



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA BRANDÃO OLIVEIRA MASCARENHAS

**SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DE RE-INSERÇÃO
ESCOLAR: O PROGRAMA PROJovem URBANO NA
PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS**

Feira de Santana
2015

LUCIANA BRANDÃO OLIVEIRA MASCARENHAS

**SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DE RE-INSERÇÃO
ESCOLAR: O PROGRAMA PROJOVEM URBANO NA
PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Mirela Figueiredo Santos Iriart

Feira de Santana
2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

M361s Mascarenhas, Luciana Brandão Oliveira
Significados da experiência de re-inserção escolar : o Programa
Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas / Luciana Brandão
Oliveira Mascarenhas. – Feira de Santana, 2015.
166 f. : il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de
Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação – Jovens e adultos. 2. Programa Projovem Urbano –
Feira de Santana, BA. I. Iriart, Mirela Figueiredo Santos, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 374.7(814.22)

LUCIANA BRANDÃO OLIVEIRA MASCARENHAS

**SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DE RE-INSERÇÃO ESCOLAR: O PROGRAMA
PROJOVEM URBANO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Mirela Figueiredo Santos Iriart (UEFS) Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Denise Helena Laranjeira (UEFS)

Prof.^a. Dr.^a. Susana Couto Pimentel (UFRB)

Feira de Santana, 01 de junho de 2015

Resultado: _____

Á todas as crianças e jovens brasileiros que apostam na capacidade de a escola ser uma trilha de emancipação social.

AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho de investigação significa mais que chegar ao esperado momento do ponto final. É retomar todo um caminho percorrido e as múltiplas contribuições que possibilitaram o processo de escrita. Escrita que não foi solitária, mas mediada pelas vozes de diferentes pessoas. É, sobretudo, hora de agradecer.

Agradecer a Deus pela fé que inspira meu coração e orienta as minhas ações.

À minha orientadora, prof^a Dr^a Mirela Figueiredo Iriat, por ter me ajudado a transformar inquietações em objeto de estudo, presenteando-me com um processo de orientação competente e amoroso, firme e sensível, acadêmico e humano, pessoa sempre presente nessa caminhada. Muito obrigada!

À prof^a Dr^a Susana Couto Pimentel por ter aceitado participar da banca examinadora e contribuir de modo tão significativo, no momento da qualificação, com os caminhos teóricos e metodológicos seguidos na pesquisa.

À prof^a Dr^a Denise Laranjeira pelas contribuições no exame de qualificação e disponibilidade generosa para partilhar sua rica experiência acadêmica.

Aos professores e professoras do Programa PPGE/UEFS pelo processo formativo proporcionado, em especial aqueles que fizeram parte da minha trajetória: Marinalva Lopes, Antônia Almeida, Welington Araujo, Lílian Bastos e Marcos Barzano.

Aos meus colegas de Mestrado que fizeram da nossa sala de aula um espaço de reflexão, amizade, compromisso e solidariedade. A nossa convivência deixou saudade!

À minha mãe Guiomar (in memoriam) mulher a frente de seu tempo, que apostou na educação como maior bem que poderia me deixar e me ensinou a acreditar na capacidade humana de transformar realidades.

À toda a minha família, sempre presente, em cada conquista da minha vida.

À Carlos, marido e companheiro de vida, pelo apoio, incentivo e celebração amorosa de todos os meus projetos.

Aos meus filhos Carlos Henrique e Leonardo que souberam compreender as minhas ausências nos momentos de estudo.

À equipe do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB), escola que trabalho, que me apoiou em todas as dificuldades de cursar um Mestrado trabalhando na Educação Básica. As diretoras Kátia Danielle e Cristiane Pinto, a coordenadora Aline Landim e minha parceira (no sentido pleno da palavra) de sala de aula Vânia.

Aos participantes desta pesquisa: coordenação do Programa Projovem, a gestora do núcleo pesquisado Ana Virginia e a equipe de profissionais que operacionalizam o programa pela disponibilidade e acolhimento. Em especial aos jovens adultos, protagonistas dessa pesquisa que estiveram disponíveis em todas as etapas da investigação, com quem aprendi muito.

À todas as pessoas que com gestos e palavras me impulsionaram a ir em busca dos meus sonhos.

É na interação social que a pessoa dá sentido às suas múltiplas e complexas experiências, constrói valores, concepções e crenças, define e articula papéis e posicionamentos, constitui sua identidade, reconhece os balizamentos de uma cultura e tece uma história...

(Pedrosa, 2004. P. 212)

RESUMO

O presente trabalho investigou como adultos jovens que vivenciaram uma trajetória escolar irregular, marcadamente de exclusão, significam a experiência de re-inserção escolar no Programa Projovem Urbano, na cidade de Feira de Santana, Bahia. O trabalho foi realizado em um dos núcleos do Programa situado no bairro Campo Limpo. A pesquisa buscou compreender as trajetórias escolares irregulares e os significados dessas trajetórias sobre a experiência de escolarização desses jovens adultos. Analisou também como os processos de significação engendrados no contexto do programa configuram mudanças na projeção do futuro. O estudo focalizou a perspectiva do jovem enquanto ser em desenvolvimento, que produz significações na trama das relações sociais. Para a construção do aporte teórico-metodológico o trabalho investigativo assentou-se em uma abordagem epistemológica de complexidade, de modo interdisciplinar, situada na interlocução entre a perspectiva psicológica da Rede de Significações (RedeSig) e a Sociologia da experiência escolar. Utilizamos diferentes estratégias para a produção dos dados: observação direta do contexto, com registros em diários de campo, questionário, conversas informais, grupo focal e entrevistas narrativas, buscando reunir em conjunto diferentes narrativas que se cruzam, compondo redes de significação. Os resultados apontaram que os modos de subjetivação que vão se construindo ao longo de um percurso escolar irregular produzem um impacto na trajetória desenvolvimental dos alunos, quando limita possibilidades de inserção social. A trajetória escolar “labiríntica” está imersa em uma rede de significados e sentidos que se efetiva nos múltiplos campos interativos nos quais se realizam as mediações da experiência escolar. Algumas redes podem se apresentar mais fragilizadas que outras e a escola pode favorecer ou dificultar a articulação de um “projeto de si” no contexto dessa rede. Desse modo, o fenômeno das trajetórias irregulares, experimentado por tantos jovens brasileiros, está associado a uma problemática social mais ampla, pois os modos de subjetivação, articulam posicionamentos sociais, circunscrevendo diferentes lugares na dinâmica social.

Palavras-chave: Juventude; Re-inserção escolar; Programa Projovem Urbano; Redes de Significação.

ABSTRACT

This study investigated how young adults who experienced an irregular school trajectory, markedly of exclusion, make sense to the experience of school reinsertion in Projovem Urban Program in the city of Feira de Santana, Bahia. The study was conducted in one of the program's core located in Campo Limpo neighborhood. It sought to understand the uneven school trajectories and their meanings on the experience of schooling and it analyzed how processes of meaning engendered in the context of program can represent changes in the future projection. The study focuses on the perspective of the young as persons in development, which produces meanings in the construction of social relationships. It sought theoretical and methodological support in an epistemology of complexity approach, in an interdisciplinary way, located in the dialogue between the psychological perspective of Rede de Significações (RedeSig) and the Sociology of school experience. We use different strategies for the production of data: direct observation of context, with records in field diaries, informal conversations, focus group and narrative interviews, seeking to gather together different stories that intersect, making meaning networks. The results show that the forms of subjectivity that are built up over an irregular schooling produces an impact on the developmental trajectory of students when limit the possibilities for social inclusion. The “labyrinthic educational path is immersed in a network of meanings and sense that happen in multiple interactive fields in which they carry out the mediation of the school experience. Some networks may present more fragile than others and the school can promote or hinder the articulation of a "self-design". Thus, the phenomenon of irregular trajectories experienced by many young Brazilians is associated with a broader social problem, because the ways of subjectivity articulate social positions, circumscribing different places in the social dynamics.

Key words: youth; school reinsertion; Projovem Urban Program; Rede de Significações.

;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Publicidade Programa PROJOVEM.....	131
Figura 2	Publicidade Programa PROJOVEM.....	131

LISTA DE QUADROS


QUADRO 1	Matrícula inicial no programa Projovem núcleo Pesquisado.....	70
QUADRO 2	Alunos frequentando o Programa Projovem núcleo pesquisado.....	71
QUADRO 3	Distribuição da carga horária Programa Projovem Urbano.....	76
QUADRO 4	Perfil sociodemográfico dos respondentes.....	83
QUADRO 5	Características renda familiar e da situação laboral dos respondentes.....	85
QUADRO 6	Situação de moradia dos respondentes.....	87
QUADRO 7	Características de acesso à cultura e lazer.....	89
QUADRO 8	Características da trajetória escolar	90
QUADRO 9	Componentes do grupo focal jovens.....	92
QUADRO 10	Componentes do grupo focal profissionais.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
CASE	Casa de Atendimento Sócio-educativo
REDSIG	Rede de Significações
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINDEDI	Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
PNJ	Política Nacional de Juventude
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IHA	Índice de homicídios na Adolescência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CDL	Clube de Diretores Lojistas
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
PPI	Projeto Pedagógico Integrado do Programa Projovem
AMBACLA	Associação Comunitária dos Moradores do Bairro Campo Limpo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.2 UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: A REDE DE SIGNIFICAÇÕES E O SEU POTENCIAL INTERPRETATIVO.....	21
1.3 APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
2 JUVENTUDE EM PAUTA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	27
2.1 A ESCOLA PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA: UM LABIRINTO A SER DESVENDADO.....	33
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE NO BRASIL: A CRIAÇÃO DO PROGRAMA PROJOVEM URBANO.....	37
2.3 A PESQUISA NO CONTEXTO DO PROGRAMA PROJOVEM URBANO.....	43
3 UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA COMPLEXIDADE: REDE DE SIGNIFICAÇÕES E SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM INTERLOCUÇÃO	48
3.1 A REDE DE SIGNIFICAÇÕES COMO TECIDO SEMIÓTICO: PESSOAS, CONTEXTOS E TEMPORALIDADES.....	49
3.2 EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A SUBJETIVAÇÃO DA EXCLUSÃO.....	53
4 METODOLOGIA: PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO.	63
4.1 A REDE DE SIGNIFICAÇÕES DA PESQUISADORA.....	65
4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	66
4.2 CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO PESQUISADO.....	69
4.2.2 PPI- PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO DO PROJOVEM URBANO.....	74
4.3 AS ETAPAS DA PESQUISA E A CONFIGURAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	77
4.4 SOBRE PESSOAS E SINGULARIDADES: OS SUJEITOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DA REDSIG.....	81
4.5 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA APREENSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	95
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	100
5.1 SIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR.....	100
5.2 REDES DE APRENDIZAGEM.....	107
5.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONFIGURAÇÃO DE UM MECANISMO DE EXCLUSÃO ESCOLAR.....	120
5.4 LIMITES E POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA RE-INSERÇÃO ESCOLAR NO PROGRAMA PROJOVEM URBANO.....	129
5.5 TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROJETOS DE SI.....	138
6 TECENDO O FIO DE ARIADNE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	160



*É tão bonito quando a gente pisa firme
nessas linhas que estão
nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai a vida
nos caminhos onde bate
bem mais forte o coração...*

(Gonzaguinha)

INTRODUÇÃO

*“Pessoas são pessoas através de outras Pessoas”
(Ditado Xhosa - língua materna de Nelson Mandela)*

Um dos grandes desafios da Educação Básica hoje é garantir a todos os brasileiros uma trajetória escolar de sucesso, na qual se consolidem processos efetivos de aprendizagem. Nessa direção, a Rede de Ensino Pública brasileira ainda tem muitos desafios a enfrentar, pois a interrupção precoce dos estudos vivenciada por crianças e jovens vem se constituindo em uma das barreiras que impedem grupos sociais pobres e marginalizados de avançarem em todas as possibilidades de sua trajetória desenvolvimental.

O quadro sobre as relações entre a juventude e a educação escolar é complexo. A cada nova pesquisa publicada se confirma o quanto ainda se faz necessário compreender a dinâmica dessa interação (NAKANO e ALMEIDA, 2007). Segundo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2008, a prioridade atribuída à universalização do acesso ao ensino fundamental representou um passo importante rumo à construção de uma educação de qualidade para todos, mas muito ainda resta a ser feito para transformar as escolas brasileiras em efetivos espaços de ensino e aprendizagem estimulantes para os alunos e garantidores de um percurso educacional completo.

