participantes da entrevista de grupo nas duas Escolas foram definidos a partir dos que participaram desta primeira etapa da pesquisa com o questionário. A escolha se deu de forma aleatória, a partir da disposição dos envolvidos em colaborar com a pesquisa. A entrevista de grupo serviu para dialogar com os jovens acerca das suas percepções sobre a sua

participação no Programa. Portanto, dois indicadores guiaram nossas conversas com os jovens: 1) como eles perceberam sua participação nesse programa; e 2) qual o impacto dessa participação sobre mudança de percepção dos jovens. À medida que a discussão acerca dessas duas questões avançou pontuamos na própria fala dos entrevistados outras questões que diretamente se relacionaram às duas primeiras.

No dia 31 de outubro foi realizado a entrevista de grupo na Escola 2. Foram convidados para participar do grupo 15 alunos, sendo que no dia compareceram 11. Desses 11, oito eram do sexo feminino e três do sexo masculino. O local em que ocorreu a entrevista foi a sala dos Professores, no próprio núcleo. Explicamos ao grupo sua finalidade, os alunos assinaram um termo de permissão de uso das falas. Cada um foi devidamente identificado pelo nome. Iniciamos o grupo às 19:30 e encerramos às 21hs. Participou também, na condição de auxiliar na pesquisa, um relator o qual tratou de registrar as informações, bem como observar o andamento das discussões. Tudo foi registrado em gravador, bem como fotografado.

A realização da entrevista de grupo na Escola 1 ocorreu no dia 03 de novembro de 2011. Nesse dia estavam presentes no núcleo as professoras de língua portuguesa, de matemática e ciências naturais. O número de jovens que participou foi de 10 alunos, oito do sexo feminino e dois do masculino. Nessa escola tive mais dificuldades de realizar a entrevista já que os alunos chegaram atrasados e não obtive resposta positiva dos convidados anteriormente para participarem do grupo. O convite para a entrevista foi sendo feito no próprio dia à medida que iam chegando. Além disso, teve uma professora que não queria liberar seus alunos para participar do grupo e isso eu observei desde o início da pesquisa. Apesar dos entraves, realizamos a entrevista de grupo na sala dos professores, sendo toda a

sessão gravada. Assim como no outro grupo, expliquei sua finalidade, os alunos assinaram um termo de permissão de uso das falas e cada um foi devidamente identificado pelo nome. Além da pesquisadora, esteve presente um relator o qual acompanhou e fez as devidas anotações.

Realizamos a transcrição de todas as falas dos sujeitos. Posteriormente, realizamos uma análise de conteúdo das informações obtidas nas questões abertas do questionário e com os dados coletados nas entrevistas de grupo realizadas com os jovens. Para a análise, utilizamos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que apresenta várias técnicas de análise de conteúdo, mas optamos pela análise categorial, que consiste no desmembramento do texto em categorias. Dentre as possibilidades de categorização, utilizamos a análise temática, por ser eficaz e rápida quanto a sua aplicação aos discursos. Portanto, optamos pelo tema como unidade de registro, pois buscamos descobrir as motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, etc. De acordo com Bardin, o tema é caracterizado como uma unidade de significação que pode ser extraído de um texto mediante uma reflexão tendo como base uma teoria específica.

As categorias temáticas¹¹ que foram extraídas do questionário e da entrevista foram: interesse pela política, sentido de cidadania, participação em movimentos de mobilização, interesse pelos problemas da comunidade, entre outros. Nessa fase de tratamento dos resultados e análise dos dados nos atemos ao conteúdo presente nos diálogos a partir dos sujeitos da pesquisa, no caso os jovens.

Sendo assim, ao submetermos o material empírico da pesquisa a uma análise de conteúdo, acreditamos que este nos permitiu observar os motivos de satisfação, insatisfação, opiniões subentendidas e externadas pelos informantes. Segundo Bardin (2011), a análise de

¹¹ Bardin (2011) sublinha que a análise temática é transversal, ou seja, recorta o conjunto das entrevistas através de um conjunto de categorias projetadas sobre os conteúdos.

conteúdo torna possível analisar as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo unicamente às palavras expressas diretamente, mas também aquelas que estão subentendidas no discurso.

Destacamos a seguir, as três etapas na análise de conteúdo utilizadas no estudo (BARDIN, 2011):

Na **Fase de pré-análise** realizamos o que Bardin chama de leitura flutuante, ou seja, uma leitura geral estabelecendo um primeiro contato com os conteúdos coletados, tendo-se presente as seguintes regras: a) Exaustividade: consideração de todos os elementos presentes nos conteúdos; b) Representatividade: seleção dos elementos que são representativos em relação ao que propomos investigar (consideração dos conteúdos dos documentos oficiais); c) Homogeneidade: os conteúdos coletados foram agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática; d) Pertinência: foram selecionados com base na adequação enquanto fonte de informação e correspondência aos objetivos e questão norteadora do estudo.

Na **Fase de exploração** definimos as categorias. Optamos por utilizar o tema como unidade de registro. De acordo com Bardin (2011, p.135), o tema geralmente é utilizado “para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc”. Além disso, as respostas a questões abertas, por meio de entrevistas individuais ou grupais são analisadas tendo o tema como base. Alguns dos temas definidos foram: cidadania, participação política, interesse pela política, envolvimento em movimentos de mobilização na comunidade, preocupação com os problemas da comunidade, construção de projetos futuros, entre outros.

Na **Fase de tratamento dos dados**, a partir das temáticas selecionadas com a análise do material, procedemos à interpretação dos dados, buscando não perder de vista a visão de

conjunto, considerando elementos contextuais relevantes (especificidade de cada escola) e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços.

Estrutura da tese

A tese está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, situamos a discussão das políticas públicas voltadas para a juventude, iniciando com uma breve revisão do conceito de políticas públicas. Em seguida, apresentamos o debate da Política Nacional de Juventude no Brasil, inicialmente com a descrição dos Programas que a antecederam, sobretudo no Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Em seguida discutimos a Política Nacional de Juventude implantada no Governo do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e os programas voltados para a juventude durante sua Gestão, destacando a reformulação do Projovem.

No segundo capítulo, realizamos uma breve revisão da literatura acerca das referências conceituais que fundamentaram a tese. Uma vez que o objeto dessa tese se constitui em uma Política pública voltada a juventude, apresentamos inicialmente o conceito de juventude, situando o debate empreendido pela sociologia da juventude, bem como as interpretações mais recentes sobre essa categoria. Dando continuidade, situamos o debate acerca da participação cidadã, tomando como referência alguns teóricos relevantes da democracia participativa, finalizando com uma discussão da participação política dos jovens. Por fim, realizamos uma breve discussão do conceito de cidadania, sendo este relacionado com as questões da juventude.

No terceiro capítulo, situamos o objeto de estudo dessa tese, iniciando com a discussão da estrutura e funcionamento do Projovem Urbano, para em seguida discutir as particularidades deste Programa em Recife-PE, considerando o período de maio de 2010 a novembro de 2011. Finalizamos o capítulo com a descrição das atividades de participação a partir das estratégias estabelecidas no Plano de Ação Comunitária – PLA, apontando os limites e potencialidades dessa experiência.

No quarto capítulo, discutimos os dados obtidos nos questionários aplicados aos jovens participantes do Projovem Urbano nas duas escolas pesquisadas, apresentando inicialmente o perfil sócio demográfico dos alunos informantes. A seguir são apresentados e discutidos os aspectos que caracterizaram a participação dos jovens no Programa.

No quinto capítulo, são analisados os dados recolhidos nas entrevistas grupais realizadas com os estudantes nas duas escolas, selecionadas como estudos de caso. Inicialmente são apresentadas as contribuições da formação em participação cidadã, na visão dos jovens informantes. Em seguida, apresentamos a avaliação feita pelos jovens acerca da formação básica e da qualificação profissional oferecida no Programa. Finalizando o capítulo, apresentamos uma discussão sobre a percepção dos jovens em relação à contribuição do Programa sobre suas vidas, abordando aspectos gerais de mudanças apontados pelos mesmos.

No último capítulo, a título de “considerações finais”, apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos na pesquisa e as implicações práticas desses resultados para melhoria na concepção e efetividade dessa política pública analisada.

CAPÍTULO 1

A JUVENTUDE NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O capítulo apresenta a trajetória das políticas públicas de juventude no Brasil. Inicialmente é abordado o conceito de política pública a partir de autores como Souza (2007), o qual discute o “estado da arte” das políticas públicas. Após essa discussão teórica, apresentamos as ações que antecederam a criação da Política Nacional de Juventude no Brasil, situando os programas desenvolvidos anteriormente a essa Política.

Finaliza com a apresentação das políticas voltadas para a juventude no cenário atual, destacando o Projovem integrado, do qual o Projovem Urbano faz parte.

1.1 Políticas públicas: debatendo argumentos e teses

Antes de abordar acerca das políticas públicas voltadas para a juventude, faz-se necessário situarmos, mesmo que de forma breve, o debate que permeia a categoria “política pública”. Não sendo objetivo aqui dar conta de todo o debate, optamos por apresentar as contribuições de alguns autores, que se constituíram como relevantes para a construção do arcabouço teórico da tese.

Em trabalho recente, Souza (2007) apresenta o “estado da arte da pesquisa em políticas públicas”, demonstrando a importância desse campo de conhecimento e sua maior visibilidade entre os estudos acadêmicos. De acordo com a autora, a área de conhecimento política pública nasce nos Estados Unidos como disciplina acadêmica, não seguindo as mesmas etapas da tradição europeia nessa área.

Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um deslocamento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos Estados Unidos, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2007, p.67).

Segundo a autora, a área de políticas públicas teve a contribuição de alguns intelectuais na sua gênese, considerados ‘pais fundadores’, são eles: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblon e D. Easton. Em 1936, Laswell introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública) como uma maneira de estabelecer o diálogo entre o governo, os cientistas sociais e os grupos de interesse.

A contribuição de H. Simon (1957) foi introduzir o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos. Para ele, os problemas de informação, que muitas vezes é incompleta, além do tempo para as decisões serem tomadas e o próprio interesse dos decisores, seriam elementos que limitam a racionalidade dos decisores. Porém, esta racionalidade “pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadrem o comportamento dos atores e modelem esse comportamento na direção de resultados desejados” (SOUZA, 2007, p.67).

Lindblon (1959; 1979), sugere que a formulação e análise de políticas públicas não pode se restringir ao aspecto da racionalidade, sustentada pelos autores citados, mas que outras variáveis têm que ser incorporadas ao debate, como por exemplo, “as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório” (SOUZA, 2007, p.68).

Já a contribuição de Easton (1965), foi na definição da política pública “como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente” (idem, p.68).

A partir dessa discussão, Souza (2007) afirma que não existe um único conceito de política pública, justamente por esta estar atrelada a várias áreas do conhecimento. Ela aponta algumas definições a partir de alguns autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2007, p.68).

Pelo próprio caráter multidisciplinar da política pública, as suas muitas definições são alvo de críticas. Algumas questionam a ênfase dada ao papel da política pública como solucionadora de problemas, não dando importância ao processo anterior à formulação de uma política, os conflitos existentes entre os gestores e a sociedade. Por isso, a autora afirma que qualquer definição de política pública deve explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Assim, ela resume “política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2007, p.69).

Sposito e Carrano (2003, p.17) assinalam que a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolvendo uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. “Elas não se reduzem à implantação de serviços, pois englobam projetos de natureza ético-política e compreendem níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição”. Portanto, nessa definição os autores ressaltam aspectos interessantes, como a

duração de uma política e o impacto que essas poderão ter. Outra questão diz respeito às relações entre Estado e sociedade civil na constituição das ações. Além do citado, é importante que se constitua canais de diálogo entre a sociedade e o Estado não apenas no nível da formulação, mas, sobretudo no da avaliação das políticas.

No campo da formulação e análise de políticas públicas, Souza (2007) cita oito modelos explicativos elaborados por vários autores. O primeiro, chamado “o tipo da política pública”, foi desenvolvido por Theodor Lowi (1964; 1972), usando a máxima de que a “política pública faz a política”. Ou seja, as políticas públicas encontrarão apoio ou rejeição a depender do seu formato e das disputas no interior delas. Para Lowi, esta pode assumir quatro formatos: como política distributiva, como política regulatória, redistributivas e políticas constitutivas.

A segunda tipologia é o incrementalismo, em que a política pública é vista como um processo incremental. Esta foi desenvolvida por Lindblom (1979), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavsky (1992). “Os autores argumentaram que os recursos governamentais para um programa, órgão ou uma dada política pública não partem do zero e sim, de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos” (SOUZA, 2007, p.73).

A terceira é o ciclo da política pública. Esta vertente identifica alguns estágios no ciclo da política: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação e seleção dessas alternativas, implementação e avaliação. Segundo a autora, apesar de alguns trabalhos focarem os processos de formulação das políticas, bem como os participantes envolvidos nele, essa vertente enfatiza bastante como os governos definem suas agendas. Para responder à pergunta de como os governos definem suas agendas, três respostas são dadas:

A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afeta os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. [...] A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas (SOUZA, 2007, p.74).

O quarto modelo de análise é o “*Garbage can*”, desenvolvido por Cohen, March e Olsen (1972). Estes argumentam “que escolhas de políticas públicas são feitas como se as alternativas estivessem em uma “lata de lixo”. Ou seja, existem vários problemas e poucas soluções” (SOUZA, 2007, p.75).

O modelo de coalizão de defesa de Sabatier e Jenkins-Smith (1993) é o quinto modelo citado pela autora. Os defensores dessa vertente discordam da visão da política pública trazida pelo ciclo da política e pelo *garbage can*, pois advogam a fragilidade destas na explicação das mudanças que ocorrem nas políticas. Assim, “a política pública deveria ser concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articulam com os acontecimentos externos, os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos de cada política pública” (SOUZA, 2007, p.75).

O sexto modelo é o de arenas sociais. Este “vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos” (idem, p.76), já que para se chegar a definição de um problema os governos precisam estar convencidos da existência dele. Para isso acontecer, existiriam três mecanismos: “(a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; (b) eventos tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e (c) feedback, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados

mediócras” (SOUZA, 2007, p.76). Os empreendedores citados pela autora seriam os especialistas ou pessoas dispostas a usar seu tempo e recursos para no futuro terem suas demandas atendidas.

O sétimo modelo é o do ‘equilíbrio interrompido’, elaborado por Baumgartner e Jones (1993), o qual advoga que as políticas passam por um ciclo de estabilidade e instabilidade, sendo esta última importante para que as mudanças ocorram.

O último modelo apontado pela autora é influenciado pelo gerencialismo público e pelo ajuste fiscal, introduzindo nas políticas o caráter de eficiência. Portanto, “a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública, aliada à importância do fator credibilidade e à delegação das políticas públicas para instituições com independência política” (SOUZA, 2007, p. 78).

É importante ressaltar que cada um desses modelos teve suas contribuições na explicação dos processos que antecedem a elaboração das políticas públicas, os envolvidos neles, a implementação e avaliação das ações dos governos. Dentre os citados, chamamos a atenção para o modelo que busca explicar o ciclo da política, já que “esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado” (SOUZA, 2007, p.74).

Analisando as políticas de juventude no Brasil a partir dessa vertente, podemos perceber que no caso da Política Nacional de Juventude, iniciada no Governo do ex-presidente Lula, alguns dos aspectos citados podem ser constatados para que a juventude entrasse na agenda política. Um deles diz respeito ao reconhecimento dos problemas existentes, já que a juventude era vista como uma fase de vulnerabilidade social. Além do reconhecimento do problema, é necessário que uma consciência coletiva sobre a necessidade

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

É importante ressaltar que o surgimento de uma política pública poderá ser influenciado pelos grupos responsáveis pelas decisões políticas já que estes buscarão impor suas demandas nas agendas dos governos. A esse respeito Azevedo (2001, p.63) afirma:

Na sociedade, portanto, a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação dos grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo da problematização.

Resta saber, a partir de que cenário partiu a formulação da Política Nacional de juventude no Brasil. É o que veremos a seguir, com a discussão das ações que antecederam a adoção dessa Política.

1.2 Antecedentes da Política Nacional de Juventude no Brasil

As políticas públicas têm sido implementadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade. No caso da juventude, se constituem em “políticas setoriais ou

por categorias de população e, além disso, em suas últimas versões, políticas focalizadas, já que as categorias destinatárias se definem a partir de um nível de necessidade, pobreza e risco” (ABAD, 2003, p.16).

De acordo com Bango (2003), a questão juvenil foi ganhando espaço nas iniciativas políticas nos últimos anos. Isso se deveu em parte pela notoriedade que os jovens ganharam nos processos de democratização ocorridos na América Latina em fins da década de 1980, através da participação em movimentos estudantis, partidos políticos e movimentos sociais. Além desse fator, a designação do ano de 1985 como o Ano Internacional da Juventude, pelas Nações Unidas, fez com que esse tema ganhasse maior relevância para os órgãos internacionais e nacionais. Porém, de acordo com Bango (2003, p.41), essas iniciativas não constituíram “a rigor numa política de juventude como tal”.

Abad (2002) estabelece uma periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude na América Latina: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000). Assim, “orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 18), convivem simultaneamente nos debates sobre a juventude.

No que se refere à formulação de políticas, de acordo com Castro e Aquino (2008), as questões relacionadas à juventude estiveram ao longo dos anos sob a perspectiva de dois enfoques: ora como uma fase crítica, e por isso as políticas se direcionavam para a área da saúde e da segurança, ora como uma fase preparatória para a vida adulta e nesse sentido a

educação e o emprego tiveram destaque. “Em geral, tais ações não se estruturaram como elementos de uma ‘política de juventude’, mas como estratégias de atuação da sociedade para orientar a formação dos jovens e minimizar seu envolvimento em situações de ‘risco’” (CASTRO e AQUINO, 2008, p. 29).

No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA – lei federal nº 8.069), em 1990, foi importante para a constituição de políticas sociais voltadas para esse segmento.

Analisando as políticas de juventude no Brasil, Sposito e Carrano (2003) apresentam, de forma descritiva, os diferentes programas que aparecem na agenda do Governo Federal no período de 1995 a 2002, período que compreende o primeiro e segundo mandato do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). É importante resgatar essas informações para conhecermos os Programas que existiam anteriormente à Política Nacional de Juventude implantada em 2005 no Governo do ex-Presidente Lula. Ou seja, ações no âmbito federal já existiam voltadas para o segmento jovem, embora se reconheça que estas careciam de um acompanhamento e avaliação dos próprios Órgãos responsáveis. Os diferentes programas implantados foram distribuídos nos vários Ministérios e instâncias federais, conforme quadro 1.1. Alguns Ministérios foram responsáveis por vários Projetos, porém isso não significou uma maior coordenação das ações já que em alguns casos a reflexão sobre a problemática juvenil era incipiente (SPOSITO e CARRANO, 2003).

Quadro 1.1. Número de Programas/projetos por instâncias responsáveis no Governo FHC (1995-2002)

Instância responsável pelo Programa	Nº de Programas
Ministério da Educação	05
Ministério de Esporte e Turismo	06
Ministério da Justiça	06
Ministério de Desenvolvimento Agrário	01
Ministério da Saúde	01
Ministério de Trabalho e Emprego	02
Ministério de Previdência e Assistência Social	03
Ministérios de Ciência e Tecnologia	02
Gabinete de Segurança institucional da Presidência da República	02
Gabinete da Presidência da República	01
Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão	01
Total:	30

Fonte: Quadro elaborado a partir de Sposito e Carrano (2003).

Conforme Sposito e Carrano (2003, p.22), no período que compreende o primeiro e segundo mandato do governo de FHC (1995 a 2002), foram identificados 30 Programas voltados para a faixa etária considerada como jovem (adolescentes de 15 a 19 anos e jovens de 20 a 25 anos), além de três ações não-governamentais: “Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária, que surgem por indução do Programa Comunidade Solidária”. A identificação de tais programas no governo federal vem acompanhada de uma constatação de que não há um foco apenas sobre o segmento jovem, as ações estão distribuídas para o público infantil, adolescente, jovem e adulto (SPOSITO e CARRANO, 2003).

No primeiro mandato do governo FHC, que vai de 1995 a 1998, foram criados seis programas: Jogos da Juventude; Esporte Solidário (ambos do Ministério dos Esportes e Turismo); PRONERA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), PLANFOR (Ministério do

Trabalho e Emprego), Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária (Presidência da República / Conselho Comunidade Solidária). Vale salientar que os autores identificaram três Programas anteriores ao Governo FHC, são eles: Programa Saúde do Adolescente e do Jovem (Ministério da Saúde), Programa Especial de Treinamento (PET – Ministério da Educação) e Prêmio Jovem Cientista (Ministério da Ciência e Tecnologia), (SPOSITO e CARRANO, 2003).

Já no período que se refere ao segundo mandato de FHC (1999 a 2002), foram identificados 18 Programas, número considerado expressivo, são eles: Projeto Escola Jovem, Financiamento Estudantil e Programa Recomeço (Ministério da Educação, um total de 03); Olimpíadas Colegiais, Projeto Navegar e Esporte na Escola (Ministério do Esporte e Turismo, 03); Serviço Civil Voluntário, Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual, Programa de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Programa Paz nas Escolas (Ministério da Justiça, 04); Jovem Empreendedor (Ministério do Trabalho e Emprego, 01); Centros da Juventude e Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Brasil Jovem – Ministério da Previdência e Assistência Social, 02); Prêmio Jovem Cientista do Futuro (Ministério da Ciência e Tecnologia, 01), PIAPS e CENAFOCO (Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, 02), Brasil em Ação (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 01), Projeto Alvorada (Presidência da República, 01).

Analisando os Programas, há um predomínio das ações em áreas como saúde, segurança pública, trabalho e emprego, apresentando a condição juvenil como um elemento problemático e que requer um enfrentamento dos problemas referentes a essa fase. Isso se constata a partir da criação de jogos esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens. Além disso, “as ações desarticuladas e a

sobreposição de projetos com objetivos, clientela e área geográfica de atuação comuns, exprimem a frágil institucionalidade das políticas federais de juventude” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.30).

De acordo com os autores, o déficit de conhecimento sobre os jovens faz com que as discussões e ações do Estado sejam fragilizadas. Nesse período as ações eram desarticuladas e careciam de um maior direcionamento para o segmento, por isso não haver diálogo entre os vários Ministérios. “Alguns ministérios se dedicam à assistência, alguns pretendem a inclusão dos ‘jovens carentes’ e outros dão um caráter profilático às suas ações, implementando medidas saneadoras para evitar a violência” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.31). Além disso, não há registros sobre a avaliação e acompanhamento desses Programas através dos referidos Ministérios, o que dificulta tecer comentários acerca dos resultados.

Em síntese, é possível afirmar que ao longo dos anos as ações voltadas para adolescentes e jovens tiveram algumas especificidades. Na década de 1980, estas permearam a área da saúde tendo como foco a questão da prevenção das drogas, a gravidez precoce, entre outros. Em 1990, o tema da criminalidade está presente no debate sobre as políticas públicas. Ainda nessa época, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) passa a orientar os Programas, “não mais com base na ideologia do menor em situação irregular, mas na doutrina cidadã de proteção integral aos adolescentes em conflito com a lei” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.30). Ao final da década, a questão do desemprego juvenil entra na pauta e por isso inicia-se também um redesenho das ações pensando a questão da inclusão.

No período que antecede a Política Nacional de Juventude, os temas que nortearam as ações voltadas para o público jovem é o *protagonismo juvenil e jovens em situação de risco*. Porém, como ressaltam Sposito e Carrano (2003), estes conceitos não estavam ancorados em

diagnósticos sobre o tema da juventude na época. Por isso, as ações voltadas para este segmento foram desarticuladas, e com foco no combate à pobreza. Esta é a herança deixada pelo Governo de FHC, ou seja, “projetos isolados, sem avaliação, configurando a inexistência de um desenho institucional mínimo que assegure algum tipo de unidade” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 31).

Mais recentemente, a temática da juventude ganhou novos contornos no Brasil, o que tem contribuído para a ampliação das visões anteriormente citadas, colocando novas questões para a elaboração de um cenário de atuação junto a essa parcela populacional. O surgimento de grupos de jovens com atuações nas mais diversas áreas, desde a educação, cultura, entre outros, possibilitou o reconhecimento por parte dos gestores dos problemas que os afetam, bem como os jovens passaram a ser vistos como sujeitos de direitos (SPOSITO e CARRANO, 2003). É este cenário que antecede a criação de uma Política Nacional de Juventude, a qual acontece no Governo do ex-Presidente Lula (2003-2010), sendo este herdeiro das ações anteriormente realizadas. É o que veremos a seguir.

1.3 Políticas públicas para os jovens no Governo Lula

Conforme vimos, a temática da juventude não esteve presente de forma concreta nas políticas pensadas para este segmento ao longo dos anos, carecendo de uma definição do público jovem por parte das ações governamentais. A partir do ano 2000, se intensificaram os estudos sobre a juventude brasileira a partir de órgãos como a UNESCO, Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, o IPEA, o Instituto Cidadania e Universidades. Porém, o

resultado foi a criação de uma série de propostas para a criação de uma política para adolescentes (SILVA e SILVA, 2011).

Ações específicas para os jovens vieram após a aprovação de alguns projetos no legislativo federal, resultados de articulações que ocorreram no ano de 2003 com a formação da Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude (NOVAES, 2007). Em 2004, inicia-se a tramitação de dois projetos de lei na Câmara dos Deputados: o PL n° 4.529, que versava sobre o Estatuto da juventude e o PL n° 4.530 versando sobre o Plano Nacional de juventude, o qual estabelece os objetivos e metas para os governos no que se refere à melhoria das condições de vida da juventude brasileira.

No primeiro mandato do governo do ex-Presidente Lula (2003-2010), quatro ações de abrangência nacional pautaram a discussão sobre as políticas de juventude no Brasil: a criação da Comissão Especial de Políticas Públicas de juventude na Câmara dos Deputados, o Grupo Interministerial, a criação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Estas contribuíram para a implementação da Política Nacional de Juventude no país. Além dessas, outras iniciativas ocorreram em 2004 envolvendo a temática da juventude, dentre elas a:

i) Realização da Conferência Nacional de Juventude pela Comissão Especial de Juventude da Câmara Federal, que organizou debates (conferências regionais) em todo o país sobre as principais preocupações dos jovens brasileiros e possíveis soluções para seus problemas; ii) criação do Grupo Interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República, que realizou um extenso diagnóstico das condições de vida dos jovens do país e dos programas e ações do governo federal voltados total ou parcialmente para a população juvenil; iii) realização do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, que também propôs como metodologia debates regionais e temáticos e organizou uma pesquisa nacional para traçar o perfil da juventude (CASTRO e AQUINO, 2008, p. 141).

Em fevereiro de 2005 foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Com a secretaria, também foram criados o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), e o Programa de Emergência, voltado para jovens entre 18 e 24 anos que estão fora da escola e do mercado de trabalho (ProJovem, na fase inicial). Estas ações foram instituídas por meio da Medida provisória nº 238, de 01/02/2005, sendo posteriormente transformada na Lei 11.129, de 30/06/2005. Rompendo com os conceitos de “protagonismo juvenil e jovem em situação de risco” presentes em documentos de órgãos do Governo FHC, a linguagem que caracterizou a Política Nacional de Juventude foi “direitos e oportunidades” (NOVAES, 2007). Este arranjo pretendeu atender três objetivos:

- i) articular as ações federais voltadas ao público juvenil (majoritariamente destinadas aos jovens de baixa renda); ii) promover a participação dos representantes dos vários grupos e organizações de jovens na reflexão e formulação da política de juventude; e iii) melhorar as condições de vida dos jovens em situação de vulnerabilidade social extrema, por meio de transferências de renda e de ações de elevação dos índices de alfabetização e de escolaridade e de qualificação profissional – escopo original do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) –, na perspectiva de melhorar suas chances de inserção no mundo do trabalho (CASTRO e AQUINO, 2008, p. 30).

Também em 2005, foi encaminhada à Câmara dos Deputados como proposta de emenda à Constituição, a PEC nº 394/2005, requerendo a inclusão da expressão “jovem” no capítulo VII e dando nova redação ao artigo 227 da Constituição Federal.

Como parte da Política Nacional de juventude, o Conjuve significou um importante instrumento de diálogo entre a representação juvenil e o Governo federal, “e tem como objetivo assessorar a Secretaria Nacional de juventude na elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas de juventude” (SILVA e SILVA, 2011, p.668). O Conjuve é formado por 40 membros da sociedade civil e 20 membros representantes do poder público. Além de

englobar representantes de 17 Ministérios do Governo Federal¹², também “estão presentes representantes da Frente Parlamentar de Políticas públicas de juventude da Câmara Federal e o Fórum de Gestores estaduais de Políticas públicas de juventude e de entidades municipalistas” (NOVAES et al, 2006, p.8). Também compõem o Conselho entidades sociais e especialistas na área de análise de políticas públicas de juventude. Compete ao Conjuve participar na:

Formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; e assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã (BRASIL, 2006, p.9).

O Projovem é executado em 2005, como programa emergencial, em várias capitais brasileiras, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seu arranjo contemplou jovens de 18 a 24 anos, que haviam terminado a quarta série, mas não haviam concluído a oitava série do ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. Conforme aparece no Projeto do Projovem, os jovens possuem especificidades que foram levadas em consideração ao implementar o Programa. De acordo com o documento, são jovens que:

Moram nas periferias das grandes cidades; excluídos da escola e do trabalho; marcados por processos de discriminação étnica e racial, de gênero, geracional e de religião, entre outros; Que vivenciam experiência geracional inédita que os conecta a processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, a complexas realidades locais de exclusão; Que apresentam especificidades quanto a linguagens, motivações, valores, comportamentos, modos de vida e, ainda, em relação ao trabalho, escola, saúde, religião, violência, questões sexuais etc; E que revelam trajetórias pessoais bastante

¹² Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Saúde; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Cultura; Ministério da Defesa; Ministério do Turismo; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Esporte; Ministério do Meio ambiente; Ministério da Justiça; Gabinete de Segurança institucional; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Especial de Políticas de promoção da igualdade racial; Secretaria especial de Direitos humanos (NOVAES et al, 2006).

diferenciadas entre si, marcadas pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco e por situações de violência, mas também por novas formas de engajamento social geradora de autovalorização e construtora de identidades coletivas (BRASIL, 2008, p.25).

De acordo com o texto do Projeto Pedagógico integrado do Projovem Urbano (BRASIL, 2008, p.13), o Programa caracterizou-se como emergencial, visando atender a “necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e experimental, baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária”. Assim, o Programa objetivou oferecer elevação da escolaridade, qualificação profissional e experiências de participação em ações nas suas comunidades. Esses três elementos, juntos, formaram a proposta de integração no Programa.

O Projovem teve uma metodologia única sendo aplicada em todo o território nacional. Em 2005, o Programa estabeleceu como meta atuar em todas as capitais brasileiras. Em 2006, começou a ser implantado nas regiões metropolitanas que possuíam 200.000 habitantes ou mais, recebendo a adesão de 29 cidades compreendidas nos Estados de Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

O Programa envolveu atividades de Formação básica (800 horas), Qualificação profissional (350 horas) e Ação comunitária (50 horas) durante os 12 meses de funcionamento, com o cumprimento de 400 horas de atividades não presenciais. Para os alunos matriculados era concedido um auxílio financeiro no valor de R\$ 100 reais mensais, desde que cumprissem com 75% de frequência e de atividades de cada mês. Ao final do curso os participantes passaram por um exame nacional externo para obtenção do certificado no ensino fundamental.

Porém, em 2007 essa política foi reformulada tomando como parâmetro os resultados obtidos pelas ações desenvolvidas no país para esse público. O objetivo agora seria integrar as ações de viés emergencial juntamente com a educação, saúde, esporte e cultura, além de ampliar o programa para a faixa etária de 18 a 29 anos, sendo potenciais beneficiários os que não concluíram o ensino fundamental, estavam desempregados e vivendo em domicílios com renda de até meio salário mínimo. A meta anunciada previa a ampliação de vagas para atender a 4,2 milhões de jovens até 2010. Porém, na prática esta meta não foi alcançada, já que em 2007 o Programa possuía 500 mil vagas direcionadas para o público juvenil, e em 2009, 800 mil (SILVA e ANDRADE, 2009). Portanto, números muito distantes da proposta inicial.

Além do Projovem, identificamos algumas ações e programas voltados para o público jovem ao longo do Governo Lula. Conforme consta no Guia de Políticas Públicas (BRASIL, 2006), estas foram norteadas pela perspectiva de entendimento das singularidades das juventudes e garantia de direitos com inclusão social. Portanto, pretendendo superar a visão que anteriormente norteava os programas voltados para os jovens, que era o jovem como problema social.

Utilizando o formato metodológico proposto por Castro e Aquino (2008), apresentaremos os referidos Programas para a juventude a partir de eixos temáticos, tendo como recorte temporal os programas federais existentes até setembro de 2007, período em que a Política Nacional de Juventude não havia passado por uma reestruturação.

No que diz respeito à elevação da escolaridade, capacitação profissional e promoção da cidadania, algumas ações foram fomentadas a partir de quatro Programas, discriminados no Quadro 1.2:

Quadro 1.2: Eixo 01 - Elevação de escolaridade, capacitação profissional e cidadania

Programa	Órgão	Benefício	Público-alvo
Agente jovem	Ministério do Desenvolvimento Social – MDS.	Oferta de assistência social, aulas de saúde, cidadania e meio ambiente em período oposto ao da frequência à escola, e pagamento de bolsa mensal de R\$ 65, durante um ano.	Jovens de 15 a 17 anos cumprindo medida socioeducativa.
Juventude Cidadã	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), SEDH/PR.	Profissionalização dos jovens, elevação da escolaridade, prestação de serviços comunitários e formação para a cidadania. Auxílio de 5 parcelas de 120 reais mensais.	Jovens de 16 a 24 anos com renda familiar de até ½ salário mínimo.
Saberes da terra	Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), MEC, MTE.	Elevação da escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento de solidariedade e cidadania.	Jovens e adultos agricultores excluídos do sistema formal de ensino.
Proeja	MEC	Educação profissional integrada com ensino médio, além de cursos de formação inicial e continuada, com carga horária máxima de 1600 horas.	Jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental com idade mínima de 18 anos.

Fonte: Castro e Aquino (2008)

Analisando os Programas acima, podemos destacar que apesar dos mesmos possuírem em sua maioria os objetivos de elevação da escolaridade, qualificação profissional e ações de cidadania, eles estão sob a responsabilidade de vários Ministérios e Secretarias, além de envolver basicamente a mesma faixa etária. O Agente Jovem visa a capacitação do jovem e sua permanência no sistema de ensino. O Programa Juventude Cidadã tinha como objetivo o fortalecimento da cidadania através da capacitação e elevação da escolaridade. Já o Programa Saberes da Terra objetivava fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos agricultores familiares no sistema formal de ensino (BRASIL, 2006). E o Proeja, criado em 2005, tinha o objetivo de ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional a trabalhadores que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. É uma modalidade de educação de jovens e adultos. Vale salientar que alguns desses Programas foram reestruturados e iniciados com uma nova rubrica, conforme veremos adiante. Além desses Programas, cinco outras ações eram direcionadas aos jovens visando a formação e qualificação profissional, conforme apresentado no Quadro 1.3:

Quadro 1.3: Eixo 02 - Qualificação profissional (5 programas)

Programa	Órgão	Benefício	Público-alvo
Escola de Fábrica	MEC	Cursos de iniciação profissional em empresas. Auxílio de 150,00 por seis meses.	Jovens de 16 a 24 anos sem vínculo empregatício.
Soldado cidadão	Ministério da Defesa	Cursos de capacitação.	Jovens recrutas
Consórcio social de Juventude	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	Capacitação profissional durante quatro meses. Os participantes recebiam vale-	Jovens entre 16 e 24 anos, integrantes de famílias com renda mensal de até 1/2 salário mínimo.

		transporte e uma bolsa auxílio no valor de 150,00 mensais.	
Empreendedorismo juvenil	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).	Financiamento de projetos de qualificação; elaboração de metodologias e inovações tecnológicas voltadas ao fomento do empreendedorismo juvenil.	Jovens de 16 a 24 anos, desempregados, que não tenham tido vínculo empregatício anterior, sejam membros de famílias com renda mensal de até ½ salário mínimo, estejam matriculados e frequentando estabelecimentos de ensino fundamental, médio ou educação de jovens e adultos.
Jovem Aprendiz	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	Aprendizado de uma profissão com contrato de trabalho determinado.	Jovens de 14 a 24 anos.

Fonte: Castro e Aquino (2008)

Os programas organizados sob o eixo 2 são cinco e apresentam como objetivo central a qualificação para o mercado de trabalho, independentemente do grau de escolaridade do jovem. Também estão sob a responsabilidade de vários Ministérios. O Programa Escola de Fábrica tinha como finalidade estimular a permanência dos jovens na educação básica regular através do envolvimento das empresas na formação desses jovens. O programa Soldado Cidadão, voltado para jovens incorporados às Forças Armadas, objetiva oportunidades de formação que possibilite aos jovens ingressar no mercado de trabalho ao deixarem o serviço militar. O Consórcio Social da Juventude, também com esse caráter mais voltado para a qualificação dos jovens. E o Jovem Aprendiz, através da inserção dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho, como oportunidade de primeiro emprego.

Já no âmbito da educação, apresentamos no quadro 1.4 duas ações atreladas ao ensino superior:

Quadro 1.4: Eixo 03 - Educação - ensino superior (2 programas)

Programa	Órgão	Benefício	Público-alvo
Universidade para todos (PROUNI)	MEC	Bolsa integral e parcial em instituições de ensino superior privadas.	Jovens com renda familiar de até 1 e ½ salário mínimo ou até 3 salários; Professores da rede pública que não tenham ensino superior.
Projeto Rondon	Ministério da Defesa	Desenvolvimento de trabalhos nas respectivas áreas de estudo, sob a supervisão de professores, durante as férias universitárias.	Estudantes universitários.

Fonte: Castro e Aquino (2008)

Os Programas citados desenvolvem ações focadas no ensino superior. O ProUni é financiado a partir de um convênio firmado entre as instituições privadas de ensino superior e o Ministério da Educação através da isenção fiscal de alguns tributos. O Projeto Rondon conta com a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções para problemas vividos por comunidades carentes. Estes fazem parte do conjunto de Programas que compõem a Política Nacional de Juventude. Além das ações focadas no âmbito da educação e qualificação, há programas que incentivam o investimento e crédito rural, conforme apresentado no quadro 1.5.

Quadro 1.5: Eixo 04 - Financiamento e crédito rural (2 programas), Meio ambiente (01)

Programa	Órgão	Benefício	Público-alvo
Nossa Primeira terra	Ministério de desenvolvimento da Agricultura (MDA).	Crédito e financiamento com juros subsidiados para a compra de imóveis rurais.	Jovens de 18 a 24 anos
Pronaf Jovem	Ministério de desenvolvimento da Agricultura (MDA).	Financiamento de até R\$ 6 mil para cada unidade familiar, sendo que o prazo de pagamento é de dez anos, com juros de 1,0% ao ano, e o prazo de carência pode ser de até cinco anos, dependendo da necessidade técnica do projeto.	Jovens de 16 a 25 anos que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares rurais de formação por alternância ou em escolas técnicas agrícolas de nível médio, ou que tenham participado de curso ou estágio de formação profissional.
Juventude e Meio ambiente	Ministério do Meio Ambiente (MMA); MEC.	Realização de oficinas de formação em: educação ambiental, fortalecimento organizacional, empreendedorismo e participação política.	Jovens de 15 a 29 anos.

Fonte: Castro e Aquino (2008)

Estes programas têm como principais linhas de atuação a concessão de crédito e financiamento para jovens vinculados à agricultura familiar, além da atuação junto ao Meio

ambiente. O Programa Nossa Primeira Terra consiste no financiamento para aquisição de imóveis e investimentos em infraestrutura básica como parte do Programa Nacional de Crédito Fundiário. Com essas iniciativas, o Governo busca a permanência dos jovens no campo, possibilitando qualificação e investimento nas propriedades rurais (BRASIL, 2006). O Pronaf-Jovem é uma linha de crédito destinada a jovens agricultores. Para ser implantado é necessário que os estados ou municípios estabeleçam parcerias com instituições que desenvolvam a formação dos jovens para as atividades na área rural. Já o Programa Juventude e Meio Ambiente, criado em 2005, é desenvolvido em escolas públicas municipais ou estaduais e visa a formação de lideranças jovens para atuarem junto às questões ambientais.

Por fim, apresentamos no Quadro 1.6 as ações que tiveram como foco a cultura, o esporte e o lazer.

Quadro 1.6: Eixo 5: Cultura, esporte e lazer (4 programas)

Programa	Órgão	Benefício	Público-alvo
Bolsa atleta	Ministério do Esporte.	Garantia de apoio financeiro aos atletas com mais de 12 anos que não contam com o patrocínio da iniciativa privada e que já começaram a mostrar seu alto potencial em competições nacionais e internacionais.	Jovens maiores de 12 anos, atletas das categorias estudantil, internacional, nacional e olímpico-paraolímpico.
Escola aberta	MEC	Oferta de atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer em escolas públicas do ensino médio e fundamental, que são abertas nos fins de semana	Jovens e pessoas da comunidade.

		exclusivamente para atender à comunidade.	
Pontos de cultura	MEC	Ampliar o acesso da população de baixa renda à produção dos bens e serviços culturais. Repasse de cerca de R\$ 185 reais a cada Ponto de Cultura para a realização de suas atividades e para a aquisição de kit de produção multimídia, computadores com internet banda larga e programas de software livre, estúdio e ilha de edição.	População de localidades rurais, indígenas e quilombolas, centros urbanos de todo o país.
Segundo tempo	Ministério do Esporte.	Acesso de crianças e adolescentes da rede pública de ensino à prática esportiva, assegurando complemento alimentar, reforço escolar e material esportivo.	Crianças e adolescentes em situação de risco social

Fonte: Castro e Aquino (2008)

O eixo 5 reúne os programas que têm como objetivo ampliar o acesso e/ou incentivar a participação dos jovens em atividades esportivas, culturais e de lazer. Encontram-se aqui o Programa Bolsa Atleta, que visa apoiar atletas sem patrocínio e que possuam alto rendimento. Este possui quatro categorias: estudante, nacional, internacional, olímpica e paraolímpica (BRASIL, 2010). O Programa Escola Aberta, que surgiu a partir de um acordo de cooperação entre o Ministério da Educação e a UNESCO objetivando a qualidade da educação e a promoção de inclusão social a partir da relação entre escola e comunidade (BRASIL, 2010).