O relatório analisa a situação educacional dos jovens brasileiros e evidencia diversas falhas decorrentes, em grande medida, do processo educativo, a saber: existência de 1,5 milhão de analfabetos; persistência de elevada distorção idade-série, o que compromete o acesso ao ensino médio na idade adequada; baixa frequência ao ensino superior e restritas oportunidades de acesso à educação profissional. Outro aspecto que os dados revelam é a desigualdade regional. Apesar de o analfabetismo entre jovens de 15 a 24 anos ter se tornado um problema residual nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde as taxas giram em torno de 1,0%, sua erradicação no Nordeste constitui um desafio de maior envergadura, pois ali ainda se registram taxas de 5,3% para jovens de 15 a 24 anos e de 11,6% para a faixa etária entre 25 e 29 anos.

O texto do documento ressalta ainda, que a situação retratada para os jovens merece uma reflexão particular, porque a esse grupo foi dada a oportunidade de acesso à escola. No movimento de universalização do ensino que estamos vivendo o texto do relatório evidencia que:

O processo de escolarização da maioria dos jovens brasileiros é marcado por desigualdades e oportunidades limitadas. 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 (CASTRO e AQUINO, p. 17, 2008).

Este percurso irregular, movimento de inclusão e exclusão, apresenta-se como elemento norteador da experiência escolar vivenciada pelos jovens brasileiros. Santos (2003), em um estudo que investigou a experiência de escolarização tardia, decorrente da exclusão escolar, analisa os fenômenos EXCLUSÃO\REINSERÇÃO. Segundo a autora, a exclusão precoce da escola é um fenômeno largamente estudado nos meios acadêmicos, pois é um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, enquanto a reinserção na escola vem emergindo paulatinamente nos estudos. Embora ambos os fenômenos figurem nas pesquisas, há uma relativa ausência de elementos que ajudem na compreensão de como sujeitos excluídos da escola vivenciam a experiência de re-inserção nesse espaço social.

Podemos encontrar uma diversidade de trabalhos voltados para a compreensão das relações que se estabelecem entre os jovens e a escola, a exemplo de Sposito (2000), Abramo (1997), Pelegrino e Carrano (2003), além de uma produção teórica significativa para explicar o fenômeno da exclusão escolar. Os trabalhos de Bordieu (1998) e Dubet (1997) destacam-se nesse contexto. Mas, o quadro educacional brasileiro; ainda exige que busquemos compreender por que é tão difícil para alguns grupos sociais trilharem uma trajetória regular de escolaridade. Vale destacar que esta indagação acompanhou toda a experiência profissional da pesquisadora e se constituiu na primeira aproximação ao objeto de estudo.

Assim, a indagação foi se configurando na primeira experiência como educadora, a qual se deu em uma casa de atendimento sócio-educativo (CASE) para menores em privação de liberdade. O contato com essa realidade foi determinante para a construção das primeiras inquietações que viriam a se constituir em um problema de pesquisa. Dessa forma, nos primeiros contatos com o grupo de jovens internos da CASE foi possível perceber que apresentavam duas características comuns: uma trajetória interrompida na escola regular e as marcas de uma história de exclusão social. Todos aqueles jovens que passavam pela CASE haviam vivenciado em algum momento de suas vidas uma experiência escolar e esta nortearia as interações que se estabeleciam durante o processo de reinserção em atividades pedagógicas, desenvolvidas no espaço da instituição.

Nesse percurso profissional, outras experiências seguiram-se e foram caracterizadas por um trânsito entre a atuação em escolas públicas que conseguem garantir uma trajetória regular de escolaridade para a maior parte de seus alunos e programas voltados para jovens e adultos em processo de re-inserção escolar. A atuação como docente de disciplinas de Estágio em uma Licenciatura voltada para professores em exercício do Magistério de uma Universidade Estadual também oportunizou o contato com múltiplas realidades escolares, nas quais os fenômenos exclusão\reinserção se fizeram presentes.

Todas estas vivências foram evidenciando o quanto são diferentes os processos de significação atribuídos à experiência escolar e de como tais significados, construídos coletivamente, podem afetar suas trajetórias de forma singular. No trânsito por diferentes cenários escolares foi se constituindo a percepção de que a dimensão intersubjetiva das experiências vivenciadas por cada um, muitas vezes, passa despercebida pelas pessoas que compõem a rede de interações sociais nesses contextos. De um modo geral, não problematizamos o aspecto relacional da experiência de aprender que se concretiza na escola, reconhecendo o papel ativo dos sujeitos na construção de significados dessa experiência.

A compreensão dos processos de significação atribuídos pelos jovens brasileiros a esse percurso escolar irregular é um aspecto relevante para a reconfiguração das práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços de intervenção da realidade educacional descrita pelo relatório do IPEA. Diante da complexidade dessa realidade, que necessita de muitas frentes de enfrentamento, não podemos deixar de considerar os sujeitos que protagonizam as políticas públicas em sua dimensão subjetiva, bem como buscar construir uma análise interdisciplinar capaz de articular contribuições de diferentes campos de saber na análise do fenômeno.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

A situação educacional dos jovens brasileiros vem exigindo do poder público a proposição de algumas ações para o seu enfrentamento. De acordo com Silveira (2009), para atender às demandas por políticas voltadas para os jovens brasileiros em 2004, o governo federal organizou um grupo de trabalho interministerial formado por 19 ministérios e secretarias de Estado.

O grupo foi constituído para elaborar um diagnóstico sobre a Juventude Brasileira e contou com a colaboração de técnicos do IPEA na produção de informações estatísticas, incorporando dados de pesquisas e consultas realizadas pela UNESCO e o Projeto Juventude

do Instituto Cidadania. Como resultado desse trabalho de diagnóstico foi desenvolvida a Política Nacional de Juventude, voltada para questões educacionais e de inclusão.

Esta política buscou executar três ações simultâneas: a constituição da Secretaria Nacional de Juventude, implantação do Conselho Nacional de Juventude e implementação do Programa Nacional de inclusão de jovens. Inicialmente, o Programa Projovem foi pensado para atender jovens de 18 a 24 anos através de uma formação integrada em uma duração de doze meses. Em setembro de 2007, o então presidente Luis Inácio Lula da Silva lançou o novo Projovem, que articulou e reformulou seis programas já existentes e se estruturou em quatro subprogramas: O Projovem adolescente, o Projovem urbano, o Projovem campo e o Projovem trabalhador. Dentre as mudanças implementadas pelo Programa nessa reconfiguração, uma delas, considerada significativa em nossa discussão teórica, foi a ampliação da faixa etária atendida, que passou a ser de até 29 anos.

O presente trabalho tomou como *locus* de pesquisa um núcleo do programa Projovem Urbano, na cidade de Feira de Santana, por considerá-lo um cenário de re-inserção escolar, que pode oportunizar uma experiência promotora de desenvolvimento para jovens que se afastaram precocemente do espaço regular de ensino. Além disso, entendemos que é um espaço que se pretende diferenciado, com uma estrutura voltada para uma experiência de reintegração, mobilizadora de novos percursos de vida.

Conforme dados oferecidos pelo site do Programa¹, o ProJovem Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania.

De acordo com Friedrich (2012) o Programa Projovem foi legalmente instituído pela Lei nº. 11.129 (BRASIL, 2005b) e regulamentado pelo Decreto nº. 5.557 (BRASIL, 2005a). Assumindo caráter emergencial e experimental tem por finalidade a elevação do grau de escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social. O programa oferece ainda, como eixo de formação, aulas de informática, enfatizando a inclusão digital e uma bolsa auxílio mensal no valor de R\$ 100,00, a qual encontra-se

¹www.projovemurbano.caedufjf.net/

condicionada tanto à frequência de 75% do aluno às aulas, quanto à entrega dos trabalhos obrigatórios solicitados pelos professores.

Um dos pontos inovadores do Programa Projovem Urbano é a proposta pedagógica diferenciada dos tradicionais currículos de Educação Básica. Uma proposta voltada para o desenvolvimento de um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, tendo o jovem como sujeito atuante nos processos de aprendizagem em interação com a cultura e sociedade contemporânea (AGUIAR, 2012).

As características do Projeto Pedagógico integrado do Programa que pretendia constituir-se como novo paradigma de formação, articulando conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã mobilizaram muitas expectativas em relação ao processo de implementação de suas ações. O fato de ter sido avaliado e monitorado por nove Universidades Federais e o próprio contexto histórico de transição política em que foi concebido, despertou o interesse de vários pesquisadores.

O presente estudo buscou compreender o universo das significações dos jovens adultos acerca de sua experiência de re-inserção escolar no Programa Projovem, reconhecendo que o aprender não é um movimento mecânico, mas uma construção alicerçada e alimentada pelo sentido que o aprendiz atribui a esta experiência, no espaço das vivências e interações que o vêm marcando ao longo do tempo. Investigou como jovens adultos que apresentam uma trajetória de exclusão do sistema de ensino regular significavam a experiência de re-inserção escolar na estrutura oportunizada pelo programa Projovem Urbano de Feira de Santana e analisou as repercussões dessa estrutura de oportunidades no processo de desenvolvimento humano. Conforme explicitado nos objetivos a seguir.

- Compreender trajetórias escolares irregulares e os significados sobre a experiência de escolarização entre jovens adultos que vivenciam o Projovem Urbano;
- Aprender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência de re-inserção escolar que o Programa Projovem Urbano oferece;
- Compreender como os processos de significação engendrados neste novo contexto configuram mudanças na projeção do futuro.

1.2 UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: A REDE DE SIGNIFICAÇÕES E O SEU POTENCIAL INTERPRETATIVO

Desde 2007, muitas dissertações e teses sendo desenvolvidas no contexto do Programa Projovem. Através da pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES constatamos que de 2008 a 2012 houve um interesse crescente dos pesquisadores pelo Programa Projovem. Em 2008, encontramos 05 dissertações, este número cresce a cada ano, posto que chegamos a encontrar em 2012 o total de 21 dissertações e 5 teses, produzidas em diversos campos de conhecimento com diferentes focos. Muitos desses trabalhos estão centrados na perspectiva do jovem, na escuta das suas mobilizações e necessidades, mas ainda não temos uma investigação focada na perspectiva do jovem enquanto ser em desenvolvimento, que produz significações na trama das relações sociais.

Nessa perspectiva, situada a partir do desenvolvimento humano, a pesquisa busca aporte teórico-metodológico em uma abordagem denominada Rede de significações (Redsig) que vem sendo desenvolvida por pesquisadoras brasileiras (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA e CARVALHO, 2004) para se constituir em uma ferramenta capaz de auxiliar procedimentos de investigação e a compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

De acordo com Rosseti-Ferreira; Amorim e Silva (2000), a abordagem da rede de significações vem sendo construída pela equipe de trabalho do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) através da atuação em um projeto temático intitulado “Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significações”. Destaca-se, nesse trabalho, a característica interdisciplinar da equipe, o que possibilitou avanços na discussão teórica dos complexos processos de desenvolvimento humano, resultando na elaboração de uma perspectiva teórico-metodológica.

A denominação adotada recorre à metáfora da rede para designar a complexidade e inter-relação dos processos desenvolvimentais, situando-os em sua natureza discursiva e semiótica. Deve-se à compreensão de que o desenvolvimento humano efetiva-se ao longo de processos inter(ativos) com o mundo, com o outro e consigo mesmo, mediado simbolicamente por meio de uma rede de significados e sentidos que configuram trajetórias de vida.

A Redsig concebe o desenvolvimento humano como processo que se dá ao longo de todo o ciclo vital, nas múltiplas interações que se estabelecem entre as pessoas em um

contexto social culturalmente organizado. Diante dessa concepção, é válido recorrer aos estudos de Rosseti-Ferreira; Amorim e Silva (2000), uma vez que ajuda-nos a entender a Redsig, quando afirmam:

Consideramos que a característica humana básica é a imersão da pessoa em um mundo simbólico, em um processo social contínuo de construção de significados e de si próprio enquanto pessoa. O processo de desenvolvimento se dá através da dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas, percepções do momento presente e projeção de perspectivas futuras. E, ainda, esse processo se faz através da articulação entre a imitação de modelos (fusão, repetição de ações) e o confronto entre eles (diferenciação, criação), interligados às necessidades, aos sentidos e às representações de cada pessoa. (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM e SILVA, 2000, p.04).

Os principais pilares teórico-epistemológicos dessa perspectiva respaldam-se em autores sócio-históricos como Vygotsky, Wallon, Bakhtin, Valsiner e vem se delineando gradativamente a partir de um diálogo teórico e estudos empíricos no campo da Psicologia do Desenvolvimento. Assim, os pressupostos e os conceitos que vêm sendo explicitados pelas autoras da perspectiva da RedSig atendem às características dessa investigação, se considerarmos o contexto do Programa Projovem como um contexto desenvolvimental, onde processos de socialização e de sociabilidade estão ocorrendo na relação entre sujeitos, conhecimento e cultura que podem promover mudanças bidirecionais. Além disso, tal programa pode ser concebido como espaço de acesso ao conhecimento socialmente construído pela humanidade, o que o coloca em uma condição fundamental no processo de desenvolvimento humano, na medida em que possibilita outras conquistas no contexto de sociedade informacional em que vivemos.

O termo “significados” que configura o problema a ser investigado é concebido nessa perspectiva desenvolvimental como ato especificamente humano, que emerge das relações de produção, resultado da dinâmica de relações, aquilo que é internalizado, “marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação” com a cultura. (SMOLKA 2004, p.43).

Os termos “sentido” e “significado” serão utilizados ao longo do trabalho para designar processos de significação, como chave para se pensar a conversão das relações sociais em funções mentais. O conceito de processos de significação pauta-se na perspectiva teórico-metodológica assumida nesta investigação e toma como referência o posicionamento de Smolka (2004). A autora considera a distinção proposta por Vygotsky (1998) entre significado e sentido, quando afirma que o primeiro é linguístico, partilhado e o segundo

psicológico. Segundo defende, o significado é apenas uma das zonas do sentido e, frente a essa concepção, propõe uma discussão acerca dos processos da significação, articulando fundamentos teóricos em torno do tema.

Destaca nessa articulação a noção de flexibilidade e dinamicidade interna ao signo em Peirce (1975); a reflexividade e impregnação do signo como instrumento psicológico, que afeta, marca e constitui a atividade mental dos indivíduos nas interações em Vygotsky (1998) e ainda a dimensão sócioideológica do signo, na qual estão implicadas as formas de interação, organização, produção e comunicação social, tal como exposta por Bakhtin (1981). Assim Smolka (2004) entende a significação como processo, que acontece na interação dialética, histórica, entre psiquismo e ideologia. “A significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos.” (SMOLKA, 2004 p. 43).

O conceito de trajetória escolar também se situa nesse campo teórico do desenvolvimento humano em uma abordagem sistêmica. De acordo com Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007) mudanças e continuidades são vivenciadas ao longo de todo o processo de desenvolvimento dos indivíduos, de modo interdependente, não apenas em relação a um dado momento da vida, mas em relação às mudanças que ocorrem na sociedade da qual participam.

Nas interações sociais, as pessoas reorganizam-se. Suas experiências e condutas regulam e direcionam o desenvolvimento para certas trajetórias probabilísticas. Na perspectiva proposta por Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007) o desenvolvimento não é igual entre pessoas diferentes, não há um estágio final a ser atingido. Cada momento da trajetória e as experiências, que a caracterizam, geram possibilidades e limites para o próximo. Trajetória diz respeito à sequência de eventos que acontecem no decorrer do desenvolvimento, bem como à forma como as experiências se organizam, desde o nascimento até a morte. Uma trajetória é direcionada pelas interações estabelecidas nos contextos sócio-culturais.

A perspectiva teórico-metodológica da Redsig apresenta sustentação teórica para compreender os processos de significação da experiência de re-inserção escolar que o Programa Projovem oportuniza, mas exige também uma interlocução com outros campos de conhecimento imprescindíveis na compreensão do fenômeno da exclusão escolar na juventude. Buscamos essa interlocução na Sociologia, considerando autores clássicos como Bourdieu (1983,1998), Pais (1990), além de pesquisadores que vêm se dedicando à compreensão das relações entre juventude e escola como Sposito (2000), Abramo (1997), Dayrell (2003), Pelegrino e Carrano (2003) Carrano (2000). Ganhou destaque nessa interlocução, como base para as categorias de análise, o trabalho desenvolvido por Dubet e

Martucelli (1997) em contexto escolar, que se respalda na teoria da Sociologia da experiência social e desenvolve o conceito de experiência escolar.

No trabalho realizado por Dubet e Martucelli (1997), a experiência escolar é definida como a maneira pela qual os atores, individuais e coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Ela tem uma natureza dupla: é um trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade em um conjunto social que, inicialmente, não lhes pertence, durante todo o percurso escolar, desde a escola primária até os níveis mais avançados de ensino. É também um processo no qual, os atores precisam combinar lógicas de ação do sistema escolar que lhes são impostas como provas.

As lógicas de ação correspondem a três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição das competências e educação. Ao longo do trabalho estas lógicas serão discutidas a partir do contexto em que a experiência de re-inserção escolar se realiza. Os pressupostos teóricos serão aprofundados a partir da perspectiva de que os alunos constroem sua experiência escolar e ao mesmo tempo são formados por ela. É nessa visão dialética, referendada por Dubet e Martucelli (1997) e Vygotsky (1998), que consideram o papel ativo dos sujeitos na construção de significações que o presente estudo se desenvolveu.

1.3 APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO


O trabalho foi estruturado em cinco partes. A primeira parte é introdutória e apresenta problemática e objetivos do estudo. O capítulo II apresenta um panorama geral da produção acadêmica sobre as relações entre Escola e Juventude no Brasil, para situar o contexto sócio-histórico e apresentar o quadro das políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, em especial, a ação que resultou na implementação do Programa Projovem Urbano. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura, incluindo, especificamente, uma análise das pesquisas divulgadas no portal da CAPES, respaldadas em resumos de dissertações e teses defendidas entre 2010 e 2012 sobre o Programa Projovem Urbano, assim como sobre a condição juvenil brasileira, de modo a situar o objeto de estudo no contexto das investigações já publicadas no Brasil.

O capítulo III expõe a perspectiva teórico-metodológica, apresentando o movimento de interlocução entre o referencial da Redsig e a Sociologia da Experiência escolar. Neste momento do texto, são discutidos conceitos das duas perspectivas que, em diálogo,

subsidiaram a compreensão da experiência de re-inserção escolar que o Programa Projovem urbano oportuniza, com o objetivo de tecer um campo analítico para a análise dos dados.

No capítulo IV, descrevemos o percurso investigativo desde a caracterização do contexto e das pessoas que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa até as etapas, instrumentos utilizados e estratégias para a produção e análise dos dados.

O último capítulo apresenta a análise e discussão dos dados produzidos. A reflexão sobre os dados apresentados, através das categorias de análise, contemplam as significações que os adultos jovens atribuem à experiência de re-inserção e se constitui em um exercício construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica da pesquisadora. O trabalho será finalizado com algumas considerações finais que sintetizam o processo de produção da pesquisa.



*Enquanto eu acreditar que a pessoa
é a coisa mais maior de grande,
pois que na sua riqueza revoluciona e ensina
eu vou cantar... por aí.
Bonito é que gente é sempre assim
tão diferente de gente
Gonzaguinha*

2. JUVENTUDE EM PAUTA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Falar de juventude, ou melhor dizendo, de juventudes, nos dias atuais requer uma série de posicionamentos em relação ao conceito. A percepção de que as definições sobre o que é ser jovem sofrem modificações ao longo do tempo e se diferenciam de acordo com o espaço sociocultural em que se insere vem sendo amplamente difundida, o que vem mobilizando um repensar da referência singular para o termo. De acordo com Velho (2006), quando colocamos juventude no plural estamos expressando uma posição, demarcando que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, o que evita simplificações.

A complexidade do termo juventude vem sendo evidenciada por diversos autores. Bourdieu (1983) situa o conceito de juventude como questão sociológica, porém vale lembrar que para o sociólogo as divisões entre as idades são arbitrárias e constituem-se em uma representação ideológica. Portanto, sendo a idade um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, para compreendermos um recorte de gerações, é necessário considerar o contexto social em seus jogos de poder.

Ainda com base nos estudos de Bourdieu (1983), quando nos referimos à juventude como uma unidade social de um grupo constituído e dotado de interesses comuns, já se efetiva essa manipulação, pois não estamos analisando as diferenças entre as juventudes. O autor argumenta que na divisão lógica entre os jovens e os velhos está em questão o poder. As classificações por idade entre outras que circulam socialmente (sexo, classe...) servem à imposição de limites com vistas à manutenção de uma ordem. Há, portanto, uma relatividade no termo jovem, pois se é jovem ou velho para alguém, o que implica grande variação nos contextos sociais.

Bourdieu (1983) problematiza a diversidade de condições existenciais da juventude diferenciando pelo menos duas juventudes: aqueles que trabalham e os que na mesma idade biológica são apenas estudantes. Diante de tantas diferenças nos modos como a condição existencial é experimentada nesses grupos e a diversidade de condições intermediárias que se estabelecem, o autor conclui que é por meio de um abuso de linguagem que reunimos no mesmo conceito universos sociais que não possuem quase nada em comum, e, assim, deixamos de considerar as juventudes sob a ótica de classe, pois a juventude é só uma palavra.

Spósito (1997) também faz algumas considerações ao definir juventude como objeto de estudo. A autora lembra que a definição da categoria juventude encerra um problema

sociológico passível de investigação na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais.

Nessa perspectiva, encontramos no trabalho de Pais (1990) uma análise da trajetória de investigação do tema da juventude, na qual o autor busca sistematizar as construções da teoria sociológica nesse campo. Segundo o autor, a Sociologia está sendo confrontada com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude e tem como tarefa ir além das similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens, explorando, principalmente, as diferenças sociais que existem entre eles. A Sociologia está diante do desafio de desconstruir juventude como representação social, ancorada no senso comum, dando lugar a uma realidade sociologicamente construída. Assim, o autor reconhece que:

A juventude, quando aparece referida a uma fase da vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo. (PAIS, 1990, p. 146).

Esse reconhecimento da juventude como categoria socialmente construída, não desconsidera as características do desenvolvimento biopsíquico que configuram as idades da vida, mas problematiza o caráter natural desse fenômeno, situando-o em sua dimensão social e histórica.

Segundo Peralva (2007) o trabalho de Philippe Ariès em 1960, provavelmente, é o marco mais importante no movimento de uma tomada de consciência dessa realidade, quando afirmou o surgimento tardio da infância como fase distinta de desenvolvimento, datando-o entre finais do século XVIII e princípios do século XIX. De acordo com Pais (1990), a noção de juventude só adquiriu uma consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, passamos a verificar o prolongamento, com todos os seus problemas sociais, dos tempos de passagem que caracterizam hoje a juventude quando a referimos como fase da vida.

Em sua análise, Pais (1990) identifica duas tendências na Sociologia da juventude. Uma primeira perspectiva toma a juventude como um conjunto social que se constitui por indivíduos pertencentes a uma fase da vida. Tendência que busca homogeneidade de características de uma cultura juvenil definida em termos etários, em uma perspectiva da corrente geracional e uma outra tendência, na qual a juventude é um conjunto social necessariamente diversificado em função da classe, tal como explicitada no trabalho de Bourdieu (1983), de acordo com uma corrente classista.

Para Pais (2003) tal corrente apresenta limites pelo seu determinismo e tende a não considerar as trajetórias sociais dos jovens, bem como suas possibilidades de mobilidade social, na medida em que condiciona o processo de transição para o mundo adulto a uma determinada classe social. O autor considera que os processos sociais que afetam os jovens não resultam apenas das determinações e posicionamentos de classe, mas que sofrem interferências de outras variáveis, tais como: interações locais, mobilidade social, trajetórias individuais, entre outras.

É a partir da análise dessas tendências que Pais (1990) propõe a noção de juventude como construção sociológica, refletindo sobre sua aparente unidade para situá-la na diversidade. Em seus estudos, propõe que a juventude seja vista a partir de dois eixos semânticos: como aparente unidade, quando se refere a uma fase de vida, e como diversidade, quando está em jogo diferentes atributos que distinguem os jovens uns dos outros. Deste modo, a ideia de fases da vida não se restringe a um agregado de idades, mas como processo no qual a juventude é vista como uma sequência de “trajetórias biográficas” entre a infância e a idade adulta. “Uma trajetória biográfica pode ser descrita como um conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, eles mesmos em constante mudança” (PAIS, 1990, p.150).

Qualquer tentativa de periodização de uma trajetória biográfica deve considerar dois tipos de acontecimentos distintos e ao mesmo tempo dependentes: acontecimentos históricos e individuais. O primeiro pauta as transformações das estruturas sociais e o segundo demarca diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica, levando em consideração contextos de vida, escolhas, filiação..., ainda que apresente reflexos de regularidades históricas. “Quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas”. (PAIS, 1990, p.150).

Com relação a essas diferentes concepções sobre juventude, o presente trabalho assumiu essa perspectiva defendida por Pais (1990), situando-a nas relações que estabelecem com a escola no cenário educacional brasileiro no contexto da contemporaneidade. Não podemos deixar de considerar nesse cenário algumas especificidades acerca do tema da juventude que perpassam a condição juvenil no Brasil e que vem sendo sistematizada em uma diversidade de trabalhos: Sposito (2000), Abramo (1997), Dayrell (2003), Pelegrino e Carrano (2003), entre outros.