O Programa Pontos de Cultura, visando apoiar as iniciativas culturais voltadas à população de baixa renda. O acesso ao programa ocorre mediante convênio entre o Ministério da Cultura e os estados e municípios. E o Programa Segundo Tempo, que oferece no contraturno escolar, prática esportiva e reforço escolar a estudantes da rede pública expostos a situações de risco social (BRASIL, 2010). Esta iniciativa é desenvolvida através de parcerias com entidades públicas e privadas que tenham experiência na atuação do projeto.

De acordo com Castro e Aquino (2008, p.145), “a qualificação profissional e a aceleração da aprendizagem aparecem como ações emergenciais e compensatórias aos jovens de baixa renda do país que não tiveram acesso à educação básica de qualidade”. Nesse sentido, as ações emergenciais podem não ter efeitos duradouros ou em longo prazo podem não cumprir os objetivos propostos. Um dos problemas apontados pelos autores diz respeito à dificuldade em se estabelecer uma faixa etária definida para esse público, e nesse sentido, os programas atendem a várias faixas etárias ao mesmo tempo, problema também constatado nas ações federais no Governo de FHC. Além disso, neste período ainda não se conseguia avançar na coordenação e integração dos programas, ou seja, assim como no Governo FHC, havia vários ministérios responsáveis por programas e que não se conectavam entre si. Como exemplo, podemos citar seis programas emergenciais voltados para a juventude e que era executado por cinco ministérios:

ProJovem – Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude; Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã – ambos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Agente Jovem – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Escola de Fábrica – Ministério da Educação (MEC); e Saberes da Terra – Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (SILVA e ANDRADE, 2009, p. 52).

Os Programas citados tinham em comum a ampliação da escolaridade dos jovens e a formação profissional, porém a execução destes não se dava de forma integrada, “sendo que nenhum tinha capacidade de atender universalmente todos os jovens considerados excluídos e que, portanto, eram público-alvo dos programas. Caracterizavam-se, de forma geral, por ações pontuais, fragmentadas e paralelas” (SILVA e ANDRADE, 2009, p. 52).

Diante desse problema, em 2008, as ações voltadas para o público juvenil passaram por algumas alterações a partir de um redesenho da Política Nacional de Juventude. Estas ocorreram durante o segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) e são resultado de intensos debates em torno da necessidade de:

*i) Ampliar o potencial de integração entre os programas emergenciais (ProJovem, Escola de Fábrica, Consórcio Nacional de Juventude, Juventude Cidadã e Saberes da Terra) e destes com outro conjunto de ações consideradas mais estruturantes, vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura; e ii) aumentar a escala de atendimento dos programas emergenciais para todo o universo de jovens brasileiros considerados excluídos, definidos como os jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, não trabalham e vivem em domicílios com renda *per capita* de até ½ SM – este universo alcança cerca de 4,0 milhões, de acordo com a Pnad de 2006 (CASTRO e AQUINO, 2008, p. 147).*

Para os autores, apesar da recomendação do Grupo de trabalho responsável pelos estudos em torno dos Programas existentes no sentido de resolver as questões citadas, esse processo não se deu de forma tranquila já que envolvia a Gestão em vários Ministérios e a competição entre forças políticas que não queriam perder a posse de vários Programas. Diante desse quadro, “não houve extinção de programas: foram todos transformados em ações e abrigados sob a rubrica de um único. O novo Programa mantém-se com o nome de Projovem” (idem, p.147), sendo subdividido em algumas modalidades, conforme Quadro 1.7.

Quadro 1.7 - Programas de juventude que foram incorporados ao Projovem

Programas atuais	Programas incorporados	Principais mudanças previstas
Agente jovem	Projovem Adolescente	Extinção do auxílio financeiro de R\$ 65; Prioriza os jovens de 15 a 17 anos integrantes das famílias do Programa Bolsa Família (PBF); Ampliação da permanência no programa para até 24 meses.
Projovem	Projovem Urbano	Ampliação da faixa etária de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos; Ampliação da duração do programa de 12 para 18 meses; Extensão para as unidades prisionais e de adolescentes em conflito com a lei; Expansão prioritária para municípios acima de 200 mil habitantes.
Saberes da Terra	Projovem Campo	Delimitação da faixa etária para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos; Inclusão do auxílio mensal de R\$ 100/jovem atendido; Duração de 24 meses.
Consórcio Social de Juventude Juventude cidadã Escola de Fábrica	Projovem Trabalhador	Manutenção dos objetivos de capacitação; Alteração da faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29 anos; Aumento do valor do auxílio mensal repassado (de R\$ 100 para R\$ 150).

Fonte: Diretoria de Estudos sociais do IPEA (2008)

Em vigor desde 2008, o Projovem integrado passou a contemplar alguns programas já existentes no âmbito da Política Nacional de Juventude. Com a integração, houve algumas mudanças, como por exemplo, a faixa etária do público beneficiado, que antes era de 15 a 24

anos e agora passou a ser de 15 a 29 anos. Outra alteração foi a unificação dos auxílios financeiros, passando agora a ser R\$ 100 reais mensais.

Conforme vimos no Quadro 1.7, um desses Programas é o Projovem Adolescente, o qual constitui uma reformulação do Agente Jovem. Como a própria nomenclatura diz, é destinado a adolescentes entre 15 e 17 anos, beneficiários do Bolsa Família ou em situação de risco social independentemente de renda. Estes são encaminhados pelo Conselho Regional de Assistência social - CREAS, Conselho Tutelar ou Ministério Público (egressos ou sob medida de proteção, sob medida socioeducativa em meio aberto ou egresso de medidas socioeducativas de internação ou semiliberdade), egressos do Programa de erradicação do trabalho infantil (PETI) ou de Programa de Enfrentamento ao Abuso e à Exploração Sexual). É vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome. É um Serviço socioeducativo continuado de Proteção Básica de Assistência Social. Deve ser ofertado no território de abrangência do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e a ele referenciado. O trabalho com famílias dos jovens é de responsabilidade dos técnicos do CRAS assim como o acompanhamento de famílias em descumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família. Em 2008 e 2009, 521 mil jovens foram atendidos (BRASIL, 2010).

Já o Projovem Campo é uma reformulação do Programa Saberes da Terra instituído em 2005. É uma ação integrada entre os seguintes Ministérios: o da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); o Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas

Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), além da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República.

O Programa oferece qualificação profissional aos jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Os agricultores participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas e têm de cumprir 75% da frequência. O curso, com duração de dois anos, é oferecido em sistema de alternância, intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado e de acordo com as características da atividade agrícola local. Em 2009, o programa atendeu mais de 22 mil jovens (BRASIL, 2010).

O Projovem Trabalhador unificou as ações do Consórcio Social da Juventude, Empreendedorismo juvenil, Juventude cidadã e Escola de Fábrica. Podem participar do programa os jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. É vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego. Aos participantes que frequentarem 75% das aulas é concedida uma bolsa auxílio no valor de R\$ 100,00, e em até seis parcelas. Os cursos de qualificação são de 350 horas/aula, sendo 100 horas/aula de qualificação social e 250 horas/aula de qualificação profissional. Em 2009, foram atendidos cerca de 163 mil jovens (BRASIL, 2010).

Já o Projovem Urbano é um redesenho do Projovem na sua fase inicial. Uma das mudanças se refere à faixa etária atendida, passando a beneficiar jovens de 18 a 29 anos, além de extinguir a exigência de ter concluído até a quarta série para poder se matricular. Assim como o Projovem trabalhador, o Projovem Urbano também contempla a qualificação

profissional como uma de suas dimensões, por isso é possível indagar: como fica a integração entre estes, já que os dois propõem ações de qualificação direcionadas a um público com o mesmo perfil? Esta é uma questão importante já que um dos objetivos da reformulação da Política nacional de juventude tinha era a integração dos vários programas existentes envolvendo variados ministérios.

Portanto, as políticas públicas voltadas para a juventude foram sendo modificadas ao longo dos anos, trazendo elementos até então ausentes das agendas dos gestores políticos, bem como dando continuidade a alguns problemas já existentes. Dentre os vários programas citados é importante refletir sobre a proposta do Projovem Urbano ao inserir a participação dos jovens como uma das dimensões e a visão desses atores como sujeitos de direitos. Até que ponto esta de fato tem contribuído para o fomento de uma cultura de participação entre os jovens e exercício de cidadania ativa? Esta é uma questão importante, diante da proposta que aparece atrelada ao Programa.

Por isso, é necessário refletirmos sobre alguns conceitos presentes nos documentos oficiais dessa política através de uma revisão da literatura acerca de juventude, participação e cidadania. É o que faremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta as orientações teóricas que fundamentaram a pesquisa. O capítulo é dividido em quatro seções. Na primeira, realiza-se uma breve discussão a respeito do conceito de juventude, uma vez que o objeto dessa tese se constitui em uma Política voltada para os jovens. Em seguida discute-se acerca da participação tomando como referência alguns teóricos da democracia participativa, e o debate que envolve a participação política dos jovens ao longo dos anos. Por fim, problematiza-se a questão da cidadania e a juventude, considerando-se que o Projovem Urbano se propõe potencializar uma cidadania ativa entre os jovens.

2.1 A Juventude como categoria social

Um estudo sobre Política pública de juventude traz a necessidade de situarmos o debate que envolve a temática da juventude entre as abordagens sociológicas. É importante destacar que é a partir do século XVIII que a juventude passa a se configurar como problema sociológico (FLITNER, 1968). Porém, é no século XX que os estudos envolvendo este segmento passam a ter um crescimento significativo.

De acordo com Pais (1990) é possível agrupar as diversas teorias que objetivam explicar a juventude, em duas correntes: a geracional e a classista. A corrente geracional tem como pressuposto teórico as teorias da socialização desenvolvidas a partir do funcionalismo e

a teoria das gerações, sendo Karl Mannheim um dos expoentes dessa teoria. Conforme Pais (1990, p.152):

No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos, ou descontinuidades intergeracionais, são vistos, na maior parte dos casos, como «disfunções» nos processos de socialização que respeitam à juventude, tomada no sentido de *fase de vida*. Quanto aos defensores da «teoria das gerações», tomam uma posição similar àquela que Einstein tomava quando afirmava: «Se existisse o movimento contínuo, não haveria física.» Isto é, para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações.

Porém, seja pela perspectiva da teoria da socialização, seja pela teoria das gerações, “as *descontinuidades intergeracionais* estariam na base da formação da juventude como uma *geração social*” (PAIS, 1990, p.152). A corrente geracional admite existir uma cultura juvenil que é oposta a de outras gerações (a dos adultos, por exemplo), e que os indivíduos da mesma geração compartilham experiências semelhantes mesmo que tenham perspectivas de vida distintas (PAIS, 1990). Essa oposição a outras gerações poderá “assumir diferentes tipos de *descontinuidades intergeracionais*, falando-se ora de *socialização contínua* ora de *rupturas, conflitos ou crises intergeracionais*” (*idem*, p.153). Ou seja, para esta corrente, a sociedade, submetida a alguma das tensões citadas, dependeria das relações estabelecidas entre as gerações para poder ter continuidade ou renovação.

Uma crítica a essa corrente está relacionada à tendência em se analisar a juventude como uma entidade homogênea, atribuindo ao critério etário o caráter homogeneizador desse grupo, já que a idade é vista “como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas e fazendo-se uma correspondência nem sempre ajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais pretensamente comuns” (PAIS, 1990, p.157).

Diferentemente da corrente geracional, a corrente classista não fundamenta sua análise nas relações estabelecidas entre as gerações, sendo crítica às teorias que veem a juventude como “fase de vida”. Autores como Stoetzel (1968), Rosenmayr (1968) e Echavarria (1968), estabelecem uma relação entre a juventude e a classe social. Para esta corrente, “a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis” (PAIS, 1990, p.157). Dois exemplos podem ser citados, o primeiro diz respeito à questão do desemprego juvenil, pelo qual a ocupação de posições no mercado de trabalho é vista a partir da diferenciação de classe dos jovens. Outro exemplo diz respeito à delinquência juvenil, sendo este fenômeno analisado por esta corrente como sendo resultante dos conflitos de classe.

Assim, a cultura juvenil é compreendida como “cultura de classe”, resultado de relações antagônicas, e essa cultura juvenil teria um significado político já que suas ações manifestariam uma situação de resistência de um contexto cultural dominado por relações de classe (PAIS, 1990). Ainda segundo o autor, os trabalhos realizados sob a influência dessa corrente se orientaram sobretudo para o estudo das culturas juvenis operárias e masculinas.

Uma fragilidade das teorias defendidas por essa corrente é justamente o determinismo com que alguns trabalhos analisam a cultura dos jovens, pois segundo Pais (1990, p.159), acreditam numa homogeneidade cultural entre jovens pertencentes a uma mesma classe social, pois “seria incorreto pensar-se em classes sociais prescindindo de variáveis como o tempo histórico e as relações (de antagonismo, cooperação, conflito, aliança ou luta...) que se estabelecem entre essas classes”.

No domínio da sociologia da juventude, o conceito de *cultura* tem sido predominantemente utilizado com o propósito de discernir os diferentes

significados e valores de determinados comportamentos juvenis, sendo as culturas juvenis predominantemente vistas — tanto pela corrente «geracional» como pela corrente «classista» — como processos de *internalização* de normas, como processos de *socialização*. É, por conseguinte, ao nível das representações sociais dominantes (das culturas dominantes) que as culturas juvenis se têm analisado (PAIS, 1990, p.163).

Portanto, faz-se necessário que os estudos que se proponham analisar a juventude não se atenham apenas às dimensões de dominação atrelada as essas duas correntes e possam estudar os jovens “a partir dos seus *contextos vivenciais, cotidianos* - porque é cotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento” (PAIS, 1990, p.164).

De acordo com Groppo (2000), nas ciências sociais, a definição de juventude passou por dois critérios: o etário e o sociocultural. O critério etário, o qual delimita uma faixa de idade, está sempre presente como elemento basilar nas definições de juventude, já que categorizar esse termo a partir da faixa etária é importante para compreender o funcionamento das sociedades modernas. A dimensão sociocultural relativiza o critério anterior e admite que “o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, etc.” (GROPPO, 2000, p.9-10). Nesse sentido, estaria relacionado à posição que o indivíduo ocupa dentro da sociedade.

O conceito de juventude adquiriu uma nova dimensão social no mundo ocidental a partir das transformações socioeconômicas e políticas que marcaram a Era industrial capitalista do século XIX (GROPPO, 2000). O jovem passou a ser objeto de interesse, não apenas da família e da igreja, mas torna-se uma questão de cunho social, de competência do Estado, assim:

A juventude é construída, do século XIX ao início do século XX, através de instituições preocupadas com a proteção dos indivíduos ainda não maduros e diagnosticados em suas fragilidades ou através de instituições interessadas

na potencialização das capacidades desses indivíduos, entre os quais as instituições escolares, as ciências modernas, o direito, o Estado e o mundo do trabalho industrial (GROPPO, 2000, p.77).

De acordo com Pereira (2007), os estudos a respeito da juventude datam da década de 1920 a 1930, sendo a Escola de Chicago precursora nesses estudos. Grande parte destes percebe a juventude como categoria social ligada à criminalidade, sendo a década de 1950/60 palco de algumas modificações nas abordagens sobre a temática. Nos anos 1960 e 1970 as questões da juventude passam a ganhar maior relevância, sobretudo pelo papel exercido pelos vários movimentos e entidades juvenis na luta contra o regime autoritário bem como pela reivindicação de direitos nessa época (ABRAMO, 1997).

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

Porém, como salienta ainda a autora, é apenas na década de 1990 que a juventude ganha maior visibilidade social, em parte pelas ações individuais e coletivas de jovens nas ruas. Também, nessa década, “as figuras juvenis mais em evidência são os jovens pobres que aparecem nas ruas, divididos entre o hedonismo e a violência” (ABRAMO, 1997, p.33).

Contemporaneamente, no Brasil, a juventude tem sido interpretada e analisada por vários autores, Abramo (1997), Novaes (2003), Groppo (2000), Sposito e Carrano (2003), entre outros, nos quais pode-se perceber a influência das correntes teóricas da sociologia da juventude aqui discutidas.

A Unesco (2004) apresenta o termo ‘juventude’ referindo-se ao período de transição da infância à idade adulta, pelo qual se produzem mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, variando segundo determinados contextos. Normalmente, se estabelecem “ciclos de idade”, o qual se delimita a idade de início da juventude e do fim da mesma, porém existem dificuldades em se estabelecer até onde vai esse limite de idade já que as diversas experiências que passam os jovens dificultam essa delimitação.

Os estudos sobre juventudes na América Latina utilizaram como referência conceitual questões demográficas, biológicas e psicológicas (UNESCO, 2004). Em relação ao primeiro eixo, os jovens são vistos a partir de uma perspectiva etária que geralmente está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade¹³. No que se refere ao aspecto biológico e psicológico, a “juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social”. Entretanto, essas bases conceituais passaram a ser alvo de críticas sob o argumento de que essa fase é percorrida de forma diferente pelas pessoas, por isso ser difícil delimitar um período específico.

A partir daí surgiram outras formas de concepção acerca da juventude, como as da sociologia e da ciência política. Assim, “a juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias” (UNESCO, 2004, p.25). Nesse sentido, a condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social, dos níveis de renda, das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, continentes e hemisférios. De acordo com a Unesco (2004), essa seria uma das bases conceituais para a

¹³ Vale salientar que essa definição de jovem a partir dessa faixa etária deu-se em 1985, declarado ano internacional da juventude (UNESCO, 2004).

utilização do termo “juventudes” no plural, não esquecendo porém que existem elementos comuns a todos os jovens.

Sposito e Carrano (2003), Novaes (2003) e Carrano (2003), colaboram com a discussão de juventude a partir dessa perspectiva de pluralidade de condições sociais, econômicas, culturais, entre outras, que envolve os jovens. Conforme Carrano (2003, p.110), “seria mais adequado, portanto, compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes espaços e tempos sociais”.

A compreensão do fenômeno juvenil a partir desse caráter de múltiplas juventudes trouxe uma grande contribuição às ciências sociais já que:

Ao problematizar a juventude com a classe ou estrato social, diferenças culturais, nacionais ou locais, as ciências sociais abandonaram, por um lado, a ideia de juventude em função de critérios puramente etários, e de realidade psicológica, por outro, abandonaram a ideia de juventude ideal e estereotipada: juventude urbana, branca e ocidental (KEIL, 2004, p.21).

Ainda no que concerne ao uso no plural do termo juventude, Groppo (2000) chama a atenção para a diversidade de grupos pensando as dimensões classe social¹⁴, etnia, religião, gênero, os quais poderiam ser subdivididos em subcategorias de jovens, com características e comportamentos próprios. Nesse aspecto, “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ‘ser jovem’, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes” (GROPPO, 2000, p.15). Assim, a juventude como categoria social passou por várias transformações nas sociedades modernas. Entretanto, esta fase é vivida de forma diversa no cotidiano, já que está atrelada a outras situações sociais, como a de

¹⁴ De acordo com Novaes (2008), a desigualdade mais evidente refere-se à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho.

classe, bem como às diferenças culturais, de etnia e gênero. Portanto, o autor expõe que é importante a dimensão de classe nas diferentes experiências, já que:

A juventude – e, antes, a infância – foi vivida primeiro pelas classes burguesas e aristocratas, para depois tornar-se um direito das classes trabalhadoras. Já a juventude típica do século XX, a juventude “rebelde sem causa”, radical ou delinquente, é, primordialmente uma imagem baseada no jovem das chamadas “novas classes médias”. À juventude ideal e primitivamente construída – urbana, ocidental, branca e masculina – outras juventudes vieram (ou tentaram) juntar-se – rurais, não-ocidentais, negras, amarelas e mestiças, femininas, etc. São outras juventudes que construíram para si representações e relações sociais concretas distintas, em diversos graus, do padrão considerado ideal ou típico da juventude em sua época (GROPPO, 2000, p.16).

Além da dimensão de classe, a juventude também é vivida de forma distinta no que concerne ao gênero, mesmo que os indivíduos pertençam à mesma classe social, etnia, etc. Conforme Novaes (2008), as jovens de classes sociais diferentes ganham menos que os rapazes nas mesmas funções de trabalho. Por outro lado, jovens da maioria das grandes cidades brasileiras se deparam com a questão da marginalização da sua identidade a partir de questões como endereço, conforme ressalta a autora. Nesse sentido são alvos de discriminação.

Portanto, as multiplicidades das juventudes são fruto das experiências socioculturais anteriores, “que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual” (GROPPO, 2000, p.19). É sob essa perspectiva de juventudes no plural que o presente estudo analisa os jovens que participam das políticas públicas voltadas para esse segmento. Apesar de se definir uma faixa etária como exigência para participação, se reconhece no próprio discurso dos gestores a existência de uma pluralidade de atores juvenis, que conforme Pais (1990) se utilizam de diferentes formas de expressão na sociedade atual. A

partir do exposto, discutiremos o conceito de participação a partir de autores da democracia participativa.

2.2 Definindo participação cidadã

Os anos sessenta constituíram um marco no que diz respeito à propagação das ideias participacionistas, sobretudo pelo momento de euforia vivido pelos movimentos reivindicatórios na época. Nesse sentido, as ideias propagadas passaram a considerar a importância da participação da sociedade em todas as esferas.

Como já mencionado, o clima de euforia política marcou a década de 1960, através de movimentos dos mais variados setores. Em resposta a esse momento de participação, os teóricos participacionistas propõem uma teoria que dá centralidade ao papel do indivíduo na construção de esferas reivindicativas, contrariando a teoria elitista que vigorava na época, segundo a qual afirmava que “son las masas, no las elites, las que se han convertido en amenazas potenciales para el sistema, y las elites, no las masas, las que han pasado a ser sus defensoras” (BACHRACH, 1973, p.29). Dessa forma, a participação é vista como “un medio esencial para el pleno desarrollo de las aptitudes humanas” (BACHRACH, 1973, p.23-24).

Para o autor, esta teoria deveria basear-se em alguns princípios:

La mayoría de los individuos procuran ganar autoestima y afirmar más plenamente sus personalidades participando en forma más activa en decisiones significativas de la comunidad; por consiguiente, su interés en la política suele ser doble: interés por los resultados finales e interés por el proceso de participación (BACHRACH, 1973, p.158-159).

A participação é fundamental para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do cidadão, à autoaprendizagem (BACHRACH, 1973). Ela possibilitaria o surgimento de

homens e mulheres mais conscientes. Assim, o local do trabalho passa a ser teorizado como o lugar em que os cidadãos exerceriam suas capacidades, já que é também nesse espaço onde as relações de dominação acontecem e que, portanto, “la educación política resulta más eficaz en el plano en que desafía al individuo a cooperar en la solución de los problemas concretos que lo afectan a él y a su comunidad inmediata” (BACHRACH, 1973, p.161).

A teoria da democracia participativa de Pateman (1992) se apoia nas contribuições de alguns teóricos da teoria da democracia que defendem a participação dos cidadãos, como Jean Jacques Rousseau, John Stuart Mill e G.H.D.Cole. Estes constituem, para a autora, os pais da democracia participativa, considerando os diferentes contextos em que cada um desenvolveu sua teoria. Assim, seguiremos analisando cada um deles.

Rousseau constitui um teórico por excelência da participação. Sua obra é referência quando se trata de discutir o papel dos indivíduos nas decisões políticas. De acordo com Gohn (2001, p.22), seu olhar tem dupla direção: “sobre os efeitos da participação no sistema social e sobre os indivíduos em si, tornando-se psicologicamente mais abertos”. Aliás, sobre este último ponto Pateman já havia discutido sobre o caráter educativo da participação em Rousseau e em Mill, apontando seus principais argumentos. Analisando a teoria de Rousseau, Pateman (1992, p.35) afirma que:

Toda a teoria política de Rousseau apoia-se na participação individual de cada cidadão no processo político de tomada de decisões, e, em sua teoria, a participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas. É a ênfase nesse aspecto da participação e sua posição no centro de suas teorias que constituem a contribuição distintiva dos teóricos da democracia participativa para a teoria democrática como um todo.

Ainda sobre a função da participação na teoria de Rousseau, a autora cita três funções: a educativa, em que quanto mais o indivíduo participa mais ele se torna capacitado para tal ação; a de integração, ou seja, o fornecimento ao cidadão do sentimento de fazer parte da comunidade; bem como a ideia de que “ela permite que as decisões coletivas sejam aceitas mais facilmente pelo indivíduo” (PATEMAN, 1992, p.41). Portanto, a própria participação pode aumentar o sentido de liberdade para o indivíduo à medida que este permanece senhor de suas decisões.

Os argumentos mencionados acima formam a base da teoria da democracia participativa, conforme vimos, e tem em dois teóricos sua continuidade. Um deles é Stuart Mill, que em sua teoria reforça o caráter educativo da participação dos indivíduos desenvolvida a nível local, “de modo que será somente praticando o governo popular em pequena escala que o povo terá alguma possibilidade de aprender a exercitá-lo em maior escala” (MILL, 1963 apud PATEMAN, 1992, p. 46). Sua teoria se aproxima de Rousseau à medida que este exalta a participação do indivíduo nos negócios públicos como capaz de favorecer o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Stuart Mill (1981) deixa claro o papel dos indivíduos na sociedade. Ele diz que os homens têm que estar inteirados sobre o que acontece em seu país para que possam se interessar por ele. Nesse sentido, “deixar as coisas para o governo, como deixá-las ao acaso, é sinônimo de não se preocupar com elas, e de aceitar os resultados, quando desagradáveis, como caprichos da natureza” (STUART MILL, 1981, p.29). Portanto, não é possível conceber um governo sem a participação do povo, embora o autor reconheça que a forma ideal para o sistema político moderno seja a do governo representativo.

O enfoque no que se refere à participação popular é bastante citado em sua obra. Porém, ele rejeita o argumento de Rousseau de que é necessária a igualdade política para a participação efetiva (PATEMAN, 1992). Uma questão deve ser entendida, o que Mill descarta de sua teoria é que a democracia e, conseqüentemente, a participação do povo tenha ligação com a alienação. Ele reforça a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes, capazes de julgar e escolher entre alternativas, condições indispensáveis numa democracia, mas não preferidos por governantes que confiam na tranquilidade dos cidadãos passivos e indiferentes na política.

Outro teórico situado na esfera de discussão sobre a democracia participativa é G.D.H. Cole, que assenta sua teoria sobre a participação nos pressupostos de Rousseau, de que a vontade e não a força é a base da organização social, porém transpõe as análises da teoria de Rousseau, situando a teoria da democracia num cenário moderno. Pateman explica que a teoria de Cole dá centralidade à participação realizada nas associações, conforme exposto no argumento:

Cole produz uma teoria das associações. Sociedade, como definida por ele, é um complexo de associações que se mantêm unidas pela vontade de seus membros. Se um indivíduo quiser se autogovernar, então ele não só tem de ser capaz de participar da tomada de decisões em todas as associações das quais ele é membro, como as próprias associações têm de ser livres para controlar seus próprios assuntos (PATEMAN, 1992, p.53).

Assim como Mill, Cole também acreditava que era através da participação local que o indivíduo poderia ‘aprender democracia’. Já que as dimensões modernas da democracia são maiores, ele propõe a esfera da indústria como o local em que o efeito educativo da participação se revelaria, pois é nesse local que os indivíduos modernos passam boa parte de suas vidas, e que, portanto, “se o indivíduo pudesse se autogovernar no local de trabalho [...],

esse treinamento para a servidão poderia transformar-se em treinamento para a democracia” (PATEMAN, 1992, p.56). Essa ênfase na esfera da indústria também se encontra expressa na teoria de Pateman (1992, p.52), quando diz que “a indústria e outras esferas fornecem áreas alternativas, onde o indivíduo pode participar na tomada de decisões sobre assuntos dos quais ele tem experiência direta, cotidiana”.

O que Pateman (1992, p.61) quer dizer é que a participação deve ser estendida a todas as instâncias da sociedade e o modelo participativo “exige que o input máximo (a participação) e o output incluam não apenas as políticas (decisões), mas também o desenvolvimento das capacidades sociais e políticas de cada indivíduo, de forma que exista um ‘feedback’ do output para o input”. A participação ativa tem como função não apenas a tomada de decisões, mas o próprio desenvolvimento do cidadão, como sujeito dos processos decisórios.

A partir desses três teóricos citados, Pateman (1992, p.60) propõe uma teoria da democracia participativa afirmando que:

A teoria da democracia participativa é construída em torno da afirmação central de que os indivíduos e suas instituições não podem ser considerados isoladamente. A existência de instituições representativas a nível nacional não basta para a democracia; pois o máximo de participação de todas as pessoas, a socialização ou ‘treinamento social’, precisa ocorrer em outras esferas, de modo que as atitudes e qualidades psicológicas necessárias possam se desenvolver. Esse desenvolvimento ocorre por meio do próprio processo de participação.

O debate sobre o futuro de um sistema de governo com mais participação foi uma das preocupações de Macpherson (1978), apontando que a pouca participação está intimamente ligada a uma sociedade desigual. Porém, alguns problemas são percebidos pelo autor quando pensa a possibilidade de maior participação nos moldes modernos. Um deles diz respeito ao

“problema da dimensão”, ou seja, ao tamanho das atuais democracias, questão já colocada por teóricos elitistas. Para a solução de tal problema, o autor afirma que o avanço da tecnologia e das comunicações parece uma ideia atraente para os teóricos à medida que permita consultar a população por meio de tecnologia eletrônica armazenando suas opiniões a respeito de questões de interesse da mesma. Porém, também aí existe um limite já que seria difícil compilar opiniões sobre questões mais complexas que exigiriam um grau maior de debate. Assim, “mesmo que houvesse normas para um esquema de iniciativa popular como esse, os governos ainda teriam que fazer muitas decisões” (MACPHERSON, 1978, p.99). Portanto, aparelhos eletrônicos não trazem democracia direta. Na verdade, o principal problema da democracia participativa não diz respeito ao seu funcionamento, mas sim em como atingi-la, pois no instante em que os países governarem a partir desse modelo, não terão dificuldades em fazê-los funcionar. O autor cita dois requisitos para o surgimento da mesma:

Um deles é a mudança da consciência do povo (ou da sua inconsciência), do ver-se e agir como essencialmente consumidor, ao ver-se e agir como executor e desfrutador da execução e desenvolvimento de sua capacidade [...]. O outro requisito é uma grande diminuição da atual desigualdade social e econômica, visto que a desigualdade, como argumentei, exige um sistema partidário não participativo para manter coesa a sociedade [...]. (MACPHERSON, 1978, p.102-103).

Se essas duas condições são requisitos para uma democracia participativa, então cai-se num círculo vicioso, pois de acordo com o autor esses dois requisitos só existirão à medida em que houver maior participação democrática, pois “não podemos conseguir mais participação democrática sem uma mudança prévia da desigualdade social e sua consciência, mas não podemos conseguir as mudanças da desigualdade social sem um aumento antes da participação democrática” (MACPHERSON, 1978, p.103).

A solução para o referido círculo vicioso foi colocada em três situações. A primeira seria que os cidadãos calculistas tomassem consciência dos custos que o crescimento econômico traria para a qualidade de vida, como por exemplo, a poluição do ar, o esgotamento dos recursos naturais, entre outros. A segunda diz respeito à necessidade de conscientização por parte das pessoas das consequências da apatia para a vida delas. Assim, ele defende uma maior participação no setor do trabalho ancorado na hipótese de que esse envolvimento com questões mais amplas favoreceria o sentido de eficácia no indivíduo, e “o desejo de participação, baseado na própria experiência dela, pode muito bem transferir-se do local de trabalho para áreas políticas mais amplas”. (MACPHERSON, 1978, p.107). E, por último, que o capitalismo funcionasse de maneira que satisfizesse as expectativas do consumidor.

Em vista do referido debate, o autor propõe dois modelos de democracia participativa, sendo o primeiro caracterizado como “enfoque abstrato”, já que seria irrealista, pois não permite a existência de elementos próprios das nações ocidentais do século XX. Sobre esse modelo ele explica que:

O modelo mais simples que mais adequadamente pudesse ser chamado de democracia de participação seria um sistema piramidal com democracia direta na base e democracia por delegação em cada nível depois dessa base. Assim, começaríamos com a democracia direta ao nível de fábrica ou vizinhança – discussão concreta face a face e decisão por consenso majoritário, e eleição de delegados que formariam uma comissão no nível mais próximo seguinte, digamos, um bairro urbano ou subúrbio ou redondezas [...]. Assim, prosseguiria até o vértice da pirâmide, que seria um conselho nacional para assuntos de interesse nacional, e conselhos locais para assuntos desses segmentos territoriais (MACPHERSON, 1978, p.110).

O referido modelo envolveria tanto a participação direta quanto a representação, desde que esta última se processasse num ambiente de responsabilização dos governantes que não desempenhassem bem suas funções. Porém, existiriam três circunstâncias em que este sistema

piramidal não cumpriria a função de responsabilização, a saber: “numa situação imediatamente pós-revolucionária”, ou em que houvesse ameaça de contrarrevolução, pois em casos como esses é necessário que o controle democrático esteja posto numa autoridade central; a outra circunstância seria numa situação de crescente divisão de classes, pois “não teremos atingido a possibilidade de instalar esse sistema responsável até que tenhamos grandemente diminuído as atuais desigualdades sociais e econômicas” (MACPHERSON, 1978, p.112); e, por fim, não funcionaria se o povo que forma a base piramidal for apático, sendo este último fator intimamente ligado às desigualdades de classes, conforme já discutimos.

O segundo modelo proposto por Macpherson (1978, p.114) é o que combina o sistema piramidal direto e indireto com um sistema partidário, pois “partidos políticos em concorrência devem ser presumidos”, e estes teriam como funções tratar questões que fossem de sua competência propor e debater.

Contemporaneamente, Boaventura Santos (2002) trouxe uma contribuição ao debate sobre a democracia participativa afirmando que o debate hegemônico sobre a democracia¹⁵ não dá conta das prerrogativas atuais dos modelos democráticos, apontando uma concepção contra hegemônica da democracia. De acordo com o autor:

O modelo hegemônico de democracia (democracia liberal, representativa), apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representante e representado e uma inclusão política abstrata feita de exclusão social. Paralelamente a esse modelo hegemônico de democracia, sempre existiram outros modelos, como

¹⁵ A expansão global da democracia liberal coincidiu com uma crise grave desta nos países centrais onde mais se tinha consolidado, uma crise que ficou conhecida como a dupla patologia: a patologia da participação, sobretudo em vista do aumento dramático do abstencionismo; e a patologia da representação, o fato dos cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que elegeram. Ao mesmo tempo, o fim da guerra fria e a intensificação dos processos de globalização implicaram uma reavaliação do problema da homogeneidade da prática democrática (SANTOS, 2002, p.42).

a democracia participativa ou a democracia popular, apesar de marginalizados ou desacreditados. Em tempos recentes, um desses modelos, a democracia participativa, tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade. Trata-se de iniciativas locais, em contextos rurais ou urbanos, em diferentes partes do mundo e que, crescentemente, vão desenvolvendo vínculos de interconhecimento e de interação com iniciativas paralelas, ensejando, assim, a formação, por enquanto combinatória, de redes transnacionais de democracia participativa (SANTOS, 2002, p. 32).

A questão da perda da hegemonia da democracia liberal, e, por conseguinte, a assunção de uma contra hegemônica estão postas em quatro elementos analisados pelo autor, a saber: “Perda da demodiversidade”, entendendo esta como a “coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas”. “O local e o global”, apontando que o modelo hegemônico tem deixado em segundo plano a participação dos indivíduos, ou quando muito a tem visto como possível apenas no nível local. Conforme o autor observa, a realidade atual é transnacional e, portanto, permite a articulação entre o local e o global. “Perigos da perversão e da cooptação”, apontando que a “participação democrática no século XIX se foram reduzindo, no decorrer do século XX a formas de democracia de baixa intensidade” (SANTOS, 2002, p.74), e que as experiências da democracia participativa não estão imunes aos perigos de cooptação e perversão, sendo importante uma constante reflexividade. E, por último, a “democracia representativa e democracia participativa”, em que o autor pressupõe que a democracia participativa, apesar de confrontar-se e opor-se à democracia representativa em alguns aspectos, não a exclui, ela é complementar. Essa complementaridade é vista a partir de estudos de experiências concretas que o autor analisa.

Para Santos (2002), essa nova democracia participativa surge após a “terceira onda de democratização”, onde alguns países, como o Brasil, viveram um intenso processo de

redemocratização, depois dos anos 1980. Esse processo de redemocratização possibilitou a reinvenção da democracia participativa, através da atuação da sociedade civil organizada em experiências de gestões públicas locais, como os Orçamentos Participativos, Conselhos setoriais de proposição e controle das políticas públicas, processos de planejamento e deliberações políticas.

Conforme vimos, a teoria da democracia participativa enfatiza o caráter educativo da participação, pois quanto mais a participação ocorrer na vida dos indivíduos seja em que esfera for, mais eles estarão habilitados para tal. Discutidos esses teóricos e seus principais argumentos, é importante que alguns pontos sejam considerados, a saber: o que é participação? Qual a sua aplicação no contexto atual das administrações políticas, e, por último, que efeitos esta tem produzido na sociedade, sobretudo na vida dos indivíduos?

O conceito de participação política é utilizado de várias maneiras a depender do conteúdo ideológico em que está inserido. Na visão liberal, em que sua origem remonta a polis grega, a participação tinha caráter decisional. Mais recentemente vem traduzindo vários âmbitos¹⁶, considerando-se participação política desde comparecer a reuniões de partidos, comícios, grupos de difusão de informações, até o inscrever-se em associações culturais, recreativas, religiosas ou, ainda, realizar protestos, marchas, ocupações de prédios (SANI, 1986).

Segundo Lucas (1985), a participação pode assumir duas orientações: a de apenas tomar conhecimento de que tal decisão está sendo tomada, ou, mesmo quanto às questões

¹⁶ A distinção entre participação orientada para a decisão e participação orientada para a expressão tem aqui especial importância. A primeira caracteriza-se por intervirem, de forma organizada, não episódica, atores da sociedade civil no processo decisório, e tem sido enfatizada, até pelos seus críticos, como fundamental e definidora. A segunda, de caráter mais simbólico e voltado para a expressão, caracteriza-se por marcar presença na cena política ainda que possa ter impacto ou influência no processo decisório (TEIXEIRA, 2001, p.27).

públicas, o indivíduo estar presente, assistir o processo de decisão, e não apenas isto, mas “apresentar uma reivindicação pleiteando poder opinar nos estágios finais do processo decisório” (LUCAS, 1985, p. 108). Nessa mesma linha de raciocínio, Pateman (1992) apresenta uma tipologia ao definir a participação como: pseudoparticipação (quando há somente consulta sobre um assunto por parte das autoridades); participação parcial (muitos tomam parte no processo, mas só uma parte decide de fato); e participação plena (situação em que cada grupo de indivíduos tem igual influência na decisão final). A autora analisa também o que ela chama de “senso de eficácia política”, o qual explica que as pessoas providas desse sentimento têm mais probabilidade de participar das decisões políticas.

Porém, reconhece-se que “a participação nos negócios públicos requer investimento, impõe custos e demandas, disponibilidade de tempo e acesso à informação” (BOMFIM e SILVA, 2003). Nesse aspecto, nem sempre a população tem acesso satisfatório às informações, dificultando assim o controle social dos cidadãos sobre as ações do governo. A este respeito Daniel (1990, p. 21) assinala que “a inscrição de direitos e a participação popular só florescerão se cultivadas no terreno fértil da socialização das informações”. Assim, a publicização das informações deve ser um requisito básico para o controle dos cidadãos sobre as ações dos governantes¹⁷.

Apesar de acreditar que a participação popular é sempre um ideal democrático, esta é prejudicada ou enfraquecida devido a alguns fatores, como a manipulação das decisões por parte dos dirigentes políticos nos governos; como também a burocratização deste processo no que diz respeito a formalidades e técnicas utilizadas que fomentam a apatia política dos indivíduos.

¹⁷ De acordo com O'Donnell (2003), os cidadãos são indivíduos com direitos que vão desde a participação até um conjunto mínimo de direitos civis, entre estes está o de acesso à informação.

Sobre o primeiro ponto, podemos dizer que um dos entraves para esta prática nos governos locais é a chamada à participação, ou seja, diz respeito à abertura de espaços efetivos para esta prática, pois nem sempre os atores políticos estão entusiasmados com a chamada à população, ou seja, dialogar com tantos indivíduos, que nem sempre expressam suas opiniões e que não têm uma formação política compatível com a do representante. Em consequência, a consulta a todos acaba por atrasar a etapa final das decisões, já que cada indivíduo falará em particular, formando ao final um montante de opiniões, o que tornará dispendioso e lento e, algumas vezes, inútil.

O segundo elemento que caracteriza a parcialidade da participação, diz respeito à burocratização desta por parte das administrações, que dificulta e torna lento todo um processo decisório. Na realidade, existem procedimentos que são necessários para este exercício, como: elaboração de um projeto que discuta as melhores formas de envolvimento político das pessoas, a determinação de metas e objetivos, aprovação dos órgãos superiores, entre outros. Assim, como Borja (1988, p.23) expressa:

A boa participação na democracia deve multiplicar possibilidades e não impor obrigações; deve fornecer a intervenção ativa dos interessados e não impingir reuniões (demoradas e cansativas, que muitas vezes não trazem retorno); deve apoiar-se em associações e não se conformar com a relação clientelística imposta pela administração.

Além desses, outro entrave à participação está relacionado à dificuldade que as pessoas apresentam no que se refere ao tomar parte do que acontece em sua cidade e intervir com voz, interesse e ação. Muito se tem discutido na teoria política acerca do problema da não participação dos cidadãos na coisa pública, caracterizando esse processo como “apatia política”. De acordo com Reis (2002, p.3), a atitude apática do indivíduo traria prejuízo para um regime político democrático nos moldes contemporâneos, à medida que “se ninguém

comparecer para votar, ou mesmo se ninguém se dispuser a participar do debate político, o sistema se inviabiliza em seus mais elementares mecanismos de operação”. Na realidade, o descrédito quanto à participação pode estar assentado numa cultura que desprivilegiou a abertura de espaços públicos de decisão dos indivíduos, privilegiando apenas seu voto.