As considerações destes autores respaldaram as análises das significações da experiência de re-inserção escolar experimentada no contexto do Programa Projovem, que se

constituiu como objeto dessa investigação. Como ação desenvolvida no âmbito de políticas públicas voltadas para a juventude, que buscou responder a demandas sociais específicas de um tempo histórico, a experiência vivenciada no programa Projovem urbano reflete um processo sócio-histórico peculiar do entendimento da categoria juventude no cenário brasileiro, um entendimento que alarga o tempo cronológico da categoria jovem, por isso estamos chamando os sujeitos do estudo de jovens adultos. Por outro lado, a análise precisou considerar a dimensão individual constitutiva da trajetória biográfica de cada um dos sujeitos envolvidos, aqui concebidos como pessoas em desenvolvimento.

Abramo (1997) ao analisar a tematização social da juventude no Brasil assinala como tem crescido a atenção dirigida aos jovens em nosso país, tanto por parte da opinião pública, dos grupos políticos, como também da academia. Ressalta que estes segmentos adotam diferentes modos de abordagem ao tema. Na mídia, podemos perceber duas visões distintas acerca do jovem: como objeto de consumo, a partir da oferta de uma gama de produtos especialmente pensados para o público juvenil; ou, em grande parte do tempo, a juventude nos é apresentada como um problema social, protagonizando episódios violentos nos noticiários. A Academia também revela um crescente interesse pela temática, mas tem focalizado mais as instituições que se fazem presentes na vida dos jovens (escola, família, órgãos jurídicos...) do que os modos como os jovens vivenciam experiências intersubjetivas, pois ainda é recente a produção de estudos que considerem os jovens como sujeitos interlocutores.

Nessa perspectiva de olhar a juventude a partir de seu protagonismo, destaca-se o trabalho de Dayrell (2003) quando propõe compreender os jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, o que significa mais que uma opção teórica, mas também uma postura metodológica. O autor problematiza algumas imagens que construímos da juventude. A imagem de negatividade quando a analisamos em função do que lhe falta. A ideia de um vir a ser que nega o presente, o vivido, a imagem romântica da juventude como tempo de liberdade caracterizado pelo hedonismo e irresponsabilidade e ainda juventude como momento de crise. Assim, Dayrell posiciona-se sobre a juventude afirmando que:

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, ela assume importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 42).

A compreensão de como a produção de conhecimento vem construindo o seu olhar para o tema juventude no Brasil constituiu-se em objeto de estudo da pesquisa de Spósito (2002), intitulada “Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimento”. A partir do exame de resumos de dissertações e teses defendidas em programas de Pós-graduação em Educação, de 1980 a 1995, são tecidas considerações que possibilitam refletir sobre algumas características do percurso histórico dos estudos sobre Juventude e Educação no Brasil.

É importante destacar que temos uma produção marcada pela variação e dispersão temática, uma dispersão que não se trata de diversidade, mas de fragmentação e descontinuidade no trato dos assuntos. Há também uma ênfase em temas pedagógicos, o que poderia ser explicado pela maior inserção de profissionais ligados à Educação Básica nos Programas de Pós-graduação. Estes pesquisadores buscam compreender a escola e o processo de aprendizagem, mas com escassa ênfase no conhecimento do aluno, enquanto sujeito ao qual se destina a atividade educativa da escola.

De acordo com Spósito (1997), a análise dos temas revela decréscimo da vertente psicológica e um processo de incremento de uma possível abordagem ancorada nas Ciências Sociais, o que permitiria sair de um isolamento para a proposição de um diálogo com outras áreas de conhecimento. A referida autora ressalta, no entanto, que os dados exigem uma complexidade na sua análise, e problematiza se esta estaria sendo contemplada no interior dos estudos em Educação.

Outro ponto abordado a partir de seus estudos é a adoção da categoria estudante-trabalhador no âmbito das investigações. Para um grupo significativo da população escolar, a categoria aluno não possibilitaria uma aproximação mais global aos seus interesses e formas de sociabilidade, tendo em vista as formas híbridas que caracterizam a experiência educativa de grupos de origem trabalhadora. Dessa forma, a compreensão da vida escolar estaria exigindo novos aportes de pesquisa, capazes de responder às demandas da sociabilidade e expressão cultural quando consideramos o contexto de crise da escola como agência socializadora da população em idade escolar.

Spósito (1997) analisa o espaço dado à juventude nos estudos sociológicos no Brasil e a relação dos sociólogos com a Educação e conclui que os trabalhos mais recentes na área da Educação, a partir de meados dos anos 90, tendem a incorporar categorias sociológicas e parecem acenar com novas perspectivas.

Em pesquisa mais recente, coordenada por Spósito (2009), essa tendência de aproximação a uma vertente sociológica vem sendo confirmada. O referido trabalho teve

como objetivo realizar um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre juventude, de 1999 até 2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço social. A pesquisa resultou do esforço nacional de uma rede de cooperação científica e atualizou a produção sobre jovens e juventude no Brasil. Na medida do possível, esse estudo buscou também estabelecer parâmetros de comparação com O Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização publicada em 2002.

Na produção em Educação, os dados revelam forte presença dos estudos que se voltam para as trajetórias escolares dos jovens, compondo quase 40% das dissertações e teses. Esse índice diminuiu um pouco quando consideramos o estudo anterior de Spósito (2002), o que indica mudança nos temas, mas também evidencia que os estudos estão mais centrados na vida escolar, o que aproxima a Educação do campo de estudos da Sociologia da Educação.

No capítulo que trata do tema Juventude e Escola Dayrell et al (2009) sinalizam um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem quando as pesquisas têm buscado abordar questões do cotidiano escolar nas suas relações sociais e os processos de ensino e aprendizagem, dando maior visibilidade ao sujeito jovem, sua subjetividade e expressão cultural.

Os autores ressaltam uma tendência frutífera de uma aproximação da Sociologia da juventude com a Sociologia da Educação e referem-se a uma retomada da reflexão em torno do tema da socialização e a ampliação dos temas abordados. Há uma maior compreensão do jovem nos trabalhos analisados pelo deslocamento dos temas e uma abordagem teórica mais ampliada. Um exemplo dessa realidade é a abordagem do tema fracasso escolar, que antes centrava-se na exclusão escolar e nos trabalhos atuais enfatizam também a noção de trajetórias escolares em investigações que tendem a priorizar os processos de produção de experiências de fracasso ou sucesso em uma articulação da escola com a vida fora dela.

Podemos afirmar, com base nos estudos, que se aproximam de certa forma de nosso objeto de pesquisa, que estamos vivendo um processo de ampliação do campo de estudo sobre as relações entre juventude e escola. Esse processo vem sendo fomentado pelo próprio reconhecimento da especificidade da categoria juventude na pauta de políticas públicas na América Latina e as transformações que marcam o cenário político brasileiro nos últimos anos.

2.1 A ESCOLA PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA: UM LABIRINTO A SER DESVENDADO

Entender a categoria juventude em uma perspectiva de diversidade é reconhecer as múltiplas diferenciações que incidem sobre as trajetórias juvenis nos espaços sociais. A relação com a escola é um dos exemplos das diferentes possibilidades de experimentação da condição juvenil em nosso país. A escolaridade, relacionada com a faixa etária, opera importantes diferenciações juvenis, especialmente se cotejada com a situação de vida das famílias dos jovens – determinada, principalmente, pelo *status* socioeconômico –, como: sexo, cor, local de moradia, clivagens intergeracionais etc. (ANDRADE E NETO, 2009).

O movimento histórico que estamos vivendo no Sistema de Ensino Brasileiro, neste século, acena para maiores possibilidades de democratização do acesso ao Ensino Fundamental, no entanto, podemos afirmar que a trajetória escolar ainda é uma importante evidência das desigualdades experimentadas pelos jovens brasileiros. Como afirma Andrade e Neto:

As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e os retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. (ANDRADE E NETO, 2009, p.56).

Uma parcela significativa dessa diversidade estabelece com a escola uma relação marcada por trajetórias acidentadas, percurso de inserção, abandono, reinserção, dentre outros fatores, os quais podem ser compreendidos como uma espécie de labirinto do qual o jovem não consegue escapar. A pesquisa de Santos (2003) apresenta uma análise dos processos de exclusão precoce da escola a partir do olhar dos sujeitos que foram excluídos e identifica, a partir das falas dos entrevistados um processo de culpabilização e naturalização da interrupção dos estudos. Segundo a autora:

As narrativas acerca da exclusão precoce da escola evidenciaram que, para os sujeitos da pesquisa, a interrupção dos estudos constituiu, tal como o ingresso na escola, um caminho natural. Isso porque não se percebeu nos relatos a existência de elementos que apontassem para algum tipo de estranhamento em relação à situação. No geral, é como se eles estivessem percorrendo um caminho já conhecido, fazendo exatamente aquilo que deles se esperava. (SANTOS, 2003, p. 114)

Na mesma direção Leão e Nonato (2012) abordam o fenômeno da culpabilização e constatam que as histórias de escolarização dos sujeitos pesquisados são marcadas por ambiguidades. “Nesse terreno dúbio, havia uma propensão à autorresponsabilização, seja atribuindo a si uma incapacidade para estudar, seja assumindo a culpa por não conseguir adaptar-se à disciplina escolar” (LEÃO E NONATO, 2012, p. 838).

O trabalho de Ferreira (2013) identifica na fala dos educadores do Programa Projovem a constatação de uma história pregressa escolar traumática dos alunos, que se expressava na insegurança em relação à própria capacidade de aprendizagem e no desencontro entre as necessidades da vida e as da escola, gerando abandonos. Como demonstra no trecho abaixo.

A entrevistada estava convencida de que seus alunos se sentiam fracassados com o abandono. Desse modo, a responsabilidade pelo desajuste entre o mundo da escola e o da vida era assumida pelos próprios estudantes, num movimento de legitimação da lógica escolar (FERREIRA, 2013, p. 169).

A história escolar de constrangimentos, o sentimento de não pertencimento à escola, a trajetória de fracasso, que empurra os jovens para a EJA e os fazem perceber este espaço escolar como seu lugar e não lugar ao mesmo tempo, são questões abordadas por Scheneider e Fonseca (2013) e Nakano e Almeida (2007) a partir de uma reflexão sobre os mecanismos de exclusão e reprodução social.

Uma característica fundamental do percurso realizado por esse grupo social é o processo de idas e vindas da escola. Conforme afirmam Leão e Nonato (2012, p.836), “Boa parte desses jovens teve uma experiência escolar marcada por reprovações e abandonos, o que gerou várias interrupções em seus percursos”. Nesse contexto, podemos estabelecer a metáfora do labirinto, uma vez que esses jovens precisam chegar do outro lado, mas enfrentam muitos desafios e muitas vezes não conseguem desvendar o caminho, então, desistem.

Por outro lado, também se sentem obrigados a retornar impulsionados pelas exigências do mundo produtivo em que estamos inseridos, como consideram Naiff e Naiff (2008, p. 404): “A dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma”. “A percepção da condição de pouco escolarizado, que se construiu nos diversos constrangimentos sociais que os sujeitos experimentaram no futuro, acabou se revelando um dos principais motivadores da decisão a favor do retorno aos bancos escolares” (SANTOS, 2003, p. 115).

No trabalho de Naiff e Naiff (2008), encontramos uma discussão acerca dos motivos que levam jovens e adultos a evadir e retornar à escola. Os dados apresentados resultaram de

uma pesquisa que teve como objetivo identificar possíveis representações sociais de alunos de um Programa de EJA acerca do tema estudar e apontam o trabalho como núcleo central dessas representações. A necessidade de inserção no mundo produtivo produz um ciclo de difícil transposição: a imposição de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrará significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, o que mobiliza retornar a escola.

A pesquisa de Benite e Friedrich (2012) desenvolvida com egressos do Programa Projovem Urbano reforça essas considerações apresentadas por Naiff e Naiff (2008), quando sinaliza que a busca do jovem pela formação visa à imediata inserção no mercado de trabalho e é impulsionada pelos modos de produção e consumismo vigentes no sistema capitalista e neoliberal em que estamos inseridos. Podemos então dizer que a relação que se estabelece entre os jovens e a escola é instrumental na medida em que o espaço social escolar apresenta-se esvaziado de significados em si mesmo.

Spósito (2005), ao apresentar uma análise de dados da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira também aborda essa problemática, aponta que embora os jovens depositem confiança na escola em relação ao projeto futuro, vivem uma ambiguidade no sistema de ensino, pois valorizam o estudo como uma promessa futura, mas percebem uma possível falta de sentido no presente e nessa tensão que experimentam pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental.

Dessa maneira, a autora analisa que a escola está no centro das referências identificatórias dos jovens, que de modo geral, não contestam a sua legitimidade, mas ao mesmo tempo reconhecem limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas, principalmente, no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho. Os jovens consideram que são responsáveis pelas próprias dificuldades que apresentam no domínio das habilidades e competências oferecidas pela escola e não fazem críticas contundentes à qualidade da educação oferecida. Na análise de Spósito (2005), essa postura de atribuir a si mesmo toda responsabilidade talvez seja uma reprodução dos mecanismos contemporâneos de dominação que consideram a tarefa de socialização uma escolha dos sujeitos.

Pelegriño e Carrano (2003) em uma análise do quadro estatístico da escolarização juvenil no Brasil demonstram que há uma lenta expansão quantitativa da universalização do acesso à escola em conjunto com a permanência dos níveis de desigualdade sistêmica. Levantam as limitações do movimento de expansão do sistema de ensino, refletindo sobre uma escola que se apresenta estendida no tempo, degradada na qualidade e distante dos

interesses e da cultura juvenil. Nessa perspectiva, o espaço escolar tende a atuar como espaço reforçador da desigualdade juvenil e, assim, asseveram que.

A escola contribuirá para o processo de produção desigual de juventudes no Brasil enquanto excluir seus jovens alunos da possibilidade de participar da construção de territórios escolares significativos, interditando e esvaziando as possibilidades múltiplas de expressão e de participação. (PELEGRINO E CARRANO, 2003, p. 21)

Para Andrade e Neto (2009), o sistema Educacional brasileiro está diante de um dos seus maiores desafios. A grande questão que se coloca é: como garantir a permanência de seus alunos? Considerando esse árduo percurso escolar, muitas vezes não desvendado, poderíamos dizer: como superar a metáfora do labirinto? Como atender às demandas desse jovem que experimenta diversas tentativas de re-inserção? Onde está o “fio de Ariadne”² que poderá guiar a juventude brasileira excluída da escola a encontrar uma trilha de inclusão? Um olhar mais atento para a perspectiva de democratização escolar que temos vivenciado nos últimos anos em seus desdobramentos revela a necessidade de situá-la nos mecanismos de desigualdade social.

Andrade e Neto (2009) ressaltam que o campo educacional não foi estruturado para atender às diversidades, o que implica que uma análise situada nos mecanismos de desigualdade pode ajudar a compreender o processo escolar vivido por este expressivo grupo de jovens. Os autores se respaldam em Dubet (2003) para apresentar a necessidade de tomarmos para análise dos processos de exclusão escolar um referencial sociológico sobre os mecanismos de desigualdade. É nessa perspectiva que se desenvolveu o presente trabalho que também buscou aporte teórico na discussão proposta por Dubet, tendência assumida por várias pesquisas desenvolvidas no contexto do Programa Projovem.

² Expressão da mitologia grega utilizada para se referir a solução de um problema que tem várias possibilidades. Texto disponível no site: <http://www.infoescola.com/mitologia/ariadne/>

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE NO BRASIL: A CRIAÇÃO DO PROGRAMA PROJOVEM URBANO

No Brasil, não temos uma tradição de formulação de políticas públicas com os jovens. Abramo (1997) situa a recente preocupação com o segmento juvenil por parte das políticas públicas. Silva e Silva (2011) em revisão teórica sobre a Política Nacional de Juventude apontam que é recente o reconhecimento da necessidade de políticas públicas de caráter geracional para a juventude, tendo como diretriz a concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento foi uma conquista dos movimentos sociais iniciados a partir dos anos 80, sendo que só a partir de 1988 é que a Constituição Federal incluiu no Art.227 crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Neste momento, o termo jovem e juventude não foram incluídos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e na constituição, por isso, essas conquistas embora tenham favorecido uma maior visibilidade dos jovens, ainda deixaram de fora das políticas específicas aqueles que estavam fora da faixa etária contemplada pelo ECA. Para Sposito e Carrano (2003) um recorte etário e sócio-econômico pode operar com seleções que acabam por impor modos próprios de conceber as ações públicas e excluir um conjunto de indivíduos que embora tenham atingido a maior idade permanecem em um campo possível de ação, já que vivem efetivamente a condição juvenil.

Um balanço das políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil no momento em que a eleição de Luís Inácio Lula da Silva inaugurava um novo período político foi apresentado por Spósito e Carrano (2003). Neste trabalho, os autores traçam um esboço dos programas federais destinados à juventude no Brasil já existentes até a data e sinalizam alguns dos desafios herdados pelo então atual governo. Destaca-se na análise a necessidade de construir um modo diferente de compreender os jovens na sociedade brasileira, que deverá ser expresso sob a forma de políticas públicas democráticas, reconhecendo direitos sociais historicamente não cumpridos e a abertura para contemplar novos direitos para a juventude.

Sem negligenciar as inúmeras dificuldades de ampliação das dotações orçamentárias para as políticas públicas sociais, o desafio maior é, contudo, inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas. (SPÓSITO E CARRANO p. 37, 2003)

A partir do ano 2000 intensificaram-se os estudos sobre a juventude brasileira que vieram fomentar as discussões acerca da necessidade de elaboração de políticas públicas específicas para a juventude e em 2003 começou a tramitar no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 138/2003, que tinha como objetivo garantir, para esse segmento, os direitos constitucionais já assegurados às crianças, adolescentes e idosos. É nesse movimento que começa a tramitar na câmara o projeto de lei nº 4530, buscando estabelecer o Plano Nacional de Juventude.

O debate acadêmico acerca da demanda de diversidade nas políticas públicas, considerando a necessidade de superar uma visão de periculosidade do jovem, que sustentou ações de controle para esse segmento da população, criou um movimento de reconstrução do entendimento sobre o papel do Estado e a necessidade de reconfiguração de uma pauta de políticas públicas voltadas para a situação dos jovens brasileiros. De acordo com Castro (2004):

As políticas de juventude devem considerar a geração jovem e suas diversidades contemplando as distintas reivindicações dos distintos movimentos sociais dos jovens; devem ser de responsabilidade do Estado, considerando que a juventude é a geração com menor poder de competição em uma sociedade orientada pelo mercado; e, políticas com juventudes demandam que se operacionalize participação, por empoderamento, recursos para que os jovens possam participar inclusive da arena política de acompanhamento e formulação de políticas. (CASTRO, 2004, p. 292).

Nesse processo, os dados encontrados em pesquisas sobre a situação da população jovem no Brasil (ABRAMO, 2005, DAYREL, 2009), entre outras, constituíram-se em forte pressão impulsionadora. Em 2000, o Brasil registrava o maior contingente populacional de jovens da história do país, ultrapassando mais de um terço da população nacional. São cerca de 65,28 milhões de jovens entre 10 e 29 anos, isto soma um percentual de 38,4% da população total do país que é de 169,8 milhões aproximadamente (IBGE, 2000). Outro índice significativo nesse contexto é o fato de registrarmos em dados do IBGE de 2000/2001, 18 milhões de jovens fora da escola entre 15 e 24 anos de idade. Sendo que, destes, 91,9% viviam em famílias com renda per capita de até um salário mínimo. O enfrentamento de tal realidade fomentou ações importantes como a criação da Secretaria Nacional de Juventude.

Para Silva e Silva (2011), a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem, Lei nº 11.129) em 2005, representaram um novo momento para a juventude

brasileira, pois o CONJUVE trouxe a perspectiva de se constituir em um canal de diálogo entre a representação juvenil e o governo federal.

A implantação da Política Nacional de Juventude é fruto da reivindicação de vários movimentos juvenis, de organizações da sociedade civil e de iniciativas do Legislativo e do Governo Federal. Essa política pública foi concebida como um conjunto de princípios, estratégias e ações que contemplam as distintas realidades dos (as) jovens, estabelece seus direitos e responsabilidades e afirma suas identidades e potencialidades.

Dessa maneira, a política é pública quando pertence a todos (as) e é construída por toda a sociedade. Assim, as políticas devem criar condições para que os (as) jovens participem da vida social, econômica, cultural e democrática do país (POLIS-IBASE, 2006). Mas podemos problematizar em que medida essa perspectiva de constituição de um canal de diálogo entre representação juvenil e governo federal vem se consolidando nos últimos anos e ainda como as ações que chegam até os jovens são percebidas pelos mesmos, inclusive se reconhecendo como co-construtor delas.

A partir das considerações de Silva e Silva (2011), podemos analisar o quanto é recente o reconhecimento da categoria juventude na formulação de políticas públicas e ao mesmo tempo compreender o quanto ainda se faz necessária à construção de um olhar centrado no protagonismo juvenil. Abramo (1997), em uma breve retomada histórica acerca das imagens que vem configurando a tematização da juventude nas últimas décadas, aponta essa necessidade quando analisa que na abordagem sobre a juventude no Brasil parece haver uma certa dificuldade em considerar os jovens como sujeitos. Mais que isso, uma dificuldade de ir além da percepção da juventude como problema social, concebendo os jovens como sujeitos capazes de propor ações significativas e relevantes em uma relação dialógica com outros atores.

No documento que apresenta as diretrizes e perspectivas da Política Nacional de juventude CONJUVE et al (2006), a juventude é concebida como uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária. Ser jovem é uma condição social com qualidades específicas e que se manifesta de diferentes maneiras, segundo características históricas e sociais. O texto reconhece a possibilidade de imprecisão e injustiça de uma categoria etária, mas afirma que é considerado jovem no Brasil o cidadão ou cidadã com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Sendo que, esta classificação etária serve como parâmetro social para o reconhecimento político da fase juvenil e serve de referência para a elaboração de políticas públicas. A mudança na faixa etária atendida pelo Programa Projovem urbano reflete essa orientação, conforme é possível evidenciar na proposição a seguir:

Em um entendimento mais amplo, ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso por opção ou por origem em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens. (CONJUVE et al, 2006, p. 5)

O texto das diretrizes da Política Nacional de Juventude também aborda o que se pode considerar uma política de juventude e distingue três níveis de atividade do governo federal com foco na juventude: políticas estruturais, que são continuadas e se relacionam à garantia de direitos fundamentais, programas governamentais que tem um prazo de existência e atuam sobre uma realidade específica e ações que são de curto prazo e destinam-se a um público determinado. O documento destaca ainda a necessidade de maior investimento em políticas estruturais para a Educação.

O Programa Projovem Urbano está situado no nível dos programas governamentais e nasceu em um momento histórico de movimentos sociais que lutavam pela possibilidade de maior participação política, grupos sociais que em conjunto buscavam ressignificar a concepção de juventude que até então norteou a orientação política do país, dando ênfase inclusive ao caráter peculiar de suas demandas.

Em 2005, quando foi lançada sua primeira versão, o programa tinha como finalidade atender a uma das dimensões da Política Nacional de Juventude (PNJ), a saber: incorporar uma série de ações que fossem capazes de promover a elevação de escolaridade, a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias de jovens com idade entre 18 e 24 anos, sem vínculos formais de trabalho e que tivessem concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental (até a 4ª série), em 12 meses consecutivos.

Essa configuração foi modificada em 2008, após passar por uma reestruturação, entrando em vigor o Projovem Urbano, como uma modalidade do programa integrado. O programa Projovem foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e alterado pela lei 11.692 de 10 de junho de 2008 que regulamentam a funcionalidade e exigências do programa. Destina-se a reintegração dos jovens de 18 a 29 anos que foram alfabetizados, mas não cursaram o Ensino Fundamental para que possam não apenas retornar a escola, mas principalmente conseguirem o ingresso no mercado de trabalho, tendo ainda como finalidades específicas: a re-inserção 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, 2007).

Dentre as mudanças destacam-se a extensão da faixa etária de 18 a 29 anos e a duração do curso para 18 meses. Essa mudança na faixa etária atendida reflete uma tendência que já vinha se efetivando em outros países ocidentais e podemos associar ao contexto de desemprego estrutural do modelo capitalista que afeta fortemente a juventude, flexibilizando o período de passagem para a vida adulta, quando consideramos que esta passagem estaria relacionada à independência financeira em relação aos pais.

Outra reflexão que podemos fazer em torno desse alargamento relaciona-se à demanda por mão de obra qualificada, como argumento para enfrentar a crise de desemprego, que exige maior tempo de investimento em formação. Mas é necessário problematizar esse aspecto, pois esse investimento em formação, por si só, não daria conta da complexidade que envolve uma análise do atual modo de produção capitalista e das formas de inserção no mundo do trabalho, levando em consideração a diversidade das condições juvenis.