Assim, a participação popular nas administrações políticas poderá introduzir uma nova perspectiva ao regime democrático moderno, possibilitando uma melhor visibilidade desse governo em que a participação “seria a instância fundamental na construção de indivíduos conscientes e atuantes, visto que é nesse nível que ocorre o pleno desenvolvimento da prática participativa e da educação para a cidadania” (SILVA, 2003, p.301). E pode também ser boa para o indivíduo, pois este se sentirá mais ativo e capaz de tomar decisões.

Diferentemente da participação direta, como a preconizada pelos antigos, a participação nos contextos modernos ganha novas roupagens e passa a dividir espaço com outra esfera, a representação, que em muitos teóricos aparecem como contrapostas. Dessa forma, muitas administrações adotam modelos de participação nos seus governos, permitindo uma aproximação entre Estado e sociedade. O indivíduo não mais é o cidadão total, já que ele se ocupa dos seus interesses pessoais, reservando um tempo para os negócios públicos. Assim, este passa a influenciar o processo decisório não apenas através do seu voto, mas também exercendo um controle sobre a coisa pública ultrapassando o nível mínimo de envolvimento com a política.

É essa perspectiva teórica da democracia participativa que será adotada no trabalho por ela situar-se próxima ao nosso objeto de investigação, já que a dimensão da participação é colocada no Projovem Urbano como potencialidade para uma educação cidadã para os jovens participantes.

A partir dessa discussão acerca do conceito de participação, discutiremos a participação dos jovens na política, traçando um panorama de debate que vai da discussão dos movimentos juvenis, na década de 1960 e 1970, período apresentado por vários autores como de efervescência no que se refere ao envolvimento dos jovens, até uma análise da participação nos moldes modernos.

2.3 Os jovens e a participação cidadã

O debate a respeito da participação entre os jovens remonta à discussão sobre os movimentos juvenis na década de 1960, já que esta representou uma época de forte engajamento dos estudantes, sobretudo pelo seu contexto socioeconômico e político. Muitos estudiosos ao analisar a participação dos jovens hoje buscam como parâmetro esse período (CASTRO e VASCONCELOS, 2007). De acordo com Schmidt (2000), os anos 60 e 70 são marcados pelo fenômeno do ‘radicalismo estudantil’, sendo evidenciada a partir das mobilizações de estudantes de escolas e universidades contra o regime militar.

A cultura política dos estudantes radicais estava marcada por concepções democráticas, revolucionárias e socialistas, com a presença também de componentes religiosos, através da presença dos integrantes da Juventude Universitária Católica - JUC. As mobilizações massivas organizadas pela UNE, que levaram a intensos choques com as forças policiais, e o ingresso de muitos ativistas nos grupos clandestinos e de guerrilha expressaram claramente tal cultura política (SCHMIDT, 2000, p. 197).

Porém, conforme o autor, a repressão ao movimento estudantil foi um dos impeditivos para a continuação de uma “cultura revolucionária” entre os jovens a partir de 1970, período marcado pela ausência de mobilizações de massa. Isso se deveu ao processo de desarticulação dos movimentos estudantis a partir da prisão das suas principais lideranças, além da sucessão

de atos do governo em repressão as garantias constitucionais, bem como a proibição de manifestações políticas no interior de instituições de ensino (BARBOSA, 2008).

Os anos 1980, junto com seus dilemas políticos, foi palco do retorno dos jovens na luta pela redemocratização, principalmente no movimento das Diretas já. Juntamente com o movimento estudantil, outros atores entraram em cena, “como o novo movimento sindical e lideranças políticas da oposição e dissidentes do regime militar” (BARBOSA, 2008, p.197). Apesar da efervescência desse período, e da maior abertura para canais de participação a partir da redemocratização, não se constituiu de forma sólida uma cultura democrática entre os jovens brasileiros nos anos 1980 (BARBOSA, 2008). “A identidade juvenil se desloca para fora das universidades, estendendo seu alcance além dos setores médios e abrangendo outras significações, altamente ligadas ao consumo e aos “estilos” culturais” (ANN MISCHKE, 1997, p.143).

Já os anos 1990 são marcados pela presença maciça de estudantes no episódio do “impeachment” do então presidente Fernando Collor de Melo, em 1992. Cerca de 10 mil jovens saem às ruas, na cidade de São Paulo, levando faixas e bandeiras em protesto ao presidente, sendo inicialmente encabeçado pela UBES (União Brasileira dos estudantes secundaristas), e, posteriormente, pela UNE (União Nacional dos estudantes). Estas se constituíram nas primeiras manifestações populares, conseguindo um bom número de seguidores. Em 16 de agosto, são realizadas sete manifestações no Rio de Janeiro e em São Paulo são realizados seis atos, constituindo-se o dia 25 de agosto como o auge do movimento, o qual reuniu cerca de 200 mil estudantes no centro de São Paulo (GROPPO, 2008). Conforme Ann Mische (1997), essas mobilizações causaram espanto à maior parte da

sociedade na época, já que os discursos existentes, principalmente veiculados pela mídia, apontavam esta geração com certo descrédito em relação à atuação política. Para a autora:

Os jovens estavam participando — pelo menos em teoria — não como radicais ou conservadores, socialistas ou liberais, membros de grupos políticos, ou até como “estudantes”, mas como “cidadãos-em-formação”, tentando resgatar a “democracia-em-formação” da herança de corrupção e impunidade pública (ANN MISCHE, 1997, p. 136).

Apesar desses eventos, a versão predominante na mídia é de que o comportamento político dos jovens da década de 1990 está marcado pela ausência de rebeldia, pela adesão ao capitalismo, pelo individualismo e pela falta de engajamento (SCHMIDT, 2000). Abramo (1994, p.188) faz uma crítica a essa “fixação nos anos 60”, ao se analisar a participação dos atores juvenis, “ressaltando a necessidade de analisar os jovens dentro das condições sociais do final do século, muito diferentes daquelas de três décadas atrás”. Em outro texto, ela observa que o curioso é que no período dos anos 1930 a 1970, embora sua atuação destacada, a juventude foi vista com ressalva, à direita e à esquerda. A partir dos anos 1980, quando os movimentos estudantis enfraqueceram, se começou a lamentar a ausência da juventude na cena política, e se erigiu formas de atuação antes suspeitas como modelos ideais de atuação (ABRAMO, 1997, p. 27). Comparando a participação juvenil na década de 1960, a partir dos movimentos estudantis, e na década de 1990, a partir das movimentações pelo “impeachment”, Ann Mische (1997, p.140) reconhece as especificidades das identidades dos jovens nesses períodos, ao afirmar que:

O período anterior, de 1960 a 1968, serviu como um nexos para a concentração de identidade. A identidade forte de “estudante” se tornou um prisma para múltiplas dimensões dos projetos emergentes dos jovens da classe média universitária, dentro de uma dinâmica radicalizante de oposição política. [...] Em contraste, o período posterior de reestruturação democrática, nos anos 80 e 90, é caracterizado pela dispersão crescente das redes juvenis. Os anos formativos dos jovens não são limitados à família e às universidades, mas acontecem em contextos sociais, culturais e políticos

mais diversos, englobando um campo maior de possíveis (e às vezes contraditórios) projetos pessoais e coletivos.

Por isso não é possível traçarmos um perfil único pensando estes diversos atores juvenis e as épocas de mobilização, pois “a categoria de “estudante” não tem a multivalência necessária para servir como um prisma para a diversidade de projetos-em-formação dos jovens nos anos 90” (ANN MISCHKE, 1997, p.140).

De acordo com Tommasi et al (2006), apesar da existência de discursos veiculados pela mídia afirmando que o jovem não tem interesse de participar dos espaços de discussão da política nacional e local, existem estudos que seguem a direção contrária, ou seja, enfatizam as novas formas de participação dos jovens na esfera pública. Helena Abramo (2004) aborda que os jovens têm se tornado alvo de debates nos países latinoamericanos, sobretudo no que se refere à participação. Isto porque a participação pode representar tanto o desenvolvimento dos jovens como o da sociedade. Para a autora, esta preocupação apresenta ambiguidade, pois:

[...] por um lado, existe uma percepção da importância da participação juvenil para essas duas dimensões do desenvolvimento, que vem acompanhada de uma expectativa de seu incremento; por outro, impera uma certa visão negativa a respeito da participação existente e uma dificuldade de concretizar canais efetivos para a sua realização. Essa ambiguidade é acompanhada por uma dificuldade de estabelecer relações entre os atores e instituições sociais que dominam a cena pública (governamentais e não governamentais) e os atores coletivos juvenis (grupos, organizações, movimentos e “movidas” de jovens), ainda pouco visíveis e compreendidos como interlocutores válidos para lidar com as questões concernentes a eles (ABRAMO, 2004, p.7).

Em pesquisa realizada pela UNESCO em 2004¹⁸, com jovens entre 15 e 29 anos, em algumas regiões do Brasil, 27,3% dos jovens brasileiros declararam que participam ou já participaram de alguma organização associativa, tais como ONGs, movimentos sociais, grupos religiosos, entre outros (CASTRO e VASCONCELOS, 2007). Porém, conforme os autores, o número de jovens que fazem parte de agências formais de participação ainda é pequeno. Isso é corroborado pensando a questão da confiança nas instituições, a qual constitui um importante indicador de envolvimento com a política. Nesta pesquisa, verificou-se que 84,6% dos jovens declararam não confiar nos partidos políticos, e 76,7% afirmaram não confiar no Governo, complementando com 79,9% em relação às Assembleias Legislativas e Câmara de Vereadores. Estes dados podem revelar o descrédito quanto às instituições formais de representação, porém não diz muita coisa em relação ao envolvimento com outras formas de participação, como por exemplo, associações, movimentos os mais variados, entre outros.

Em relação aos espaços de participação, as associações ocupam a maior parte das preferências, estando as de cunho religioso entre as escolhas de 81,1% dos jovens pesquisados, 23,6% fazem ou fizeram parte de algum tipo de associação de caráter artístico, ecológico, assistencial e esportivo. Em número mais distante estão as de organização partidária, apenas 3,3%. Ainda de acordo com essa pesquisa, considerando as cinco regiões brasileiras, a região Sul é a que concentra o maior nível de participação dos jovens em associações, 30,5%, comparada as outras regiões.

Vale salientar, conforme os dados da pesquisa, que existem variações quando consideradas questões como gênero, idade, grau de instrução, nível socioeconômico, pensando a participação entre os jovens. A partir da variável sexo, a participação feminina em

¹⁸ Pesquisa realizada pela Unesco, com a colaboração do Ibope, com 10.010 jovens entre 15 e 29 anos em várias regiões do Brasil. Para mais detalhes, ver Castro e Vasconcelos (2007).

associações é um pouco maior que a masculina, 29,8%, em contraste com 24,7%. Esses dados não revelam uma diferença significativa, porém, no que se refere à participação em organização partidária, os jovens do sexo masculino se sobressaem em relação às do sexo feminino, 59,3% e 40,7%, respectivamente. Em relação ao grau de instrução, os dados mostram que o nível educacional é um elemento importante para a participação. Contrastando ensino superior e nível fundamental, tem-se que 39,8% dos que possuem ensino superior participam de associações, em detrimento dos 17,3% dos que possuem até a quarta série do ensino fundamental. Portanto, os dados revelam que não há como generalizar a relação participação e juventude sem levar em consideração essa multifacetada realidade.

Esta breve apresentação dos dados da pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, não diz muita coisa em relação às várias formas de participação em que os jovens cotidianamente estão inseridos e que vão além dos espaços institucionalizados da política. Também não reflete a realidade atual, já que traz uma pequena amostra acerca dessa problemática. Porém, pode revelar que os jovens, pelo próprio contexto em que estão inseridos, se ocupam de novas formas de engajamento, e que reflete o que Castro e Correa (2005, p.17) afirmam: “a inexistência de oportunidades formais de participação na construção dos modos de vida cidadina, a não ser de uma forma remota e, frequentemente, burocrática que se exerce pelo voto de tempos em tempos, se entretece com formas larvares de participação”. Conforme os autores ressaltam, pensar a participação é ir além do que é previsto ou padronizado nas instituições e passa por uma questão de reconhecimento dos valores próprios da dinâmica societária, de uma redefinição a partir dos próprios atores envolvidos, no caso os jovens.

Em relação ao citado, alguns autores apontam novas formas de engajamento entre os jovens, predominando o campo cultural como forma de expressão. É o que discute Sousa

(2008), ao apontar o movimento hip-hop como potencializador de atitudes críticas entre atores juvenis. Para a autora, a junção de quatro formas de arte de rua, condensados no hip-hop, aparece como espaço de formação identitária e política para grupos juvenis da periferia, os quais utilizam desses espaços para denunciarem os problemas que os afetam. Portanto, existe um caráter político-educativo, que incentiva o aspecto reivindicatório, “numa movimentação visível do retorno do jovem como ator político” (SOUSA, 2008, p.130). Para a autora:

Ao recusar os vínculos e métodos de ação políticos e culturais tradicionais, e ao recusarem conscientemente os pressupostos das políticas decorrentes de uma visão de sociedade que se coloca como certeza diante do mundo, os jovens brasileiros e franceses apontam elementos que mostram o baixo poder convocatório da política institucional herdada da cultura política de uma geração anterior. Essa é uma questão que leva a pensar que as novas linguagens assumidas pelas novas gerações, no âmbito das manifestações de seus signos políticos, explicitam um conjunto qualitativo de simbologias virtuais e linguísticas muito diferentes das gerações anteriores. Que, mesmo consideradas desdobramentos próprios de uma época em que o peso da tecnologia é grande, as contestações não podem ser explicadas em si mesmas (SOUSA, 2008, p.150).

A partir dessas vivências, a política passa a ter outros significados para a vida dos jovens, “ela passa pela cidadania, pelo respeito, pela ética, pela luta contra a intolerância, pelo antidogmatismo, pela participação não excludente, mas ampliada, que inclua aqueles que não necessariamente são revolucionários” (SOUSA, 2008, p.151).

Nesse sentido, alguns desafios precisam ser superados para compreender a participação a partir de suas formas. Gravel (2005) elabora uma tipologia que vai da socialização para a participação, até a aprendizagem da liderança, a busca de influência e o engajamento nos lugares de poder. Para o autor, é importante que haja espaços de socialização, de compartilhamento de regras, de uma aprendizagem política. Diferentes tipos de reagrupamentos podem favorecer “a aprendizagem de papéis, a informação sobre as

diversas causas sociais e permitem assim que alguns indivíduos exerçam sua liderança” (GRAVEL, 2005, p.80). Outro ponto importante é que os jovens podem exercer influência a partir de oportunidades constituídas no interior de organismos, tanto em nível nacional como local. Estas poderão ser boas oportunidades para a exposição de opiniões sobre diversas questões que os interessem.

Para além da discussão sobre a importância da participação, algumas questões emergem pensando os diversos atores envolvidos. De acordo com Carrano (2006), é preciso compreender as diferentes barreiras que dificultam a participação dos jovens, pois existe uma íntima relação entre as condições materiais de vida e a participação social e política, principalmente pensando os jovens marginalizados. Por isso, segundo o autor, é imprescindível que as políticas públicas formuladas pelos governos estejam preocupadas em fomentar nos jovens um desejo de mudança e oportunidades de fazê-lo, ou seja, de se constituírem em sujeitos de suas próprias vidas.

2.4 Juventude e cidadania

Reconhecendo a gama de debates que envolvem o termo “cidadania”, não será pretensão nossa esgotar as questões analíticas aí envolvidas, porém situá-la a partir de uma aproximação com o nosso objeto de estudo, sobretudo no que diz respeito aos jovens.

Conforme Reguillo (2003), a cidadania tornou-se uma categoria importante de mediação, já que estabelece o lugar dos sujeitos frente ao Estado e, ao mesmo tempo, os

protege dos possíveis abusos do poder estatal. Para a autora, três modelos de cidadania regeram a história do século XX¹⁹:

la ciudadanía civil, bajo la que quedan englobados o definidos todos los habitantes dentro del territorio del Estado-nación; *la ciudadanía política* que establece otras definiciones, al elevar a la condición ciudadana a los individuos que pueden participar plenamente en la esfera de las decisiones políticas o «públicas» y que de acuerdo a regulaciones específicas se restringe sólo a aquellos que reúnen ciertas características, por ejemplo: la edad o un «expediente» limpio;¹ y, finalmente, *la ciudadanía social*, que aparece en la fase del Estado de bienestar y que, vinculada a la dimensión civil, otorga a todos los miembros del Estado nacional, un conjunto de beneficios sociales como el acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, etc. (REGUILLO, 2003, p.13)

Essas definições vêm acompanhadas de certo ceticismo por parte da autora. Se ser cidadão é pertencer a uma sociedade, a dimensão civil não consegue englobar os vários grupos que a compõem, já que há evidências que apontam as vulnerabilidades de grupos como os indígenas, homossexuais, jovens, mulheres, entre outros, frente à frágil ação de proteção do Estado (REGUILLO, 2003). Além disso, “qual a capacidade heurística desse conceito numa sociedade onde as relações de pertença são múltiplas, fragmentadas, passageiras?” (PAIS, 2005, p.63).

Já na dimensão política, há a redução da cidadania ao momento eleitoral, em que a participação na esfera das decisões muitas vezes fica restrita a uma pequena parcela da população, agravando ainda mais a dimensão civil, já que os grupos considerados vulneráveis não têm espaço para reivindicar suas demandas. E, por último, a dimensão social da cidadania

¹⁹ No seu clássico texto de 1949, “Cidadania e Classe Social”, o sociólogo inglês T. H. Marshall propôs um modelo evolutivo do conceito de cidadania que supunha três fases de acordo com as conquistas em termos de direitos ao longo da história moderna da humanidade: a) cidadania civil, representada pelos direitos civis – liberdade de expressão, de pensamento, de culto, de propriedade; b) cidadania política, ligada aos direitos políticos – de eleger e de ser eleito, de representação; c) cidadania social, vinculada aos direitos econômicos e sociais – seguridade social, bem-estar, proteção social. Esta última corresponde à fase da consolidação do Estado de Bem-Estar Social, enquanto as outras duas correspondem à evolução dos primórdios do capitalismo às democracias liberais.

não garante os direitos básicos que competem a todos os membros da sociedade. Estes modelos não são suficientes para compreender a heterogeneidade das formas de engajamento que envolve a juventude contemporânea. Por isso, Reguillo (2003) chama a atenção para a cultura como forma de expressão política dos jovens. Assim, os jovens se sentem cidadãos ao afirmar as causas que os motivam a organizar-se, ao se expressarem por variadas linguagens e maneiras e ao usarem seu corpo como espaço autônomo de contestação.

Nessa direção se insere a discussão de Pais (2005, p.54), ao abordar a cidadania dos jovens a partir da crítica a uma rotulação da mesma ao longo dos anos. Segundo o autor, não podemos enquadrar o termo apenas a questão do pertencimento, mas também ao reconhecimento da diferença. Em outras palavras, “falar de cidadania implica falar de *caras*, de identidades. De identidades *individuais* (de uma pessoa, de uma voz, de uma posição, de uma subjectividade) e de identidades *grupais* (“nós”, que nos assemelhamos, em relação a “outros” que de nós se diferenciam)”. Ainda de acordo com Pais (2005, p. 66):

Somos cidadãos na medida em que sejamos capazes de levar em conta a atitude do outro, num reconhecimento que pressupõe intersubjectividade, trajectividade. E nem sempre as preocupações e aspirações dos jovens são levadas em linha de conta. Por isso são críticos em relação a direitos que não os fazem passar da “cepa torta”. Em que se traduz essa cidadania da “cepa torta”? Em direitos civis de propriedade entre quem nada tem. Em direitos políticos de voto entre quem nunca é votado. Em direitos sociais como os de livre acesso à educação que por sistema têm o condão de repelir os que a ela acedem com mais dificuldade. É que a cidadania da “cepa torta” é regida por princípios universalistas que ignoram as necessidades particulares a que respeitam as diferentes identidades. É uma cidadania que tende a olhar os cidadãos como iguais quando, na realidade, eles são diferentes (PAIS, 2005, p.66).

De acordo com Dagnino (2004), os movimentos sociais tiveram um importante papel na década de 1970 e 1980 no que diz respeito à apresentação de demandas ao Estado e à luta

pelo fim do autoritarismo, o que contribuiu para a formulação de uma nova cidadania ou cidadania ampliada. Os grupos passaram a se organizar a partir de uma agenda de reivindicações de acesso aos equipamentos urbanos, como luz, moradia, e a uma agenda mais ampla, envolvendo questões de gênero, raça, entre outros. Por isso, a autora se referir à cidadania formulada pelos movimentos sociais não apenas como estratégia política, mas como “política cultural”²⁰.

A nova concepção de cidadania se assenta em alguns elementos constitutivos resultantes dessa época. Um primeiro está atrelado à ideia de direitos, porém não se restringindo aos direitos já conhecidos ou definidos. “Ela inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas” (DAGNINO, 2004, p. 104). Ou seja, passa por uma apropriação das demandas dos diferentes grupos, estando não apenas a questão da igualdade sendo requerida, mas, sobretudo o direito à diferença.

Um segundo aspecto diz respeito aos atores que propõem a dimensão dos direitos, já que não se trata de conceber o Estado como responsável pela integração social dos grupos excluídos. A nova cidadania requer “a constituição de sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento enquanto tais” (DAGNINO, 2004, p.104). Nesse aspecto, é uma cidadania não imposta de cima para baixo.

Um terceiro elemento, é que a nova cidadania se propõe superar a visão liberal desse conceito, em que a sociedade reivindica o acesso e a participação em um sistema político já

²⁰ Utilizamos “política cultural” para chamar a atenção para o laço constitutivo entre cultura e política, e a redefinição de política que essa visão implica. Esse laço constitutivo significa que a cultura entendida como concepção do mundo, como conjunto de significados que integram práticas sociais, não pode ser entendida adequadamente sem a consideração das relações de poder embutidas nessas práticas. Por outro lado, a compreensão da configuração dessas relações de poder não é possível sem o reconhecimento de seu caráter “cultural” ativo, na medida em que expressam, produzem e comunicam significados” (DAGNINO, 2000, p. 85).

dado. A autora chama a atenção para a necessidade de participar na própria definição desse sistema, estabelecendo novas relações entre os políticos e a sociedade.

Por último, essa visão ampliada da cidadania não está atrelada apenas a relação entre Estado e indivíduo, “mas deve ser estabelecida no interior da própria sociedade, como parâmetro das relações sociais que nela se travam”. (DAGNINO, 2004, p.105). Conforme a autora:

A nova cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, um novo contrato social etc.). (DAGNINO, 2004, p.105).

Para esse projeto ser possível é necessário um processo de aprendizagem de novas práticas, de constituição de novos sujeitos, e do reconhecimento por parte da sociedade desses atores em cena (DAGNINO, 2004). Nessa direção podemos apontar a importância dos jovens na apropriação dos espaços da política a partir de formas criativas de expressão, em que a cultura passa a ser a mola propulsora de novas práticas.

No que se refere à participação juvenil e o exercício da cidadania, Pais (2005) traz uma importante contribuição ao debate. Para o autor, faz-se necessário tomar o conceito de cidadania como uma ideia que vislumbra o futuro levando em consideração o presente. Isso por que a definição do termo está atrelada à dimensão historicamente construída dos direitos. Ou seja, “se trata pues de un complicado y delicado mecanismo (histórico y situado) de derechos y obligaciones, que sirve en primer término para pautar las reglas del juego social, cuyo sentido último es el de mantener el equilibrio entre la libertad y la seguridad” (REGUILLO, 2003, p.13).

Porém, em se tratando dos jovens na atualidade, de que direitos estamos falando? Esta é uma reflexão importante, já que não podemos pensar numa juventude que vivencia experiências “iguais” ou que percorrem o mesmo trajeto. Pois os jovens “ni son homogéneos, ni representan una categoría cerrada y definible a partir de unos cuantos rasgos. Son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales” (REGUILLO, 2003, p.12).

Apesar de reconhecer a existência de direitos já estabelecidos em nossa sociedade, como o do voto, por exemplo, Pais (2005) afirma que há também uma cidadania de novos direitos conquistados, é o que ele chama de “cidadania participada”. Com isso, o autor quer chamar a atenção para a criatividade de grupos que se utilizam dos espaços urbanos para expressarem sua opinião, para entrarem em cena, como por exemplo, os jovens skatistas, grafiteiros, rappers, entre outros. Estes se utilizam dos movimentos do corpo, da música, do visual, da linguagem própria, para dar forma e identidade às suas inquietações, indo além das formas tradicionais de participação. Assim, “a rua é reivindicada como espaço de criatividade e de emancipação, onde as ritualidades juvenis aparecem como uma espécie de celebração da diferença e da autonomia” (PAIS, 2005, p.62-63). O local passa a ser o espaço de manifestação dos jovens já que é aí onde as relações são vivenciadas, onde a criatividade pode ser sentida, “espaço de trânsitos, itinerantes, intersticiais, lugares de movimento e também de *cidadania* que se abrem a uma diversidade de usos, a uma multiplicidade de apropriações” (idem, p.59).

Portanto, essas são algumas das formas de expressão que os jovens fazem uso na atualidade e por isso devem ser levadas em conta por parte dos políticos ao formularem suas políticas, pois conforme Pais (2005, p.65):

Nestas culturas performativas — tantas vezes incompreendidas — temos o fluir de uma energia injustamente desprezada. Temos um desejo de

participação, de protagonismo. Temos possíveis rotas de abertura ao futuro, que pesquisadores e decisores políticos não poderão deixar de levar em linha de conta, quando pensam nos instrumentos para orientar as políticas de juventude.

Nesse aspecto, é importante que as políticas formuladas para a juventude levem em conta o contexto em que os jovens estão inseridos, para que ao saírem do papel possam cumprir na prática o que se propôs na teoria. O levantamento dos problemas que afetam os jovens, bem como o conhecimento da realidade em que vivem, podem constituir em instrumentos eficazes na execução das ações políticas, por isso o autor sugerir o termo “*grounded policies*” para se referir às “políticas de intervenção que tenham sempre por referência o chão que elas pisam, os *contextos de vida* (objectivos, subjectivos e trajectivos) daqueles a quem elas se dirigem” (PAIS, 2005, p.65).

Portanto, faz-se necessário que as políticas públicas ao proporem a participação da juventude criem espaços de diálogo com os jovens, para que estes não venham apenas a ser beneficiários dessas Políticas, mas participante no desenvolvimento das práticas no interior dela. Analisaremos no próximo capítulo como são formuladas e executadas as ações do Projovem Urbano que buscam estimular e promover a participação política e cidadania ativa dos jovens.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO DO OBJETO: O PROJovem URBANO E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

As políticas públicas para a juventude formuladas nos contextos atuais buscam trazer o jovem para a arena da participação, na medida em que propõe vivências comunitárias de exercício da cidadania. É nessa perspectiva que se insere o Projovem Urbano com a dinâmica do Plano de Ação comunitária, proposta na disciplina “Participação cidadã”.

Neste capítulo situamos nosso objeto de estudo. Ele se inicia com uma breve apresentação da estrutura, organização e características do funcionamento do programa, seguindo-se com uma discussão sobre o Projovem Urbano em Recife-PE, considerando os elementos dessa experiência no período de maio de 2010 a novembro de 2011. Posteriormente, discutimos como se caracteriza a participação cidadã tomando como referência o processo de planejamento, elaboração e execução do Plano de Ação Comunitária. Essa discussão é realizada a partir da consulta aos documentos oficiais do Programa e resultados das entrevistas realizadas com professores e coordenadores nas escolas selecionadas como estudos de caso. O capítulo é finalizado com uma breve discussão dos limites e potencialidades desse espaço de participação.

3.1 Projovem Urbano: estrutura, organização e funcionamento

Conforme vimos no capítulo 1, o Projovem Urbano é uma das modalidades do Projovem integrado, aprovado em 2007 após avaliações do Projovem na sua proposta original. Esse novo formato tem como finalidades:

Proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre: Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial; Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade. Nessa perspectiva, o Programa tem como finalidades específicas: a reinserção dos jovens no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação; a ampliação do acesso dos jovens à cultura (BRASIL, 2008, p. 22-23).

Uma das mudanças do Programa diz respeito à faixa etária exigida para participação, passando agora a contemplar jovens de 18 a 29 anos. Essa mudança é resultado de estudos realizados em 2007 através da Coordenação Nacional do Projovem, juntamente com uma equipe do Centro de Políticas e avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, para se definir o público-alvo para o ano de 2008. Para esses estudos foram utilizadas informações do IBGE no que se refere a: “análise de série histórica populacional, principalmente aqueles gerados a partir de: (a) Pnad 2005 e Pnad 2006; (b) Estimativa 2006; e (c) Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra) e (d) Contagem Populacional 2006 – IBGE” (BRASIL, 2008, p.23). Além disso, informações obtidas por avaliações anteriores foram levadas em consideração.

O estudo a partir das pesquisas citadas, permitiu apontar que havia cerca de nove milhões de brasileiros na faixa etária de 18 a 29 anos, possuindo de um a sete anos de escolaridade, sendo que cerca de 6,4 milhões se concentravam nas áreas urbanas. Desse total, cerca de 47% residiam em cidades com mais de 200.000 habitantes e 53% em cidades com menos de 200.000 habitantes. Portanto, “definiu-se como população jovem excluída²¹ aquela

²¹ Conforme o PPI (BRASIL, 2008, p.23), “a população jovem excluída é determinada pelas condições de vida da população e, conseqüentemente, pelo seu nível de escolaridade. A relação dessa população com os

formada por jovens na faixa etária de 18 a 29 anos que possuem de um a sete anos de escolaridade” (BRASIL, 2008).

Para participar do Projovem Urbano os jovens precisam passar por um processo de inscrição que segue uma diretriz nacional, sendo condição para essa inscrição além da idade, ter entre 18 e 29 anos, também a comprovação de leitura e escrita através de teste nos próprios locais em que ocorrem as inscrições. Conforme prevê as diretrizes, pode haver um sorteio caso os números de inscritos em cada localidade exceda o máximo permitido (BRASIL, 2008). Nessas situações pode haver desestímulos por parte dos inscritos já que não lhes é garantido a vaga de imediato. Isso pode caracterizar já uma “exclusão” no processo.

No que se refere à Gestão nacional do Programa, o Projovem Urbano conta com um Comitê coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude e os Ministérios da Educação - MEC e do Desenvolvimento social – MDS. Cabe à Coordenação Nacional do Projovem Urbano, que é vinculada à Secretaria Nacional da Juventude, a execução do Programa em parceria com as gestões nas capitais, no Distrito Federal e estados do país. As equipes gestoras tanto na esfera municipal, estadual e no Distrito Federal são compostas por um coordenador administrativo, um pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo (BRASIL, 2008). Articuladas com as administrações nas três instâncias, essas equipes são responsáveis pelo:

Gerenciamento do ProJovem Urbano no nível estadual/ municipal/DF; definição dos estabelecimentos escolares onde serão realizadas as atividades do curso; definição dos locais de aulas práticas para o desenvolvimento dos arcos ocupacionais; apresentação do ProJovem Urbano aos diretores desses estabelecimentos e a outros funcionários cujo trabalho for afetado pelo funcionamento do curso; recrutamento e seleção de educadores de Formação Básica, de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã; contratação dos educadores selecionados; organização do recrutamento e da matrícula

indicadores de desenvolvimento humano (IDH) e desenvolvimento humano educacional (IDHE) demonstra que, quanto mais desenvolvida e escolarizada é a população, menor o número de excluídos”.

dos alunos; atendimento às solicitações do Sistema de Monitoramento e Avaliação; organização da formação inicial e continuada dos educadores sob sua jurisdição; definição das instituições certificadoras da conclusão do ensino fundamental e ou de habilitação nos arcos ocupacionais (BRASIL, 2008, p.26).

Ainda no que diz respeito à Gestão do programa existem os Polos, que é a menor instância administrativa. Cada Polo é composto por 16 núcleos compreendendo entre 2400 até 3200 alunos. Faz parte da equipe que administra: um diretor executivo, um diretor pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo. Cabe a essa equipe:

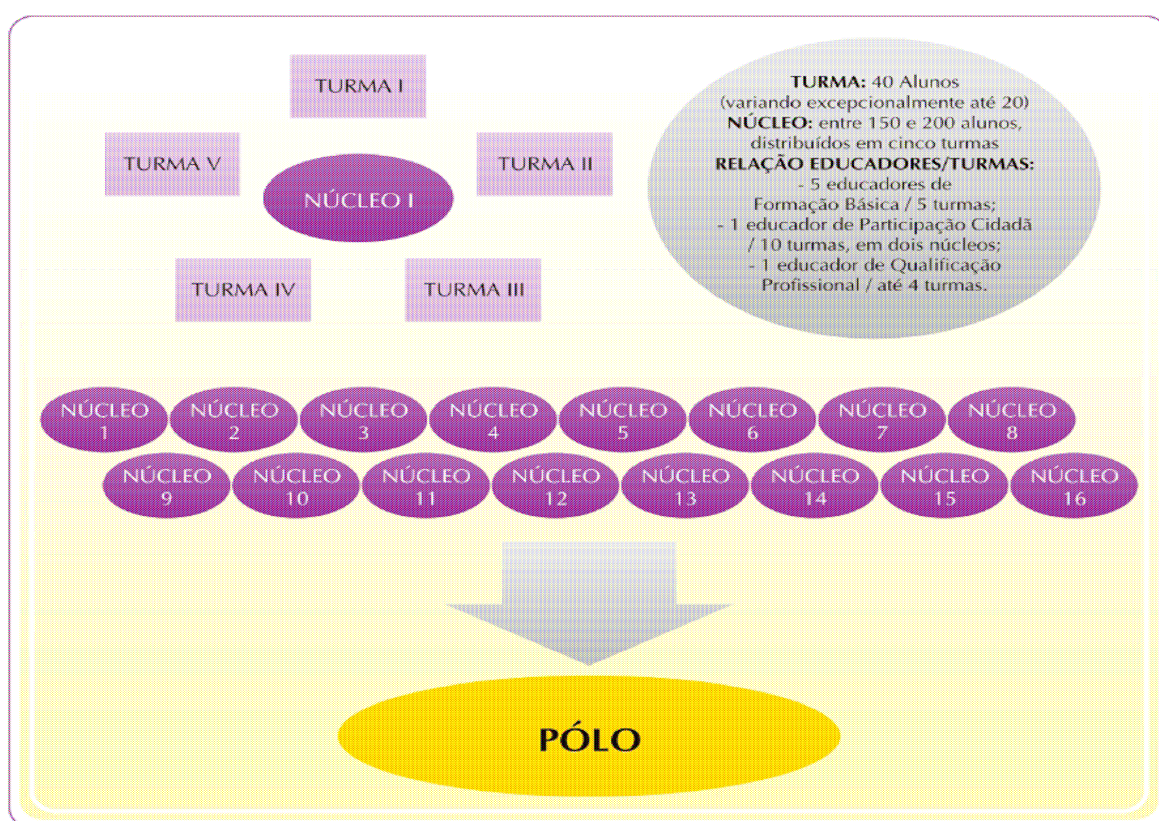
Gerenciar o ProJovem Urbano no respectivo Polo; auxiliar na apresentação do ProJovem Urbano aos diretores e outros funcionários dos estabelecimentos em que funcionará o curso; atuar no recrutamento e seleção de educadores de Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã; atuar no recrutamento e na matrícula dos alunos; coordenar o trabalho pedagógico e administrativo dos núcleos, em comum acordo com os diretores das escolas envolvidas; promover reuniões semanais de planejamento integrado das atividades de ensino e aprendizagem; implementar as atividades de formação continuada, apoiando a instituição formadora local; supervisionar o trabalho, a frequência e a pontualidade dos educadores lotados no Polo; manter registro atualizado do aproveitamento e frequência dos alunos, conforme solicitação do Sistema de Monitoramento e Avaliação; facilitar ao pessoal do Sistema de Monitoramento e Avaliação o acesso aos núcleos, aos educadores e aos jovens (BRASIL, 2008, p.26).

As atividades acontecem em núcleos, que podem ser escolas ou outro espaço escolhido pela gestão local. Cada núcleo geralmente tem cinco turmas, cada uma com 40 alunos, totalizando 200, salvo os casos quando há reagrupamento de salas ou núcleos devido à desistência dos alunos. Nesses casos, há uma readequação dos espaços e pessoal envolvido, podendo inclusive ter demissão de profissionais já que a permanência destes está condicionada à existência de alunos matriculados e atuantes nas atividades.

Os núcleos estão vinculados aos Polos e são por eles administrados. Para o funcionamento do Núcleo é necessário que o espaço possua pelo menos cinco salas de aula,

um laboratório de informática e uma sala para os professores. Portanto, embora os profissionais sejam lotados nos Polos, em cada cidade a equipe de ensino se organiza por núcleo (conforme Figura 01), significando dizer que a equipe que compõe o núcleo é formada por cinco professores de formação básica que atua na sua disciplina específica, além de ser orientador de uma das turmas, mais uma assistente social que atua conjuntamente em outra escola e os professores de qualificação profissional que trabalham de acordo com os arcos ocupacionais escolhidos, porém tem sua referência no núcleo que atua.

Figura 01. Organização do Polo: quantidade de Núcleos e turmas



Fonte: Brasil (2008)

No que se refere aos profissionais que atuam no Programa e que são lotados nos Polos, há professores com Licenciatura plena nas áreas que compõem a Formação básica, quais sejam: Língua portuguesa, Língua estrangeira, Matemática, Ciências da natureza, Ciências

humanas. Além destes, há os profissionais para atuar em Qualificação profissional, com formações específicas aos cursos oferecidos, bem como as assistentes sociais para estarem à frente das atividades de Participação cidadã. Os professores de Formação básica atuam em cinco turmas e os de Participação cidadã atuam em dez.

Os professores de qualificação profissional e de participação cidadã atuam juntamente com os professores de formação básica em todas as turmas dos núcleos aos quais estão vinculados. Estes desempenham suas atividades como especialistas tanto nos núcleos quanto no Polo em horários específicos, “mas em outros momentos docentes, bem como nos processos de planejamento do núcleo e na formação continuada, atuam também como parceiros dos professores orientadores” (BRASIL, 2008, p.61).

Portanto, no Núcleo, os professores de formação básica atuam em todas as turmas tanto como especialistas, em suas respectivas áreas de Formação, quanto como orientadores de uma delas. Para atuarem como especialistas são entregues aos professores os seguintes materiais didáticos: seis Manuais do Educador e seis Guias de Estudo (um para cada Unidade), além de ficha de acompanhamento e avaliação dos alunos. Como orientador, os professores especialistas utilizam a agenda do estudante, os Guias de estudo e os materiais para as aulas de informática no auxílio dessa função, “cabendo-lhes dinamizar as atividades de sua turma no sentido de ensinar-lhes como aprender a articular conhecimentos para relacioná-los entre si e com sua própria vida” (BRASIL, 2008, p.61).

Estes materiais utilizados como apoio pedagógico objetivam integrar as atividades entre os três eixos do Projovem Urbano: formação básica, qualificação profissional e participação cidadã. Conforme aparece no texto do Projeto Pedagógico Integrado (BRASIL, 2008, p.30), a integração entre os eixos supracitados é fundamental no Projovem Urbano, já

que se “propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã”. Conforme aparece no Projeto:

É importante notar, entretanto, que o processo de construção interdisciplinar e interdimensional envolvido na integração curricular é uma condição importante, porém não suficiente para garantir a inclusão social dos jovens. Do ponto de vista específico da proposta curricular, é preciso que se respeitem e se valorizem as culturas dos jovens, mas também que se criem contextos que lhes favoreçam, na posição de sujeitos, a efetiva apropriação crítica de conhecimentos e linguagens de outros grupos sociais e do mundo do trabalho. [...]. É preciso que a educação faça sua parte, embora não se possa esperar que ela cumpra sozinha uma missão que é de toda a sociedade (BRASIL, 2008, p.30).

Portanto, o formato do currículo é pensado não como algo estático, mas como algo que pode ser feito e refeito:

Considerando-se o currículo como um processo que envolve **escolhas, conflitos e acordos** que se dão em determinados **contextos** — como os órgãos centrais de educação ou as próprias escolas — com a finalidade de propor o que se vai ensinar. O resultado desse processo é chamado **currículo formal**, que, na escola e, principalmente na sala de aula, transforma-se em **currículo real**, ou seja, aquilo que efetivamente é ensinado/aprendido, nas interações com professores e colegas e, em geral, nas experiências vivenciadas no contexto escolar. O currículo real, portanto, se concretiza no **cotidiano da escola, ao longo do tempo** (BRASIL, 2008, p.31, grifos do texto).

É importante refletir a respeito do significado disso no cotidiano da escola e da vida dos jovens, já que o Programa os concebe como protagonistas no processo. Até que ponto estes são de fato protagonistas? Onde começa e onde termina seus direitos de contribuir com o mesmo? Nesse sentido, é importante que os jovens tenham a oportunidade de participar de alguma maneira da elaboração do currículo, contextualizando sua realidade para dentro das escolas.

No contexto da unidade escolar, no caso o núcleo, a integração deve acontecer a partir das vivências entre os professores, desde o planejamento até a execução das atividades coletivas. Na sala de aula, esse papel é bem mais desafiador, já que se espera uma apropriação das diretrizes que compõem a proposta do Programa bem como a contextualização das especificidades dos estudantes atendidos, já que em sala de aula há uma diversidade de jovens que vão desde o nível de escolaridade até outras questões subjetivas (econômicas, familiares, culturais, entre outras). Conforme o documento (BRASIL, 2008), ao se inscreverem no Programa, alguns jovens sabiam apenas ler e escrever, outros estavam perto de concluir o ensino fundamental ou estavam matriculados em outros Programas e migraram para o Projovem. Todas essas questões requer uma atuação conjunta de toda a equipe envolvida.

Outra questão que aparece no Projeto e que também está atrelada ao currículo diz respeito à interdisciplinaridade, sendo esta concebida “como uma construção do aluno, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares. Ou seja, os jovens têm aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida” (BRASIL, 2008, p.32). Estes conteúdos estão presentes nos Guias de estudo, que são resultado de um trabalho coletivo a partir de escolhas de educadores das diferentes áreas. A seleção dos conteúdos das disciplinas “vem da identificação de aspectos importantes para os jovens que vivem nas áreas urbanas e que, em algum momento de suas vidas, foram excluídos socialmente - da escola, do mundo do trabalho, do exercício da cidadania” (idem, p.33).

Conforme é apresentado no Projeto do Programa, a integração entre as dimensões da Formação básica, Qualificação profissional e participação cidadã busca atender alguns objetivos. Espera-se que os jovens concluintes do curso possam:

Afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de

linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais; compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade; utilizar tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional (BRASIL, 2008, p.33).

Analisando os objetivos acima, identificamos na dimensão da Formação básica o foco sobre a questão da leitura, escrita e linguagem como sendo instrumentos importantes de inserção nos vários espaços da sociedade. Já no que se refere à Qualificação profissional espera-se que os jovens consigam:

Desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda; estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho (BRASIL, 2008, p.33).

Portanto, há uma preocupação com o desenvolvimento de competências necessárias para que os jovens possam gerar renda através de ocupações, e nesse sentido, ultrapassa a ideia de mercado formal. Assim, a dimensão do trabalho é vista como fazendo parte de um projeto de desenvolvimento profissional que ultrapassa os momentos pontuais do curso.

Já na esfera da participação cidadã, o foco se dá sobre o conhecimento dos direitos e deveres de cidadania por parte dos jovens pensando em seu exercício e na participação nas instituições da sociedade. Conforme o documento espera-se que os jovens possam:

Acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.; assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta; identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação; refletir criticamente sobre sua própria prática; conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos; exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação; exercer direitos e deveres da cidadania, participar de

processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática; continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas (BRASIL, 2008, p.33-34).

Analisando os objetivos acima, identificamos que o exercício de cidadania concebido no Programa, contempla alguns elementos da concepção tradicional do termo, conforme exposta por Reguillo (2003) na tese, ou seja, segue uma direção de conhecimento dos direitos e acesso a estes. Também sinaliza para a necessidade de os jovens se envolverem com os assuntos da comunidade, do país, da sociedade e do planeta. Porém, não aparece como objetivos a ideia de uma “nova cidadania”, conforme discutida por Dagnino (2004), ou seja, os jovens não apenas ser beneficiários de direitos constituídos pelo Estado, mas serem participantes na definição destes.

Ainda no que diz respeito às três dimensões, o projeto aborda que a Formação básica deve garantir as aprendizagens necessárias para a certificação no ensino fundamental, além de fundamentar a qualificação profissional e a participação cidadã. Também inclui a escrita de sínteses interdisciplinares pelos alunos.

A qualificação “deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação” (BRASIL, 2008, p.34), levando em conta as necessidades tanto das localidades em que o Programa estará atuando quanto às próprias potencialidades dos jovens. Esse componente abrange três atividades:

Formação Técnica Geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo; Arcos Ocupacionais, em número de 23, que preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à

circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho. Projeto de Orientação Profissional (POP), que é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional (BRASIL, 2008, p.36).

E a participação cidadã “deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários” (idem). O Plano de Ação comunitária (PLA) corresponde ao planejamento e execução de uma ação escolhida pelos jovens a ser realizada em seus bairros sob a orientação do professor orientador e da assistente social, responsável pela disciplina.

Para atender os objetivos e metas do curso apresentados acima, foram elaborados seis eixos estruturantes que norteariam todos os conteúdos das disciplinas, são eles: I. Juventude e cultura, II. Juventude e cidade, III. Juventude e trabalho, IV. Juventude e comunicação, V. juventude e tecnologia e VI. Juventude e cidadania. Cada eixo corresponde a uma Unidade, cada uma de três meses. Para cada Unidade formativa foram elaborados cinco temas integradores, estando estes atrelados ao eixo estruturante.

Cada Unidade Formativa constrói-se em torno de um eixo estruturante que funciona como tema transversal, ou seja, orienta a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos. Cada componente curricular enfoca o eixo estruturante com o olhar da disciplina ou campo de conhecimento correspondente, de modo a criar um ambiente pedagógico favorável à construção de noções fundamentais e ao desenvolvimento de habilidades básicas. Esse processo se traduz em ações curriculares ou situações de ensino e aprendizagem nas quais o aluno se apropria das informações e as incorpora ao seu repertório de aprendizagens por meio de atividades integradoras: as sínteses interdisciplinares orientadas pelos temas integradores, o POP, o PLA (BRASIL, 2008).

Para cumprir as atividades, o Programa prevê uma carga horária de 2.000 horas (1560 presenciais e 440 não presenciais), durante os 18 meses de funcionamento das atividades,

conforme o quadro 3.1. Aos que cumprirem os requisitos de 75% de frequência e de entrega de atividades previstas, recebem o auxílio financeiro de R\$ 100 reais mensais durante 20 meses.

Tabela 3.1. Carga horária das três dimensões do currículo

Carga horária	Formação básica	Qualificação profissional	Participação cidadã	Total
Presenciais	1.092	390	78	1.560
Não presenciais		440		440
			Total	2.000

Fonte: Projeto Pedagógico Integrado (BRASIL, 2008)

Essa carga horária ao longo do curso (78 semanas ao longo dos 18 meses) desdobra-se em 26 horas semanais, sendo 20 horas presenciais, organizadas conforme a tabela 3.2, e 6 horas não presenciais.

Tabela 3.2. Carga horária semanal das disciplinas presenciais do curso

Componente curricular	UF I	UF II	UF III	UF IV	UF V	UF VI
Ensino fundamental	10h	10h	10h	10h	10h	10h
Integração interdisciplinar	3h	3h	3h	3h	3h	3h
Informática	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Formação Técnica geral	4h	3h	3h	2h	-	-
Arcos ocupacionais	1h	2h	2h	3h	5h	5h
Participação cidadã	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Total geral	20	20	20	20	20	20

Fonte: Projeto Pedagógico Integrado (BRASIL, 2008)

As aulas presenciais incluem as atividades em sala de aula e as não presenciais “são dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas e à elaboração de planos e registros - individualmente ou em pequenos grupos - nos espaços e tempos mais convenientes aos estudantes” (BRASIL, 2008, p.41). Além do previsto nas atividades presenciais, como mostra

a tabela 3.1, o curso prevê o cumprimento de seis horas não presenciais durante cada semana, distribuídas pelos componentes curriculares, incluindo as sínteses integradoras, o Projeto de orientação profissional (POP) e o Plano de ação comunitária (PLA). Nesse sentido, o papel dos educadores, como enfatiza o Projeto Pedagógico Integrado (BRASIL, 2008) é primordial no processo de integração e interdisciplinaridade. Por isso, durante a vigência do Programa, os professores passam pelo processo de Formação continuada visando subsidiar as atividades docentes. Esta Formação pode acontecer tanto no espaço dos Polos quanto em outros locais da cidade em que o Projovem Urbano funciona.

Por fim, um aspecto que merece atenção diz respeito ao processo de avaliação no Programa, sendo esta importante para “(a) planejar as intervenções docentes; (b) criar formas de apoio aos alunos que apresentem dificuldades; (c) verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados; (d) obter subsídios para a revisão dos materiais e da metodologia do curso” (BRASIL, 2008, p. 62).

O Projovem Urbano combina a avaliação formativa e a avaliação nacional externa. A primeira diz respeito ao preenchimento do Caderno de Registro de Avaliação durante todo o funcionamento do Programa. Os Professores avaliam os estudantes levando em conta os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, bem como, o desenvolvimento de habilidades básicas contidas nesse Caderno de Registro (idem). Para isso, o Guia de estudo constitui-se num primeiro objeto de avaliação já que em cada Unidade Formativa o Professor especialista avalia as respostas das atividades contidas nesse material para posteriormente atribuir notas para serem registradas nesse Caderno. Um segundo objeto de avaliação são as atividades de integração, aos quais correspondem às sínteses interdisciplinares, ao POP e ao PLA. Cada atividade tem no Caderno de Registro de Avaliação um espaço reservado para ser avaliado.

Além do preenchimento das fichas de avaliação desse Caderno, ao final de cada Unidade Formativa os jovens são submetidos a uma Prova com questões objetivas a fim de avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o período. Essa avaliação externa:

Se faz com base na aplicação de exames de capacidades básicas relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental. Apesar de serem externos, esses exames se diferenciam em suas funções: o exame diagnóstico, aplicado no início do processo tem a função diagnóstica, os exames interciclos, realizados ao longo do processo, combinam as funções somativa e diagnóstica, e o exame final aplicado no fim do curso tem a função somativa, visando à certificação, ou seja, é condição para o aluno habilitar-se à certificação no ensino fundamental (BRASIL, 2008, p.67).

Para receberem o certificado de conclusão do curso, os jovens precisam passar por esses processos avaliativos e receberem pontuações. Para a certificação no ensino fundamental é necessário obter pelo menos 1100 pontos na soma da avaliação formativa com o exame nacional externo e obter frequência de no mínimo 75% em sala de aula durante os dezoito meses do Programa. Já na qualificação profissional se exige que os estudantes obtenham pelo menos 72 pontos, que corresponde a 50% do total de pontos exigidos. De forma resumida, este é o processo de avaliação no Projovem Urbano, a qual combina três tipos: avaliação diagnóstica, realizada ao início do curso, a formativa, ao longo do curso e a somativa, ao final do Programa (BRASIL, 2008).

Conforme foi apresentado ao longo do texto, o Projovem Urbano objetiva não apenas a inclusão escolar e digital dos jovens, mas também fomentar nos mesmos uma cidadania ativa expressa através da participação nos vários espaços e instituições da sociedade, o que não constitui tarefa fácil já que conforme alguns teóricos (CASTRO e VASCONCELOS, 2007; SOUSA, 2008) , a juventude se encontra distante dos espaços formais de participação

na sociedade. A seguir discutiremos a experiência do Projovem Urbano em Recife-PE, objeto dessa tese, dando especial atenção ao foco da participação cidadã.

3.2 O Projovem Urbano em Recife-PE

O Projovem Urbano é uma política pública desenvolvida pelo Governo Federal e executada por Estados e municípios. Em Recife teve seu início em 2008, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife. É uma reformulação do Projovem – Programa Nacional de Inclusão de jovens, iniciado em 2005 em várias capitais brasileiras, inclusive em Recife. Nesse novo formato, o programa contempla o público de 18 a 29 anos, que saiba ler e escrever e que não tenha concluído o ensino fundamental. É apresentado como uma política que pretende a inclusão cidadã dos jovens em situação de vulnerabilidade²² social através da educação básica, qualificação profissional e a participação cidadã, três eixos que integram o programa. Aos jovens participantes é concedida uma bolsa/benefício no valor de R\$ 100,00 (Cem reais) mensais, com duração de 20 meses, sendo condição para esse recebimento a frequência regular na sala de aula.

As atividades desenvolvidas acontecem nos núcleos, escolas vinculadas aos Polos, que é a instância local de gestão do programa, sendo por eles administradas. No período da pesquisa (maio de 2010 a dezembro de 2011) existiam em Recife dois Polos funcionando. O Polo 3, com 16 núcleos e o Polo 4, com 17, conforme Tabela 3.3.

²² É tratada 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” (ABRAMOVAY *et al*, 2002).

Tabela 3.3. Planilha de escolas do Projovem Urbano em Recife-PE

Polo	RPA	Núcleo	Escola	Bairro
3	1	37	Escola Municipal Reitor João Alfredo	Ilha do Leite
3	1	38	Escola Municipal Sede da Sabedoria	Santo Amaro
3	1	39	Escola Municipal João da Costa Porto	Joana Bezerra
3	2	40	Escola Municipal Jandira Botelho	Campo Grande
3	2	41	Escola Municipal Pastor Paulo Leivas	Linha do Tiro
3	2	42	Escola Municipal Antônio Heráclito	Fundão/Água Fria
3	2	43	Escola Municipal Paulo VI	Linha do Tiro
3	2	44	Escola Municipal Ondina M. de O. França	Dois Unidos
3	2	45	Escola Municipal Ana Maurícia Wanderley	Água Fria
3	3	46	Escola Municipal Nova Descoberta	Passarinho
3	3	47	Escola Municipal da Guabiraba	Guabiraba
3	3	48	Escola Municipal Nadir Colaço	Macaxeira
3	3	49	Escola Municipal Prof. Mauro Mota	Nova Descoberta
3	3	50	Escola Municipal Renato Accioly C. Campos	Nova Descoberta
3	3	51	Centro Público de Casa Amarela	Casa Amarela
3	3	52	Escola Municipal Vasco da Gama	Vasco da Gama
4	4	53	Escola Municipal Diná de Oliveira	Ipitinga
4	4	54	Escola Municipal Vila Santa Luzia	Vila Santa Luzia
4	4	55	Escola Municipal Engenho do Meio	Engenho do Meio
4	4	56	Escola Municipal Divino Espírito Santo	Caxangá
4	5	57	Escola Municipal Casa dos Ferroviários	Coqueiral
4	5	58	Escola Municipal Potiguar Matos	San Martin
4	6	59	Escola Municipal Educador Paulo Freire	Ipsep
4	6	60	Escola Municipal Prof. Júlio de Oliveira	Imbiribeira
4	6	61	Escola Municipal Poeta Paulo Bandeira da Cruz	Cohab
4	6	62	Escola Municipal Eng. Henoch Coutinho	Brasília Teimosa
4	6	63	Escola Municipal Prof. Enaldo Manoel de Souza	Jordão
4	6	64	Escola Municipal Simões Barbosa	Ibura
4	5	65	Escola Municipal Antônio Farias Filho	San Martin
4	6	66	Escola Municipal Carlúcio Castanha/ E. M. Maria Sampaio	Cohab
4	4	67	Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti	Torrões
4	6	68	Escola Municipal Cícero Franklin Cordeiro	Cohab
4	4	69	Escola Municipal Darcy Ribeiro	Cordeiro

Fonte: Projovem Urbano (Prefeitura do Recife)

A divisão das escolas por Polo vai de acordo com a divisão das RPA's, que conforme a Coordenadora de um Polo, existe uma meta que é estipulada pelo Governo federal no que diz respeito a quantidade de alunos que a cidade precisa atender. Em Recife, para o ano de 2010, esta meta foi de 5.600 alunos. Desse total, cada Polo tinha que atingir a metade desse quantitativo. Portanto, as escolas funcionaram nas seis RPA's da cidade. O Polo 3 por funcionar na RPA 3, passou a contemplar escolas das RPA's 1, 2 e 3, e o Polo 4 por se localizar na RPA 6, atendeu as RPA's 4, 5 e 6. Esta divisão das escolas acontece para facilitar a locomoção tanto dos profissionais quanto dos estudantes, já que eles precisam se remeter ao Polo para resolver questões administrativas. A escolha por essas escolas é feita pela própria coordenação do Polo antes de iniciar o Programa. Segundo a Coordenadora:

“É feito um levantamento, e ao término do Projovem a gente faz um Relatório por escola, quais as possibilidades do Projovem novamente naquela escola, se tem público, aí isso aí a gente procura saber geralmente com o pessoal da questão do Censo, pra ver a população jovem, a faixa etária de 18 a 29 anos. A gente também faz uma pesquisa de campo mesmo, de ir no bairro, nos arredores, ver a comunidade e depois a gente faz um relatório e são traçadas as estratégias de matrícula pra esses determinados locais”
(Coordenadora administrativa de um Polo, 2011).

O trabalho que antecede a escolha das escolas para funcionarem os Núcleos do Projovem Urbano leva em conta as possibilidades de alcance das metas de quantidade de alunos para aquela localidade, por isso nem sempre a escola escolhida para funcionar o Programa é de fato a que vai ter matrícula. Como disse a Coordenadora de um Polo:

“A gente lançou matrícula pra escola que não teve público, e a gente automaticamente vendo que naquela escola não ia ter público a gente foi trocando aquela escola por

outro espaço, isso por conta de questões, por conta da direção mesmo. A gente tinha uma escola muito boa, no Pina, que tinha uma comunidade muito grande, mas são duas comunidades rivais que é no caso “o Bode” e a “Brasília”. O Bode e a Brasília elas não podem se unir, são comunidades que tem suas delimitações. Então, nem quem é do Bode passa pra Brasília, nem que é da Brasília passa pro Bode, aí a gente teve que traçar umas estratégias. O que a gente fez: a gente pegou uma escola lá dentro da Beira Rio pra atender a comunidade do Bode, e uma escola na Brasília pra atender uma comunidade da Brasília. Para surpresa da gente, não teve um número de matrícula grande na comunidade do Bode, e a gente conversou com os alunos, os poucos que fizeram matrícula e alguns aceitaram ir pra lá, pra Brasília e outros foram estudar no outro Polo” (Entrevista com Coordenadora administrativa de um Polo, 2011).

Essa questão da rivalidade entre as comunidades também colaborou para a evasão de alguns alunos, conforme a Coordenadora, já que muitos não podiam se deslocar para escolas localizadas em bairros distintos do seu, conhecidos por concentrar mercado de drogas entre grupos rivais. Por isso, a quantidade de turmas e Núcleos variaram bastante. No início do Programa as escolas eram compostas por cinco turmas, cada uma com 40 alunos, totalizando 200 jovens matriculados. Ao final desse Projovem Urbano (novembro de 2011), os núcleos dos dois Polos já não contavam com esse número, conforme podemos observar no Quadro 3.4. Algumas turmas foram reduzidas e outros núcleos foram fundidos com outros, já que o número máximo para funcionamento de uma turma é de 40 alunos e o mínimo é de 20.

Tabela 3.4 – Quantidade de turmas por escolas no Projovem Urbano em outubro de 2011

Núcleo	Quantidade de turmas	Total de alunos
Escola Municipal Reitor João Alfredo	03	101
Escola Municipal Sede da Sabedoria	03	117
Escola Municipal João da Costa Porto	05	159
Escola Municipal Jandira Botelho	04	138
Escola Municipal Pastor Paulo Leivas	05	164
Escola Municipal Antônio Heráclito	03	113
Escola Municipal Prof^o Ricardo Gama	03	85
Escola Municipal Olindina M. de O. França	03	103
Escola Municipal Ana Maurícia Wanderley	04	110
Escola Municipal Nova Descoberta	04	131
Escola Municipal da Guabiraba	05	159
Escola Municipal Nadir Colaço	03	82
Escola Municipal Prof. Mauro Mota	03	108
Escola Municipal Renato Accioly C. Campos	04	120
Centro Público de Casa Amarela	03	114
Escola Municipal Profa. Almerinda U. de Barros.	03	99
Escola Municipal Diná de Oliveira	04	96
Escola Municipal Vila Santa Luzia	03	81
Escola Municipal Engenho do Meio	04	87
Escola Municipal Divino Espírito Santo	05	161
Escola Municipal do Tejipió	04	95
Escola Municipal Potiguar Matos	03	87
Escola Municipal Educador Paulo Freire	04	86
Escola Municipal Poeta Paulo Bandeira da Cruz	05	142
Escola Municipal Eng. Henoch Coutinho	04	97
Escola Municipal Prof. Enaldo	03	85

Manoel de Souza		
Escola Municipal Simões Barbosa	04	97
Escola Municipal Carlúcio Castanha/ E. M. Maria Sampaio	03	94
Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti	04	112
Escola Municipal Cícero Franklin Cordeiro	04	84
Escola Municipal Darcy Ribeiro	03	64

Fonte: Informações dos Polos 3 e 4

Portanto, reduzindo as turmas para menos de 20, estas são reagrupadas em outras, podendo o núcleo finalizar com menos de cinco turmas. Até outubro de 2011, de acordo com informações obtidas a partir da Coordenação de um Polo, quatro núcleos haviam sido fundidos: a Escola Municipal Antônio Farias fundiu-se com a Escola Potiguar e a Escola Municipal Júlio de Oliveira fundiu-se com a Escola Municipal de Tejipió. Segundo fala da mesma Coordenadora, o que contribuiu para a evasão nessas escolas:

“Foi a falta de apoio da direção das escolas, a direção das escolas colocou muitas barreiras e isso dificulta o trabalho da gente. Quando tem uma escola em que a direção é parceira do projeto, a evasão acontece porque é normal, alunos que passaram muitos anos afastados do ensino regular, são alunos que tentaram por várias vezes terminar e não conseguiram. Então assim, vai acontecer a evasão, a evasão a gente não vai conseguir dizer que ela não vai existir, mas a evasão é maior nessas escolas que a gente não consegue a parceria, a gente tem observado isso” (Coordenadora administrativa de um Polo, 2011).

Outros motivos que contribuíram para a evasão nas escolas, segundo a mesma coordenadora, dizem respeito às questões da própria comunidade, das drogas, da violência e

em relação às jovens teve a questão dos filhos, já que não era permitido levá-los para as aulas, pois conforme Lei municipal não pode haver crianças nas escolas no horário acima das 18hs.

No Polo 3, a escola que finalizou com duas turmas foi o Paulo VI, porém no sistema não aparece esta informação. Conforme fala de uma Coordenadora:

“A evasão se repete, os motivos são os mesmos. A questão da desmotivação mesmo, tem muitos que começam e depois se sentem desmotivados, muitos vão no início pela questão da bolsa, depois mudam esse pensamento [...]” (Coordenadora de um Polo, 2011).

Na opinião de uma professora entrevistada, os motivos de evasão estão relacionados à questão do emprego, fato constatado no Núcleo que ela atuava.

“Enquanto ele tá desempregado ele vê o Projovem como uma tábua de salvação, não é nem tanto pela bolsa de 100 reais é o fato dele tá estudando e o Projovem vai dar oportunidades, vai oferecer a eles cadastros em agências de emprego [...]. Esse é o fator, porque geralmente é comércio, então eles trabalham o dia todo aí quando largam, uns trabalham no Cabo, tem alunos que trabalham no Cabo, [...] e a gente tem que fazer trabalhos com eles pra repor a aula que eles perderam. Esses vem, mas tem outros que o cansaço não deixa, então o trabalho ainda é pra gente realmente prejudicial, em parte né, pra ele é bom” (Entrevista com a Professora de Ciências Naturais).

Antes da evasão supracitada, atuavam inicialmente em cada escola cinco professores de formação básica, uma assistente social, responsável pelo desenvolvimento das atividades de participação dos jovens no programa e um qualificador profissional, responsável pela execução das atividades de formação para o trabalho. No total eram cerca de 250 profissionais

trabalhando no Polo 3 e 4, com todas as áreas. Com as evasões e, conseqüentemente, extinção de turmas, alguns profissionais foram demitidos, sendo que esse número passou por uma redução e os trabalhos foram reorganizados.

Apesar da reorganização das atividades dos Núcleos em que há diminuição de turmas, as aulas de formação básica devem garantir as aprendizagens para a certificação no ensino fundamental, conforme as Diretrizes curriculares nacionais. Os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas, como Matemática, Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Naturais devem de alguma forma contemplar essa base curricular articulando-se com a qualificação profissional e a participação cidadã. Esses conteúdos são divididos em Unidades formativas, conforme vimos anteriormente.

Em relação à qualificação profissional, os jovens desenvolvem atividades em torno da questão do trabalho, bem como elaboram o Projeto de orientação profissional (POP). Faz parte ainda da qualificação profissional a realização de um curso, chamado arco ocupacional. Em Recife os alunos matriculados nesse período tiveram a oportunidade de se inscrever num dos seguintes arcos: Saúde, turismo, telemática, transportes e administração. É importante destacarmos que cada cidade escolhe os respectivos cursos que comporão a qualificação profissional, levando em conta as necessidades e perspectivas de suas realidades. Sobre isso, explicou uma Coordenadora administrativa de um Polo:

“Existe uma lista e é enviada a listagem, com objetivos, metas do arco e aí é feita a escolha justamente em cima disso, de espaço. Quem faz a escolha é a Coordenação local, é a Prefeitura. Eles veem a questão de espaço, de materiais, porque existe uma verba pra compra desses materiais, então assim, alimentação, por exemplo, a compra de suprimentos é totalmente perecíveis, então é complicado armazenamento de

alimento essas coisas, foi um dos motivos da gente não ter tido alimentação e ter substituído por turismo. Turismo já é uma coisa mais prática, a questão de compra de mapas, a questão de, teve mais verba para locação de ônibus, para fazerem as visitas técnicas, então há sempre as escolhas com relação a isso, mas quem faz é a coordenação local” (Coordenadora administrativa de um Polo, 2011).

Em relação à escolha dos cursos, nem todos os jovens têm a oportunidade de realizar o curso desejado já que há uma quantidade mínima e máxima por turma e isso já constitui um elemento de desestímulo pelo Programa, fato este constatado nas falas dos jovens entrevistados na pesquisa. Conforme a Coordenadora administrativa de um Polo, isso é algo que sempre acontece:

“Porque os meninos vêm com aquela ideia que telemática é o arco que vai dar emprego pra eles, então assim no primeiro mês, quando eles fazem a matrícula eles já optam. Eles põem três opções de arcos: primeira, segunda e terceira opção, porque no primeiro mês acontecem as aulas de FTG, que é o início da Formação técnica geral, onde todos os professores de todos os arcos vão passar em todas as salas e vão explicar o que é cada arco. Depois disso é quando a gente já faz a escolha no sistema, aí a gente pega essa planilha de matrícula e vai lançando. De acordo com a ocupação das vagas, vai indo pra segunda ou terceira opção, aí acontece sempre de ter um arco que tem um fluxo maior, que tem mais gente procurando. No caso nesse de 2010 foi telemática, até pelo fato dos meninos acharem ser mais fácil conseguir emprego, aí foi um pouco complicado” (Coordenadora administrativa de um Polo, 2011).

Ainda sobre a impossibilidade de os jovens fazerem o curso de qualificação da sua escolha e a resistência dos mesmos em frequentarem outros cursos, uma Coordenadora afirmou:

“Eles resistem um pouco, mas pedagogicamente, conversando com eles, a direção pedagógica vai, conversa, mostra outras possibilidades, até o professor mesmo do arco que ele ficou tenta acolher melhor, para que o aluno não se sinta desestimulado e não queira ir, aí foi muito isso que aconteceu esse ano. Um arco que surpreendeu a gente foi transportes, muitos não queriam e tal, e terminou que no final ficou muita gente indo para transportes” (Coordenadora administrativa de um Polo).

Na primeira versão do Projovem Urbano, no ano de 2008, a qualificação profissional era dividida em dois momentos: primeiramente havia aulas teóricas sobre o curso escolhido, e, posteriormente, aulas práticas. Segundo uma Coordenadora do Polo, isso gerava bastante ansiedade já que os alunos ficavam aguardando a parte prática do curso que só ocorria poucos meses antes de finalizar o arco. Já nessa segunda versão, a qualificação profissional envolveu teoria e prática ao mesmo tempo, o que poderá constituir um avanço para o Programa.

Conforme é apresentado na proposta do Programa, a integração deve ser basilar nos trabalhos dos educadores, sendo esta concebida no nível da formação básica, qualificação profissional e da participação cidadã. O currículo é pensado para favorecer a construção do protagonismo juvenil a partir desses três pilares. Conforme fala de uma professora:

“Tudo é planejado em conjunto, então quando a gente vem para a aula, já sabe o que vai fazer, essas aulas são todas interligadas. Então se elas são interligadas o meu texto vai falar sobre o que a assistente social vai falar, o texto do qualificador profissional

vai falar do que eu estou falando, o que a assistente social está falando e do que eu vou falar, porque são tudo interligados” (Professora de Língua Portuguesa).

A participação cidadã, como um dos eixos que formam o programa, tem como objetivo “contribuir para o reconhecimento pelos jovens de seus direitos e deveres cidadãos e para o desenvolvimento de potencialidades que resultem no exercício de uma cidadania ativa” (MANUAL DO EDUCADOR, 2008, p.84). A ideia de cidadania ativa no Programa é concebida como a consciência do direito a ter direitos e da necessidade de lutar por eles, ou seja, envolve uma dimensão limitada do termo.

No caso da participação cidadã, ela se dá a partir de uma preparação teórica, sob a responsabilidade de uma assistente social, envolvendo conceitos como democracia participativa, cidadania, direitos e deveres do cidadão, entre outros, para subsidiar a ação que será desenvolvida pelos jovens em suas comunidades, chamada de ação comunitária. O Plano de ação comunitária – PLA ou a ação comunitária, “tem como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo” (BRASIL, 2008, p.44). Sendo assim, a dinâmica de participação no programa passa pela questão da educação para a cidadania. No tópico a seguir descreveremos como essa participação aconteceu a partir da dinâmica do PLA nas escolas em Recife - PE.

3.3 Os espaços de participação no Projovem Urbano: seus limites e potencialidades

A dinâmica de participação no Projovem Urbano visa uma inserção do jovem nos espaços de vivência da sua cidade. Nesse sentido, a proposta do Programa passa pela

fomentação de experiências que provoquem nos estudantes sentimentos de responsabilidade, conscientização dos seus direitos e deveres e a importância de se colocarem enquanto atores que podem trazer mudança social.

Portanto, a participação dos jovens é concebida sob a perspectiva do protagonismo juvenil. Assim, esse jovem, ora tido como problema social, passa a ser compreendido como sujeito capaz de trazer mudança à sua realidade. Como aponta Abramovay (2002, p.62):

O protagonismo juvenil é parte de um método de educação para a cidadania que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e sua opinião e participação é valorizada em todos os momentos [...]. A ênfase no jovem como sujeitos das atividades contribui para dar-lhes sentidos positivos e projetos de vida, ao mesmo tempo que condizem à reconstrução de valores éticos, como os de solidariedade e responsabilidade social.

Percebe-se que um elemento fundamental nesse processo de “construção” do protagonismo juvenil refere-se à centralidade no jovem como um ator principal, como sujeito. Isto significa o desenvolvimento de atividades que provoquem os jovens a tomar iniciativas, a assumir o papel de sujeito. Esse processo de educação para a cidadania passa pela exigência de práticas onde se possam exercitar valores, desenvolvendo o sentimento de pertença. Por esse ângulo, a participação cidadã, conforme é proposta no Projovem Urbano visa trazer aos jovens experiências de protagonismo juvenil na medida em que dá centralidade a estes como sujeitos de mudança. Conforme o PPI (BRASIL, 2008, p.30), “o currículo pretende ultrapassar o campo das intenções para promover situações pedagógicas que favoreçam a construção do protagonismo juvenil”.

O próprio cronograma de trabalho está estruturado na dinâmica da reflexão/ação, ou seja, após um período constituído de discussões, leituras, palestras, oficinas, inicia-se um processo de intervenção local, através do PLA (Plano de Ação Comunitária). Este deve ser

planejado e executado juntamente com os jovens nas suas comunidades. A proposta é desenvolver uma articulação entre capacitação teórica/intervenção comunitária durante os dezoito meses de duração deste Programa.

Diante disso, as atividades são pensadas e organizadas levando em conta os pontos citados anteriormente. Sob a responsabilidade de uma assistente social, os jovens vivenciam práticas em sala de aula, através de atividades como debates dirigidos, dinâmicas, trabalhos em grupo, em torno de alguns temas norteadores. Como o programa é dividido em seis unidades formativas, cada uma mais ou menos de três meses, os estudantes passam seis meses realizando atividades de mapeamento dos problemas que passam sua comunidade e constrói um “mapa de desafios”, elencando os principais problemas vivenciados em seu local de moradia.

Com esse material elaborado, as assistentes sociais, juntamente com o professor orientador e os estudantes, planejam uma ação que será desenvolvida posteriormente pelos jovens em algum local escolhido por eles. Esse projeto é chamado Plano de Ação Comunitária (PLA), o qual constitui o resultado de todo um trabalho anterior construído e vivenciado em sala de aula, bem como fora dela. De acordo com a assistente social responsável por essa área numa das escolas pesquisadas em Recife:

“O plano de ação comunitária ele quer mostrar aos jovens as reais necessidades que eles têm dentro das suas comunidades, as dificuldades. Porque como é que eles veem essas dificuldades da comunidade e como é que eles podem fazer? Como é que eles podem participar do melhoramento das suas comunidades? Eles não têm essa percepção. Eu acho que isso é uma das coisas muito boas que acontece no Projovem, eles se sentirem coautores da sua mudança de vida. A disciplina de participação cidadã

tem esse lado muito positivo, eles começam a se perceber sujeitos da sua comunidade”
(Assistente social de um Núcleo).

Tomando por base o Manual do Educador e o Guia de Estudo do Projovem Urbano, bem como as opiniões dos professores de formação básica e participação cidadã entrevistados, iremos apresentar a seguir as atividades que constituem o antes e o depois do planejamento e execução do PLA dentro da proposta do Projovem Urbano, situando-as a partir das Unidades da disciplina de participação cidadã.

A Unidade Formativa I tem como tema norteador “Juventude e cultura”, a partir do qual são desenvolvidas atividades em todas as disciplinas. Em relação à Participação Cidadã, conforme o Manual do Educador I (BRASIL, 2008, p. 153), “o objetivo principal é conquistar a adesão do jovem ao programa, mobilizar sua participação”. Sobre essa questão da participação inicial dos jovens nas atividades, a assistente social de uma escola pesquisada afirmou:

“Eles não tão ainda assim adaptados e quando eles vêm pegar bem o ritmo aí eles se soltam, eles começam a entender melhor, eles passam a participar mais. Mas nos primeiros três meses é meio complicado, até mesmo pra eles entenderem até a diferença da disciplina de participação cidadã e a aula propriamente dita, porque eles ficam ainda meio em dúvida. Mas até eles irem entendendo melhor leva um tempo, eles não participam tão bem no início, mas depois eles têm uma boa participação”
(Assistente social de uma Escola).

Pela fala da assistente social e o que aparece no Manual do educador, identificamos que as aulas e atividades visam propiciar o conhecimento mútuo e o entrosamento entre os jovens já que muitos estão estabelecendo um primeiro contato. Por isso, as atividades têm que

levar em conta a diversidade dos jovens que se matriculam no Programa, sendo necessário um esforço de toda a equipe envolvida. Como uma das ações que visam a integração dos sujeitos na Escola, é prevista nesta Unidade uma Feira Cultural como encerramento dos trabalhos, momento em que cada turma do Núcleo, no caso cinco, irá apresentar sua produção para as demais num evento público. A ideia é que os jovens expressem a partir de músicas, teatro, danças, a diversidade de expressões culturais existentes no Brasil. Nesse sentido, constitui uma primeira forma de mobilização dos jovens para a participação, momento restrito à escola e aos envolvidos nesse espaço.

Na Unidade Formativa II, sob o tema “Juventude e Cidade”, “as aulas de Participação Cidadã pretendem inicialmente instigar a reflexão com os jovens sobre o sentido da participação cidadã e, em seguida, orientar a construção de um diagnóstico da realidade social local em que os jovens estão inseridos” (BRASIL, 2008, p.155). As atividades desenvolvidas visam refletir sobre participação, direitos humanos, cidadania, bem como a sensibilização dos jovens para os problemas de suas comunidades. O objetivo é que a partir dessas reflexões e debates em sala de aula, os jovens construam coletivamente um “Mapa de desafios”, a partir do conhecimento de aspectos positivos e negativos da sua cidade e comunidade. “A produção do ‘Mapa dos Desafios’ visa sintetizar a conclusão sobre quais são os principais desafios encontrados na comunidade e o que pode ser feito para enfrentá-los” (BRASIL, 2008, p.161). Conforme fala da assistente social:

“A gente faz com eles uma chuva de ideias pra justamente perguntar a eles quais são as dificuldades, o que é que eles acham importante. É o que a gente chama de mapa dos desafios. Aí vem: qual o desafio ou problema? O que você acha um desafio na sua comunidade? É um desafio, ninguém tá conseguindo resolver isso? Quais são as

causas? Porque isso acontece? Como é que tá sendo enfrentado? O que falta, o que é preciso fazer? Então o jovem ele é estimulado a refletir, a pensar, a entender, a colocar outras pessoas dentro desse contexto. Essas são as etapas, e quando a gente faz essa chuva de ideias com eles aí eles citam vários problemas: drogas, etc” (Entrevista com a assistente social).

Esse mapeamento inicial visa eleger cinco dos vários problemas citados pelos estudantes da turma, elegendo estes como prioritários, e a partir desses cinco, pesquisar as principais causas desses problemas e possíveis soluções para eles, iniciando com uma contextualização dos bairros no cenário da cidade.

Esta atividade constitui um primeiro passo para a elaboração, planejamento e execução do PLA, pois constitui o momento em que os estudantes irão conhecer os problemas que afligem as várias localidades em que vivem os jovens da turma, já que nem sempre estes são da mesma comunidade. Portanto, a partir dessa problematização, busca-se organizar com a turma as possibilidades de intervenção, tendo como foco a escolha da área para atuar na comunidade. Cada turma eleger um tema prioritário de ação considerando três aspectos:

A relevância que os problemas e desafios têm para a juventude e a comunidade local; o interesse e a motivação efetiva dos jovens que vão elaborar o PLA – Plano de Ação Comunitária para intervir no enfrentamento dos desafios; a oportunidade da intervenção, avaliando-se seus limites e possibilidades frente às condições existentes e o tempo de que se dispõe (BRASIL, 2008, p.164).

Sobre os temas trabalhados com as turmas, a Escola 1 definiu os seguintes temas como prioritários: preconceito racial, turma 1, saneamento básico, turma 3 e a turma 5 fez a intervenção com o tema das drogas. A Escola 2 trabalhou com os seguintes temas: Drogas, turma 1 e 2, discriminação social, turma 3, atendimento humanizado, turma 4, e a turma 5

escolheu o tema violência contra crianças e adolescentes. Para a assistente social entrevistada, a escolha dos temas a serem trabalhados no PLA segue uma dinâmica interessante, pois:

“O PLA tem essa característica, todo ano ele traz temas novos. Sempre tem os mesmos, porque a droga a gente sabe que é um problema difícilimo de ser enfrentado né. A violência contra criança e adolescente tudo mais, a gente sempre vê, mas discriminação social e atendimento humanizado não. Então a gente começa a perceber que eles entendem que não tá legal o atendimento de saúde, porque eles se reportaram muito à questão do posto de saúde, dos hospitais, a forma como eles eram tratados”
(Entrevista com a assistente social).

É interessante esta observação da assistente social, pois chama a atenção para outras situações como sendo problemáticas para os jovens. Na verdade, estas escolhas dos temas refletem o que aparece no documento quanto a alguns objetivos da participação cidadã no que se refere à discriminação e a identificação de acesso aos estabelecimentos de saúde por parte dos jovens (BRASIL, 2008). Esta definição do tema prioritário da turma ainda não constitui uma ação específica de intervenção na comunidade já que este momento começa a ser delineado na terceira Unidade, com a fase do planejamento do PLA.

Sob o tema “Juventude e trabalho”, a Participação cidadã na Unidade III, objetivou:

Elaborar detalhadamente com os jovens o Plano de Ação Comunitária e começar a preparar as condições necessárias à sua execução.

Propiciar a apropriação de ferramentas básicas de planejamento participativo.

Desenvolver nos jovens a capacidade de trabalho coletivo, de lidar com a diversidade, a diferença e o conflito, possibilitando a vivência de práticas democráticas.

Contribuir para o fortalecimento da autoestima, autodeterminação (iniciativa e capacidade de tomar decisão) e protagonismo dos jovens.

Promover a articulação e o intercâmbio entre os jovens das turmas do núcleo (BRASIL, 2008, p. 147).

De acordo com o Manual do Educador, o Projovem Urbano concebe o PLA sob a perspectiva do planejamento participativo, em que os envolvidos: professores, assistentes sociais e estudantes, são responsáveis desde a concepção até a execução da ação de intervenção escolhida pela turma para ser executada posteriormente. Nesse planejamento participativo, o papel do professor é:

O de conduzir o processo de discussão, organizando-o e orientando-o para que cheguem aos resultados esperados em cada etapa do planejamento; promover a participação equilibrada e ativa de todos os jovens; fomentar a criatividade e facilitar a comunicação interpessoal. As suas principais ferramentas são as dinâmicas grupais, as perguntas motivadoras, problematizadoras e o uso de técnicas de visualização para socialização, organização, síntese de ideias e opiniões (BRASIL, 2008, p.148).

Sobre o papel do professor no planejamento das ações do PLA, uma professora de uma das escolas pesquisadas afirmou:

“Eu acho assim o papel do professor orientador, ele é o motivador. A assistente social vem, faz a escolha dos temas e a gente, junto com esses meninos, vai explorar esse tema. Nessa exploração a gente motiva, busca problemas que eles vivenciaram dentro desse tema, como resolveram e a partir disso a gente monta o trabalho em si, peças, músicas, em cima disso aí” (Professora de Ciências Naturais).

Pela fala acima, percebemos que é de suma importância o envolvimento do professor em todas as etapas do processo de elaboração do PLA, apesar de ser o jovem o foco na elaboração das atividades. A assistente social entrevistada também reforça isso:

“Uma coisa fundamental pra o envolvimento do aluno no PLA é o professor orientador. Eu acho, eu acho não, eu tenho certeza que se não tivesse o professor orientador, o assistente social não faria o PLA sozinho. É ilusão porque eles têm uma referencia muito forte no Professor orientador. Ele está todos os dias com ele. A gente só tá um

dia da semana em cada turma, e se o Professor orientador não estiver dando estímulo também, ajudando, contribuindo, estimulando pra eles fazerem, pegar uma aula e fazer a integração com o PLA, então a gente não consegue fazer só. Não vai ter pernas porque em uma aula você vai explicar e fazer com que eles produzam, porque são 40 minutos e não dá tempo” (Entrevista com a assistente social).

Esta fala da assistente social nos remete para algumas questões. A primeira é a integração entre as áreas e profissionais que atuam nos Núcleos, pois conforme vimos, faz parte da proposta pedagógica do Programa. Outra questão diz respeito aos limites das ações da disciplina de participação cidadã e do PLA devido à carga horária atrelada a esta área no Programa, pois apesar deste ser interdimensional, a carga horária semanal e total destinada a esta dimensão é bem menor se comparada à formação básica e à qualificação profissional, conforme vimos antes. Inclusive segundo a assistente social entrevistada isso é um problema, pois:

“A disciplina de participação cidadã ela ocupa um espaço que eu considero curto pras necessidades reais do programa, então eles acabam tendo muito mais identificação com o professor orientador” (Entrevista com a assistente social, 2011).

Apesar da pouca carga horária destinada às ações de participação, o Programa prevê as seguintes etapas para o planejamento das atividades relativas ao PLA. No período de três meses os jovens irão planejar cada etapa da ação a ser desenvolvida na comunidade, ou seja: o tema, os objetivos, os jovens envolvidos, recursos e materiais a serem utilizados, espaço onde vai acontecer a atividade e o público-alvo, sendo essas informações registradas no “Caderno do PLA”, que é uma espécie “de registro e memória dos produtos elaborados ao longo do processo de trabalho que o jovem deverá levar ao final do curso” (BRASIL, 2008, p.150).