No Brasil, essa realidade ainda precisa ser situada, já que para grande parcela dos jovens brasileiros a busca por fontes de sustento financeiro, chega muito cedo e convive com momentos de desemprego intervalados por uma inserção produtiva precarizada. Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o arranjo familiar em contextos de vulnerabilidade social, em muitos casos, pode não ser marcado pela saída do jovem da casa dos pais, sendo comum o alargamento da família, quando o (a) jovem se une a um (a) parceiro (a), gera filhos, mas continua dividindo o mesmo espaço dos pais e irmãos.

Dentre as mudanças ocorridas no Programa em 2008, destaca-se também a extinção de duas exigências: a obrigatoriedade de conclusão da 4ª série, passando a ser necessário apenas que se soubesse ler e escrever, e a obrigatoriedade de não possuir trabalho de carteira assinada. Ao modificar essa condição inicial de inserção (saber ler apenas) o Programa passou a ter um perfil de turmas diferenciado da primeira versão, o que teoricamente implicaria novas demandas pedagógicas, mas estas não ganharam um grande destaque na proposta. Essa nova versão de Projovem integrado passou a se dividir em: Projovem urbano, Projovem adolescente, Projovem campo e Projovem trabalhador.

De acordo com o Art. 27. do decreto 6.629 de 4 de novembro de 2008 para se matricular no Programa Projovem Urbano, o jovem deverá ter entre dezoito e vinte e nove anos completos, no ano em que for realizada a matrícula, não ter concluído o ensino fundamental e saber ler e escrever.

Sobre as questões específicas à formação educacional dos jovens, é importante mencionar que a carga horária total prevista do curso é de duas mil horas, sendo mil quinhentos e sessenta presenciais e quatrocentos e quarenta não-presenciais, cumpridas em dezoito meses. O curso está organizado em três ciclos, sendo que cada ciclo é composto por duas unidades formativas. Cada unidade formativa tem a duração de três meses.

Outro aspecto a ser destacado no Programa é a concessão de uma bolsa auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00. Segundo o decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008 Art. 47. “A União concederá auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais aos beneficiários do Projovem... poderão ser concedidos até vinte auxílios financeiros por beneficiário, que na modalidade Projovem Urbano está condicionado a manutenção de uma frequência de pelo menos 75% por parte do aluno e entrega dos trabalhos pedagógicos”. Este auxílio financeiro gerou muita expectativa em torno da adesão do público-alvo do programa, mas os desdobramentos de sua implementação leva-nos a problematizar o alcance desse diferencial enquanto estratégia para garantir uma de suas finalidades, prevista no mesmo decreto, que é a de criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.

Outro destaque nesse percurso pela construção de políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil é a aprovação da PEC 042\2008 que inseriu o termo ‘jovem’ no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, garantindo-lhes o acesso a direitos que já estavam constitucionalmente assegurados às crianças, adolescentes e idosos.

Em 2013 avançamos um pouco mais, na perspectiva da legislação, quando foi aprovada a lei 12.852 que instituiu o Estatuto da Juventude dispendo sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.³ A lei reconhece o jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares e reforça o recorte etário previsto no Programa Projovem Urbano quando estabelece: “para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” e ressalta: “aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. O Estatuto também afirma como princípio a valorização e promoção da participação social e política dos jovens de forma direta e por meio de suas representações.

³ Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em maio de 2015.

A perspectiva dos jovens adultos que protagonizam esta pesquisa oferece elementos para tensionar os desdobramentos do Programa Projovem Urbano como ação contextualizada em uma proposta de Política Pública Nacional para a Juventude e sua concepção de participação democrática, que considere contextos e trajetórias de vida singulares.

2.3 A PESQUISA NO CONTEXTO DO PROGRAMA PROJOVEM URBANO

Os resumos de teses e dissertações divulgados no portal da CAPES evidenciam um interesse de pesquisa crescente pelo contexto do Programa Nacional de inclusão de Jovens - PROJOVEM. Desde 2000, a cada ano encontramos um número maior de dissertações e teses.

Em 2014 realizamos uma busca no portal da Capes com o propósito de identificar as teses e dissertações publicadas entre 2010 e 2012, período de um maior número de trabalhos registrados. Com a busca Projovem encontramos 50 trabalhos, mas como o foco de interesse da nossa investigação foi o Programa Projovem Urbano especificamos a busca, optando pelo termo Projovem Urbano para o qual encontramos 26 trabalhos.

O objetivo dessa busca não é a construção de um “Estado da Arte” sobre o tema, mas uma análise das produções mais recentes para situarmos nosso objeto de estudo: re-inserção escolar no contexto das investigações que vem sendo produzidas. Esta análise tomou como referência os 26 resumos que aparecem na busca, sendo que nesse universo temos duas teses de Doutorado e 24 dissertações de Mestrado.

A análise evidencia que os trabalhos produzidos concentram-se, em sua maioria, em Programas de Pós Graduação, situados nas regiões Sudeste e Nordeste, o equivalente a 80%; seguidos da região Sul, com, aproximadamente, 10% e apenas dois trabalhos distribuídos nas regiões Norte e Centro-oeste. A maior parte dessas investigações foi desenvolvida em Programas de Mestrado da área de Educação, mas percebemos também o interesse interdisciplinar pelo tema quando analisamos a diversidade de áreas que compõem essa seleção a exemplo dos cursos de: Sociologia, Psicologia, Serviço Social, Linguística, Políticas Públicas, Humanidades, Educação Matemática, Economia, Ciência da informação, Planejamento urbano, dentre outros. Essa diversidade também é notória nos objetos de estudo.

Diante do exposto, com o propósito de apresentar, em linhas gerais, os focos de investigação, buscaremos situá-los em quatro grandes categorias que abarcam as

intencionalidades do programa: Cidadania, Qualificação profissional, Escolaridade e efetividade da política pública.

A discussão sobre cidadania vai aparecer na maior parte dos trabalhos pela própria estrutura de currículo integrado que o programa busca desenvolver, mas dois trabalhos fizeram um recorte no tema: Monteiro (2011) e Barban (2011). Monteiro (2011), discutindo a concepção de cidadania implementada no programa e limites e possibilidades da dimensão participação cidadã, sinaliza que o Projovem Urbano, em sua proposta de formação para a cidadania, tem uma concepção relacionada à prática da civilidade, elemento que faz parte da formação de um cidadão, mas que não deve ser confundida com a cidadania, visto que, diz respeito à negação da individualização radical e a responsabilização pelos destinos da nação.

De acordo com Barban (2011), as ações desenvolvidas pelos grupos de jovens, pouco beneficiaram as comunidades no sentido de ajudá-las a superar suas dificuldades. Os jovens estão unidos nas vivências de solidariedade, sociabilidade e reconhecimento de direitos e deveres, mas reclamam uma participação mais ativa na solução das dificuldades encontradas por suas comunidades. Neste estudo, os dados revelaram que o Programa está diante do desafio de promover no âmbito da cidadania uma imersão prática.

A dimensão qualificação profissional também é contemplada nos estudos, a exemplo de: Júnior (2012), Barros (2011), Tramontim (2012). As pesquisas priorizaram a escuta de jovens egressos e seus achados revelam que o programa representa uma possibilidade de conclusão do ensino básico (ensino fundamental). Porém, no que diz respeito à qualificação profissional oferecida, evidencia-se através dos estudos um descompasso entre aquilo que é proposto e o que é posto em prática devido à forte precarização das aulas. Apesar dos benefícios vislumbrados pelo Programa, este denotou ser mais positivo para jovens que não se encontravam trabalhando durante a realização do mesmo, o que era realidade para uma pequena parcela de alunos.

As pesquisas sinalizam também uma disjunção entre a formação oferecida e o campo de trabalho. Desta forma, a proposta de qualificação profissional não consegue romper com a lógica da subordinação e precarização do trabalhador vigente no nosso país. Sobre esta questão, Júnior (2012) assinala que as inserções profissionais dos egressos mantiveram-se flexíveis, temporárias e precárias, não alterando significativamente a posição e a vivência deles no mundo do trabalho.

A escolaridade e efetividade da política pública foi abordada em um número significativo de trabalhos que buscaram ouvir todos os sujeitos envolvidos no processo de implementação do programa. Destacam-se em seus focos a formação dos professores,

aspectos pedagógicos da proposta curricular integrada e interdisciplinar e o impacto da experiência de estar no Projovem no projeto de vida dos jovens. Nessa perspectiva, as pesquisas sinalizam algumas considerações sobre a dimensão político-pedagógica do programa.

A proposta curricular do Programa é incorporada pelos educadores sem que demonstrem interesse de recontextualizá-la no espaço escolar. Embora a maioria dos educadores expresse que o programa possibilita trabalhar com autonomia, contradiz-se quando descreve o cotidiano da prática pedagógica. A conclusão do ensino fundamental aparece como principal ganho para os jovens entrevistados na medida em que mobilizou energias para a continuidade dos estudos. Mas a evasão constitui-se em um grande desafio, que tem dificultado um maior alcance da ação. Logo, o Programa não tem conseguido atingir o público alvo, tendo em vista que a procura tem sido menor que a oferta de vagas e que a evasão supera os 50% ao longo do curso.

O trabalho de Dias (2012) analisa que a evasão é produzida como problema na medida em que as práticas de formação e criação do Projovem Urbano são atravessadas por três eixos, a saber: a educação como meio de efetivar a cidadania e a inclusão social; como forma de proteção e controle sobre a vulnerabilidade; e como problema político condicionado ao desenvolvimento socioeconômico. Articulado efeitos de poder e jogos de verdade, ao prescrever modos de circulação dos jovens nos territórios sociais, estas práticas naturalizam o fracasso nas trajetórias juvenis, situando a evasão como problema também nas formas de gestão e no desenho das Políticas Públicas de Juventude.

Quanto aos limites e possibilidades do programa em relação à promoção de mudanças na vida dos jovens, é preciso considerar que o Programa atende a uma parcela excluída da população, como mulheres, não brancos e pessoas fora da idade escolar adequada, o que demanda investimento em mudanças estruturais, posto que sem elas, torna-se difícil uma concretização mais eficiente da política pública. Os jovens atendidos pelo programa estão imersos em uma realidade que demarca possibilidades da vivência juvenil. Em estudo sobre este tema, com alunos egressos do programa, é evidenciado o quanto o acesso desigual às oportunidades para se vivenciar esse período reduz as possibilidades de experimentação da condição juvenil.

A pesquisa de Silva (2011), que trabalhou com representações sociais de educação para o público-alvo do programa chega à conclusão de que é acreditando que podem superar as situações de exclusão e melhorar de vida que os jovens optam por voltar a estudar. Nesse entendimento, o jovem é mobilizado pela “promessa” de desenvolver outra trajetória. Em