O planejamento do PLA começa pela definição do foco da ação, partindo de duas questões: “que situações consideram indesejáveis e gostariam de modificar? Em que sentido deverão ser alteradas?” (idem, p.151). Esta etapa busca definir a área de atuação da turma e o tipo de ação a ser realizada em torno do tema escolhido. Após essa etapa inicia-se a justificativa do Plano. Esta elaboração passa pela indagação dos motivos dessa ação, envolvendo o alcance desse plano e os impactos tanto aos beneficiários da ação quanto aos envolvidos nela, no caso os jovens. A partir daí a próxima etapa será a definição do público que será beneficiado com a ação dos jovens, devendo este momento “ser trabalhado como oportunidade pedagógica dos jovens aproximarem-se, contatarem e caracterizarem melhor os interesses, valores e linguagens de quem e com quem vão desenvolver a ação social” (BRASIL, 2008, p.153).

Outra etapa consiste na reflexão dos resultados que se pretende alcançar com essa ação, o que contribui para a própria definição das atividades e dos instrumentos necessários para a concretização do PLA. Para finalizar, um cronograma é definido pela assistente social e os jovens quanto à execução do PLA.

Definidas e registradas todas as etapas, a Unidade é encerrada com um evento público que consiste numa oportunidade de socializar para o Núcleo, bem como para a comunidade, o Plano elaborado pelos jovens nas aulas anteriores. A proposta é que todos conheçam qual o foco de ação, ou seja, o tema que cada turma está delineando e como se deu o planejamento da execução dessa ação. Conforme exposto no Manual do Programa:

A expectativa é de que o PLA irá promover uma experimentação e estimular a participação social e política dos jovens, ajudar a elevar a autoestima, autoconfiança e contribuir para a defesa de direitos. Mas o PLA é uma atividade com fins educativos: não podemos perder de vista os limites do seu alcance, ou seja, é uma ação comunitária realizada no âmbito do currículo do programa (BRASIL, 2008, p.158).

A Unidade Formativa IV, sob o tema “Juventude e Comunicação”, constitui um período primordial para a dimensão da Participação cidadã, já que é nesta que o planejamento realizado na Unidade anterior irá ser posto em prática pelos jovens, ou seja, vão executar o Plano de Ação Comunitária. Conforme aparece no Manual do Educador IV, o objetivo dessa Unidade é:

Implementar o Plano de Ação Comunitária, elaborado pelos jovens; desenvolver procedimentos para o monitoramento do(s) PLA(s) por toda a turma; produzir registros das atividades realizadas para construir a memória objetiva e subjetiva da experiência vivenciada por cada jovem, pelo grupo e pelos beneficiários da ação comunitária; ampliar a compreensão da comunicação e valorizar sua importância para a participação comunitária democrática; potencializar a criação de espaços de participação e o uso de meios de comunicação comunitária para qualificar a atuação social dos jovens; promover o protagonismo e a autonomia dos jovens na execução do PLA (BRASIL, 2008, p.147).

A ideia de protagonismo, conforme é citada pelo Programa, passa a ter importância na dinâmica da ação dos sujeitos na medida em que propõe a autonomia destes em todo o processo. Nessa perspectiva, esta Unidade busca concretizar ou ao menos viabilizar todas as etapas para que o plano construído pelos jovens possa ser posto em prática.

Conforme depoimento de uma professora, esse momento de socialização aconteceu em sua escola da seguinte forma:

“A gente foi para a integração da Caxangá, fez o trabalho interdisciplinar onde a gente juntou os temas de todas as turmas. A gente fez panfletos, falou do nosso tema, alertou a população dos seus direitos em relação ao atendimento humanizado, a droga, centros que trabalham com esses jovens drogados, tentando trazê-los novamente para a

sociedade e fizemos distribuição também de camisinhas” (Professora de Ciências Naturais).

Complementando a fala da professora quanto às ações do PLA na sua escola, assistente social responsável pela atividade explicou qual tinha sido as ações de cada turma a partir dos temas escolhidos:

Aqui a turma 1 e a 2 falaram do tema drogas. [...] Uma abordou um teatro, falou sobre o teatro, foi muito interessante, prende muito a atenção deles, e aí é uma oportunidade também dos jovens mostrarem seu potencial, artístico, cultural, de todas as formas. E a outra turma nós temos uma aluna que é Kally macroes, ela canta muito bem. Ela fez uma encenação, a gente gravou um vídeo, então ela cantou e fez a representação de uma mãe que perdia um filho, de todas as mães que perdem seus filhos nas drogas. Mostrou mais esse lado sentimental. A outra foi mostrando mesmo, foram mais cartazes, teatro. Então foram duas abordagens diferentes, turma 1 e 2, embora falassem sobre drogas. Aí vem a turma 3 falando sobre discriminação social. Porque foi escolhido esse tema? Por que eles sentem-se discriminados, aí também a turma 4 falou sobre atendimento humanizado e a 5 violência contra criança e adolescente. [...] Representaram isso através de um teatro muito interessante, uma peça teatral. E a discriminação social foi feito um cordel, [...] eles fizeram um cordel e mandaram ver no recado em relação a todo tipo de discriminação social (Entrevista com a assistente social, 2011).

Dentro desse esforço de colocar em prática o que foi planejado anteriormente, o monitoramento de todas as fases tem um papel importante já que “é o processo de acompanhamento e avaliação das atividades, por meio do registro das vivências, das

informações sobre as práticas, da coleta das evidências sobre o que está sendo realizado”

(BRASIL, 2008, p.149). Essa dinâmica é complexa, pois:

Monitorar um processo como o PLA significa não apenas resgatar cada passo que é dado para avaliá-lo, mas também estabelecer as relações entre suas diferentes etapas, os diversos atores envolvidos, os recursos e o tempo disponíveis, utilizando a comunicação, o diálogo, a flexibilidade, tendo como referência o que foi inicialmente proposto (BRASIL, 2008, p.149).

Nesse sentido, é dada bastante ênfase ao processo de acompanhamento e registro das atividades que são propostas. Além disso, aos professores e estudantes são colocados alguns desafios, como:

Transformar os espaços coletivos na sala de aula em referenciais para decisões sobre encaminhamentos e ajustes do plano, ou seja, criar condições para que se realize uma gestão compartilhada do(s) PLA(s), envolvendo toda a turma e até outros professores do núcleo; promover situações nas quais os jovens possam desenvolver a escuta e a valorização de diferentes visões e opiniões; fortalecer a autonomia dos jovens na execução do PLA, incentivando a iniciativa, a criatividade, a valorização de sua participação; assegurar a governabilidade do PLA, especialmente quando a proposta se realiza no âmbito de outras organizações/instituições cujos fluxos e dinâmicas internas podem diluir a identidade da proposta de participação dos jovens; fomentar a articulação de apoios e de novas parcerias que ampliem o reconhecimento público e a sustentabilidade do(s) PLA(s); promover, na medida do possível, a socialização de experiências similares que estão em curso em outras turmas do núcleo (BRASIL, 2008, p.150).

O que está sendo exposto é justamente a importância dos espaços de diálogo propiciados a partir dessa dinâmica, envolvendo todos os atores envolvidos num esforço coletivo de trocas de experiências, não esquecendo a autonomia dos jovens no processo. Os espaços de participação são criados ou pensados a partir da programação estabelecida previamente, a qual prioriza os participantes que se quer alcançar, a escolha do local em que acontecerá essa ação, os recursos necessários tanto da divulgação quanto da própria ação e a organização da equipe que vai se responsabilizar por cada etapa citada.

A Unidade V, sob o tema “Juventude e tecnologia”, se propõe como momento em que a ação planejada ou iniciada na fase anterior deve ser finalizada. É importante deixar claro que nem todas as escolas acompanham o mesmo calendário na execução do PLA, por isso este período constitui o limite máximo para a concretização do planejado. Como parte desse acompanhamento algumas questões problematizam essa construção, conforme exposto abaixo:

- a) Em que medida a experiência de ação comunitária está efetivamente contribuindo para responder a necessidades presentes na comunidade?
- b) Como ela está sendo apropriada por quem dela participa?
- c) Como dialoga ou se conecta com outras práticas coletivas de participação cidadã existentes na comunidade, na região ou na cidade?
- d) A experiência de implementação do PLA pode contribuir de alguma maneira para mudanças na realidade local? Em que sentido? (BRASIL, 2008, p.158).

A partir das questões colocadas, percebemos que há uma preocupação com o impacto gerado pela ação planejada e executada pelos jovens em suas comunidades, mostrando a importância da reflexão de todo o processo já que uma ação traz consequências mesmo que não esperadas pelos atores e estas devem ser pensadas levando em consideração a complexidade das questões ora citadas. Por isso, destacamos o papel que é dado à mobilização dos jovens na experiência de participação cidadã, conforme foi exposto, ou seja, o de “despertar interesses, convocar vontades e integrar vozes para alcançar o objetivo comum de intervir na realidade e mudar situações e atitudes” (BRASIL, 2008, p.162). É importante destacar que nem sempre o estabelecido no Programa é de fato colocado em prática, já que a realidade é bem mais complexa do que a escrita no papel.

Essa avaliação do que foi planejado e não executado constitui, a partir do estabelecido no Programa, a fase que completa o ciclo do Plano de Ação comunitária, que se dá na última Unidade. Conforme aparece no texto do Manual do Educador IV, os objetivos são:

Reconstituir com os jovens o conjunto da experiência de implementação do Plano de Ação Comunitária – PLA.
Realizar a avaliação final da ação comunitária com foco no processo e nos resultados alcançados.
Ampliar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas na comunidade relacionando-as com outras questões/temas e contextos.
Sintetizar as principais lições e aprendizagens proporcionadas pelo PLA.
Estimular os jovens a traçarem perspectivas de futuro para dar continuidade ao seu engajamento social e participação cidadã.
Promover a socialização das aprendizagens do PLA com outros jovens, com os parceiros, a comunidade e as famílias (BRASIL, 2008, p.159).

O tema integrador que compõe esta Unidade é “Juventude e cidadania”, constituindo uma oportunidade de resgate do que foi trabalhado na Unidade II a respeito dos direitos sociais, humanos e a importância da participação. Assim, a proposta de reconstruir a experiência da ação comunitária vivida pelos jovens explicita que todas as etapas estabelecidas estão articuladas. Isso quer dizer que a produção de diagnósticos da realidade de moradia dos jovens, através do “Mapa dos desafios”, bem como a elaboração do plano a partir dele, a execução do PLA e o monitoramento e a avaliação, “constituem o que chamamos do “ciclo de vida” de um plano, que tem ‘começo, meio e fim’” (BRASIL, 2008, 161).

A sistematização constitui, portanto, no processo de refletir sobre a vivência da experiência. Ou seja, constitui justamente o momento de perceber que a atuação planejada pelos atores envolvidos pode ter resultados não pretendidos, ou mesmo não se concretizar na prática os objetivos estabelecidos anteriormente. Assim, “é a partir desta ‘devolutiva da realidade’, por meio da experiência apreendida pelos participantes, que construímos novos conhecimentos” (BRASIL, 2008, p. 161).

A perspectiva que é esboçada nesta unidade é justamente a da avaliação das práticas e da participação de cada um. As atividades colocadas como orientações para o professor consistem justamente em organizar com os estudantes questões que poderão ser respondidas por todos os envolvidos na ação, a partir de diálogos entre o público alvo, parceiros, estudantes, professores, entre outros. A ideia é organizar um cronograma de reuniões ou encontros com os diferentes interlocutores que tiveram papel importante no processo de execução da ação comunitária e prepará-los, formulando perguntas específicas para orientar as conversas. Com isso, “a intenção é socializar informações, conhecimentos e as diversas expectativas, valores, opiniões e as “verdades” de cada um sobre a experiência da ação comunitária” (BRASIL, 2008, p.162).

O desafio colocado para os jovens é que a partir do conhecimento destas questões e da avaliação sistematizada, estes devem refletir sobre o significado do PLA e as aprendizagens e lições extraídas a partir da experiência de participação vivenciada por cada um. Conforme é estabelecido: “a expectativa do Programa é que a experiência pedagógica de desenvolvimento do Plano de Ação Comunitária tenha semeado o interesse deles de exercer ativamente a cidadania” (BRASIL, 2008, p.165). Nesse sentido está presente a dimensão educativa da participação, que não se traduz em momentos pontuais, mas que pode agregar valores para vivências circunscritas em outros espaços. Sobre essa questão das ações de intervenção colaborar com o aprendizado de práticas cidadãs, a assistente social entrevistada afirmou:

“Não é de uma hora pra outra que a gente vai conseguir objetivos como os propostos, mas assim eu acho que eles conseguem melhorar muito, eles começam a pensar mais, eles refletem mais, eles conseguem assim sair mais esclarecidos, eles saem mais fortalecidos” (Entrevista com a assistente social).

Pela fala da assistente social, é possível identificar que a mesma reconhece as dificuldades de alcance dos objetivos estabelecidos para a participação cidadã, porém acredita em mudanças de percepção dos jovens a partir das atividades desenvolvidas. Complementando as etapas citadas, ou seja, a avaliação e a sistematização, a proposta é que a Ação Comunitária seja finalizada com a apresentação do balanço das experiências realizadas, para os jovens das outras turmas e núcleos, para as famílias, parceiros, apoiadores, e para a comunidade, por meio das mais diversas formas de expressão e comunicação.

Portanto, a exposição realizada consistiu em descrever de forma sucinta o processo que envolve a dinâmica da Ação comunitária no Projovem Urbano, desde o planejamento, execução, até a avaliação. A partir desta revisão dos documentos, é possível apontar alguns limites e potencialidades da participação dos jovens a partir dessa experiência de intervenção concebida no Plano de Ação comunitária.

Analisando os aspectos teóricos dessa experiência pode-se dizer que ela consiste numa tentativa de inserir e de delegar aos jovens responsabilidades para com a sociedade, partindo de contextos micro, ou seja, o bairro ou comunidade. Na medida em que é planejada e organizada, a participação cidadã traz para o contexto da escola e do espaço da sala de aula alguns desafios. Um deles está relacionado ao respeito às diferenças, pois as discussões são dinamizadas a partir de vários atores e situações. Para além das questões do endereço, existem também as experiências vivenciadas pelos jovens a partir de seus contextos de vida, sua cultura, renda, entre outros aspectos atrelados a este segmento.

Outra questão está relacionada ao formato do PLA, pois este já vem delineado pelos gestores e precisa ser executado em variados contextos. Nesse sentido deve-se refletir sobre a viabilidade desse Plano considerando a complexidade de cada cidade em que é colocado em

prática, além da diversidade de formas de participação juvenis que caracterizam as juventudes atualmente.

Outra questão a ser pensada pelos Gestores diz respeito à autonomia dos jovens, pois a participação nas atividades do PLA é estabelecida como uma das condições para a conclusão do Programa, ou seja, faz parte do currículo e precisa ser elaborado e executado pelos jovens. Aos jovens interessados em concluir o ensino fundamental não resta outra alternativa. Nesse sentido, constitui-se em uma espécie de participação “tutelada” atrelada à exigência curricular de cumprimento das atividades, o que restringe a autonomia dos sujeitos. Conforme Sposito e Corrochano (2005), aos jovens que participam desses programas são colocados alguns desafios, como o retorno à escola, após um período de abandono, o envolvimento nas atividades diárias dos cursos e a realização de trabalho social quando o Estado ou outras instituições não o fizeram.

Para além desse momento pontual, ou seja, da inserção do jovem na comunidade a partir do PLA, é importante refletir sobre os possíveis desdobramentos que essa experiência poderá trazer para os jovens beneficiados por essa Política, podendo constituir-se em espaço de aprendizado de práticas cidadãs, conforme prevê o Programa.

Diante disso, o Projovem Urbano inova ao buscar integrar três eixos: educação básica, qualificação profissional e participação cidadã. No próximo capítulo discutiremos os resultados obtidos com a pesquisa junto aos jovens participantes do Projovem Urbano, apresentando, a partir dos resultados do questionário, o perfil dos jovens matriculados nas duas escolas selecionadas e os aspectos referentes à participação, na perspectiva dos sujeitos.

CAPÍTULO 4

PROJOVEM URBANO EM RECIFE-PE: CARACTERIZANDO ASPECTOS DA PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS

Neste capítulo procedemos à análise dos dados colhidos durante a pesquisa junto aos jovens participantes do Projovem Urbano em Recife-PE. Inicialmente é apresentado o perfil sócio demográfico dos jovens participantes do projeto selecionados como informantes. A seguir, são analisados os aspectos que caracterizaram sua participação nas atividades do PLA, a partir dos dados coletados nos questionários.

4.1. Perfil sócio demográfico dos jovens participantes da pesquisa

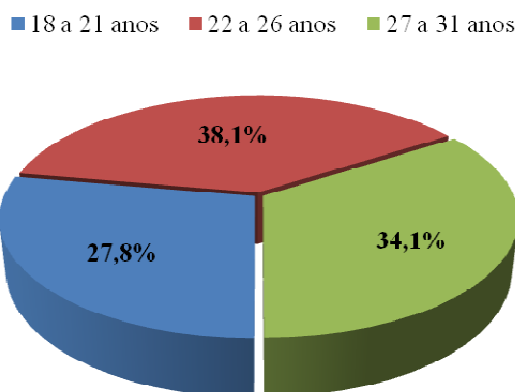
Com o objetivo de identificar quem é o público jovem da nossa pesquisa, bem como comparar com o que os documentos oficiais descrevem como o perfil do jovem participante do Programa, apresentaremos algumas características sócio demográficas dos sujeitos.

O público-alvo do Projovem Urbano no Brasil envolve jovens de 18 a 29 anos, que saiba ler e escrever e que não tenha concluído o ensino fundamental. Assim, visando identificar aspectos concernentes aos jovens que participaram como informantes da nossa pesquisa foram levantadas as seguintes questões: o sexo dos participantes, idade, raça, a situação conjugal, se tinha filhos e a quantidade, se no período possuía alguma renda e qual a ocupação, até que série havia estudado antes de se matricular no Projovem, e, por fim, a religião.

O número de alunos que participou da pesquisa através do questionário e que estava regularmente matriculado foi 127 alunos. Desse total, 35,4% era do sexo masculino, correspondendo a 45 alunos, e 64,6% era do sexo feminino, correspondendo a 82 alunas.

No que se refere à idade, não há um predomínio absoluto em uma faixa etária específica. Conforme dados do gráfico 1, a proporção de alunos com idade entre 18 a 21 anos, 22 a 26 anos e 27 a 31 anos são próximos.

Gráfico 1. Distribuição dos alunos avaliados segundo a faixa etária.



Um elemento interessante a ser observado, é que a faixa etária permitida para participar do Projovem Urbano, a ser comprovada no ato da matrícula, é de 18 a 29 anos, e o que identificamos nos dados acima é que 34,1% dos jovens participantes da pesquisa declararam ter entre 27 a 31 anos, o que vai contra os requisitos de participação no Programa.

Sobre a questão da identificação da fase da juventude, diversos autores vêm discutindo sobre o que é ser jovem, ou quem pode ser identificado como jovem. De acordo com Carrano (2003, p.109 -110):

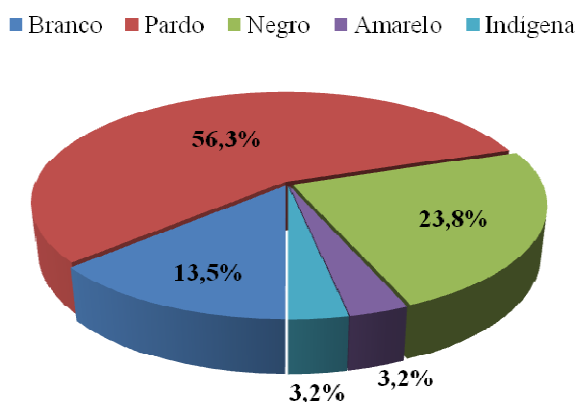
A maneira mais simples de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios para o situar numa determinada faixa de idade, na qual se circunscreve o grupo social da juventude. De fato esse princípio é utilizado na realização de estudos estatísticos, na definição de idade de

escolarização obrigatória, na formação de políticas de compensação social [...], etc.

No que se refere à juventude, as políticas definem alguns critérios na identificação desta faixa etária. Para a UNESCO (2004), os jovens são vistos a partir de uma perspectiva etária que geralmente está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. Entretanto, conforme vimos, a definição da faixa etária do público no Projovem Urbano tomou por base resultados de pesquisas realizadas pela Pnad e pelo IBGE em 2006 (BRASIL, 2008), no qual projetavam um aumento de 40 milhões de brasileiros na faixa etária entre 18 e 29 anos, significando um percentual de 21%. Além do percentual etário, foi levado em consideração a quantidade de anos de estudo desse contingente populacional. Os dados apontavam que dentre os 40 milhões de jovens estimados para 2008 havia cerca de 10 milhões e meio possuindo de um a sete anos de escolaridade, período de início e conclusão do ensino fundamental.

Outro item presente na caracterização do nosso estudo diz respeito à questão racial. Conforme o gráfico 2, identificamos que a maioria dos alunos matriculados no Programa se considera pardo (56,3%), seguido de negros (23,8%), brancos (13,5%), amarelos (3,2%) e indígenas (3,2%).

Gráfico 2. Distribuição dos alunos avaliados segundo a raça.



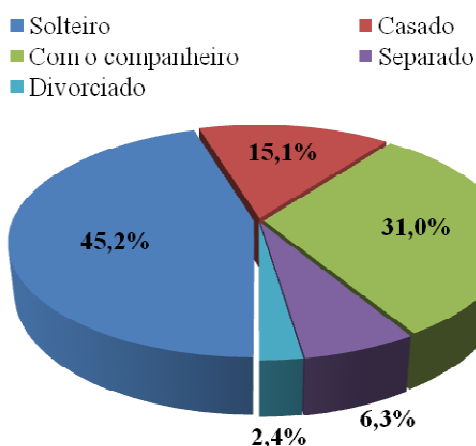
Somados o número de jovens que se consideram pardos e negros, temos um percentual de 80,1% dos jovens que participaram da pesquisa. Esses dados se coadunam com o que diz os documentos oficiais acerca do perfil dos jovens que participam do Projovem, em que apontam que mais de 70% do público participante seria pardos e negros (BRASIL, 2008).

Conforme Castro e Aquino (2008), em que pese as desigualdades sociais que envolve brancos e negros no Brasil, a juventude negra seria a mais prejudicada, já que teria menos oportunidades em vários aspectos, por isso, esse grupo ter presença significativa nos Programas e Políticas fomentadas pelos Governos. Em relação à educação:

Constata-se que o número de jovens negros analfabetos, na faixa etária de 15 a 29 anos, é quase três vezes maior que o de jovens brancos. A taxa de frequência líquida (estudantes que frequentam o nível de ensino adequado à sua idade) dos jovens negros é expressivamente menor que a dos jovens brancos, tanto no ensino médio como no superior (CASTRO e AQUINO, 2008, p.26).

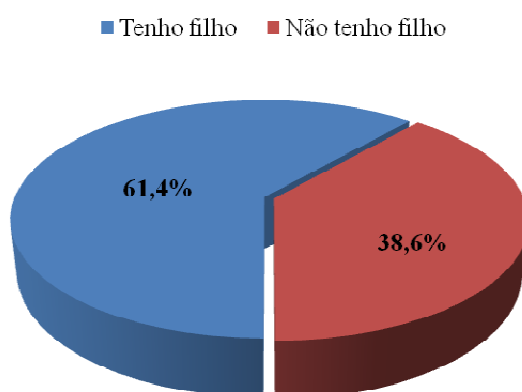
Outra questão diz respeito à situação conjugal dos entrevistados. Conforme aparece no gráfico 3, o maior percentual de jovens pesquisados (45,2%) são solteiros, 31,0% vivem com o companheiro, 15,1% são casados, 2,4% divorciados e 6,3% separados.

Gráfico 3. Distribuição dos alunos avaliados segundo o estado civil.



Atrelado à situação conjugal, outro dado verificado no perfil dos jovens está relacionado à questão de possuir filhos. Conforme gráfico 4, 61,4% dos jovens possuem filhos. Em relação à quantidade de filhos, 44,4% declararam ter um filho, 30,6% dois filhos e 25% informaram ter três ou mais filhos.

Gráfico 4. Distribuição dos alunos avaliados segundo ter filho.



Os dados apresentados no que se refere à situação conjugal e a quantidade de filhos revela que cada vez mais a juventude tem vivenciado a maternidade e a paternidade nessa fase, tendo que assumir responsabilidades que podem incidir em abandono dos estudos e busca do emprego cada vez mais cedo. Conforme pesquisa discutida por Castro e Aquino (2008), a principal razão do abandono da escola para os homens se dá devido à sua inserção no mercado de trabalho, e para as mulheres por causa da gravidez. Os autores chamam a atenção quanto à precocidade com que os jovens vivenciam experiências sexuais sem necessariamente assumirem a vida de adulto. Em suas palavras:

É curioso observar, contudo, que a iniciação precoce da sexualidade, não representa, em si, uma forma de passagem para a vida adulta; talvez possa

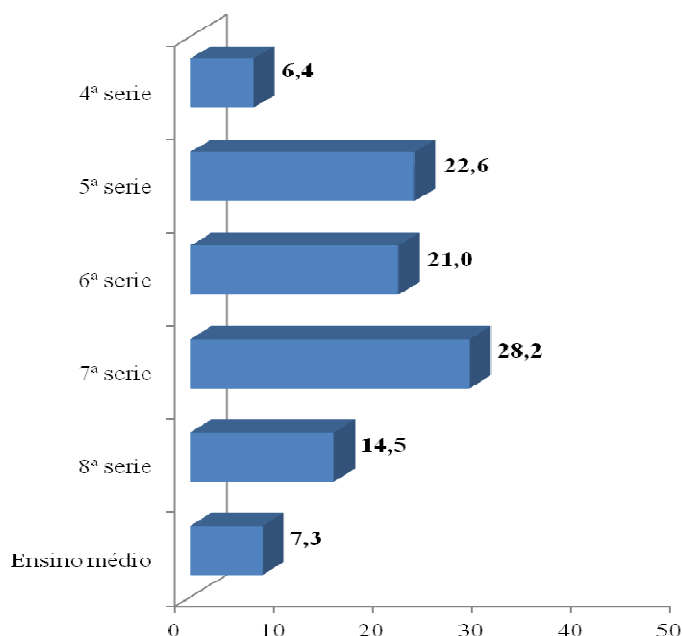
ser entendida como outra forma de “experimental” vivências do mundo adulto, sem assumi-lo completamente. Assim, jovens casais vivendo juntos sem casamento, jovens que criam seus filhos na casa dos pais ou mesmo jovens que moram com os pais depois de já serem financeiramente independentes são fenômenos cada vez mais comuns que desorganizam a compreensão tradicional de transição para a vida adulta, evidenciando o exercício de vários “papéis adultos” por indivíduos que ainda se identificam como jovens (CASTRO e AQUINO, 2008, p.28).

Parte do que Castro e Aquino (2008) afirma se coaduna com os dados da nossa pesquisa, já que identificamos que 83,7% dos jovens afirmaram morar com familiar e residir em domicílios de 3 a 4 pessoas.

É importante destacar que os jovens da nossa pesquisa, mesmo com a responsabilidade de criação de filhos ter vindo de forma precoce, tem tido no Programa uma oportunidade para concluir parte dos estudos. Porém, para as jovens esse processo é mais complicado já que muitas vezes as mães tinham que levar os filhos para o horário das aulas. Visando trazer uma solução ao problema, o Projovem Urbano passou por algumas mudanças na versão iniciada em 2012, e uma delas diz respeito à inclusão de um espaço para as crianças ficarem na própria escola em que as jovens matriculadas estão estudando, o que pode trazer melhorias no rendimento escolar dessas jovens. Esse fato não poderá ser comprovado aqui já que não envolve o período da nossa pesquisa.

Outro item pesquisado diz respeito à série que os jovens estudaram antes de se matricularem no Projovem Urbano. Dos 127 alunos que responderam ao questionário, 6,4% havia cursado até a 4ª série, 22,6% até a 5ª série, 21% até a sexta série, estando o maior percentual entre os que cursaram até a 7ª série (28,2%), conforme gráfico 5.

Gráfico 5. Distribuição dos alunos avaliados segundo a série que cursou até entrar no Projovem Urbano.

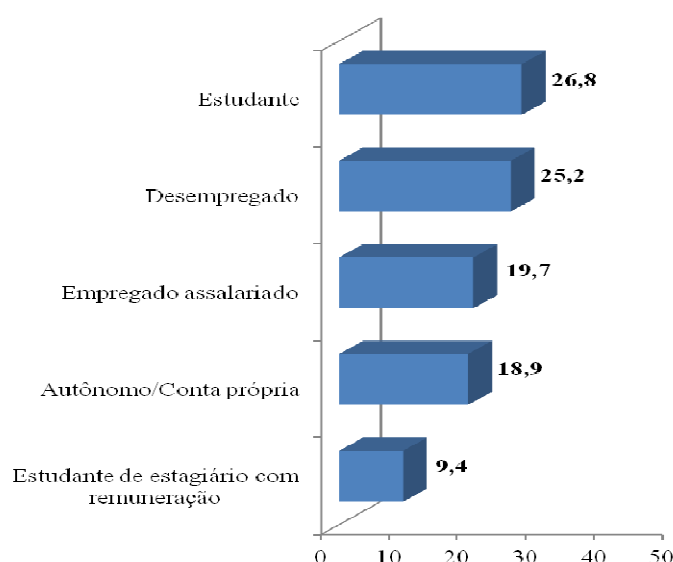


Os dados acerca da escolaridade dos jovens entrevistados revelam algo interessante. Como já dissemos, um dos requisitos de participação no Programa é ter de um a sete anos de escolaridade. Conforme apresentado no gráfico acima, 14,5% declararam ter estudado até a 8ª série antes de se matricularem no Projovem Urbano e 7,3% até o ensino médio, ou seja, somados os dois percentuais, 21,8% dos jovens informantes não cumpria um dos requisitos de participação no Programa, que é não haver concluído o ensino fundamental. Isso mostra que o processo de inscrição e efetuação da matrícula dos alunos possui fragilidades, o que pode comprometer essa Política já que outros jovens que teriam requisitos e que de fato fazem parte da “população jovem excluída”, conforme definição presente nos documentos oficiais, fica de fora já que parte das vagas é ocupada por jovens que em tese não deveriam participar do Programa.

Esses números também revelam que a trajetória escolar dos jovens não seguiu um percurso completo, tendo sido experimentado o abandono dos estudos. Esta realidade de repetência e abandono que “acompanham a trajetória de muitos jovens colocam um dos maiores desafios para o sistema educacional brasileiro: como assegurar educação básica para todos, em um percurso educacional completo?” (CASTRO e AQUINO, 2008, p.18). O problema da evasão também é algo que pode ser constatado no Projovem. Dados da pesquisa realizada no Programa em 2007 revelam que o percentual de evasão chega a ser de quase 60% em nível nacional (BRASIL, 2008). Este constitui um problema já que um dos objetivos para implantação do mesmo foi oportunizar a conclusão do ensino fundamental aos jovens que não puderam concluí-lo na idade adequada.

No que se refere à ocupação dos jovens da nossa pesquisa, 26,8% informaram ser apenas estudante, 25,2% estavam desempregados, 19,7% tinham emprego assalariado, 18,9% eram autônomos e 9,4% eram estagiários com remuneração, conforme dados do gráfico 6.

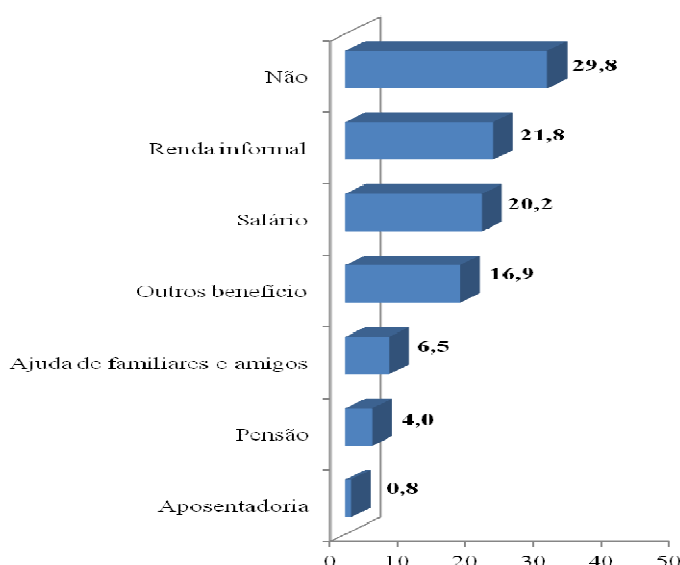
Gráfico 6. Distribuição dos alunos avaliados segundo ocupação.



Visando resolver um problema que na experiência piloto constituiu-se obstáculo para os jovens participarem, o Projovem Urbano extinguiu a obrigatoriedade de o jovem não ter carteira assinada como condição para participar do Programa. Apesar disso, identificamos que no nosso estudo a maioria dos alunos participantes declarou não possuir carteira assinada, correspondendo a um percentual de 70,9% dos jovens. Isto significa que para muitos esta pode constituir uma oportunidade tanto de conclusão do ensino fundamental quanto de inserção no mercado de trabalho, já que o Programa prevê a qualificação profissional para o mercado de trabalho através da oferta de cursos de capacitação inicial.

As informações discutidas acima corroboram o item questionado aos jovens no que diz respeito à renda, já que conforme apresentamos no gráfico 7, apenas 20,2 % recebem salário. Dos que informaram possuir algum tipo de renda, 21,8% era informal, 16,9% recebiam outros benefícios, 6,5% recebiam ajuda de amigos e familiares, 4,0% recebiam pensão e 0,8% eram aposentados.

Gráfico 7. Distribuição dos alunos avaliados segundo fonte de renda própria.



Dos dados apresentados, vale destacar que 29,8% dos jovens declararam não possuir renda, podendo a bolsa mensal no valor de R\$ 100 reais ser um atrativo para ingressarem e permanecerem no Programa.

O último item de caracterização dos jovens participantes da pesquisa, diz respeito à religião. Do total, 26,8% se declararam sem religião, 26,0% católico não praticante, 14,2% católico praticante, 27,5% evangélico, 3,9% espírita, 0,8% afro-brasileira e 0,8% informou a opção outros.

Portanto, resumindo o que vimos discutindo até aqui, identificamos que a maioria dos alunos é do sexo feminino (64,6%, 82 casos), possuem idade entre 22 a 26 anos (38,1%, 48 casos), consideram-se pardos (56,3%, 71 casos), são solteiros (45,2%, 57 casos), moram com familiares (83,7%, 103 casos), moram com 3 a 4 pessoas no domicílio (55,2%, 69 casos). Além disso, possuem filhos (61,4%, 78 casos), e dos que possuem filhos, 44,4% tem apenas 1 filho. No que se refere ao percurso educacional, à ocupação, renda e adesão à religião, identificamos que a maioria dos jovens (78,2%) estudaram da 4ª até a 7ª série antes de entrarem no Projovem Urbano, são desempregados (52,0%), possuem renda própria (42,8%) e aderiram a religião (73,2%).

Após essa apresentação do perfil sócio demográfico dos jovens que participaram da pesquisa, iremos discutir a seguir os dados sobre a percepção dos jovens sobre a sua participação no Programa.

4.2 Caracterizando os aspectos da participação dos jovens no Plano de Ação comunitária – PLA

Nesta seção iremos apresentar e discutir os dados referentes à participação dos jovens no Plano de Ação comunitária - PLA. Conforme vimos, o PLA constitui-se num Plano de intervenção elaborado pelos alunos juntamente com a assistente social e o professor orientador, no qual são definidas algumas etapas. É requerida dos estudantes a participação nas várias fases que constituem esse Plano. A partir dessa exigência, questionamos os jovens das duas escolas a respeito da sua participação nessas várias etapas e quais os meios utilizados nessa execução.

Na tabela 4.1 temos a distribuição da participação dos alunos nas fases do PLA e nos meios utilizados para a execução do planejado.

Tabela 4.1. Participação dos alunos nas fases do PLA e nos meios utilizados para execução.

Fator avaliado	Participou	
	Número	%
Fases que participou do PLA		
Diagnóstico e levantamento de informações e dados	83	65,4%
Elaboração do Plano de Ação Comunitária	114	89,8%
Execução do Plano de Ação Comunitária	108	85,0%
Avaliação do Plano de Ação Comunitária	108	85,0%
Meios utilizados para execução do PLA		
Produção de eventos	93	73,2%
Distribuição de panfletos	108	85,0%
Elaboração de cartazes	114	89,8%
Visitas a instituições	32	25,1%
Outras	43	33,8%
Total:	127	100,0

Fonte: Pesquisa de campo

Conforme dados informados pelos entrevistados podemos verificar que o percentual da participação nas várias etapas do PLA dos jovens respondentes ao questionário foram próximos. Dentre as fases que houve maior participação dos alunos, aparece em primeiro lugar a fase da elaboração do Plano de Ação comunitária, com 89,8%, e em segundo, a da execução e avaliação da ação comunitária, com 85,0%. Conforme a assistente social responsável pelas atividades do PLA, os alunos tem muitas dificuldades de participar de todas as etapas:

“Eles tem muitas dificuldades porque muitos deles trabalham em empregos informais, então eles levam um certo tempo para assimilar as coisas, para querer fazer. De alguma forma lá fora eles são muito tachados de que não conseguem, de que não são capazes, e aí quando eles chegam aqui e a gente sugere, tá todo mundo, vamos fazer uma votação, a gente vai apresentar através de que, teatro, cartazes, ‘ não teatro eu não quero, teatro eu não quero é muito difícil’. Muitos deles não leem tão bem, então tudo isso dificulta muito para a gente fazer. Eles sabem até falar o que eles querem, o que sentem, entendem bem a realidade deles, mas na hora de passar aquilo pra o papel e pra apresentação do PLA, então há uma certa resistência. Mas, a gente consegue trabalhar isso porque a gente vê que é uma insegurança deles, não é simplesmente eu não quero, eu não vou fazer, é um mínimo isso aí, mas aí a gente sempre consegue dar uma virada, aí quando eles veem todo mundo participando e ainda tem a confecção do material e tudo, então eles acabam se envolvendo muito” (Assistente social de uma Escola).

Como vimos anteriormente, uma das fases do PLA constitui-se na execução do Plano elaborado pelos jovens anteriormente, sendo esta etapa o momento em que os jovens terão a

oportunidade de participar de uma atividade de intervenção em sua comunidade. Esta forma de execução vai variar conforme o planejado pela assistente social e os jovens das turmas. Pelos dados da tabela 4.1, observamos que a elaboração de cartazes apareceu como tendo sido a forma mais prevalente de intervenção utilizada pelos jovens, com 89,8%, seguida pela distribuição de panfletos, com 85,0%, a produção de eventos, com 73,2%, outras, com 33,8%, e, por último, visita a instituições com 25,1%. Estes dados corroboram a fala da assistente social acima, pois mostra a maior prevalência de atividades dos jovens envolvendo elaboração de cartazes e distribuição de panfletos, ou seja, ações que em tese não necessita de uma exposição maior por parte dos mesmos. Além disso, é importante pensarmos a respeito da eficácia dessas ações de participação praticadas no Programa.

Ao final do Projovem Urbano espera-se que os jovens deem continuidade às ações de participação, que saiam com uma consciência de seus direitos e deveres, bem como possam exercer sua cidadania de forma ativa. A partir desses objetivos estabelecidos em seu PPI (BRASIL, 2008), questionamos os jovens acerca da frequência das ações que eles tinham antes e depois da passagem pelo Programa. Estas incidiram sobre a frequência em associações, intervenção em suas comunidades, ajuda a pessoas do bairro, e como eles analisavam sua participação na comunidade.

Nos gráficos 08 e 09 temos a representação gráfica da frequência dos jovens em alguma associação antes e depois de participarem do Projovem Urbano.

Gráfico 08. Distribuição dos alunos segundo a frequência em alguma associação, antes do Projovem

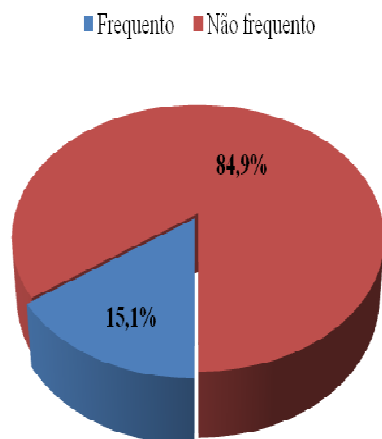
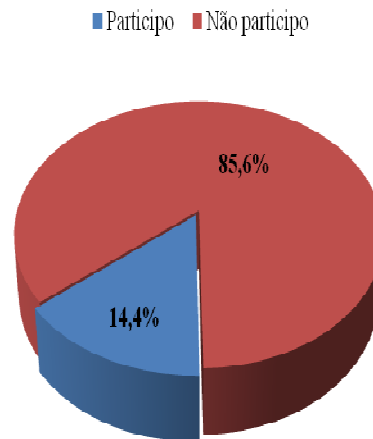


Gráfico 09. Distribuição dos alunos segundo a participação em alguma associação, após a realização do Projovem.



Pelos dados dos gráficos 08 e 09, podemos observar que não houve uma alteração significativa no que se refere às mudanças quanto à frequência em associação antes e depois do Projovem Urbano. No gráfico 08 temos que 84,9% dos jovens que participaram da pesquisa informaram que não frequentava associação antes da experiência no Projovem Urbano, fato que praticamente se repetiu, ou seja, pelo gráfico 09, 85,6% informou que não participava de nenhuma associação após a realização das atividades do Programa.

Consideramos que este não tenha sido o maior impacto das ações de participação cidadã sobre as atitudes dos jovens, fato este confirmado na pesquisa com os grupos focais, conforme veremos no capítulo 5. Porém, considerando que um dos objetivos do PLA é contribuir com a inserção do jovem em sua comunidade, através de uma preocupação com os problemas que estão ao seu redor, bem como “exercitar valores de solidariedade e cooperação” (BRASIL, 2008, p. 34) na comunidade, temos nos gráficos 10 e 11 a

representação gráfica da frequência que os jovens ajudavam e ajudam as pessoas do seu bairro, antes e depois da participação no Projovem Urbano.

Gráfico 10. Distribuição dos alunos segundo a frequência que ajuda as pessoas do bairro, antes do Projovem.