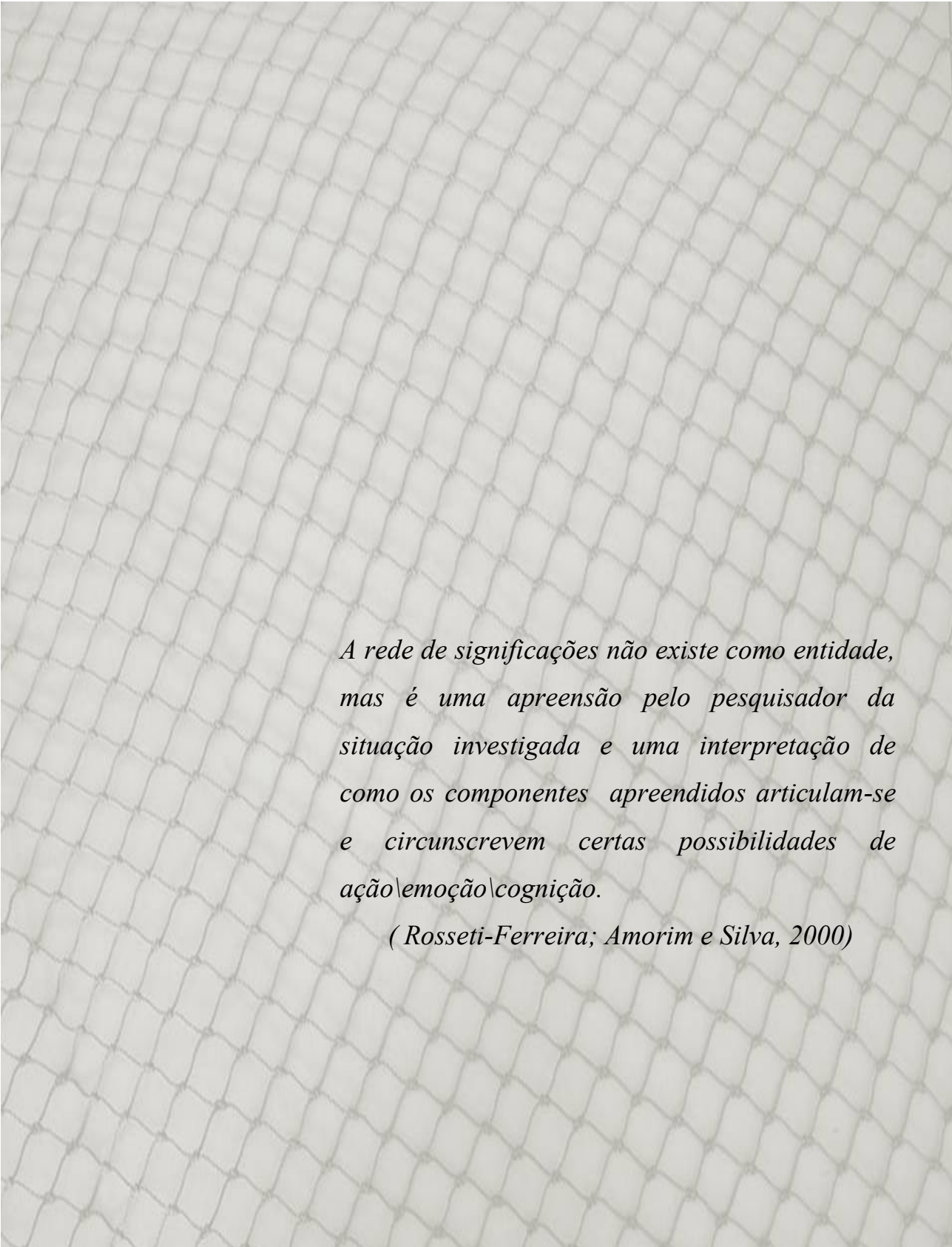
contra partida, verifica-se que uma questão que ainda permanece a desafiar os estudos, na implantação dessa política e das demais políticas públicas para esse segmento social é reconhecer e apoiar as múltiplas formas de atividade e criatividade dessa faixa etária, considerando suas projeções e potencial criativo no âmbito da cultura e do mercado produtivo.

Conforme os resumos de dissertações e teses do portal da CAPES desenvolvidos sobre a temática aqui discutida, algumas mudanças destacadas pelos jovens são mais valorizadas que outras. Uma delas diz respeito à conclusão do ensino fundamental, visto que aparece como principal ganho. Já a qualificação profissional oferecida durante a formação foi apontada como algo distante das expectativas iniciais dos jovens e por isso estes não acreditam que o Programa venha promover uma mudança efetiva em sua condição de vida.

Outras mudanças sinalizadas foram a ampliação do círculo de amizades, a melhoria na autoestima e, em alguns casos, a consecução do primeiro emprego. Os dados mostram que a inclusão social de jovens depende de políticas públicas bem mais abrangentes, em que a elevação da escolaridade e a qualificação profissional são vertentes importantes, mas não são suficientes para resolver a problemática dos jovens em situação de vulnerabilidade social. A respeito desse aspecto, Silva (2011) alerta que o avanço na discussão das políticas públicas para a juventude deve considerar a combinação de políticas universais e focalizadas, rompendo com tal dicotomia e considera que embora a ação emergencial tenha espaço e relevância nas carreiras escolares dos jovens que apostam na escola, pois estes desejam uma educação pública de qualidade, é preciso que estas ações encaixem-se em suas vidas, seus tempos e suas necessidades.

Uma consideração importante, que aparece na pesquisa de Salgado (2012), é o aspecto relacional no contexto do Programa, já que os jovens atribuem à excelente relação dos professores para com eles como um dos principais fatores para que essas mudanças ocorressem.

Essa breve análise das produções acadêmicas sobre o Programa revelam que temos muitos trabalhos produzidos, que são múltiplas as áreas de pesquisa que se interessam sobre o tema, que a análise da implementação da política pública está bem desenvolvida, que os jovens e todos os sujeitos envolvidos estão sendo ouvidos, mas não há um estudo que tenha tomado a experiência de re-inserção escolar em sua dimensão relacional e desenvolvimental como objeto de estudo. É nessa perspectiva que o presente trabalho desenvolveu-se.



A rede de significações não existe como entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação\emoção\cognição.

(Rosseti-Ferreira; Amorim e Silva, 2000)

3 UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA COMPLEXIDADE: REDE DE SIGNIFICAÇÕES E SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM INTERLOCUÇÃO

Em busca de uma epistemologia que desse conta da complexidade do fenômeno em investigação, o referencial teórico-metodológico foi se delineando a partir de uma perspectiva interdisciplinar na interlocução entre a perspectiva psicológica da Rede de Significações (RedeSig) e a Sociologia da experiência escolar. A natureza da investigação aqui proposta exige considerar os componentes discursivos (as vozes dos diferentes interlocutores) e não discursivos (estruturais e estruturantes) em suas interações recíprocas na apreensão do objeto de estudo e na contextualização rigorosa das condições de produção do corpus da pesquisa.

A proposta da Redsig está fundamentada em um conjunto de pressupostos teóricos da Psicologia de base sócio histórica, que irão nortear a compreensão da dimensão simbólica e interativa da experiência de re-inserção escolar, levando em consideração os percursos ou trajetórias singulares das pessoas em sua relação com o contexto e na projeção do tempo.

Estaremos considerando nas análises desse trabalho o fato de que a Sociologia da Experiência escolar foi desenvolvida no contexto do Sistema de Ensino Francês, o que requer que consideremos a peculiaridade do cenário brasileiro. Os estudos desenvolvidos no Brasil acerca das relações entre juventude e escola irão ajudar a compor o cenário analítico, situando o contexto sócio-histórico brasileiro.

A Sociologia da experiência escolar de Dubet e Martucelli (1997) ganha destaque na construção desse campo analítico, estabelecendo interlocuções com a Redsig. Acreditamos que a articulação entre a Redsig e a noção de experiência escolar desenvolvida no trabalho de Dubet e Martucelli possibilita uma compreensão mais ampliada da experiência escolar dos jovens adultos que protagonizam esse estudo.

Dubet e Martucelli (1997) desenvolveram suas investigações no campo da escola regular francesa e suas considerações irão contribuir com o processo de compreensão do fenômeno re-inserção escolar, um fenômeno que não se diferencia apenas por estar situado na realidade brasileira, mas também por assumir características próprias e realizar-se no espaço de um programa de inclusão social.

3.1 A REDE DE SIGNIFICAÇÕES COMO TECIDO SEMIÓTICO: PESSOAS, CONTEXTOS E TEMPORALIDADES

“O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro.”

(ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004)

A Redsig concebe o desenvolvimento humano como processo que se dá ao longo de todo o ciclo vital, nas múltiplas interações que se estabelecem entre as pessoas em um contexto social culturalmente organizado, aproximando-se de uma perspectiva ecológica e sistêmica, que segundo as autoras da abordagem (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA e CARVALHO, 2004) é melhor representada por ⁴Urie Bronfenbrenner (1996). Este autor concebe os contextos de desenvolvimento como sistemas de estruturas aninhadas, interdependentes e em recíproca interação. Em seus estudos, defende que os contextos organizam-se desde um nível macrosistêmico, que se caracteriza pela dimensão política, ideológica e moral até o nível microsistêmico, que se caracteriza pelas interações sociais face a face, motivadas por desejos, percepções e saberes compartilhados; passando ainda por níveis intermediários, que interferem indiretamente no contexto desenvolvimental das pessoas e pelo conjunto de microssistemas em interação.

Rosseti-Ferreira (2004) esclarece que as abordagens sistêmicas podem variar muito, mas tem alguns pontos em comum: o foco no indivíduo amplia-se para as pessoas em interação; há um reconhecimento da interdependência entre pessoa e contexto (físico e simbólico) e a irreversibilidade do tempo, como aspecto dinâmico dos sistemas, mais do que estrutural, que remete aos processos de mudança e ajustes bidirecionais. Nesta investigação, assumimos uma perspectiva desenvolvimental para analisar as repercussões da estrutura oportunizada pelo programa Projovem urbano no processo de desenvolvimento humano dos jovens adultos que dele participam.

É importante perceber que a trajetória da equipe do CINDEDI para chegar à noção de rede de significações passou justamente pela necessidade de buscar paradigmas mais adequados a análise da complexidade de elementos relacionais, pessoais e contextuais que se

⁴ Pesquisador nascido em 29 de abril de 1917 em Moscou. Autor do livro *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados* no qual apresenta uma proposta ecológica do desenvolvimento que privilegia estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contato com diferentes pessoas.

faziam presentes nas investigações desenvolvidas pela equipe. A natureza do problema aqui proposto: “como jovens adultos que apresentam uma trajetória de exclusão do sistema de ensino regular significam a experiência de re-inserção escolar na estrutura oportunizada pelo programa Projovem Urbano de Feira de Santana e quais são as repercussões dessa estrutura de oportunidades no processo de desenvolvimento humano” também impõe esse desafio de complexidade pelas múltiplas vozes envolvidas no cenário em questão.

Tecendo algumas considerações sobre a Redsig, Rosseti-Ferreira (2004) relata como a complexidade das investigações realizadas principalmente em creches foi exigindo novas maneiras de abordar os fenômenos humanos. Desafio que o grupo enfrentou, buscando apreender os processos de interação recíproca das pessoas e dos contextos, mediados por atos de significação, o que promove emergência de novidade. Ou seja, entendendo-se “significação, como produção de signos e sentidos, (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo acordo mútuo, estabilização, e diferença “inter-incompreensão constitutiva” (SMOLKA, 2004, p. 44).

A Redsig ao assumir o conceito de atos de significação como centrais ao processo de desenvolvimento humano respalda-se no trabalho de Bruner (1997) quando propõe uma Psicologia centrada no significado e culturalmente orientada. Para o autor, a cultura e a busca por significado dentro da cultura são as causas da ação humana, pois nossos desejos e as ações que praticamos em seu nome são intermediados por meios simbólicos. “A cultura e a produção de significados são a mão modeladora, a biologia é a restrição, cabe à cultura deter o poder de afrouxar essas limitações” (BRUNER, 1997, p. 30).

Foi a necessidade de integrar uma visão dialética e discursiva às análises dos processos de investigação que levou a equipe do CINDEDI a aproximar-se da metáfora da rede, um conceito que já estava sendo usado em diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a rede de significações pode ser assim compreendida:

É composta por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia, e pelas relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, no nível dialógico das relações. (ROSSETI-FERREIRA, 2004, p. 17).

Essa noção de rede mostra-se pertinente para analisar as significações produzidas na experiência de retorno à escolarização, quando consideramos diferentes sujeitos em interação, seus diferentes posicionamentos e discursividades, produzindo sentidos em um contexto

desenvolvimental, delimitado por uma matriz sócio-histórico-cultural, que circunscreve tais experiências singulares. A rede é usada como metáfora para explicar o tecido semiótico que configura os contextos de experiências, interpelando diferentemente cada sujeito que se move e posiciona-se nela. Pode também referir-se à rede integrada de atendimento do Projovem Urbano, enquanto estrutura de oportunidade, que objetiva e oportuniza novos percursos desenvolvimentais. Podemos ainda pensá-la numa outra dimensão, como rede de aprendizagem, dispositivo conceitual importante, a ser desenvolvido neste trabalho, para compreendermos a intrincada relação entre processos sociais, processos simbólicos e processos cognitivos.

Outra consideração importante é que a abordagem da Redsig busca superar velhas dicotomias presentes na Psicologia: biológico\social, universalidade\singularidade, semiótico\concreto, determinismo\indeterminismo, em um esforço de conceber a pessoa de modo integrado, uma perspectiva assumida nessa investigação e que dialoga com as contribuições de François Dubet e Martucelli (1997).

A abordagem da Redsig introduz alguns conceitos teóricos importantes para compreendermos os fenômenos investigados nas suas inter-relações, dentre eles, utiliza o termo **pessoa** em lugar de sujeitos ou indivíduos para demarcar que o ser humano constrói-se na relação com o outro e com o meio, que há nessa relação um aspecto interacional. “A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas”. (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, p.25). Mas o fato de seus atributos serem relacionais não implica ausência de singularidade.

De acordo com Rosseti-Ferreira; Amorim e Silva, (2004), as pessoas já nascem inseridas em **campos interativos dialógicos**, estes são centrais e fundantes no processo de desenvolvimento humano, pois as relações sociais que se estabelecem ao longo de toda a vida serão continuamente o motor do desenvolvimento, que ocorre em **contextos** situados, culturalmente organizados e socialmente regulados. Assim, o espaço social do Programa Projovem Urbano é, nessa perspectiva, concebido como um campo interativo dialógico.