■ Sempre ■ Algumas vezes ■ Raramente ■ Nunca

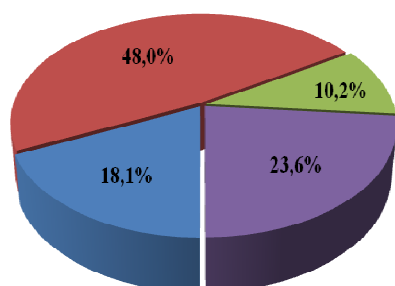
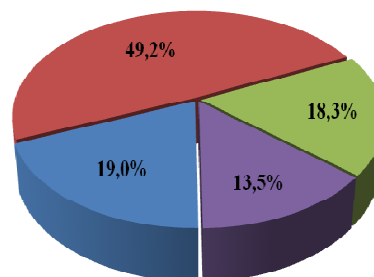


Gráfico 11. Distribuição dos alunos segundo a frequência de ajuda as pessoas no bairro, após o Projovem.

■ Sempre ■ Algumas vezes ■ Raramente ■ Nunca



Conforme o gráfico 10, 18,1% dos jovens afirmou que antes de participarem do Projovem Urbano sempre ajudavam pessoas do seu bairro, seguida de 48,0% que informou que algumas vezes ajudava. Já no gráfico 11, temos que 19,0% dos jovens informaram que sempre ajuda pessoas do seu bairro após a experiência com o Programa, seguida de 49,2% que informaram que algumas vezes ajuda pessoas no seu bairro. A partir dessas informações, não encontramos uma diferença expressiva no antes e depois do Projovem no que diz respeito a essa questão. Pelos gráficos, a maior diferença no percentual diz respeito às respostas à opção “nunca ajudou”, sendo que 23,6% respondeu que nunca ajudava pessoas do bairro, antes do Programa, e após o Programa, 13,5% informou que nunca ajuda, ou seja, houve uma diminuição de 10% dos jovens que nunca ajudava pessoas no bairro antes e depois da experiência no Programa.

Porém, apesar dessa pouca diferença neste comportamento, antes e depois do Projovem Urbano constatada pelos gráficos, é interessante citarmos que somados os percentuais “sempre ajuda e algumas vezes ajuda”, mais de 60% dos jovens informaram que ajudam pessoas em seu bairro, significando dizer que os mesmos possuem atitudes de cooperação e solidariedade. Conforme aparece no PPI (BRASIL, 2008): “a participação cidadã e o voluntarismo juvenil podem se converter em opção para incentivar a solidariedade” (BRASIL, 2008, p.38) entre os jovens.

Nos gráficos 12 e 13, temos a representação gráfica sobre a percepção dos jovens acerca da importância da participação na comunidade, antes e após a realização do Programa.

Gráfico 12. Distribuição dos alunos segundo a percepção acerca da importância da participação na comunidade, antes da realização do Programa.

■ Muito importante ■ Importante
■ Pouco importante ■ Nenhuma importância

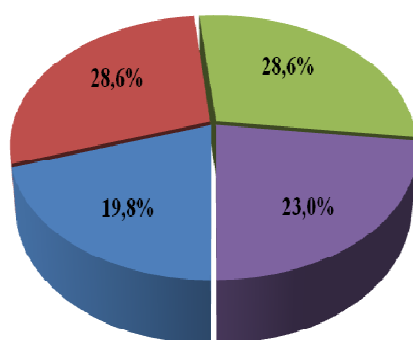
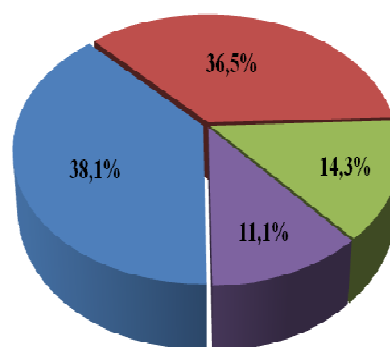


Gráfico 13. Distribuição dos alunos segundo a percepção acerca da importância da participação na comunidade, após a realização do Programa.

■ Muito importante ■ Importante
■ Pouco importante ■ Nenhuma importância



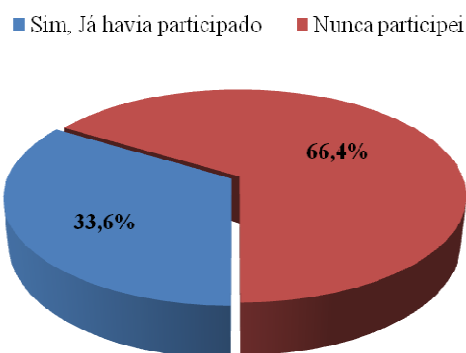
De acordo com o gráfico 12, 19,8% dos jovens que responderam ao questionário apontaram que antes da experiência no Projovem Urbano consideravam sua participação na comunidade como muito importante, 28,6%, como importante, também 28,6% considerava

como pouco importante e 23,0% como não tendo nenhuma importância. Somados os dois primeiros percentuais, temos uma prevalência de mais de 50% dos jovens que já consideravam importante sua participação na comunidade antes da experiência no Programa.

Já no gráfico 13, podemos constatar que 38,1% dos jovens responderam que após a experiência no Programa consideram muito importante sua participação na comunidade, 36,5% consideram importante, 14,3% pouco importante e 11,1% como não tendo nenhuma importância. Somados os dois primeiros percentuais, temos que mais de 70% informou que considera importante sua participação na comunidade, o que significa que houve mudança de percepção após a experiência no Projovem Urbano quanto à importância de os jovens participarem na comunidade.

Os dados acima refletem os resultados que aparecem no gráfico 14, pois 66,4% dos jovens afirmaram que nunca haviam participado de alguma ação de intervenção em seu bairro antes da experiência no Programa, e 33,6% já havia participado.

Gráfico 14. Distribuição dos alunos segundo a participação em alguma intervenção na comunidade, antes do Projovem.

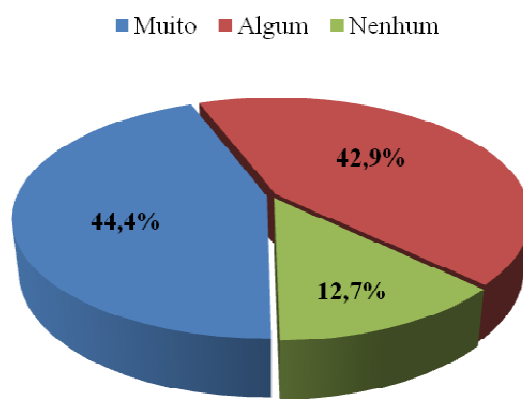


Como vimos, a disciplina de participação cidadã prevê uma ação de intervenção na comunidade em que os jovens estão inseridos a partir do PLA, fato que ocorreu nas duas

escolas. Provavelmente, como efeitos desta ação, a opinião sobre a importância da participação dos jovens vistos nos gráficos 12 e 13 tenha se alterado nas respostas, no antes e depois do Programa.

No gráfico 15 temos a representação gráfica das respostas dos alunos quanto ao grau de impacto de suas ações na comunidade após a realização do projeto.

Gráfico 15. Distribuição dos alunos segundo o grau de impacto na realização de alguma atividade a favor do bairro, após a realização do projeto.



Os dados apontam que 44,4% dos jovens entrevistados consideram que sua ação de intervenção na comunidade após a realização do Projovem Urbano teria muito impacto, seguida de 42,9% que respondeu que teria algum impacto e 12,7% consideram que não teria nenhum impacto. Portanto, há uma prevalência das respostas no quesito “impacto da sua ação no bairro”, que somadas ultrapassa 80% dos jovens respondentes, significando que estes reconhecem a importância de suas intervenções. Como o objetivo do PLA é que os jovens realizem alguma ação de intervenção em seu bairro, identificamos que esta trouxe resultados para os jovens que responderam ao questionário, pois percebemos os mesmos como tendo consciência da eficácia das suas ações na comunidade. Ou seja, esse exercício de intervenção pode ter contribuído para que o jovem considere importante sua participação, além do

reconhecimento do impacto da sua ação nessa localidade. Nesse sentido, é possível identificar a dimensão educativa da participação a partir das atividades desenvolvidas no Programa, que conforme alguns autores (BACHRACH, 1973; MILL; 1981; PATEMAN, 1992), a participação pode contribuir para o desenvolvimento de um senso de eficácia política, além de contribuir para o desenvolvimento de capacidades intelectuais nos indivíduos.

Na tabela 4.2 temos a distribuição do grau de contribuição do Projovem para despertar interesse sobre temas gerais. Através dela verifica-se que, na opinião dos alunos, os temas que sofreram muita influência do Projovem foram direitos e deveres do cidadão (80,0%) e cidadania (75,0%). Ainda, o tema que sofreu menos influencia foi o funcionamento do governo (30,9%).

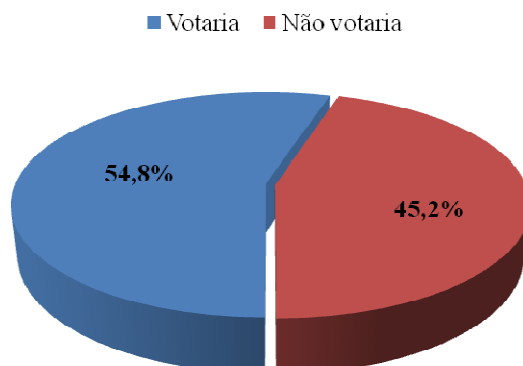
Tabela 4.2. Distribuição do grau de contribuição do Projovem para despertar interesse sobre temas gerais.

Temas avaliados	Nível da contribuição do Projovem para despertar interesse nos temas			
	Muito	Parcialmente	Nenhum	Total
Direitos e deveres do cidadão	100 (80,0%)	19 (15,2%)	6 (4,8%)	125
Funcionamento do governo	38 (30,9%)	60 (48,8%)	25 (20,3%)	123
Participação do cidadão	87 (70,7%)	30 (24,4%)	6 (4,9%)	123
Democracia	55 (44,7%)	54 (43,9%)	14 (11,4%)	123
Cidadania	93 (75,0%)	29 (23,4%)	2 (1,6%)	124
Vida social da comunidade	63 (51,6%)	51 (41,8%)	8 (6,6%)	122

Pelos dados acima podemos perceber que a contribuição do Projovem Urbano no que se refere a despertar o interesse dos jovens sobre temas gerais reflete os próprios conteúdos e a proposta do Programa, que é chamar a atenção dos jovens para seus direitos e deveres, sobre cidadania e participação. Isto significa que houve contribuição do projeto nesses quesitos.

No gráfico 16 temos a representação gráfica da distribuição da percepção dos alunos após a participação no Projovem no que se refere ao voto.

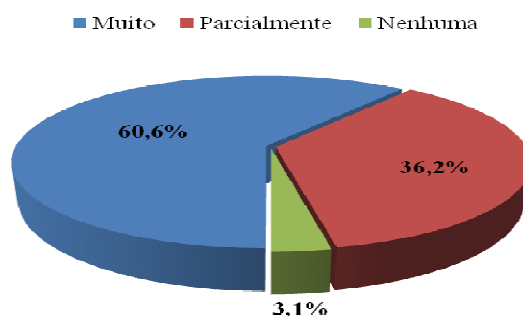
Gráfico 16. Distribuição dos alunos segundo o interesse em votar caso ele não fosse obrigatório.



De acordo com o gráfico acima, 54,8% dos jovens informaram que votaria caso o voto não fosse obrigatório, seguido de 45,2% que informaram que não votaria mesmo se no Brasil não fosse obrigado a votar. Apesar de uma aproximação dos percentuais, há uma prevalência nas respostas no quesito interesse pelo voto por parte dos alunos das duas escolas.

No que diz respeito à participação cidadã, os jovens deram as seguintes opiniões: Para 60,6% dos jovens, as aulas de participação cidadã atingiram suas expectativas; para 36,2% atingiram parcialmente; e, 3,1% informou que não houve nenhuma satisfação dessas expectativas. Pelos dados, há uma prevalência de opiniões positivas dos jovens quanto às aulas de participação cidadã.

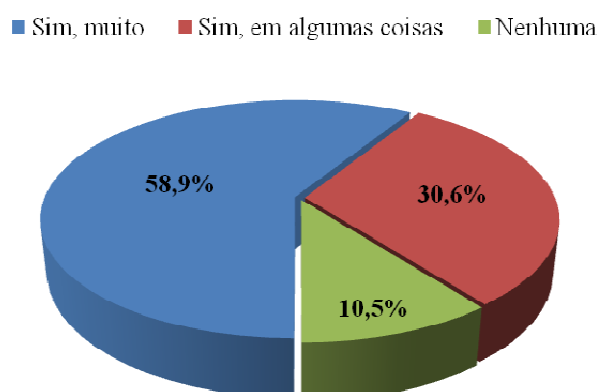
Gráfico 17. Distribuição dos alunos segundo o grau de satisfação das expectativas nas aulas de participação cidadã.



Algumas ideias debatidas nas aulas de participação cidadã, conforme apontaram os jovens, foram: cidadania, racismo, drogas, preservação do meio ambiente, direitos e deveres do cidadão, direitos da mulher, do consumidor, inclusão social, qualidade de vida, violência, cultura, respeito ao próximo, juventude, participação na comunidade, democracia, educação comunitária, política, entre outros. As ideias citadas pelos jovens refletem os conteúdos que estão presentes no Guia de estudo do Programa em relação a essa disciplina.

Ainda sobre a participação cidadã, os jovens foram questionados sobre as mudanças na forma de pensar após as atividades desenvolvidas nessa disciplina, conforme gráfico 18.

Gráfico 18. Distribuição dos alunos segundo mudanças na forma de pensar após as atividades desenvolvidas nas aulas de participação cidadã.

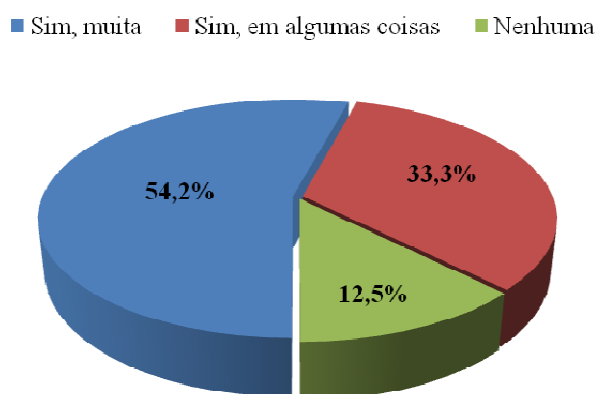


Conforme os dados obtidos, temos que 58,9% dos jovens informaram que houve muita mudança na forma de pensar após as aulas de participação cidadã, seguida de 30,6% dos jovens que informou que houve algumas mudanças, e 10,5% que informou que não houve nenhuma mudança em sua maneira de pensar. Somados os dois primeiros percentuais temos uma prevalência de mais de 80% das respostas no quesito “mudança na forma de pensar” a partir das atividades desenvolvidas nas aulas de participação cidadã.

Algumas das mudanças apontadas pelos jovens no que diz respeito à sua forma de pensar foram: ajudar ao próximo, respeito aos direitos dos outros, preservação do meio ambiente, sobre cidadania, saneamento, sobre a importância de participar na comunidade, política, exercício do papel de cidadão, mudança de visão sobre o mundo, entre outros. Vale salientar que as mudanças apontadas pelos jovens na sua forma de pensar, a partir das atividades desenvolvidas nas aulas de participação cidadã, refletem os conteúdos e objetivos presentes nessa dimensão, conforme vimos na discussão de alguns documentos do Programa. Além disso, também refletem os conteúdos que os jovens citaram como tendo sido debatido em sala de aula pela assistente social.

No que diz respeito à mudança na forma de agir, é possível identificar através do gráfico 19, que 54,2% dos jovens apontaram as aulas de participação cidadã como tendo mudado muito sua forma de agir, seguida por 33,3% que respondeu que trouxe algumas mudanças, e 12,5% que respondeu que não trouxe nenhuma mudança.

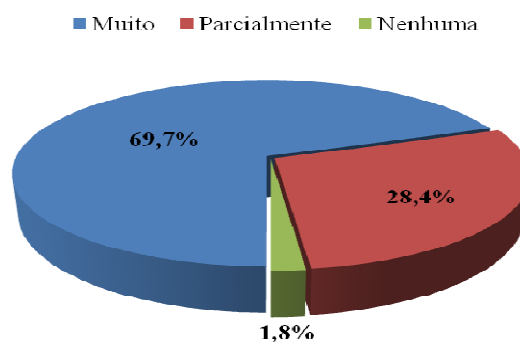
Gráfico 19. Distribuição dos alunos segundo mudanças na forma de agir após as atividades desenvolvidas nas aulas de participação cidadã.



Somados os percentuais “muita mudança” e “algumas mudanças” identificamos que mais de 80% dos jovens consideraram ter tido alteração na forma de agir após as atividades, refletindo também o percentual apresentado sobre mudança na forma de pensar. Sobre o que as aulas de participação cidadã trouxeram de mudança na sua forma de agir, os jovens apontaram as seguintes: no modo de falar, na ajuda à comunidade e aos mais necessitados, no relacionamento com outras pessoas, na consciência sobre o perigo das drogas, como participar em conjunto, não jogar lixo nas ruas, não poluir o meio ambiente, saber como votar, respeito às diferenças sexuais, entre outros. Percebemos que as mudanças na forma de pensar e agir citadas pelos jovens pesquisados a partir das aulas de participação cidadã praticamente foram as mesmas, o que parece estar de acordo com o proposto no Programa. Nesse sentido, podemos afirmar que alguns objetivos estabelecidos no Projovem Urbano para essa dimensão foram alcançados, pelos menos para os jovens entrevistados nas duas escolas.

Por fim, os jovens deram sua opinião sobre a satisfação de suas expectativas com o Projovem Urbano. Através do Gráfico 20, identificamos que 69,7% dos jovens afirmou que o Projovem Urbano atingiu em muito suas expectativas, seguida de 28,4% que informou que atingiu parcialmente, e 1,8% que informou que o Programa não atingiu suas expectativas.

Gráfico 20. Distribuição dos alunos segundo a satisfação das expectativas no Projovem Urbano.



A análise destes dados assinalam que é possível identificar na opinião dos jovens pesquisados uma avaliação positiva do Programa, já que mais de 90% dos jovens respondentes apontaram uma satisfação das suas expectativas. Conforme dados apresentados, é possível identificar alguns aspectos interessantes acerca da participação cidadã. Os jovens pesquisados consideram importante sua participação na comunidade, fato percebido em mais de 70% das respostas. Consideram que suas ações de intervenção tem impacto na comunidade, além de perceberem muita mudança na forma de agir e pensar após as atividades desenvolvidas nas aulas de participação cidadã. Por tudo que foi exposto, ficou perceptível na fala dos jovens que responderam ao questionário, uma avaliação positiva dessa dimensão no Programa.

Os elementos de satisfação e insatisfação com o Projovem Urbano serão discutidos no capítulo 5, quando analisaremos, a partir das entrevistas de grupo, a percepção dos jovens sobre a contribuição da participação cidadã sobre temas relacionados à política, uma breve avaliação da formação básica e da qualificação profissional, além da opinião sobre a contribuição do Programa na vida dos jovens.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PROJOVEM URBANO EM RECIFE-PE NA PERCEPÇÃO DOS JOVENS

Neste capítulo apresentamos os resultados da análise das entrevistas de grupo realizadas junto aos jovens nas duas escolas pesquisadas. Esta análise se deu a partir da identificação das expectativas, contribuições e avaliação que os jovens participantes apresentaram a partir da entrevista. Inicialmente, são apresentadas as contribuições da participação cidadã sobre temas relacionados a essa dimensão e que aparecem no PPI (BRASIL, 2008). Em seguida, a avaliação feita pelos jovens à formação básica e a qualificação profissional. E, por fim, são apresentadas as expectativas e contribuições do Programa na percepção dos jovens.

5.1 Contribuições da participação cidadã segundo o olhar dos jovens participantes da pesquisa

A participação cidadã no Projovem Urbano constitui uma das dimensões consideradas fundamentais, já que o Projeto do Programa objetiva com esta fomentar uma consciência e desenvolvimento de uma cidadania ativa na vida dos jovens que ingressam e concluem o Programa.

A partir do que foi proposto no PPI do Programa (BRASIL, 2008), buscamos analisar como os jovens percebem a contribuição da participação cidadã em suas vidas, através das várias atividades que vivenciaram, bem como a partir das ações do PLA. Esta análise se dará a partir da identificação da contribuição da participação cidadã na fala dos jovens pesquisados, em temas como: interesse pela política, significado de participação política e cidadania, participação em movimentos de mobilização na comunidade, conhecimento e interesse pelos problemas da sua localidade, entre outros. Esses temas foram analisados, pois de acordo com o PPI (BRASIL, 2008), a participação cidadã dentre outras coisas, objetiva conscientizar os jovens dos seus direitos e deveres, promover o exercício de uma cidadania ativa, propiciar ações de intervenção nos bairros, bem como contribuir para o conhecimento por parte dos jovens dos espaços de atuação política existentes na sociedade. Por isso, o estudo dessa dimensão foi importante, bem como a percepção dos alunos das duas escolas pesquisadas acerca dessas temáticas, já que como justificamos no início, as duas escolas finalizaram o Projovem Urbano com realidades distintas, uma com as cinco turmas que iniciaram, e a outra com apenas três turmas.

Os dados serão discutidos nesta seção a partir dos resultados da entrevista de grupo realizada nas duas escolas selecionadas para a pesquisa, identificada na tese como Escola 1 e Escola 2. Já os alunos que participaram da entrevista, serão identificados por nomes fictícios.

Antes de apresentarmos a percepção dos jovens sobre as temáticas citadas, apresentaremos a opinião dos mesmos sobre as aulas de participação cidadã já que os objetivos do Programa aparecem em sua maioria atrelada a essa dimensão, apesar da proposta ser de integração entre Formação básica, qualificação profissional e participação cidadã.

Em relação à percepção sobre a participação cidadã por parte dos alunos que frequentaram as aulas na escola 1, as opiniões foram de satisfação quanto às aulas, como disseram duas jovens:

“Eu gostei muito da aula de participação cidadã, porque coisas que eu nem conhecia, os direitos e deveres, assim chegar num lugar, sempre respeitar o direito de todas as pessoas, a opinião de cada um. Pronto e eu gostei muito, eu aprendi muita coisa com a aula dela” (Leônia – GF da escola 1).

“Assim gostei porque tinha coisas que eu não sabia em participação cidadã, é os direitos e deveres e os preconceitos, porque tinha coisas que ela dava só que eu nem me interessava [...]” (Eliana – GF da escola 1).

Na maioria das falas dos jovens percebemos uma satisfação quanto às aulas de participação cidadã, e uma identificação do aprendizado dos direitos e deveres do cidadão, que é um dos objetivos dessa disciplina. Porém, algumas críticas apareceram nas falas de alguns jovens no que se refere a não realização do planejado no PLA por parte de uma turma. Isso aconteceu devido à diminuição no quantitativo de alunos frequentando a escola, e, conseqüentemente a diminuição de turmas, ocasionando o remanejamento dos alunos para outras, e por isso as atividades planejadas pelas turmas que foram remanejadas não foram realizadas, conforme expressa uma aluna:

“Para mim foi bom. Só que como teve durante o Programa uma ação do PLA, que era um plano que a gente tem que fazer para poder terminar, só que, por exemplo, como a minha sala fechou porque a minha professora saiu aí eu me encaixei em outra sala, aí os planos que a gente tinha do nosso projeto teve que ser totalmente anulado, e ninguém pôde fazer mais nada. Eu achei ruim essa parte porque a gente tava com um

projeto muito bom, que todas as professoras aprovaram, que a gente ia ter essa participação em outras comunidades, de fazer palestra, que era sobre saneamento básico, que é uma coisa que todas as comunidades precisam. Então eu achei ruim essa parte, mesmo que tivesse fechado a sala, eu acho que a gente teria que ter terminado porque o projeto tava muito bom. Não era porque era da minha sala não, mas tava muito interessante. Assim, a gente tinha até projeto de tentar chegar até o Prefeito com o que a gente tava fazendo e a gente não pôde fazer nada, foi anulado” (Alana – GF da escola 1).

Pela fala acima, percebemos uma insatisfação por parte da aluna no que se refere ao trabalho que a turma elaborou com a assistente social e o professor orientador e que não pôde ser realizado posteriormente por conta da diminuição de turmas no Núcleo. Isto me parece algo problemático já que é requerido dos jovens essa participação numa ação de intervenção na comunidade e muitas vezes por questões operacionais do próprio Programa os alunos ficam impossibilitados de executar um projeto que eles elaboraram e que era do interesse deles realizar em suas comunidades. Isto foi perceptível durante a pesquisa tanto na fala de alguns jovens quanto na dos professores, pois, quando há demissão de um professor e alteração no formato inicial das turmas há um desestímulo por parte dos mesmos já que as atividades terão que ser readequadas para a nova realidade, bem como, os professores terão que assumir as turmas que foram fundidas, como foi o caso da escola 1.

Indagados sobre as aulas de participação cidadã, os jovens teceram alguns comentários. Os alunos da escola 2 que participaram da pesquisa não divergiram nas opiniões, ou seja, os jovens que se expressaram apontaram as poucas aulas que tiveram, o pouco

dinamismo da professora, bem como as poucas atividades como tendo sido elementos frágeis dessa disciplina, conforme falas de alguns jovens:

“Eu achei muita coisa a desejar. A gente teve poucas aulas, entendeu, faltou até assim um pouco de empenho da professora, entendeu? Eu acho isso” (Ronaldo, GF da escola 2).

“Foi um pouco tedioso, devia ter mais trabalhos” (Kaliane – GF da escola 2).

Vale salientar que as críticas dos jovens incidiram mais sobre o formato das aulas de participação cidadã e o empenho da professora, porém no que se refere ao PLA a opinião foi um pouco diferente, como assim se expressou uma jovem:

“Algumas coisas ficaram um pouco a desejar, pois ela não passa atividade, só lê o conteúdo e só. Agora o Pla foi bom, foi interessante, pedia pra gente ir aprender bastante sobre o tema que a gente abordou, e foi ótimo, gostei” (Jacilene – GF da escola 2).

Diante desses comentários, os jovens apontaram o que deveria ser diferente nas aulas de participação cidadã, bem como no PLA.

“O meio de ajudar a comunidade a melhorar. Eu acho assim, que devia haver um esforço bem maior em relação a isso porque já que é participação cidadã, é relacionado à comunidade, ao povo. Então a gente devia procurar os problemas da comunidade para poder procurar a melhor forma de resolver. Poderia ser que isso levasse até a mobilizar a comunidade a se esforçar por ela mesma, porque como eu moro no mesmo lugar que ela mora e a comunidade é muito parada, não procura os seus próprios direitos. Eu acho assim que seria até uma motivação, ‘oxe o povo de fora

tá vindo pra ajudar a gente’, vamos nos movimentar também não é? Eu acho que o povo devia pensar assim” (Sueli – GF da escola 2).

Pela fala da aluna, percebemos que ela identifica a necessidade de uma aproximação maior das atividades com o contexto da comunidade em que eles moram e inclusive considera importante estar procurando resolver os problemas da sua localidade, já que em sua fala os próprios moradores não se interessam. Outros jovens também apontaram como sendo necessário que as aulas de participação cidadã propiciem a oportunidade de ir conhecer os problemas da comunidade:

“Eu acharia assim que era pra ser mais prática assim. Pra gente ir pra comunidade fazer aquela reunião com o povo, fazer aquelas panfletagem. Aí ia mostrar a gente como era. Porque ela lia pra gente, a gente entendia ali na sala de aula, mas na rua a gente não sabia como fazer no meio da rua” (Edna – GF da escola 2).

Diante das críticas sobre a pouca inserção dos jovens à comunidade, uma aluna afirmou:

“Mas o Projovem anterior teve essa participação sim dentro das comunidades porque eu fiz parte do outro Projovem e teve isso mesmo” (Sueli – GF da escola 2).

Como vimos no capítulo 4, as ações de intervenção do PLA das turmas da Escola 2 não ocorreram na comunidade em que os jovens residiam. Elas ocorreram em um terminal de integração de ônibus, local de grande circulação de pessoas. Porém não atendeu às expectativas desses jovens já que não foi uma inserção em suas comunidades visando uma intervenção em torno de uma problemática.

Discordando das falas anteriores teve uma jovem que comentou:

“Eu acredito que a aula de participação cidadã foi para nos ajudar a entender como agir na comunidade, não depende da professora em levar a gente pra comunidade. Ela tá passando o entendimento, o conhecimento dela, que ela tem lá fora na comunidade, pelas comunidades onde ela anda pra que a gente faça nosso papel de cidadão, a espalhar pra nossa comunidade. Não ela ir à nossa comunidade, mas sim a gente como fazer nosso papel de cidadão, em passar isso pra os outros. Cabe a nós a fazermos nossa parte e não a ela, ela já tá fazendo a parte dela, passar o conhecimento pra gente” (Jailma – GF da escola 2).

Nessa fala, percebemos que a aluna não transfere a responsabilidade de participar de alguma atividade da comunidade à Professora, no caso a assistente social, ela reconhece o papel dela e dos jovens a partir do que o Programa propõe. Diante dessa fala, outro aluno se manifestou dizendo:

“Mas é uma questão de você ver entendeu, de você viver porque uma coisa é você falar e outra coisa é você ver. Eu mesmo eu num moro assim próximo de comunidades assim eh carentes entendeu, então não tenho convívio com isso” (Ronaldo – GF da escola 2).

Ou seja, apesar da fala da aluna em defesa do formato das aulas, alguns alunos criticaram a forma como na sua escola as atividades voltadas para a participação foram conduzidas, não tendo uma inserção nas comunidades deles.

Diante dessas opiniões, uma jovem afirmou que as pessoas da comunidade onde mora não se interessa por alguma ação de intervenção dos jovens. Questionada por outro aluno, ela reafirma sua opinião:

“Sei sim, que eu moro na comunidade, falo com quase todo mundo lá. Eles só tem interesse quando a casa tá enchendo d’água, alguma coisa, os barraco, ou alguma

coisa parecida, porque enquanto a vida deles tiver perfeita eles nem ligam. Não vão pra reunião, não vão na prefeitura, não vai fazer mobilização com o pessoal que vai. Fica todo mundo em casa quando sua casa não tá enchendo de água ou alguma coisa acontecendo com a sua vida. A vida dos outros não importa pra eles entendessee, enquanto a vida dele tiver boa pra ele não importa” (Ana Paula – GF da escola 2).

Essa questão do interesse chamou-me a atenção, pois conforme Dahl (1970), as pessoas participam do que lhes interessam ou do que lhes afeta diretamente. Muitos autores (SCHMIDT, 2000; REIS, 2002, entre outros) tem abordado a questão do desinteresse ou apatia política dos indivíduos, afirmando que a participação nos assuntos de interesse geral pode não ser atrativo para os indivíduos, uma vez que o “homem moderno – protegido na relativa invisibilidade social de que desfruta – pode crescentemente pautar seu comportamento por uma consulta aos seus interesses pessoais” (REIS, 2002, p. 06). Isto se confirma na opinião da aluna ao se referir aos moradores do seu bairro.

Comparando as duas escolas, percebemos que os jovens da escola 2 tiveram bem mais críticas à dimensão da participação cidadã que os alunos da escola 1, núcleo que teve maior evasão. Isso mostrou que a experiência de cada escola foi diferente, e que apesar da evasão e da mudança das atividades e formato do PLA, os alunos da escola 1 não pareciam desanimados com a disciplina.

A partir da identificação das críticas e satisfação com o desenvolvido nas aulas de participação e no PLA por parte dos alunos nas duas escolas, procederemos à discussão das temáticas pesquisadas junto aos jovens e que estão atreladas a essa dimensão, já que o Programa visa através da participação cidadã fomentar nos jovens um exercício de cidadania ativa, uma aproximação com as problemáticas das suas comunidades, entre outros objetivos.

No que se refere à cidadania, os jovens foram questionados se sua participação no PLA modificou a percepção que eles tinham antes do Projovem Urbano. Uma aluna da escola 1 assim afirmou:

“Assim, gostei, mudou em muito, porque eu trabalho com criança, eu sou estagiária. Como a gente tava falando sobre preconceito, essa semana eu dei a aula sobre preconceito, aí eles ficaram tão interessados, tão interessados, que a gente fez, eles fizeram alguns desenhosinhos, fizeram uma brincadeira, mas mudou muito. O PLA me ensinou muita coisa” (Eliana – GF da escola 1).

A aluna que criticou o fato da sua turma não ter desenvolvido o PLA planejado também opinou:

“Eu não consegui ter muita mudança porque eu já me encaixei num projeto de outra sala que eu nem conhecia como era. Mas, apesar de eu ter me encaixado nele eu gostei porque o projeto da sala falava sobre educação. A gente deu uma palestra aqui na escola para alunos da terceira série. Foi interessante assim ensinar eles que é importante manter a escola limpa, preservar a escola, então foi bom essa parte. Mas eu não gostei como eu já disse, porque o meu, o da minha sala não pôde ser feito, aí eu achei chato isso” (Alana – GF da escola 1).

É interessante notar que mesmo a jovem criticando o não desenvolvimento do PLA da sua turma e o envolvimento com uma ação do PLA de uma outra, ela reconhece a importância da ação deles na escola, de conscientizar os alunos da terceira série quanto ao cuidado com o espaço escolar. Conforme Reguillo (2003, p.12), apesar de vivenciar uma cidadania restrita, os jovens se sentem cidadãos ao participarem de algum movimento, “al decir cuales son las ‘causas’ en las que quieren involucrarse; al expresarse con libertad a través de distintos

lenguajes”. No caso do Projovem, ao se unirem para realizar ações de intervenção em suas comunidades, apesar dos limites dessa experiência.

Em relação à percepção sobre cidadania após participação no PLA, dois jovens da escola 2 deram a seguinte opinião:

“Pra mim houve, porque o tema abordado pela minha, pela nossa turma foi a discriminação social, então ela envolvia todo tipo de preconceito, até o mais simples ao mais grave entendeu? Então muita coisa mudou, até coisas, ações do dia-a-dia que a gente tem que a gente não percebe, tipo olhar pro cabelo de Ana Lúcia e dizer que o cabelo dela não é, não está no padrão de beleza, não tá na moda entendeu? Eu acho que isso já é uma forma de discriminação social” (Ronaldo – GF da escola 2).

“Foi justamente sobre a discriminação social, e assim eu mesmo particularmente nunca tive discriminação em relação a nada, mas já sofri também várias discriminações, e assim poder ensinar a gente não pode né? A gente pode passar a mensagem porque nem todo mundo recebe, nem todo mundo tem a mente aberta pra aprender as coisas que a vida ensina né? E assim, pra mim foi muito construtivo, a mensagem que a gente passou pros outros foi bem recebida, e eu acho que na mente deles teve algum movimento né? Deus queira que tenha tido” (Sueli – GF da escola 2).

Essa questão da discriminação sofrida pelos jovens residentes em periferia apareceu de forma muito clara na fala dos alunos, envolvendo desde a cor, a renda, até o endereço em que moram, conforme expressa uma aluna:

“A gente tem muita discriminação assim quem mora numa comunidade, você tá fazendo um curso aí as mulher pergunta: você mora aonde? ah eu moro ali na 21, ali na

comunidade. Aí: ‘vixe maria tu mora ali, meu Deus do céu’! [...] Olha você com os olhos diferentes” (Ana Paula, GF da escola 2).

Conforme Novaes (2003, p.122), não apenas as questões econômicas, de gênero e raça são elementos de exclusão dos jovens, porém também o endereço, justamente porque este pode trazer “consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia”. Em Recife isto não é diferente, algumas áreas são consideradas como muito violentas e dominadas pelo tráfico de drogas, localidades onde residem muitos jovens que participaram da pesquisa e onde funcionaram algumas das escolas do Programa.

Outra opinião de uma aluna também envolve essa questão da discriminação, apesar de sua experiência no PLA ter sido debater e conhecer sobre o atendimento humanizado, porém também passou pelo conhecimento dos direitos e deveres das pessoas.

“Modificou assim porque na sala da gente o tema foi atendimento humanizado e antes disso eu passei um mês com meu menino no hospital. [...] Tinha enfermeira que era ótima, mas tinha uma que parecia que os problemas de casa ela trouxe pro trabalho, atendia mal os meninos. [...] Quando cheguei lá eu pensava que era só o meu menino, na área que meu menino ficou tinha vários meninos, [...] mas os gordos ela dizia: ‘levanta menino, com uma ignorância, levanta menino você tá muito manhoso, isso é manha de casa’, com uma ignorância com a criança sabendo que a criança já tinha medo de se levantar por causa daquela cirurgia que era no pé da barriga. [...] Quando eu fiz o PLA, o PLA me ensinou muitas coisas dos direitos que eu tinha. Se eu tivesse ido com meu menino pro hospital depois do PLA eu ia procurar os meus direitos. Não é só os meus direitos, mas daquele menino de tá passando por aquilo, porque a mãe dele só chegava de noite pra ficar com ele, parece que ele tinha quatorze ou dezesseis anos.

Então ela só chegava de noite porque ela trabalhava, não tinha com quem ficar [...]. Se o PLA fosse antes eu ia procurar só os direitos do meu filho não, mas daquele menino também. Por causa da ignorância dela o menino ficou com a barriga inchada, o menino demorou muito a andar. A recuperação dele foi muito diferente dos outros que tava com a mãe porque ele já tava sem a mãe e ela com aquela ignorância. Aí se fosse antes do PLA eu tinha procurado os direitos” (Edna – GF da escola 2).

A opinião dessa jovem chamou-me muito a atenção, pois mostra um problema enfrentado por várias pessoas no que se refere ao atendimento em hospitais, principalmente públicos, em nosso país. Além disso, ficou claro que a ação do PLA envolvendo o tema citado pela aluna pôde ser compreendida e sua própria percepção de cidadania sofreu influência no decorrer das atividades, a ponto dela afirmar que a sua atitude teria sido diferente se tivesse realizado a ação do PLA antes de passar pela situação exposta. Isto mostra que os objetivos da participação cidadã quanto ao conhecimento dos seus direitos foram atendidos.

Pelas falas dos alunos das duas escolas, ficou perceptível a influência na mudança de percepção sobre cidadania após as atividades desenvolvidas com o PLA, refletindo a concepção de cidadania preconizada no Programa, que é o conhecimento dos direitos e deveres. É importante refletir sobre esta concepção de cidadania vista pelo Programa, que conforme vimos a partir de Pais (2005) reflete uma visão tradicional dos direitos dos jovens.

Questionados acerca do interesse pela política, uma jovem da escola 1 respondeu:

“Se fosse para mudar sim, oxente. Eu queria que aqui fosse como nos Estados Unidos, matou, morreu” (Eliana, GF da escola 1).

A partir dessa fala, percebemos que a jovem se limita a um aspecto da política, a da mudança de leis, no caso, referindo-se à pena de morte no Brasil. Uma aluna discorda dessa opinião afirmando:

“O pensamento dela é radical, eu não penso assim não. Eu penso diferente, muita gente fala de lei, de pena de morte, mas eu não concordo não” (Jaciane, GF da escola 1).

Em relação ao interesse pela política, dois jovens da escola 2 responderam:

“Não, eu acho uma sujeira isso” (Ronaldo, GF da escola 2).

“Todos roubam no final de tudo” (Kaliane, GF da escola 2).

Sobre essa questão, o aluno que havia comentado anteriormente, falou:

“Eu acho que eles entram até com boas intenções, entendeu? Mas o que acontece é que, de certa forma, eles se influenciam pelos outros entendeu? Porque o homem não é o fruto do meio né? [...]. E o brasileiro tem uma memória muito curta né? Porque você vê aí grandes exemplos como Maluf, Sarney. Então a culpa não é dos políticos que são desonestos, a culpa é dos eleitores. Não, não é desonestidade não, o problema é que os eleitores não se lembram na hora de votar né?” (Ronaldo, GF da escola 2).

É notório que os jovens da escola 2 quando perguntados a respeito do interesse pela política se remeteram aos políticos, restringindo essa área aos atores que estão na cena política. Uma jovem dessa mesma escola fez questão de distinguir as duas coisas ao afirmar:

“Pela política sim, pelos políticos não. Não generalizando, mas acredito que depende da gente eleger as pessoas mais adequadas, procurando saber da história, do histórico das pessoas que a gente vai eleger, porque por muitas vezes, principalmente em comunidades pobres, as pessoas trocam seus votos por uma cesta básica, por um metro de areia, tijolo ou por algo, e acredita que com isso vai ter sua casa bonita. Mas e o

futuro dos seus filhos, dos seus netos lá na frente, como é que vai ser? A tua comunidade não vai ter saneamento básico porque tudo isso depende deles, tudo gira em torno disso. Então eu acredito que em relação à política a gente deve pensar muito antes de votar. Deve procurar saber a respeito dos políticos que a gente vai eleger, porque eles vão fazer a parte deles, roubando ou não, eles vão está ganhando por isso, pra isso. Vão roubar, mas vão ganhar, e a gente que vai eleger eles vai sair perdendo. Então eu acho que a gente tem que analisar bem, procurar conhecer e pra dar o melhor voto. Acredito que o futuro do Brasil vai por aí” (Jailma – GF da escola 2).

É importante a fala dessa jovem, pois identificamos aí vários elementos. O primeiro é o interesse pela política, em que aparece em sua fala uma descrença com os políticos, porém um interesse pela política de forma geral. E isso se confirma na continuação da sua fala, apontando a importância de se conhecer quem os jovens vão eleger, conhecendo bem esses atores. E, por último, uma questão muito forte diz respeito à compra do voto que a jovem menciona como sendo uma prática principalmente dos residentes em comunidades pobres. Ou seja, uma prática ainda enraizada no cotidiano das pessoas e que nos remete ao clientelismo na política. Também sobre a compra do voto uma aluna da escola 1 afirmou:

“Eu aprendi que só o fato de ele estar querendo comprar o meu voto ele já não é honesto. Eu não vou mentir, eu já enrolei muito candidato. Já me deu e eu não votei nele, ele não sabe se eu votei nele ou não. Então pode me dar que eu aceito. Agora votar nele realmente, ele já tá começando errado, querendo comprar meu voto. Então pra mim eu já discordo” (Jaciane – GF da escola 1).

É interessante que mesmo tendo a convicção de que é uma atitude errada do político querer comprar o voto do eleitor, ela admite aceitar a oferta de político que agir dessa

maneira. Ainda sobre essa questão, uma aluna da escola 1 também expressou sua preocupação em relação à troca de voto por algum benefício imediato:

“A gente tem que esquecer um pouco isso, porque tem muita gente que joga o voto fora, se o candidato chegar lá: ‘ah tá precisando de tijolo? Toma um milheiro de tijolo’. Aí você já vai votar naquela pessoa. Mas ele só vai dar aquilo ali pra ter o seu voto, depois daquilo ali ele não vai mais te procurar. Ou então tá precisando de uma cesta básica aí todo mundo se ilude com aquilo ali. Só que a gente tem que pensar que não é só aquele momento, que ele tem que se mostrar bom, que ele tem que se mostrar que é um político realmente. A gente tem que pensar que ele vai ter quatro anos pra comandar aquilo tudo e nos quatro anos ele não vai viver dando cesta básica, ele não vai viver indo lá, ele não vai viver entregando milheiro de tijolo nem nada. A gente tem que ter o voto da gente consciente, sem pensar só naquele lucro do momento” (Alana – GF da escola 1).

A opinião da aluna reflete uma jovem consciente do papel dos políticos e a importância das pessoas não se deixarem influenciar pela troca do voto por algum benefício imediato. Essa perspectiva de compra de voto de certa forma pode refletir a opinião dos jovens sobre o interesse pela política.

Pelos depoimentos dos jovens das duas escolas, ficou perceptível na fala de alguns o descrédito com a política, estando esta associada às ações dos políticos, apesar de uma jovem da escola 2 identificar diferença nas duas esferas.

Já no que se refere à participação política, muitas vezes esta é vista e exercida pelas pessoas apenas de forma mínima, restringindo-se ao ato de votar. Indagados sobre como consideram sua participação política, alguns jovens da escola 2 assim se expressaram:

“Política é bom. A gente vota pra candidatar um prefeito, um vereador, alguma coisa, mas às vezes a gente pensa que elegendo ele, ele vai mudar alguma coisa. Às vezes mudam e às vezes não. Mas é bom a gente votar, porque talvez algum dia melhore mais a situação do nosso Brasil. Sempre pensei assim” (Jussara – GF da escola 2).

“Eu acho que mínima porque a única maneira de eu participar na política mesmo é votando. Eu voto porque é obrigatório porque se não fosse eu confesso a você que não votaria. Mas depois do Projovem que eu comecei a aprender um pouco, eu acho que vale a pena votar. É pouco mas eu acho que é válido o meu voto” (Kaliane – GF da escola 2).

Algumas falas situaram a questão do voto como forma de participação política, porém colocando a obrigatoriedade como fator que influencia essa forma de participação. Também sobre essa questão, outro jovem mostrou seu descontentamento em ter que votar em alguém:

“E o voto obrigatório é uma violação de direitos, a gente é obrigado a votar. Se você não votar seu CPF é cancelado se não me engano. É bloqueado, você tem dificuldade de fazer concurso. Eu acho isso uma violação de direitos. Eu acho que nos EUA lá você vota se você quiser. Eu acho que aqui no Brasil deveria ser similar, se não fosse obrigatório eu juro a você que não votaria, porque mesmo você votando nulo, você sempre tá dando o seu voto pra alguém” (Ronaldo – GF da escola 2).

Uma aluna da escola 1 deu a seguinte opinião a respeito do voto obrigatório:

“Eu acho assim, o voto deveria ser obrigatório para dezoito anos e não com 16. Porque uma pessoa de 16 anos não tá assistindo o que tá passando na televisão, ele não vai perder tempo de ouvir o que um deputado fala o que vai fazer ou o que deixa de fazer. Eu acho errado isso porque muitas pessoas que tem 16 anos votam: ‘ah voto mesmo

porque eles vão fazer isso aqui’, mas não sabem. Ou votam por causa do dinheiro porque tá trabalhando pra eles. Eu acho muito errado isso, esse voto” (Eliana, GF da escola 1).

Pela fala acima, podemos perceber que a jovem aponta como sendo um erro o jovem de 16 anos ser obrigado a votar, porém conforme a legislação eleitoral o voto passa a ser obrigatório para as pessoas a partir de 18 anos e não 16, que foi o que expressou essa aluna ao se remeter ao assunto.

Ainda no que se refere à participação política, alguns jovens entrevistados da escola 1 também apontaram a questão do voto como forma de participação. Um deles afirmou:

“A minha participação política eu voto assim como ela disse né, por estratégia deles, de alguma coisa assim que eles oferecem pra nós, mas depois só a graça” (Andreia – GF da escola 1).

“Em relação à política, eu voto assim por obrigação, mas meu voto é muito desconfiado deles, porque eles tem uma dupla personalidade incrível” (Valdir – GF da escola 1).

As respostas dos jovens das duas escolas de certa forma corroboram o fato de que em sua maioria os jovens entendem que o voto seria a forma de participação política utilizada por eles, apesar da crítica ao voto obrigatório. Conforme Castro e Vasconcelos (2007), não há um consenso quanto ao caráter de participação dos jovens em comparação com outras gerações, ou seja, se eles são menos ou mais atraídos por partidos políticos, organizações sindicais ou outras formas de participação. Movimentos e organizações juvenis têm dado bastante ênfase à participação dos jovens “no campo da elaboração legislativa, do acompanhamento da vida política dos poderes constituídos, e por políticas de/para/com juventudes, ou seja, voltadas

para os jovens e que tenham um enfoque de geração” (CASTRO e VASCONCELOS, 2007, p.106). Em contrapartida, se reconhece o crescimento do desencanto pelas formas tradicionais de participação política.

Em relação à escolha dos políticos, os jovens apontaram como analisam os candidatos antes de votar. Duas alunas da escola 1 responderam:

“Eu analiso assim, vê assim mais coisas com os pobres. Ajudar mesmo a comunidade, não só a minha, mas em vários cantos né. Ter compromisso com aquilo, cumprir com as promessas” (Andreia, GF da escola 1).

“E assim como votar, tem gente que não gosta de assistir debate, essa coisa eleitoral. Só que quando você assiste um jornal, um debate, você consegue ver um pouquinho de como é esse político, você vê a proposta dele naquele meio se realmente tem algum sentido. Quando você assiste no jornal você consegue ver se ele se envolveu em algum problema, em alguma coisa errada ou não. Então eu acho que o melhor meio de se escolher é esse, é a gente assistindo um jornal, vendo um pouco da vida deles como é. E hoje em dia também tem a internet né, pra você chegar e pesquisar o nome dele e ver se tem algum problema ou se não tem. É o melhor modo” (Alana, GF da escola 1).

É interessante os comentários das alunas, pois mostra percepções de jovens conscientes que tem interesse e que busca se informar a respeito dos candidatos antes de votar. Também nessa direção, um aluno da escola 2 afirmou:

“Eu exerço meu voto procurando saber o histórico das pessoas que vão exercer o seu cargo na política, procurando saber qual é os projetos deles, embora acho que muitos depois de ser eleitos não põe em prática [...]” (Reginaldo – GF da escola 2).

Os depoimentos dos jovens das duas escolas apontam a importância de analisar as propostas dos candidatos antes de votarem, assistir debates para poder conhecer seus projetos. Essas opiniões refletem jovens esclarecidos quanto a estas questões políticas, o que de certa forma não se coaduna com os depoimentos de desinteresse pela política.

Para além do voto, a aluna da escola 1 que se posicionou anteriormente, apontou outros motivos como dificultando a participação política dos jovens:

“Eu já tentei me interessar, só que eu acho a política no Brasil ainda é muito vaga, principalmente pra quem é jovem. Falta assim mais estímulo pra quem é jovem querer acreditar na política, querer se envolver. Eu já tentei mas é muito difícil, é muita coisa difícil, é muita palavra difícil, é um mundo muito fechado. Então eu acho que devia ter mais envolvimento de jovem, mais política envolvida pra jovem, pra gente querer se interessar naquilo” (Alana – GF da escola 1).

Para além dos motivos que dificultam a participação dos jovens na política, a mesma jovem considera que os políticos não respeitam as formas de atuação dos jovens. Isto pode ser observado quando ela afirma:

“É porque quando o jovem vai se envolver em política, eles acham que é baderna. Se o jovem for se mostrar interessado, se for lutar por aquilo só por ser jovem eles consideram como baderna, só que na realidade não é. Se eles acham que é baderna, então ensine a gente a lutar, como se enfiar na política” (Alana – GF da escola 1).

Esses depoimentos nos mostram alguns elementos interessantes. Primeiro, a questão do difícil acesso à política, a falta de espaços na política que possa envolver os jovens, bem como o descrédito que os políticos têm para com as formas com que os jovens se manifestam. Essa questão nos remete à afirmação de Pais (2005), que a juventude exerce sua cidadania e

participação de forma própria, usando de linguagem e expressões que são singulares a essa fase, e, “justamente éstos son los aspectos más perseguidos y reprimidos por el orden social, ya que son considerados como prácticas pre-políticas y materia para la moralización” (REGUILLO, 2003, p.27). Talvez o próprio desinteresse de alguns jovens pelas formas tradicionais de participação política esteja justamente nessa imposição na maneira de se expressar, restringindo a sua participação ao ato de votar e dificultando assim o acesso principalmente dos menos escolarizados, conforme Carrano afirmou (2006).

Sobre as formas de expressão dos jovens, uma aluna da escola 2 comentou que o Projovem deveria valorizar os talentos dos mesmos, como forma de interesse pela participação:

“Agora bem que o Projovem podia colocar pra gente se interessar. Já que tem esses negócios de talentos, porque não procurar esses tantos talentos que aqui na escola tem? Tem pessoas que cantam, interpretam e seria uma coisa muito interessante viu? Ia ser ótimo. E pessoas que dançam bem” (Kaliane, GF da escola 2).

Esta opinião da aluna vai de encontro com o que Sousa (2008) afirmou a respeito do uso de expressões culturais que os jovens utilizam atualmente, como o hip hop e outros movimentos, para reivindicar algo na sociedade, indo além das formas tradicionais de participação política, como o voto por exemplo.

Como vimos, o conceito de participação envolve vários significados, dependendo do conteúdo ideológico assumido. No caso dos jovens da nossa pesquisa, quando questionados sobre sua participação, a maioria citou o voto como forma de expressão, além da reivindicação por formas de participação próprias da juventude. Porém, quando perguntamos

sobre o envolvimento deles em movimentos de mobilização na comunidade após sua participação no Projovem Urbano, as respostas variaram um pouco nas duas escolas.

Na escola 2, uma jovem comentou que não participa devido as responsabilidades que tem com os filhos. Ela assim respondeu:

“Eu continuo parada, antes e depois do Projovem. Porque pra cuidar dos meus filhos mesmo, da minha família, aí eu não saio muito de casa por isso” (Kaliane – GF da escola 2).

Já outra jovem afirma se envolver na comunidade:

“Eu mesmo faço parte daquele, eu faço parte da pastoral da criança e é por causa da minha comunidade. Não é por causa de ninguém, eu faço lá dentro da comunidade” (Jailma – GF da escola 2).

Neste último caso ela informou que isso veio depois do Projovem, identificando sua influência nesse processo. Outra fala chamou-me a atenção, pois está relacionado ao conhecimento dos meios que os jovens podem utilizar para reivindicar algo:

“Eu me envolvo. Quando tem alguma coisa errada na minha rua, no meu bairro até, eu automaticamente procuro a prefeitura entendeu? Se eu vejo que não tem resultado, ligo pra rádio ou procuro a imprensa e realmente esse problema é solucionado, entendeu? A minha forma de ajudar é essa” (Ronaldo – GF da escola 2).

Nessa fala o jovem deixa claro que se importa com os problemas da sua rua e que está atento a isso. Questionado sobre se sua percepção já era essa antes das atividades que participou no Programa, ele assim responde:

“Eu acho que quando você é cidadão você já nasce com isso, a educação em casa entendeu? Vamos dizer que eu aprimorei entendeu? Aqui mudou, melhorou meu ponto de vista em relação a isso, eu aprendi a olhar e agir.” (Ronaldo – GF da escola 2).

Conforme vimos anteriormente, pelo PPI (BRASIL, 2008, p.33), espera-se que o jovem ao vivenciar as aulas de participação cidadã, possa “identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação”. Pela fala do jovem acima, é possível dizer que um dos objetivos da participação cidadã foi alcançado, apesar desse jovem afirmar que já tinha essa consciência antes do Projovem Urbano e que só a aprimorou.

Já na escola 1, as respostas dos jovens entrevistados foram em sua maioria que não participa de movimentos de mobilização na comunidade, porém duas respostas foram diferentes. Uma jovem respondeu que na comunidade não participa, apenas na igreja que faz parte, e que essa prática já vem de muito tempo. Já outra aluna respondeu da seguinte forma:

“Nem eu, mas quando aparecer eu vou saber lidar. O Projovem ajudou hoje a perceber os problemas da comunidade” (Leônia, GF da escola 1).

Outra jovem diz que não participa e cita os problemas que a sua comunidade enfrenta como contribuindo para isso:

“Eu nunca me envolvi porque não tem onde se envolver. Até o representante comunitário de lá não tem o que fazer, porque coleta tem aquela de vez em quando, polícia quando entra também não faz nada, canal continua sujo e o pessoal suja mais porque a coleta também não passa regularmente. Então, é um monte de problema num lugar só e acaba que numa hora não vai ter solução nenhuma. E quando chove, não

precisa nem chover, não precisa nem chover pra ser alagado lá. Se der uma garoazinha acabou-se, tem que nadar de bote” (Alana – GF da escola 1).

É interessante a fala da aluna, pois ela identifica os vários problemas que existem na comunidade e que estes mesmos contribuíram para um não envolvimento dela. Isto pode significar duas coisas. Se por um lado, deveria haver uma intervenção dos jovens na comunidade diante de tantos problemas, por outro lado, esta opinião pode traduzir um descrédito com o governo e com as instituições responsáveis pela melhoria das condições do bairro, ocasionando um distanciamento dos indivíduos. Isto pode refletir o que alguns autores (CASTRO e VASCONCELOS, 2007), abordam quanto aos jovens não se envolverem em instituições formais da política.

Diante das falas sobre o envolvimento com movimentos de mobilização na comunidade, questionamos se os jovens estão atentos aos problemas enfrentados por sua comunidade e se eles se preocupam com isso. Um aluno da escola 2 afirmou que na sua comunidade não tem tantos problemas e que por isso mesmo não teria essa preocupação. Já outro aluno demonstra muita preocupação com o que acontece em seu bairro, ao afirmar:

“Eu me preocupo. Esse mês que passou agora tinha uma boca de lobo lá que a tampa afundou entendeu? E eu me mobilizei, arrastei, peguei um tronco bem grande pra colocar lá na frente pra nenhum motoqueiro cair, porque tinha acontecido várias pessoas bateram, perdia o controle do carro mas não chegaram a subir a calçada, entendeu? Então eu tive essa preocupação de colocar, de sinalizar entendeu? Então os motoristas de ônibus derrubaram, ela até mesmo viu porque ela tava comigo” (Ronaldo – GF da escola 2).

A resposta desse aluno vai de encontro com o que preconiza o Programa quando diz que a participação cidadã pode ajudá-los a desenvolver atitudes de solidariedade “bem como contribuir para que a comunidade perceba que é possível melhorar a sua qualidade de vida a partir do desenvolvimento de práticas, nas quais todos podem se envolver de forma criativa” (BRASIL, 2008, p.38). Ou seja, há uma tentativa de solução para o problema apontado pelo jovem na sua rua.

Os jovens da escola 1 também demonstraram atenção aos problemas das suas comunidades. Uma aluna demonstra preocupação e ainda cita o Programa como tendo ajudado nisso, como ela diz:

“Nos preocupamos né, porque tem muita gente que joga lixo em todo canto, e eu moro em palafita e eu vejo muito lixo ali dentro também. Hoje eu tenho outra mente, não pensava em nada, e com a ajuda do Projovem eu aprendi muitas coisas” (Leônia – GF da escola 1).

Outra aluna também aponta os vários problemas enfrentados em sua comunidade:

“Na minha falta tudo. Lá é uma área, não querendo dizer que a minha é pior, porque a de todo mundo aqui é ruim em alguma coisa. Mas a minha é praticamente esquecida, porque lá mal entra a polícia. Quando entra não resolve nada, só faz entrar e sair, vendo as coisas ali batendo nos rostos deles ou eles fingem que não vê, ou eles não querem fazer ou realmente não tão vendo. Aí é essa parte de segurança, que raramente entram, mas quando entram não fazem nada vendo as coisas acontecerem. Aí, fora isso tem a parte de saneamento que lá não tem nenhum. Lá já teve morte e tudo por causa da leptospirose, lá tem casos de dengue, tem o canal lá que parece que lá é que é o lixão, sabe. A minha comunidade tem muito problema, muito, acho que de tudo que é

problema lá tem um pouquinho, de segurança, de sujeira, de coleta de lixo que não passa e tudo” (Alana – GF da escola 1).

Uma jovem da mesma escola e que reside em outra comunidade se queixa justamente da forma de atuação da polícia no lugar onde ela mora:

“O que eu acho ruim é quando a polícia entra lá, entra com tudo, não quer saber se tem criança, se não tem, e já chegou até a bater em criança. Lá nos Coelhos, principalmente eu que moro logo na primeira entrada, eles entram com tudo, não quer saber se tem criança, nem buzinam nem nada. Agora só que as crianças assim já sabem a zoada da moto, aí corre tudo pra calçada, só que eles não respeitam ninguém não. A polícia, eles entram com tudo, não quer nem saber se vai bater, se não vai, e quando é mulher policial quer chegar assim logo revistando pra ver se você é honesto. Aí você é honesto, passa uma mulher lá com droga aí ela nem olha pra mulher, vai olhar pra você que é honesto que não mexe com nada disso entendesse? O que eu acho ruim da polícia é isso, entra com tudo, não quer saber de nada, é isso” (Sara – GF da escola 1).

É interessante essas falas porque mesmo que os jovens da escola 1 tenham dito que não participam de movimentos de mobilização na comunidade, eles estão atentos aos problemas que eles enfrentam, das condições precárias do lugar onde moram, como falta de saneamento, falta de coleta de lixo regular, abuso dos policiais na abordagem, entre outros, além de citar que o governo não se preocupa muito com o local de residência deles. Talvez por descreditarem dos políticos, muitos tenham expressado que não se envolvem em movimentos de mobilização dentro da comunidade apesar de identificar os vários problemas que suas localidades vivenciam.

Pelos depoimentos dos alunos das duas escolas sobre os assuntos abordados, podemos afirmar que a dimensão da participação cidadã e a ação de intervenção do PLA vivenciadas pelos jovens nas duas escolas tiveram sentidos diferentes. Isto pôde ser constatado a partir das críticas de como as aulas foram conduzidas pela assistente social, como foi o caso das atividades desenvolvidas na escola 2. Alguns dos temas pesquisados refletem o que dizem alguns autores a respeito da participação política, restringindo-se muitas vezes ao voto. Temas como interesse pela política e participação política não pareceu ter influenciado os estudantes das duas escolas, apesar da disciplina de participação cidadã focar estes assuntos. A maior influência percebida foi em relação à percepção sobre cidadania, em que os alunos pesquisados das duas escolas apontaram ter aprendido muita coisa sobre os direitos de cidadania após o PLA, citando exemplos de mudança de percepção em suas falas. Vale salientar que a noção de cidadania exposta pelos jovens esteve atrelada à dimensão dos direitos e deveres dos cidadãos, conforme conteúdos presentes no Guia de estudo, refletindo uma conceituação tradicional, exposta na tese por Reguillo (2003). Além disso, ficou perceptível na fala dos jovens das duas escolas uma preocupação com os problemas vividos em seus bairros, apesar de alguns apontarem que não se envolvem em movimentos de mobilização na comunidade.

É importante frisar que as ações do Projovem Urbano são pontuais e que apesar da sua proposta inovadora, questões externas também podem influenciar nos resultados dessa Política. A seguir, apresentaremos a opinião dos jovens pesquisados nas duas escolas, acerca da formação básica e da qualificação profissional, dois eixos que complementam a proposta de integração do Programa

5.2 Avaliação da formação básica e da qualificação profissional no Projovem Urbano

O Projovem Urbano prevê atividades de formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, a partir de uma integração desses três eixos. Embora nosso objetivo principal tenha sido analisar a dimensão da participação cidadã, identificamos na fala dos jovens a importância das outras dimensões, por isso faremos de forma breve a discussão sobre a avaliação dos jovens entrevistados acerca da formação básica e da qualificação profissional.

Como um dos eixos que compõe o Programa, a formação básica diz respeito às aulas das disciplinas que formam o currículo para certificação no ensino fundamental: matemática, ciências humanas, ciências naturais, língua portuguesa e língua estrangeira. Sobre o aprendizado com as aulas de formação básica, duas alunas da escola 1 afirmaram:

“Eu gostei, porque eu aprendi Inglês. Eu não gostava da matéria de Inglês e acabei gostando. Eu aprendi muitas coisas com a professora Denise e matemática também. As coisas que eu não conhecia eu aprendi demais” (Leônia, GF da escola 1).

“Aprendi várias matérias que eu não sabia, inglês, português, ciências humanas e outras” (Valéria, GF da escola 1).

Alguns alunos ao falar da formação básica no Projovem Urbano, citaram as escolas que estudaram anteriormente:

“Assim na outra escola eu achei muito lento e no projovem não. Numa noite você aprende matemática, português né, aprende muita coisa, e na escola normal só é aquela atividade e bem lenta mesmo, e faz se quiser (Sara, GF da escola 1).

Sobre essa questão de no Programa os jovens passarem um ano e meio para concluir o ensino fundamental, outra aluna comentou:

“Porque aqui é forçado, mas não é um forçado difícil de aprender, é forçado porque é um ano e meio pra você aprender quatro séries. Mas, é diferente de outras escolas porque geralmente quando você tá série por série os professores não tem aquela paciência de lhe ensinar, eles chegam botam o assunto no quadro, explicam vinte, trinta minutos, pronto, acabou. E se você for lá perguntar ele não vai ter tempo porque ele já vai ter que ir pra outra sala. E aqui não, se você disser professor não entendi não, se todo mundo tiver entendido ele repete o assunto pra todo mundo ouvir de novo. Quer dizer, a forma de ensino é muito diferente de professor de escola normal porque escola normal o tempo deles é muito corrido e aqui não. Aqui são poucos professores, tem sala que tem muito aluno, mas eles se esforçam mais, se empenham mais a ensinar a gente, a ver que a gente aprendeu. Não é só colocar no quadro e tá bom não, eles querem que a gente aprenda, venha a entender aquilo ali” (Alana, GF da escola 1).

É interessante o comentário da aluna, pois não envolve apenas a percepção do ritmo das aulas no Projovem comparado às escolas de ensino regular, mas também apresenta o envolvimento dos professores como sendo um elemento positivo para o aprendizado dos alunos. Também sobre a forma de ensino dos professores, outra jovem emitiu sua opinião:

“Eu não esperava de ter aprendido tanto, visse? Tinha bastante dificuldade pra ler, principalmente matemática. A professora ensina praticamente brincando né, Fabiana, ela ensina matemática praticamente brincando, não aprende quem não quer né? Assim, eu não tinha condição de aprender matemática, fazia tudo, mas não entrava na

cachola, como se diz. E Fabiana não, ela tá ali e um negócio difícil se torna fácil por causa do jeito que ela ensina” (Sara, GF da escola 1).

No que diz respeito à qualificação profissional, os jovens entrevistados das duas escolas se remeteram aos cursos oferecidos durante o Programa. Os alunos da escola 1 tiveram opiniões diferentes conforme o arco escolhido. Os arcos que mais tiveram reclamações foram o de telemática e o de turismo. Conforme uma aluna,

“Sinceridade, assim o conteúdo da aula de telemática são bom porque mexer em computador eu gosto, mas a aula é muito chata. Quando é lá em cima, a aula é uma chatice” (Eliana, GF da escola 1).

Em outro depoimento, uma aluna do arco de turismo afirmou:

“O arco de turismo não teve nenhum passeio específico pra gente. Todos os passeios que a gente teve foi envolvendo todo o Projovem. A gente não teve nenhum específico do curso não” (Alana, GF da escola 1).

Outra fala mostra a insatisfação quanto ao arco, porém além da questão do curso em si, tem o interesse pelo arco realizado, isso por que a aluna não conseguiu fazer o curso que tinha escolhido, conforme depoimento abaixo:

“Eu sinceramente, eu não gostei porque não foi o curso que eu tinha escolhido. O curso que eu queria era administração, porque eu gosto mais de negócio de recepção essas coisas. Eu quero ser recepcionista, aí o curso de turismo oferece esse curso, essa profissão, mas só que eu não aprendi nada” (Leônia, GF da escola 1).

Sobre a questão da escolha do arco uma aluna da escola 2 assim se expressou:

“O arco confesso como eu disse não era uma coisa que queria fazer. Como tinha que ter opções eu coloquei primeiro o de saúde e segundo de turismo, negócio de

administração essas coisas. É bom, aprendi muita coisa porque nessa parte de guardar eu sou boa, mas não é uma coisa que eu vou seguir em frente, não é, de saúde eu não vou” (Kaliane, GF da escola 2).

Vale salientar que a escolha pelo arco é feita no ato de matrícula dos alunos. Estes apontam três opções, em ordem de prioridade, e esperam posteriormente a definição das turmas. Sobre a definição dos arcos, um jovem da escola 2 afirmou:

“Assim, a gente não teve desde o começo essa definição dos arcos, entendeu? A gente tinha um professor só, que se revezava de turma em turma que era Carlos e ele deixou de vir por algum motivo e a gente ficou um tempo sem ter um qualificador, entendeu? Teve essa dificuldade, e a gente não teve desde o começo o arco” (Ronaldo, GF da escola 2).

Entender essa definição é um pouco complicado, já que existe uma quantidade máxima de alunos por turma, e quando se atinge esse máximo, segue o critério de sorteio. Muitos acabam tendo que fazer a segunda ou terceira opção de curso informado. Assim, o fato de um jovem ter escolhido como primeira opção o curso de administração, não significa que garante a ele vaga no mesmo, que foi o que aconteceu com as alunas acima. Isso inclusive pode ser um motivo de desestímulo por parte dos jovens já que muitos esperam sair do Programa com uma qualificação numa área de interesse deles. Isso pode ser confirmado através da opinião da aluna:

“[...] e que fosse mais acessível dando pra gente aqui nos cursos como possibilidade a escolha de cada um pra fazer o arco que for do seu agrado, do seu gosto, porque tem muitas pessoas que fazem arcos e são insatisfeitas, muita gente. Eu, no caso, quase que não ficava no arco de saúde e foi o que eu impus quando eu entrei foi que eu só ia ficar

no Projovem se fosse por conta do arco de saúde, que é a área que eu quero seguir. E eu só fiquei porque teve uma desistência. Tem muitas pessoas que foram fazer e já saíram do Projovem e pessoas que vão fazer outros arcos sem ter a mínima vontade e acabam descartando pessoas que tem interesse de fazer um certo tipo de arco e não pode fazer porque se impossibilita, porque não teve opção de escolha” (Jailma, GF da escola 2).

Ainda em relação à escolha do arco, ficou perceptível na fala dos alunos entrevistados, tanto da escola 1 quanto da escola 2, a insatisfação quanto ao não estar fazendo o arco escolhido por eles, conforme depoimento da aluna:

“Eu mesma fui uma das que tive que fazer administração, porque o que eu queria era saúde e como a gente botava a segunda opção, como era minha segunda opção tiveram que me jogar lá mesmo” (Sueli, GF da escola 2).

Isso pode constituir-se um motivo de desistência de alguns ao longo do Programa. Sobre isso, uma aluna comentou:

“Apesar de que o arco de saúde ainda continua cheio desde o início. É o único arco que tem 40 alunos completos, todos os outros arcos já teve alunos desistentes por conta disso, por insatisfação dos próprios alunos com os arcos que estão a fazer” (Jailma, GF da escola 2).

Há que se rever essa forma de alocação das turmas entre os arcos para que isso não se constitua num entrave para o êxito de outras experiências. Para além da insatisfação mencionada com o arco, outros comentários foram quanto à ausência ou pouca parte prática dos cursos, conforme depoimentos de alguns alunos da escola 1:

“Eu acho que deveria ter dado, a gente mexeu pouco, a gente foi mais teórico. Era pra gente desmontar computador, era pra gente fazer muito mais, e a gente não fez nada disso, a gente não aprendeu muito sobre telemática não” (Jaciane, GF da escola 1).

“Meu arco foi saúde. Eu não gostei porque assim no começo ela explicou tudo que ia acontecer no decorrer do curso, só que não aconteceu. Disse que a gente ia visitar hospitais, ia pra prática, essas coisas, mas foi muito assim teórica, muito escrita. Colocava aquelas palavras assim sabe, bem grandona e a gente não sabe nem pra onde vai. Mas no começo mesmo o que disse que ia fazer, e oxe ia ser maravilhoso. Só que não foi do jeito que tinham dito que ia ser, sinceramente tá um saco! Pra você ver que só tem três pessoas que vem dia de sexta-feira. Só o que tá enchendo a sala é os pessoal de outra escola, porque até eu não venho mais” (Andreia, GF da escola 1).

“O meu foi o de administração, embora tenha sido um curso uma vez por semana, mas os professores eles ensinaram muito bem mesmo, muito bem mesmo, deu pra pegar bem, um básico muito bom. A única coisa que eu acho que eles falharam muito, que não foram os professores, mas o governo, com certeza, em termos de fazer mais saída pra fábrica que nem eles levaram a gente uma vez pra Honda, aí depois disseram que ia levar pra coca-cola, depois pra não sei aonde e até hoje a gente espera e vai acabar o Projovem e não foi pra canto nenhum” (Valdir, GF da escola 1).

Conforme relatos acima, os três arcos foram criticados pelos jovens basicamente pelo mesmo motivo, a ausência de aula prática, apesar de reconhecer a qualidade do curso, como foi o caso do aluno que fez administração. Isto repercute, conforme depoimentos de alguns, na possibilidade deles conseguir um emprego a partir do curso oferecido. Uma jovem afirmou:

“Se for administração eu acho até que dá porque é uma coisa muito fácil. Administração, saúde, mas telemática, abrir um computador pra mexer nas peças, eu vou queimar.” (Eliana, GF da escola 1).

Uma aluna que fez o arco de saúde respondeu:

“Rapaz eu acho que não, vou ser bem sincera, acho que não, porque na área de saúde a pessoa deve ter muita responsabilidade, tem que saber mesmo, não é só ter o certificado [...]” (Andreia, GF da escola 1).

Sobre essa questão de apenas pelo certificado conseguir um emprego, outra aluna afirmou:

“Eu acho que dá sim, só pelo certificado que você vai ter de ter concluído o curso realmente, porque eu faço turismo. É uma área que eu me interesso mais por ser uma área mais diversificada de trabalho. A professora é boa e tal, mas só que tem muitos problemas durante o curso, por ex: a gente tinha que ter mais passeios sobre aquele curso, como todo mundo aqui tinha que ter tido mais sobre o seu próprio arco. A gente não teve tanto, a gente teve mais passeio com todo mundo junto, ninguém teve aquele específico pra atender sobre aquela área ninguém aqui teve. Eu não tive nenhuma visita como tinham dito que ia ter em hotel, que a gente ia ter aula prática de como aprender a montar mesa, essas coisas, a gente só chegou a ter uma única aula. Então assim, se a gente conseguir emprego é só porque tem o certificado do curso, porque na prática realmente acho que ninguém aqui tem prática” (Alana, GF da escola 1).

No tocante à possibilidade de conseguir emprego a partir do arco realizado, um aluno da escola 2 afirmou:

“[...] Eu tinha como objetivo um emprego melhor, e isso eu consegui. Não foi bem o Projovem que me deu esse emprego, mas ele tem a ver com o meu curso, o curso que eu tô fazendo. Mas só que a gente não aprendeu quase nada, veio a aprender só com nosso último professor. Tivemos dois professores anteriores e o primeiro vinha uma aula e faltava dez, colocaram ele pra fora. Mas, fora isso, nosso último professor é excelente” (Leandro, GF da escola 2).

Em relação à fala acima, podemos constatar que muitos jovens se matriculam no Projovem Urbano com o objetivo de se qualificar em determinada área, e, consequentemente, conseguir um emprego, conforme fala do aluno:

“Eu me matriculei no Projovem porque eu pensei que, porque eu assim eu sou muito interessado na área de gastronomia, entendeu? Só que esse ano não teve nada assim parecido. Eu achei que um similar, um mais ou menos parecido era turismo, inclusive é o arco que eu faço, mas assim eu não tô totalmente satisfeito, porque não tem muito a ver com a área que eu quero” (Ronaldo, GF da escola 2).

Pela fala acima, podemos perceber a insatisfação do aluno devido à inexistência de um curso de seu interesse. Sobre o curso de alimentação não constar como opção nessa versão do Programa, uma Coordenadora de Polo afirmou:

“Muito se falou porque no Projovem antes tinha alimentação, mas nesse novo formato ficava difícil porque a gente não tinha, por exemplo, cozinhas profissionais pra que a gente levasse esses meninos pra ter aulas de alimentação. Porque antes foi uma parceria com o Senac, no anterior, em 2008. O Senac ele tinha o espaço, então o Projovem entrava só com o profissional e o Senac com o espaço, inclusive com a certificação. Só que nesse Projovem a gente já não tinha mais a parceria com o Senac,

tinha que ser a própria Rede, aí teve que viabilizar pra que as aulas acontecessem na própria escola. [...]. A prática e as aulas todas aconteceram no próprio Núcleo” (Coordenadora administrativa de um Polo).

Outra aluna também compartilha da mesma opinião do aluno acima quanto ao arco de turismo chamando a atenção para os demais cursos que o Projovem oferece.

“Realmente o curso de turismo não é lá essas coisas todas, porque a gente procura uma coisa totalmente diferente. O curso de turismo é aquele negócio, você só vai fazer se realmente tiver interessado, não é um negócio que tá no programa pro aluno ir porque tem que ir, querendo ou não. Aí devia ter uma coisa diferente, no caso como no arco de saúde que as meninas tão fazendo, como administração que não é em todo canto que a pessoa pode fazer o curso de administração, e assim vai, eu acharia bem melhor se tivesse colocado outra coisa no lugar de turismo” (Fátima, GF da escola 2).

É interessante essa última fala, pois mostra uma opinião sobre as opções de curso oferecidas pelo Projovem Urbano aos jovens matriculados. Conforme vimos, a definição dos arcos vem da Prefeitura do Recife, que decide ofertar alguns cursos levando em consideração a realidade da cidade, as demandas por pessoas qualificadas em determinada área, além da viabilidade técnica e estrutural para o andamento das atividades. Assim, o Projovem Urbano, nessa versão de maio de 2010 a novembro de 2011, optou pelos cursos de turismo, telemática, administração, transporte e saúde.

Algumas críticas dos alunos entrevistados da escola 2 foram quanto ao conteúdo dos cursos, conforme depoimentos abaixo:

“O conteúdo da qualificação eu achei pouco porque a gente teve duas professoras. A primeira professora quando tava ficando bom o assunto aí ela ficou doente, saiu,

entrou outra. Já a outra, ela foi fazer tudo de novo que ela fez pra depois a gente ir pra outro conteúdo, aí a gente ficou todo enrolado sem saber das coisas. Agora é que a gente foi pegando a manha todinha, tá sendo bom pra gente” (Edna, GF da escola 2).

“A qualificação profissional não me ajudou muito não, pra falar a verdade, só o que eu já sei mesmo, que eu já tinha uma experiência antes, mas de aprender agora, eu não aprendi nada” (Sulei, GF da escola 2).

“Porque como ela falou né, as aulas de administração a gente veio aprender quase agora no final e poucas coisas, eu tenho poucas coisa na mente de como é que é administrar uma empresa ou alguma coisa assim” (Jussara, GF da escola 2).

Vale mencionar que várias coisas podem ter influenciado a percepção dos jovens sobre a qualificação profissional no Projovem Urbano. Uma avaliação positiva ou negativa de determinado arco pode ser resultado de vários fatores, como por exemplo, o ensino dos professores responsáveis pelo arco, o material utilizado, as aulas práticas e o próprio conteúdo do curso. Além destes, outros podem estar relacionados às questões pessoais dos próprios jovens, como a identificação por um em detrimento de outro. Não foi nosso objetivo conhecer essas influências, mas apenas identificar no discurso dos jovens entrevistados sua avaliação sobre essa dimensão do Projovem Urbano, já que ela apareceu em vários momentos durante a entrevista de grupo. A seguir discutiremos os dados obtidos pelas entrevistas no que diz respeito às contribuições do Programa para a vida desses jovens, apontando as expectativas iniciais e as perspectivas ao final do Projovem Urbano.

5.3 Contribuições do Programa para a vida dos jovens: expectativas iniciais e as perspectivas de futuro

Nesta seção discutiremos a respeito da percepção dos jovens entrevistados nas duas escolas acerca das suas motivações ao se inscreverem no Projovem Urbano, quais as expectativas iniciais que eles tinham e como eles avaliaram o Programa ao final do curso. Consideramos fundamental saber as motivações que os fizeram se matricular no Programa para, a partir daí, identificar as contribuições que o Projovem Urbano trouxe para estes jovens de acordo com as suas opiniões.

Indagados sobre o que os motivou a matricularem-se no Programa, alguns alunos da escola 1 responderam:

“Primeira coisa concluir né os meus estudos, me qualificar nos cursos que oferece pras pessoas se qualificar e só” (Leônia, GF da escola 1).

“Eu comecei a estudar para concluir meus estudos. Eu parei na quinta, aí é isso” (Valéria, GF da escola 1).

O depoimento de outra jovem também apontou a conclusão dos estudos como motivação:

“A minha motivação também foi a mesma, eu parei na sétima. Tinha parado há sete anos de estudar e quando eu comecei eu já comecei com o intuito de terminar os estudos realmente porque fazia muito tempo que eu tinha parado. Não parei porque eu quis, parei porque eu tive, praticamente eu fui obrigada pela necessidade de trabalhar. Aí como eu vi a oportunidade de agora, aí resolvi aproveitar enquanto eu ainda tô

jovem pra terminar e seguir em frente se Deus quiser, até uma faculdade quem sabe”
(Alana, GF da escola 1).

Conforme depoimentos acima, identificamos a questão da conclusão dos estudos como elemento de maior motivação para estas jovens, porém também é possível observar a partir dessa última fala, que muitas vezes a desistência dos estudos, ou atraso na idade/série vem justamente pela necessidade de trabalhar cedo, o que é uma realidade de muitos jovens de baixa renda. Conforme Castro e Aquino (2008, p.21) entre os jovens “predominam trajetórias escolares interrompidas pela desistência e pelo abandono, que, algumas vezes, são seguidos por retomadas. As saídas e os retornos caracterizam um percurso educacional irregular”.

Sobre a questão da desistência no Projovem Urbano, uma aluna afirmou:

“E o que leva a pessoa a desistir é assim, a pessoa tem muitas barreiras. Eu tive muita dificuldade pra chegar até aqui no final, foi bronca, mas Deus me ajudou e com a força das professoras também me ajudando. Eu dizia a elas que eu tenho três filhos pra chegar aqui até hoje foi só a ajuda de Deus e dos meus professores” (Leônia, GF da escola 1).

Para além da questão do ingresso no mercado de trabalho cada vez mais cedo, a constituição de família precocemente, através da maternidade e paternidade, faz com que muitos jovens também abandonem os estudos, fato discutido por Castro e Aquino (2008) anteriormente e que reflete a fala da aluna acima.

Os jovens entrevistados da escola 2 também apontaram a conclusão dos estudos como maior motivação para se inscrever no Projovem Urbano, conforme depoimentos:

“O mesmo que ela, terminar os estudos, o primeiro grau [...]” (Fátima, GF da escola 2).

“Eu vim só pra terminar o ensino fundamental, porque pela manhã assim eu faço um curso em outras escolas. Já fiz administração, de inglês, internet, planilha, digitação, já fiz um monte de curso já. Eu vim só pra terminar o ensino fundamental, porque pelo menos eu faço cursos em outras escolas sem ser aqui” (Ana Paula, GF da escola 2).

“Meu objetivo era ir fazer um curso, pelo menos na minha visão, de informática, e no final do curso ter o certificado. Eu acredito que nós não iremos ter né o certificado como alguns já comentaram aqui. E no começo teve até uma aula, me lembro, foi só uma aula e não teve mais daqui pra lá. E terminar o 1º grau” (Reginaldo, GF da escola 2).

Pelas falas dos jovens das duas escolas, a conclusão dos estudos aparece como elemento de maior motivação para se matricular no Projovem Urbano, atendendo a um objetivo do Programa que é a conclusão do ensino fundamental, por isso o benefício de R\$ 100 reais mensais não constitui o maior atrativo do Programa, apesar de haver alunos que já concluíram o ensino fundamental e apontarem o dinheiro como tendo sido o motivo inicial para se matricular, como disse uma aluna:

“Minha motivação foi o dinheiro, porque eu também eu parei no segundo ano, não terminei. Aí eu voltei a estudar, porque também por causa desse motivo, porque eu sempre gostei de estudar e tinha parado e não tinha feito mais nada. Aí eu disse: ‘não, vou entrar no Projovem tudinho’. Aí pronto eu entrei no Projovem, primeiramente por causa do dinheiro, depois que eu comecei a ficar mesmo, a firmar, aí pronto eu me dediquei aos estudos, aos cursos tudinho, foi ótimo” (Andreia, GF da escola 1).

Outra aluna também informou que já havia concluído o ensino fundamental antes do Projovem Urbano:

“Assim, eu não vou dizer que é pra terminar os estudos, pois eu já terminei. Já terminei né, eu não vou mentir, eu já terminei. Assim, pra lembrar, pois faz três anos que eu já terminei e a pessoas se esquece, vai se esquecendo. Então eu fiquei pra lembrar o conhecimento né, porque a gente jovem a gente esquece. Mas tá bom, o ensino é bom, muito bom, não queria que terminasse não” (Eliana, GF da escola 1).

Pelos depoimentos acima, bem como através das respostas aos questionários, ficou perceptível que há vários alunos que se matriculam no Projovem já tendo concluído o ensino fundamental. Isso é um problema, pois os números divulgados pelos avaliadores tendem a mascarar uma realidade, já que o Projovem Urbano dá oportunidade de conclusão do ensino fundamental a jovens que já haviam concluído, mesmo que esse número não corresponda à maioria dos matriculados.

Sobre as expectativas que os jovens possuem após conclusão do Programa, alguns alunos da escola 2 afirmaram:

“Eu ao término do Projovem vou continuar meus estudos, e com um ano de estudos eu vou entrar num técnico que eu vou fazer técnico de enfermagem, quem sabe um dia chegar a fazer uma faculdade e me formar mesmo” (Jailma, GF da escola 2).

“Pretendo terminar né, ir até o terceiro ano, e fazer uma faculdade da qual eu escolhi pra mim, que é a de veterinária, mas tudo assim com bastante paciência” (Fátima, GF da escola 2).

Os alunos da escola 1 afirmaram que também pretendem continuar estudando. Pelos depoimentos dos jovens das duas escolas, percebemos que eles fazem planos para o futuro e que talvez essas projeções sejam resultado do vivido no Programa, pois de acordo com o PPI

(BRASIL, 2008), um dos objetivos do Projovem Urbano é elevar a autoestima dos jovens e contribuir para que estes elaborem projetos de futuro.

No que se refere à avaliação do Programa, os jovens apontaram o que menos gostaram e o que mais gostaram. Em relação às coisas que menos gostaram no Projovem, os jovens da escola 1 responderam em sua maioria a falta de férias, isso porque o Programa dura um ano e seis meses, sem férias programadas. Já sobre o que mais gostaram foram apontadas outras coisas:

“Gostei dos passeios. As professoras chama a gente pra conversar, pergunta se tem alguma dificuldade, ajuda. O que eu não gostei foi porque não teve férias” (Ana Lúcia, GF da escola 1).

“O que menos gostei foi porque a gente não teve férias. E o que mais gostei também assim que eles, os professores, procuram tá entendendo a dificuldade, ajudando tá entendendo? Em todos os lados, pelo que eu até via na vida de outros alunos, como você tá na sua casa e tal, eu achava muito bom” (Valdir, GF da escola 1).

“Eu acho que as férias são inconfundíveis, com certeza é isso. Porque assim quando a gente estuda direto o estresse toma conta um pouco da gente. Nenhuma semana nem nada a gente teve. Eu assim foi o que ele falou, os professores realmente fazem parte da nossa família vamos dizer assim. Entram mesmo, incentivam você a não desistir, vai atrás de você até onde puder. Eles fazem o que puder por você, a gente não tem o que reclamar do ensino e da ajuda que a gente tem por eles. Tirando isso, as férias foi o que abalou um pouco, eles iam até buscar na rua os alunos que tava fugindo” (Jaciane, GF da escola 1).

“O que eu mais gostei foram as atividades que a gente teve, os passeios, forma diferente de conhecer as coisas, de aprender, e também quando a pessoa desistia mandava carta pra pessoa voltar, ligavam, iam nas casas conversar com a pessoa, motivando mesmo as pessoas. Muita gente voltou de tanto os professores ficar ali persistindo pelo aluno [...]” (Andreia, GF da escola 1).

É interessante o depoimento dos jovens acima, pois mostra algo muito peculiar do Programa, que é o empenho que muitos professores têm para com estes jovens, e como foi colocado anteriormente numa fala de um aluno, é um tratamento diferente dos professores da escola regular. Talvez um dos fatores que explique isso seja a proposta do Projovem Urbano, um ano e meio, não pode haver evasão significativa, pois caso haja as salas são reagrupadas e consequentemente há demissão de professores.

Sobre os pontos positivos e negativos do Programa, os jovens entrevistados da escola 2 responderam em sua maioria que as amizades que fizeram foram o que mais tinham gostado, conforme fala da aluna:

“O que eu mais gostei foi as amizades que eu fiz né, conheci pessoas diferentes, gostei das festas que tiveram né. As que não gostei foi justamente isso, a falta de interesse da parte dos professores de ensinar melhor pra gente” (Sueli, GF da escola 2).

“Mais as amizades que eu tenho né, não são muitas, mas eu tenho algumas, e as festas que passaram, faz é tempo, dá uma saudade” (Jussara, GF da escola 2).

Analisando as respostas dos jovens entrevistados das duas escolas, percebemos algo interessante. A escola 1 teve maior evasão, terminou o Programa com apenas três turmas, diferentemente da escola 2, que finalizou com cinco turmas. Apesar disso, identificamos na fala dos jovens da escola 1 um respeito muito grande aos professores, ao ensino e atenção que

estes deram a eles, o que não ficou perceptível na fala dos jovens da escola 2. Talvez a explicação para isso seja justamente devido aos problemas enfrentados pelo núcleo com maior evasão, os professores tem que se empenhar mais, visitar alunos desistentes, mandar cartas, enfim, participar mais da vida deles, que foi o que os jovens da escola 1 apontaram acima. Por isso essa proximidade maior possa ter diferenciado as respostas dos alunos das duas escolas.

Diante dessa avaliação, foi perguntado aos jovens o que eles gostariam que mudasse no Projovem Urbano. Um aluno da escola 1 afirmou:

“Mais oportunidade de estágio no Projovem Trabalhador. Dá mais oportunidade a quem tá fazendo o Projovem” (Valdir, GF da escola 1).

“É porque a gente não tem a continuação daquilo né, a gente faz o curso aí termina o Projovem e depois?” (Jaciane, GF da escola 1).

“Eu também acho. Tem que ter uma continuidade do que a gente tá fazendo porque assim a gente tem as aulas, tem o curso que ajuda a gente ter uma profissão, só que falta essa continuidade que seria importante né, porque vaga de estágio num é em todo canto que tem vaga pra quem tá fazendo só a oitava série, é mais pra quem já terminou o ensino médio. Então pra gente quando terminar o curso, isso era bom que eles fizessem assim um programa a parte pra colocar a gente em algum estágio né, pra ajudar a gente nesse sentido também” (Alana, GF da escola 1).

As falas dos jovens demonstram certa inquietação quanto à questão do trabalho, principalmente por que alguns esperam conseguir um emprego a partir dos cursos realizados na qualificação profissional. Sobre isso, uma professora da escola 2 afirmou:

“Eu acho que uma das maiores contribuições do Projovem, além de fazer esses alunos concluírem esse ensino fundamental, é a qualificação profissional que eu acho que

deveria ser a nível técnico, porque ele sai e a gente não pode nem dizer que é um auxiliar, eles tem apenas uma orientação básica encima daquela profissão que ele quer realizar. Eu acho que se eles saíssem com o curso técnico eles teriam mais foco, mais abertura pra emprego, embora eu sei que pra um técnico eles teriam que ter o ensino médio e é o que eles mais cobram: ‘porque o Projovem não faz uma continuidade?’ ‘Porque a gente tem que sair daqui e fazer o ensino médio fora?’ ‘Porque o Projovem também não trabalha o ensino médio?’ E a gente fica sem respostas porque a gente sabe que existe aquelas instituições de ensino e que são elas que são provedoras do ensino médio e que não é o foco do Projovem” (Celina, professora de ciências naturais da escola 2).

Sobre o que gostariam que mudasse no Programa, uma jovem da escola 2 respondeu:

“O fardamento que é horrível, era pra ser pelo menos de uma cor só ou branco ou azul, menos que seja amarelinho com branco, parece aqueles gari. Só a farda mesmo” (Edna, GF da escola 2).

“Que os professores pelo menos dos arcos fossem mais empenhados. Que o Polo em si facilitasse a vida dos alunos em questão de aulas práticas que a gente tem só aulas teóricas, pelo menos no meu arco até hoje a gente só teve uma aula prática. E a professora tá com pouco tempo e tá tentando com o Polo pra liberar um dia pra gente ter uma aula prática e a gente não tem. A gente vai concluir o curso sem ter aula prática [...]” (Jailma, GF da escola 2).

“Devia abrir a sala de Informática, computadores novos, pessoas que realmente queiram dar aula de informática porque colocava rapazes novos e faziam mais era

paquerar as meninas ao invés de ensinar. É verdade, eu sou Kaliane e eu digo mesmo tinha dois que só fazia paquerar as meninas [...]” (Kaliane, GF da escola 2)

Pelos depoimentos acima, percebemos que as opiniões dos alunos da escola 2 quanto ao que gostariam que mudasse no Projovem Urbano incidem sobre questões pontuais, sala de informática, aula prática nos cursos, fardamento, diferentemente das falas dos jovens da escola 1 que apontaram a necessidade de mudança quanto ao formato da qualificação pensando isso numa perspectiva mais ampla, que é a continuidade da mesma através de estágios em empresas.

Sobre o que os motivou a ir até o final, dois jovens da escola 1 afirmaram:

“Terminar os estudos, poder fazer uma faculdade, arrumar um emprego melhor através dos seus estudos, dos seus conhecimentos” (Valdir, GF da escola 1).

“Eu acho que mudar de vida, porque todo mundo aqui mora em comunidade, cada um na sua, mas todo mundo mora em comunidade. Então a realidade de se morar nelas é muito difícil, porque a gente lida todo dia com muita violência, com muito tráfico por exemplo, com muita gente que não estuda, com muita gente que não tem trabalho. Então no meu caso foi isso, eu ver aquela realidade da minha comunidade e que eu não quero viver aquilo, eu quero sair daquilo, apesar de que tem muitas pessoas boas tem, mas eu não quero aquilo nem pra minha vida e nem pra vida do meu filho. É por isso que eu tô determinada a terminar e a continuar daqui pra frente outras coisas também” (Alana, GF da escola 1).

Nas palavras da aluna identificamos um desejo de mudança de vida como tendo motivado a ir até o final do Projovem, pois ela percebe os problemas existentes no bairro onde mora: violência, tráfico, uma realidade de muitas comunidades da cidade do Recife. Esta,

como muitos jovens projetam em programas como esse a oportunidade de serem bem sucedidos na vida, de conseguirem um emprego, de dar um futuro melhor para seus filhos, conforme afirma Novaes (2008).

Sobre a motivação de estar concluindo o Projovem Urbano diante da desistência de alguns, dois alunos da escola 2 responderam:

“O objetivo que a gente tem de concluir o ensino fundamental, pelo menos é o meu ponto de vista” (Jacilene, GF da escola 2).

“Eu creio assim que incentivo, eu tive muito incentivo dos professores. Eu já pensei várias vezes em desistir entendeu, não por conta de morar longe que eu moro bem ao lado aqui do colégio, mas por falta de estrutura mesmo, do colégio e de alguns professores” (Ronaldo, GF da escola 2).

As falas dos jovens da escola 2 apontam a conclusão do ensino fundamental e o incentivo dos professores como tendo sido elementos motivadores para estarem finalizando o Projovem Urbano.

Sobre se essa experiência no Programa havia interferido em alguma coisa na vida deles, três jovens da escola 1 responderam:

“Pra mim tá sendo muito bom, porque pra mim tá dando mais coragem para estudar e buscar mais, além do Projovem eu vou buscar mais. Assim tá sendo muito bom” (Eliana, GF da escola 1).

“Rapaz pra mim trouxe mais esperança de eu lutar na vida porque eu era muito desanimado. Como tinha parado de estudar, então estava muito desanimado, [...] e o Projovem deu mais ânimo, restaurou o ânimo que eu tinha perdido para estudar” (Valdir, GF da escola 1).

“Mudou também porque eu não tinha, vamos dizer, visão pro futuro realmente. Eu tinha visão limitada porque eu tinha parado de estudar forçada pra trabalhar. Então quando eu me vi podendo voltar a estudar, a resgatar tudo que eu queria antes, eu tô conseguindo resgatar agora, a vontade de terminar os estudos, que é a vontade de entrar numa faculdade, a vontade de mudar de vida. E também mudou porque assim, eu também tenho o estímulo do meu filho né, como eu já disse, de sair da comunidade de onde eu moro, ninguém merece. Então a minha percepção do Projovem foi mudar a minha vida pra sair dali. Eu não quero terminar a minha vida como todo mundo tá terminando ali, e me fez resgatar os sonhos antigos que eu tinha e que ficaram adormecidos pela necessidade, mas eu tô buscando todos eles de novo” (Alana, GF da escola 1).

Pelas respostas acima, percebemos que os jovens entrevistados da escola 1 atribuem como sendo a grande contribuição do Programa na vida deles a questão do estímulo para voltar a estudar, a buscar melhorias para a vida deles, a ter ânimo para lutar na vida, enfim, sentimentos e atitudes que o Projeto preconiza em seus documentos principalmente na esfera da participação cidadã, onde encontramos como sendo um dos objetivos: “ajudar a elevar a autoestima, autoconfiança e contribuir para a defesa de direitos” (BRASIL, 2008, p.158).

Sobre o que considera que causou esta mudança de percepção, uma aluna respondeu:

“Eu acho que primeiro, a minha vontade porque se eu não tivesse interesse realmente, mesmo que os professores em cima eu não teria conseguido. Depois os professores também né, que eles ajudam muito no modo de ensinar a gente, no modo de ver a vida da gente. E por último, acho que quem tem estímulo a mais em casa, quem tem filho

essas coisas, acho que sente mais vontade ainda de ver a vida mudar” (Alana, GF da escola 1).

Outra jovem do mesmo núcleo atribui às aulas de participação cidadã essa mudança: *“Mudou assim a minha vida assim pessoal, porque eu era uma pessoa muito agitada, muito assim, tudo queria brigar, e agora não. Eu converso mais, vou mais pela comunicação, e foi pela participação cidadã como a gente deve respeitar o próximo, essas coisas, porque eu era muito agitada, mudou muito por causa disso” (Andreia, GF da escola 1).*

Sobre se o Projovem Urbano interferiu em algo na vida deles, alguns jovens entrevistados da escola 2 responderam:

“Não. Eu sempre sei o que quero e ninguém me influencia em nada. Aqui tem pessoas difícil, eu sou mais difícil ainda. Porque eu vivo um objetivo e é esse que eu quero e pronto” (Ana Paula, GF da escola 2).

“Não. Minha vida continua a mesma, só deixei um pouco mais de ser tímida como ele falou, consegui me relacionar bem com todos e é isso” (Jacilene, GF da escola 2).

“Mudou poucas coisas. Eu deixei de ser tímida né, falo mais o que eu penso, eu falo e antes eu não era assim. Eu creio que só isso” (Jussara, GF da escola 2).

Uma jovem aponta o crescimento pessoal como uma das contribuições do Programa na vida dela e a possibilidade de ser multiplicadora do que aprendeu na escola:

“A mudança era só que eu pretendia, era só de terminar né, fazer o curso e no caso, terminar a oitava série, [...]. Tá sendo legal porque eu construí, além da construção de amizades, eu aprendi muito pessoalmente, eu cresci muito pessoalmente em questão de me relacionar com outras pessoas, eu cresci muito a respeito disso. E com as amizades

que eu fiz, foram amizades verdadeiras que eu conquistei e passo para os outros, pra outras pessoas o que aprendi aqui. Eu tento buscar o melhor de mim com o que eu aprendi com os professores, e tento passar pros outros também, tanto pessoalmente como tudo na minha vida eu tento crescer. Eu tô tentando passar para os outros também, eu tô fazendo papel de multiplicadora aqui do Projovem” (Jailma, GF da escola 2).

Pelos depoimentos dos jovens das duas escolas, percebemos que os alunos da escola 1 tem uma opinião bem mais definida sobre o que o Programa interferiu na vida deles que os alunos da escola 2, que na maioria das falas não consegue identificar uma influência maior, exceto na fala dessa última jovem.

Pelas falas dos jovens da escola 1 e 2, percebemos que há uma percepção muito mais positiva por parte dos alunos da escola 1 em relação às mudanças observadas por eles a partir da experiência no Programa, que os alunos da escola 2. Este dado confirma outros apresentados anteriormente, pois fica perceptível que apesar da grande evasão na escola 1, os jovens entrevistados apontaram satisfação com o aprendizado no Programa, com o incentivo dos professores, fato não constatado na escola 2, a que teve maior número de alunos concluintes entre os núcleos do Polo 4.

Estas informações são importantes, pois a ideia de entrevistar jovens de duas escolas com realidades distintas, uma de maior evasão e distante das comunidades que os jovens residiam, e outra com maior número de alunos e mais próxima das comunidades dos jovens matriculados, me pareciam elementos importantes para identificar a percepção positiva ou negativa sobre a participação cidadã, bem como a visão que estes teriam ao final do curso

diante destes contextos e das experiências vivenciados ao longo dos 18 meses do Projovem Urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos o cenário em que a juventude aparece como pauta política dos governos, identificamos a década de 1990 como tendo iniciado ações voltadas para este segmento. No governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), alguns programas foram criados, porém ainda sem um público juvenil definido, já que as ações eram voltadas para adolescentes e jovens. Além disso, as ações foram consideradas incipientes, com fragilidades de acompanhamento e avaliação por parte dos Ministérios responsáveis (SPOSITO e CARRANO, 2003).

É a partir da aprovação da Política Nacional de juventude, em 2005, que as políticas públicas voltadas para os jovens tiveram um avanço. Identificamos no governo do ex-Presidente Lula (2003-2010) que os jovens passaram a ser vistos como sujeitos detentores de direitos, rompendo com a visão de juventude como problema social, que perdurou por muitas décadas. A partir desta Política, foram implementados a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE e o Programa Nacional de Inclusão de jovens - Projovem.

O Projovem foi implantado como Programa emergencial e experimental em 2005, atendendo o público na faixa etária de 18 a 24 anos. Porém, passou por uma reestruturação e em 2008 passou a contemplar vários Programas sob a rubrica Projovem Integrado. Um destes foi o Projovem Urbano, tendo como uma das mudanças a alteração da faixa etária atendida, sendo a partir de 2008 voltada para jovens de 18 a 29 anos, residentes nas áreas urbanas do país. Outra mudança foi a extinção da exigência de os jovens não terem vínculos formais de

emprego, pois como vimos, na versão anterior isso constituiu um entrave, já que os jovens não podiam estar matriculados no Programa e possuírem um emprego de carteira assinada.

O Projovem Urbano oferece aos jovens matriculados a possibilidade de conclusão do ensino fundamental em 18 meses, além de um curso de formação inicial para o trabalho e experiência de intervenção em sua comunidade através da participação cidadã. Estes três elementos formaram a proposta de integração do programa, considerado pelos Gestores um elemento inovador, além de ser o carro chefe das Políticas voltadas para os jovens nessa gestão. Além do Projovem Urbano, outros Programas atendem o público juvenil em nosso país, como vimos no capítulo 1.

Apesar dos elementos inovadores trazidos a partir da implementação dessa política para a juventude, alguns elementos me pareceram frágeis considerando a importância dada ao Projovem Urbano, por parte do Governo Federal, como destacaremos a seguir.

Uma limitação do Programa diz respeito à escolha das escolas em que as aulas funcionaram, pois algumas não atendiam o próprio público da comunidade próxima, além de possuírem instalações precárias. Há que se rever as parcerias entre as direções das escolas com a Coordenação local do Projovem Urbano em Recife, pois algumas das dificuldades colocadas por uma Coordenadora administrativa, é justamente a falta de parceria por parte de alguns gestores da Rede Municipal no que se refere ao Programa.

No tocante à qualificação profissional, o Programa apresenta algumas limitações, uma delas diz respeito à forma como são alocadas as vagas nos arcos oferecidos aos alunos matriculados, pois os critérios adotados não garantem a todos realizarem o curso de sua preferência. Conforme vimos, isto se constituiu como um motivo muito forte para o

desestímulo e desistência de muitos alunos nas duas escolas, fato constatado na fala dos respondentes.

Outros elementos frágeis da qualificação profissional foram apontados pelos jovens: um deles diz respeito à qualidade dos cursos oferecidos, e, outro está relacionado ao formato. Quanto ao primeiro ponto, ficou perceptível na fala dos alunos a questão da ausência ou poucas aulas práticas em todos os arcos oferecidos como elemento de insatisfação com a qualificação oferecida. Conforme vimos, diferentemente da versão anterior, as aulas teóricas e práticas ocorreram na própria escola em que os jovens estudavam. Se para a Coordenação isto foi um elemento positivo por facilitar o acesso, para os jovens isto se mostrou negativo já que não houve parcerias com empresas na oferta de estruturas adequadas para o que eles esperavam com esta qualificação.

Em relação ao formato dos cursos, percebemos nas falas de muitos jovens a insatisfação por não haver uma proposta de continuidade dessa formação através da oferta de estágios em empresas na cidade. Vale salientar, que pelo PPI (2008), a qualificação profissional foi pensada como formação inicial para os jovens participantes dos cursos, não correspondendo com as expectativas de muitos deles, que é ter uma oportunidade de trabalho na área a partir do Programa.

No que se refere ao Plano de Ação comunitária desenvolvido pelos jovens em suas comunidades, alguns aspectos merecem ser destacados. Algumas críticas estiveram relacionadas a pouca inserção dos jovens às comunidades em que eles residiam, como propunha essa ação. Este fato foi constatado na fala dos jovens da Escola 2, do Polo 4. Outras críticas apareceram devido a não execução das atividades previstas devido à diminuição de turmas, como foi o caso da Escola 1, do Polo 3.

Na pesquisa com os jovens das duas escolas selecionadas para o estudo, alguns elementos nos chamou a atenção. Uma das escolas selecionadas para a pesquisa funcionava na própria comunidade em que os jovens residiam, talvez por isso tenha permanecido praticamente com a mesma quantidade de alunos que iniciou as atividades. A outra escola foi uma das poucas do Polo 3 que finalizou as atividades com apenas três turmas, tinha um número reduzido de alunos, além de contar com um rodízio de professores, já que alguns haviam sido demitidos. A escola não se localizava próxima da residência dos alunos, ela basicamente atendia três comunidades diferentes: a dos Coelhos, a do Coque e a do Caranguejo e por isso o público era muito heterogêneo.

Apesar da grande evasão da escola citada, identificamos uma avaliação mais positiva das dimensões do Projovem Urbano por parte dos jovens dessa escola que os da outra escola pesquisada. Uma explicação para isso, como já dissemos, é que quando o Núcleo tem desistência de alunos e demissão de professores há um esforço coletivo para que os que ficaram finalizem o Programa, e por isso os professores têm uma atenção maior já que precisam muitas vezes visitar as casas dos jovens, chamá-los de volta à escola, enviar cartas, enfim, fatos constatados nas falas dos alunos da escola 1 e que pude também vivenciar enquanto Professora do Projovem em versão anterior.

Em relação à contribuição da participação cidadã sobre temas relacionados à política e ao interesse pela política, percebemos na fala dos jovens das duas escolas pesquisadas algumas críticas, sobretudo aos políticos e um descrédito com esta dimensão a partir da atuação destes no Brasil atualmente. Apesar disso, houve algumas opiniões isoladas sinalizando interesse pela participação política e ao mesmo tempo a dificuldade em ter acesso a ela já que os Políticos dificultariam este acesso, além destes não verem de forma positiva a

forma de atuação dos jovens. É interessante esta opinião dada por jovens em 2011, pois temos visto atualmente no Brasil, sobretudo após as manifestações de junho de 2013, que os jovens têm aparecido com mais frequência na mídia e os políticos vem demonstrando preocupação com essas formas de atuação, inclusive utilizando os aparelhos do Estado para reprimir essas ações nas ruas. Talvez por isso a participação política dos jovens não seja vista com entusiasmo por muitos políticos.

Para além da opinião sobre a política, ficou perceptível na fala dos jovens pesquisados a contribuição da participação cidadã sobre temas como cidadania, atrelando esta temática aos direitos e deveres dos cidadãos. Também ficou perceptível na fala dos jovens que, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do Projovem Urbano, estes passaram a ter maior preocupação com a comunidade que eles residiam e os problemas concernentes a ela, o que denota a influência do Programa nesse sentido.

No que se refere ao Programa de forma geral, os resultados da pesquisa nos permite tecer as seguintes considerações. Identificamos nas falas dos sujeitos uma contribuição do Programa em relação à visão de futuro dos jovens participantes. Estes apontaram em suas falas que o mesmo interferiu de forma positiva no que diz respeito a ter projetos, a querer continuar os estudos, no incentivo a buscarem mudança de suas realidades e na de seus filhos. Nesses aspectos, alguns dos objetivos do Projovem Urbano foram alcançados, já que ele prevê como vimos no PPI (BRASIL, 2008), uma elevação da autoestima desses jovens e a autoconfiança. Identificamos também uma ligação muito forte desses jovens com os professores, já que estes últimos acompanhavam de perto a trajetória deles nas escolas.

Por tudo que vimos até aqui, podemos afirmar que apesar da proposta integrada do Projovem Urbano, através da formação básica, da qualificação profissional e da participação

cidadã, identificamos muita insatisfação dos jovens com a dimensão da qualificação profissional, e que talvez por isso tenha havido algumas desistências de alunos nas escolas dos dois Polos, já que alguns informaram possuírem expectativas de ingressarem no mercado de trabalho a partir da qualificação ofertada no Programa. Sabemos que existem outras questões que contribuem para a desistência dos alunos, porém não foi objetivo nosso analisá-las, já que o foco do estudo não era retratar a evasão dos alunos no Projovem Urbano.

Já em relação à participação cidadã, a dimensão educativa da participação presente na proposta do Programa, constituiu uma grande contribuição para estes jovens na medida em que, quanto mais eles participam mais o senso de eficácia política poderá ser desenvolvido neles (PATEMAN, 1992). Apesar de não ser possível avaliar o alcance dessa contribuição na vida de todos os jovens, algumas falas apontaram mudanças nas formas de agir e pensar no que se refere ao exercício dos direitos e deveres, bem como relativo à importância e impacto de suas ações na comunidade, o que já poderá sinalizar um aprendizado de práticas de solidariedade e voluntarismo, conforme prevê o Programa.

Portanto, muitos são os desafios dos formuladores das Políticas públicas voltadas para a juventude, pois é necessário conhecer o público que se quer atingir, além de pensar ações que perpassem as dimensões pontuais e que possam trazer a curto e longo prazo resultados que diminuam as estatísticas de violência, de desemprego, de atraso educacional que envolve este segmento populacional no Brasil, o que não será tarefa fácil. A Política Nacional de Juventude trouxe alguns avanços, porém necessita de constante avaliação por seus formuladores, trazendo os que se beneficiam com essa Política, no caso os jovens, para a arena não apenas do atendimento, mas também das decisões. Ou seja, as políticas públicas devem ser não apenas de juventude, mas também para e com as juventudes.

REFERÊNCIAS

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

_____. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Última Década**, Viña del Mar, CIDPA, nº 16, p. 119-155, mar.

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

_____. **Participação e organizações juvenis**. Recife: Projeto Redes e Juventudes, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ARAÚJO, Dayse Alves P. de. **A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no Programa de inclusão de jovens – Projovem**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na UFPE, 2008. 156p.

ARAÚJO, Alexandre Viana. **Política pública, juventude e educação: o Programa Nacional de Inclusão dos jovens na perspectiva dos atores envolvidos**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na UFPE, 2011. 242p.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2ª Ed. Campinas: Autores associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BACHRACH, Peter. **Crítica de la teoría elitista de la democracia**. Buenos Aires: Amorrortu [1973].

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

BARBOSA, Andreza. O Movimento estudantil brasileiro: do início da década de 1990 a 2001. In: GROPPPO, Luís Antônio et al (Orgs). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

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

BASE, PÓLIS. **Diálogo nacional para uma política de juventude**. Rio de Janeiro; São Paulo, 2006.

BOMFIM, W. e SILVA, I. Instituições políticas, Cidadania e Participação: a mudança social ainda é possível? **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, 2003, N° 21, p.109-123, nov.

BORJA, Jordi. A participação cidadina. **Espaço e Debates**, n°24, São Paulo: Cortez. p. 14-25, 1988.

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

_____. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Democracia viva**, n°30, jan/mar, 2006.

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

CASTRO, Lúcia Rabelo de; CORREA, Jane. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU editora: Faperj, 2005.

CASTRO, Mary Garcia; VASCONCELOS, Augusto. Juventudes e participação política na contemporaneidade: explorando dados e questionando interpretações. In: ABRAMOVAY, Miriam et al (Orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade; UNESCO, 2007 (Coleção educação para todos, 27).

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. P. 295-316.

DAGNINO, Evelina. “Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. pp. 95-110.

_____. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, Sonia, DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo(orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**, 2000. P. 61-102.

DAHL, Robert A. **After the Revolution: Authority in a Good Society**. New Haven: Yale University Press, 1970.

DANIEL, Celso. As administrações democráticas e populares em questão. **Revista Espaço & Debate**, n° 30, 1990, p. 11-27.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ECHAVARRIA, José Medina. A juventude latino-americana como campo de pesquisa social. In: BRITO, Sulamita (Org.). **Sociologia da juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968.

FLITNER, Andréas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre juventude. In: BRITO, Sulamita (Org.). **Sociologia da juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002. P.64-89.

GOHN, Maria da Glória. **Os conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAVEL, Pierre-Luc. A participação política dos jovens no Québec: questionamentos e vias de pesquisa. In: CASTRO, Lúcia Rabelo de; CORREA, Jane (Orgs). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU editora: Faperj, 2005.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre a sociologia e a história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. As passeatas pelo impeachment em 1992 e os jovens “carapintadas”. In: GROPPPO, Luís Antônio et al (Orgs). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

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

KEIL, Ivete M. Dos jovens contestadores aos jovens de hoje: uma nova forma de participação na Pólis? In: BAQUERO, Marcelo (org.). **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004.

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

LUCAS, Randolph. Participação In: **Democracia e participação**. Brasília: editora universidade de Brasília, 1985. P. 107- 130.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar. P.97-116, 1978.

MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**. N° 5, maio/jun/jul/ago, n° 6, set/ou/Nov/dez, 1997.

NOVAES, Regina et al (Orgs). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

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

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e identificação social: aspectos e controvérsias no debate em curso. IN: **Políticas públicas: juventude em pauta**. FREITAS, M. V., PAPA, Fernanda de C. (Org.). São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 2008.

O'DONNELL, Guillermo. Horizontal Accountability: The legal institutionalization of mistrust In: MAINWARING, Scott e WELNA, Christopher (eds.). **Democratic Accountability in Latin America**. Oxford University Press, 2003.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M. R. de. Focus Groups – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v.33, n.3, 1998.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia: problemas e práticas**, n. 49, 2005, p.53-70.

_____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, vol. XXV(105-106), 1990, p.139-165.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Luciléia. **Juventude, participação e direitos: Um olhar para as percepções de jovens do Rio de Janeiro sobre sua participação no PROJOVEM**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro, 2007.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanías juveniles em América Latina. **Última década**, n.19, CIDPA Viña Del Mar, noviembre de 2003, p.11-30.

REIS, Bruno. **“Ir para casa em paz: a economia das virtudes e a apatia como direito”**, paper apresentado no encontro da ANPOCS, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social – métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSEN MAYR, Leopold. A situação socioeconômica da juventude de hoje. In: BRITO, Sulamita (Org.). **Sociologia da juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968.

SANI, Giácomo. Participação política. In: BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília, Ed. da UNB, 1986.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 29–78; 457-559, 2002.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e política nos anos 1990**: Um estudo de socialização política no Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência Política, UFRGS. Porto Alegre, 2000.

SILVA, Enid R. A. da; ANDRADE, Carla C. de. A Política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abraão et al. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

SILVA, Roselane S. da, e SILVA, Vini R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**. Salvador, v.24, nº63, 2011. p.663-678.

SILVA, Tarcísio. Da participação que temos à que queremos: o processo do orçamento participativo na cidade do Recife. IN: **A inovação democrática no Brasil**: o Orçamento Participativo. AVRITZER, Leonardo, NAVARRO, Zander (orgs). São Paulo: Cortez. p. 297 – 334, 2003.

SOUSA, Janice T. P. de. Os jovens contemporâneos e a política do instituído. In: GROPPPO, Luís Antônio et al (Orgs). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SPOSITO, Marília P., CARRANO, Paulo C. R.. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista brasileira de educação**. Set/out./nov./dez, 2003.

_____. CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo social**, USP, 2005, v. 17, nº 2, novembro, p.141-172.

STOETZEL, Jean. Os jovens na sociedade japonesa: uma identificação demográfica. In: BRITO, Sulamita (Org.). **Sociologia da juventude I**: Da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

TOMMASI, Livia De et al. **Juventude brasileira e democracia**: participação, esferas e políticas públicas. Relatório regional: Recife, 2006.

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

Documentos oficiais consultados:

BRASIL. **Medida Provisória nº 238 de 01 de fevereiro de 2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Projeto Pedagógico integrado – Projovem Urbano**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2008. 83p.

BRASIL. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010. 24p.

_____. Programa Nacional de inclusão de jovens (PROJOVEM). **Relatório parcial de avaliação do Projovem 2006**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. 68p.

SALGADO, Maria Umbelina C.; AMARAL, Ana Lúcia (Org). **Manual do Educador: Unidade Formativa I**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008.

_____. **Manual do educador: Unidade Formativa II**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de jovens – Projovem Urbano, 2008.

_____. **Manual do educador: Unidade Formativa III**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de jovens – Projovem Urbano, 2008.

_____. **Manual do educador: Unidade Formativa IV**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de jovens – Projovem Urbano, 2008.

_____. **Manual do educador: Unidade Formativa V**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de jovens – Projovem Urbano, 2008.

_____. **Manual do educador: Unidade Formativa VI**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de jovens – Projovem Urbano, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista com os coordenadores administrativos dos Polos 3 e 4

Questões

1. Qual a quantidade e nome das escolas que compõem o Polo?
2. Onde estão localizadas as escolas?
3. Quais os bairros atendidos por cada Núcleo?
4. Qual o total de alunos matriculados no início do Projovem Urbano e qual o total frequentando em cada escola no momento?
5. Quais os arcos ocupacionais ofertados no Programa em Recife? Quais são os critérios adotados para estas escolhas?
6. Qual a composição da Gestão do Polo? Quantos profissionais estão envolvidos?
7. Houve evasão nas escolas no período de funcionamento dessa versão do Projovem? A que fatores você atribui esta evasão?

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista com os Professores e assistente social

Questões

1. Como você avalia a participação dos jovens nas atividades do Núcleo?
2. De que maneira as aulas contribuem para fomentar uma cidadania ativa?
3. Em que aspectos o Projovem é uma experiência inovadora?
4. Há alguma dificuldade em colocar em prática a proposta curricular do Programa?
5. Como é feito o acompanhamento das atividades de Participação cidadã desde o planejamento do PLA até sua execução? Qual o papel do PO?
6. Como se dá a articulação do Professor especialista com a Assistente social e o Qualificador Profissional?
7. Você percebe alguma mudança no comportamento dos alunos ao final do Programa?
8. Em que o Projovem contribui para a vida desses jovens?
9. A que fatores você atribui a evasão dos alunos no Projovem?

Entrevista com Assistentes sociais

1. Como você avalia a participação dos jovens nas aulas de participação cidadã?
2. Quais os objetivos do PLA? Eles foram atendidos?
3. Quais as etapas do PLA?
4. Há alguma dificuldade por parte dos alunos em participar de alguma dessas etapas? Quais?
5. Quais os temas trabalhados pelas turmas? Por quê essa escolha?
6. Como foi o envolvimento dos alunos nas atividades do PLA?
7. Em que as intervenções do PLA contribuem para o exercício de cidadania dos jovens?
8. Como você avalia a participação do PO na elaboração e execução do PLA?
9. Você percebe alguma mudança no comportamento dos alunos ao final do Programa?
10. A que fatores você atribui a evasão dos alunos no Projovem?

APÊNDICE C

Questionário Alunos do Projovem Urbano



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Ciências Sociais / Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Entrevistador:	Data:	Duração:
Nome do Entrevistado:		
Telefone para contato:		

1	Número do questionário
2	Escola:
3	Bairro onde você mora:
1. Dados Sócio-Demográficos do entrevistado	
4	Sexo: 1) Masculino; 2) Feminino
5	Idade (em anos completos):
6	Situação Conjugal: 1) Solteiro; 2) Casado; 3) Vivendo maritalmente; 4) Separado; 5) Divorciado; 6) Viúvo
7	Com quem reside atualmente? 1) Sozinho; 2) Família; 3); Amigos; 4 Outros:
8	Nº de pessoas que reside no seu domicílio:
9	Antes de se matricular no Projovem até que série você havia estudado?
10	Ocupação: 1) Empregado assalariado; 2) Autônomo / conta própria; 3) Desempregado; 4) Estudante; 5) Estudante Estagiário com remuneração; 6) Dona de casa. Obs: Nos casos de código 1 e 2, especificar atividade ou ramo da atividade:
11	Tem renda própria? 1) Não; 2) Salário; 3) Renda informal; 4) Ajuda de familiares e amigos; 5) Aposentadoria; 6); Outros benefícios; 7); Pensão (conjugal, pais); 8) Outro:
12	Qual sua renda média mensal?
13	Qual a sua Religião? (1) Sem religião; (2) Espírita; (3) Católico praticante; (4) Católico não praticante; (5) Protestante; (6) Evangélico; (7) Afro-Brasileira; (8) Outro:
2. Desenvolvimento do Plano de Ação Comunitária	
14	Qual foi o tema do PLA que você desenvolveu com sua turma?
Em quais etapas do PLA você participou? Coloque os códigos: 1 – Sim e 2- Não.	

	15	Diagnóstico e levantamento de informações e dados (visita de campo, mapa de desafios, etc)
	16	Elaboração do Plano de Ação Comunitária (PLA)
	17	Execução do Plano de Ação Comunitária (PLA)
	18	Avaliação do Plano de Ação Comunitária (PLA)
Quais meios foram utilizados para a execução do PLA? Coloque os códigos: 1 – Sim e 2- Não.		
	19	Produção de eventos (palestras, oficinas, etc)
	20	Distribuição de panfletos
	21	Elaboração de cartazes
	22	Visitas a instituições (asilos, creches, escolas, etc)
	23	Outros. Quais? _____.
	24	Não lembro
	25	Não participei da execução do PLA

3. Antes do Projovem

	26	Antes do Projovem Urbano, você freqüentava alguma associação? 1. Sim 2. Não
	27	Se sim, qual?
	28	Antes do Projovem você já havia participado de alguma intervenção em sua comunidade? 1. Sim; 2. Não
	29	Antes do Projovem, como você considerava sua participação na comunidade? 1. Muito importante; 2. Importante; 3. Pouco importante; 4. Nenhuma importância.

4. A partir do Projovem

	30	Atualmente você participa de alguma associação? 1. Sim () 2. Não ()
	31	Se sim, qual?
	32	Depois do Projovem como você considera sua participação na comunidade? 1. Muito importante; 2. Importante; 3. Pouco importante; 4. Nenhuma importância.

33	Se você fizer alguma coisa pelo seu bairro você acredita que terá algum impacto? 1. Sim; 2. Não.
	Você acredita que sua participação no Projovem tem contribuído para despertar seu interesse em relação aos temas abaixo? Responda todos os itens.
34	Direitos e deveres do cidadão 1. Muito; 2. Pouco; 3. Nada.
35	Funcionamento do governo 1. Muito; 2. Pouco; 3. Nada.
36	Participação do cidadão 1. Muito; 2. Pouco; 3. Nada
37	Democracia 1. Muito; 2. Pouco; 3. Nada
38	Cidadania 1. Muito; 2. Pouco; 3. Nada
39	A participação cidadã atendeu suas expectativas? 1. Sim 2. Não
40	Que ideias foram debatidas nas aulas de Participação cidadã? Cite algumas.
41	A participação cidadã trouxe alguma mudança na sua forma de pensar? 1. Sim 2. Não
42	Se sim, dê exemplos de como isso ocorreu.
43	A participação cidadã trouxe alguma mudança na sua forma de agir? 1. Sim 2. Não
44	Se sim, dê exemplos de como isso ocorreu.
45	O que significa participação cidadã para você?

	46	Qual o papel do jovem hoje?
	47	Que expectativas você tinha em relação ao Projovem?
	48	O Projovem Urbano atendeu suas expectativas? 1.Sim 2. Não
	49	O que você espera conseguir após sua inserção no Projovem Urbano?
	50	Fale sobre sua experiência no Projovem Urbano. O que esta significou para sua vida?

Muito Obrigada!

Recife, ____ de outubro de 2011.

APÊNDICE D

Roteiro da entrevista de grupo – Alunos do Projovem Urbano

Questões

1. Gostaria de saber como se deu para cada um de vocês a sua entrada no Projovem?
 - Como ficaram sabendo do Projovem?
 - Foi fácil ou houve dificuldades para entrar no programa? Se sim, quais foram estas?
 - Por que vocês resolveram se matricular no Projovem?
 - Principal motivação para participar dele;
 - Objetivos com o curso;
 - Expectativas que possuem após a conclusão do mesmo;
 - Pretendem continuar estudando após a conclusão do curso? Como?

2. De uma maneira geral, como vocês avaliam o Projovem?
 - Quais as coisas que vocês mais gostaram e menos gostaram no Projovem?
 - Quais as dificuldades que vocês encontraram para as aulas? (Acesso ao núcleo, instalações, ruído, horário, trabalho...)
 - O que vocês gostariam que mudasse no Programa;

3. O que vocês vivenciaram no Projovem correspondeu com as suas expectativas iniciais?
 - Surpresas e/ou decepções?
 - Quais são os motivos que levariam alguém a abandonar o Projovem? Vocês conhecem alguém que fez isso?
 - Por que vocês acham que ele/ela largou o programa?
 - O que motivou vocês a ir até o final?

4. Agora, mais especificamente, qual a opinião de vocês sobre a qualificação profissional do Projovem?

- O que vocês acharam das aulas?
- A qualificação profissional oferecida pode ajudá-los a conseguir trabalho? De que forma?
- Para os que já trabalhavam percebem alguma mudança em sua relação com o trabalho? Essa mudança tem a ver com o Projovem? De que forma você faz essa relação?

5. Qual a opinião de vocês sobre a Participação cidadã no Projovem?

- O que vocês acharam das aulas?
- O que poderia ser diferente?
- A participação no PLA modificou sua percepção sobre cidadania? Cite um exemplo;
- Vocês se consideram cidadãos? Por quê?
- Depois do Projovem, vocês têm se envolvido em movimentos de mobilização na comunidade, ou de outro tipo? Vocês acham que o Projovem influenciou nessa prática?
- Vocês se preocupam com os problemas da sua comunidade?
- O que mais falta em termos de serviços públicos em sua comunidade?
- Quem deve garantir os serviços?

6. Vocês têm interesse pela política?

- Em que o Projovem ajudou nesse interesse?
- Como vocês consideram sua participação política?
- Qual a importância do voto? O que vocês levam em consideração ao escolher determinado político para votar?
- O que vocês acham dos políticos? Qual o papel deles na sociedade?

7. O que vcs aprenderam no Projovem?

- Vocês acham o Projovem diferente das escolas que freqüentaram?
- Professores são melhores?
- Aulas são melhores?
- Os conteúdos são úteis em suas vidas?
- Durante o Projovem, sua escola realizou atividades relacionadas com o estímulo à participação?

8. A experiência no Programa interferiu em algo na sua vida? Mudou alguma coisa, o que mudou?

- Quando entrou esperava alguma mudança? Qual? Isto aconteceu?
- O que mudou? Como era antes? O que considera que possa ter causado tal mudança?
- Por que considera que nada tenha mudado?