Rosseti-Ferreira; Amorim e Silva, (2004), esclarecem que um contexto é constituído pelo ambiente físico e social e os processos interativos que se estabelecem nele estão mergulhados em uma **matriz sócio-histórica** de natureza semiótica. Essa matriz tem concretude no aqui e agora, rompendo com a divisão entre as dimensões pessoais e coletivas. Dessa maneira, tanto essa matriz contribui na circunscrição do processo de desenvolvimento

das pessoas, como ela é afetada pelas ações das pessoas, que em contextos específicos a transformam, preservam, transmitem ou recriam.

Os limites e possibilidades são denominados **circunscritores**, que demarcam percursos possíveis ou improváveis, direcionando os processos de produção de significados, **papéis** e posições assumidas pelas pessoas em diferentes experiências. A Redsig concebe papéis como forma de comportamento culturalmente definido, abarcando tanto aqueles que são sociais (mãe, professor...) quanto o que podemos chamar de psicológicos que envolvem atitudes (autoritário, vítima...). Rosseti- Ferreira (2004) considera que:

Elementos pessoais, histórico-culturais, e contextuais, em sinérgica interação, circunscvem certas possibilidades de configuração da rede de significações e não outras. As pessoas, tanto crianças como adultos, no entanto, não são passivamente submetidas a essas circunscções, negociando a cada momento, de maneira pessoal e única, as posições ou os papéis a serem atribuídos ou assumidos nas várias situações (ROSSETI-FERREIRA, 2004, p.18)

Com base nos conceitos apresentados, entendemos que pessoas e redes de significações são transformadas continuamente pelas características físicas, sociais e temporais das interações nos contextos em que se inserem. Cabe ainda destacar que ambas estão envolvidas em atividades discursivas, assumindo posições e posicionando-se. “A realidade psicológica de cada indivíduo é narrativa e dinâmica, essencialmente embutida nos contextos histórico, político, cultural, social e interpessoal” (OLIVEIRA, GUANAES E COSTA, 2004 p. 79). Essas transformações acontecem em um movimento de “figura e fundo”, no qual alguns processos vão emergindo e adquirindo uma dominância, ao mesmo tempo em que outros permanecem em segundo plano até que um novo evento ocorra no fluxo das interações.

O presente estudo buscou apreender essas transformações e posicionamentos, utilizando também a ideia de **enredamento** entendida como um campo de significação predominante, composto por elementos discursivos múltiplos, que envolvem a pessoa em padrões de posicionamentos que se tornam recorrentes, podendo limitar a sua ação.

A dimensão do tempo, outro componente importante nesta abordagem, vem sendo definida pelas autoras (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM E SILVA, 2004) a partir de quatro temporalidades interligadas: o tempo presente ou microgenético; o tempo vivido ou ontogenético; o tempo histórico ou cultural e ainda um tempo prospectivo, ou orientado para o futuro.

O tempo presente ou microgenético envolve os episódios do agora. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas nas interações. **O tempo vivido ou ontogenético** refere-se a vozes evocadas em nossas práticas discursivas. Vozes que foram socialmente construídas, durante os processos primário e secundário de socialização. É o território do *habitus* tal como explicitado por Bourdieu (1998), o lugar das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas.

O tempo histórico ou cultural é o lugar do imaginário cultural, socialmente construído durante um longo período em uma determinada sociedade. Compõe o interdiscurso ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo.

E ainda temos uma quarta temporalidade, denominada **de tempo prospectivo ou orientado para o futuro** que é baseado nos outros três tempos. Através dele, expectativas individuais e coletivas, proposições e metas são criadas. “É, também, estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam, de vários modos, as ações e interações presentes”. (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM e SILVA, 2004, p.28).

3.2. EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A SUBJETIVAÇÃO DA EXCLUSÃO

Compreendendo que os jovens adultos que protagonizaram este estudo estão construindo uma experiência e assumindo um papel ativo na consolidação de processos de subjetivação, a noção de experiência escolar desenvolvida por Dubet (1996) também subsidia a construção do objeto na tentativa de entender a partir da ótica dos jovens os processos subjetivadores produzidos pela escola. É importante ressaltar que todas as referências teóricas escolhidas para embasar o presente estudo permitem compreender a experiência de re-inserção escolar de modo situado em seu próprio processo de produção, trazendo à tona os mecanismos de seleção e exclusão social que operam no nosso sistema e criam a necessidade da sua existência. Esses mecanismos, funcionam como circunscritores do desenvolvimento e um olhar voltado para a re-inserção escolar como fenômeno próprio, que está associado à exclusão, mas não se confunde com ela, requer um diálogo entre perspectivas psicológicas e sociológicas, em uma interação dialética entre as dimensões social e subjetiva. Um diálogo

que, durante este percurso investigativo, buscamos estabelecer com a noção de experiência social proposta por Dubet (1996).

É válido mencionar que François Dubet vem se destacando no campo sociológico pela análise teórica que tem produzido da sociedade contemporânea. O seu trabalho está fundamentado em estudos teóricos e metodológicos e em pesquisas empíricas que produziram o conceito de experiência social. “O ponto de partida de Dubet é a constatação de uma mudança profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social, de uma “decomposição” da representação do social oferecida pela Sociologia Clássica” (WAUTIER, 2003, p.176).

Em uma perspectiva clássica de análise da sociedade, o ator individual é concebido como o produto de uma socialização que visa à incorporação de valores e de condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade, há nessa perspectiva uma identidade entre ator e sistema, sobretudo na abordagem durkheimiana (Sell, 2001). Este modo de análise exigiu um redimensionamento a partir de mudanças ocorridas na sociedade pela complexificação na modernidade pós-industrial. Como afirma Wautier (2003):

Numa sociedade caracterizada pela diversidade cultural, pela multiplicidade das formas de conflito, e de ação social, os atores não podem mais ser reduzidos a um só tipo de papel programado, não podem atuar segundo uma lógica única e determinada: o ator e o sistema se separam (WAUTIER, 2003, p.179).

Na análise proposta por Dubet (1996) é evidenciada uma crise do próprio processo de subjetivação, na medida em que instituições modernas (família, escola, estado...) que por muito tempo foram as bases socializadoras que forneciam elementos subjetivadores já não expressam mais uma coincidência entre as expectativas sociais e a experiência de subjetivação. Essa transformação das instituições é designada em sua obra como um processo de “desinstitucionalização” entendido como uma crise do programa institucional nascido da modernidade, as mudanças ocorridas nos modos de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas.

O trabalho de Dubet (1996) procura avançar nas análises que privilegiam explicações centradas na sociedade, fazendo parecer que o ator social é totalmente moldado por seu processo socializador, e por outro lado daquelas, que enfatizam o papel do indivíduo, concebendo-o livre das condicionalidades sociais. Ele considera que não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema, argumentando que:

A experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da sociedade já não é adequada, no caso em que os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então já um sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos (DUBET, 1996, p. 94).

Pelo exposto, compreendemos que a noção de experiência social permite ao mesmo tempo levar em conta a sociedade e o seu peso na estruturação das lógicas de ação e o trabalho do indivíduo para escolher entre elas, conferindo sentido à sua vida e à sua trajetória. Wautier (2003) enfatiza que para Dubet a experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo constrói uma identidade social, quando articula diversas lógicas de ação nas quais está engajado.

Para compreender como se articulam essas lógicas de ação é necessário considerar que na análise de Dubet (1996) o social está formado por três grandes sistemas e cada um tem a sua lógica. O primeiro deles, a **comunidade**, é concebido como um sistema de valores de integração e orienta-se por uma lógica de integração, pois o ator é definido pelos seus vínculos com a comunidade. Na sequência, tem-se o **mercado**, o qual volta-se para valores de interesses, tem uma lógica estratégica, em que o ator define-se por seus interesses no mercado. E por fim, a **cultura** apresenta-se como sistema de valores que conduzem à crítica, uma lógica de subjetivação, em que o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção\dominação e alienação. Diante dessas proposições, é possível afirmar que a experiência social é estruturada no trânsito entre esses sistemas (Dubet, 1996).

Essa noção de experiência social ajuda-nos a compreender socialização e subjetivação como processos diferentes. Pelo que entendemos, abre-se um espaço para a crítica, quando do distanciamento das regras. Nesta perspectiva, a experiência escolar pode ser redimensionada, pensada a partir da valorização do conhecimento dos atores que participam dela e que a produzem buscando compreender suas experiências individuais e concretas, reconhecidas como fonte legítima de conhecimento sobre a sociedade e a escola, uma perspectiva que este estudo buscou desenvolver.

O trabalho de Dubet e Martucelli (1997) parte da noção de experiência social para investigar a experiência escolar. Ao apresentarem o objeto de estudo da pesquisa, os autores esclarecem que o trabalho que desenvolveram não se realizou somente nos aspectos pedagógicos de mestres e alunos, mas compreendem uma multiplicidade de relações e esferas de ação, já que os escolares são alunos e crianças, colegas e adolescentes, liceístas e jovens,

que aprendem a crescer em todas estas dimensões de sua experiência, pois, têm uma vida fora da escola. Suas experiências transformam-se e modulam-se diferentemente, segundo a sua condição social e as posições que ocupam no sistema. As amizades, os amores, os entusiasmos, as feridas, os êxitos e os fracassos participam da formação dos indivíduos como das aprendizagens escolares. Assim, situa a perspectiva da pesquisa.

Para compreender o que fabrica a escola, não basta estudarmos os programas, os papéis e os métodos de trabalho, é necessário também captar a maneira como os alunos constroem sua experiência, “fabricam” relações, estratégias, significações através das quais se constituem em si mesmos [...] A experiência social não é um objeto positivo que se mede de fora como uma prática, como um sistema de atitudes e de opiniões, porque é um trabalho do ator que define uma situação, elabora hierarquias de seleção, constrói as imagens de si mesmo.⁵ (Traduzido pela mestrandia, DUBET E MARTUCELLI, 1997, p.17).

A pesquisa empírica durou quase três anos e trabalhou com diversos atores (alunos, professores, pais), através de grupos de intervenção sociológica. A originalidade deste método está na dinâmica de construção de um debate entre os investigadores e os atores, sendo que os investigadores propõem análises sociológicas da percepção do grupo e o grupo pode acatá-las ou rejeitá-las.

Dubet e Martucelli (1997) definem a experiência escolar como a maneira pela qual os atores individuais e coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. As lógicas de ação correspondem a três funções essenciais do sistema escolar: **socialização, distribuição das competências e educação.**

A primeira função corresponde uma lógica de integração, da qual todo aluno é obrigado a participar. Vale esclarecer que ser aluno é compreender e interiorizar as expectativas da organização, socializar-se através de jogos de grupos de pertença e referência. Assim, toda experiência escolar é definida por esta lógica de integração, por uma forma de aprendizagem das normas propostas, apesar da escola não ser uma organização homogênea e repousar sobre tensões de pertenças e normas.

Da função de distribuição de competências emerge uma lógica estratégica, pois a experiência escolar não é apenas integração, tem uma natureza competitiva construída pela

⁵ Texto original: Para comprenderlo que fabrica la escuela, no basta con estudiarlos programas, lós roles y lós métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que lós alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos... La experiencia social no es un objeto positivo que se y mide desde fuera como una práctica, como um sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquias de selección, construye imágenes de si mismo... (DUBET E MARTUCELLI, 1997, p.17).

tensão entre integração e socialização e está ligada aos recursos e competências estratégicas dos atores em função de seus objetivos e posições. A experiência de cada um consiste justamente em administrar essa tensão em uma escola que não é puro sistema de integração ou puro mercado.

E sobre a função de educação, podemos dizer que junto à integração e à confrontação de estratégias a experiência escolar é definida por uma referência à cultura, capaz de formar um sujeito autônomo, porque capaz de construir uma distância da realidade, não se adaptando ao mundo tal qual como é. A subjetivação dos indivíduos forma-se em uma experiência de distância entre os diversos modelos sociais e as diversas imagens de sujeito oferecidas pela religião, arte, ciência, trabalho e todas as figuras históricas disponíveis. Dessa forma, é possível asseverar que nenhuma escola pode evitar o entendimento da subjetivação como um núcleo de domínio da experiência. A experiência escolar apresenta-se como um desafio para os atores e, em especial, para os alunos, porque estão obrigados a combinar e a articular essas diversas lógicas de ação.

Para Dubet e Martucelli (1997) a experiência escolar é um trabalho do ator, mas depende de diversas variáveis. Tem uma variável diacrônica, ou seja, transforma-se no curso do tempo a partir da influência da idade e da posição escolar, o vínculo subjetivo com os estudos modifica-se com a evolução dos programas, dos métodos pedagógicos e maturidade cognitiva dos indivíduos.

Outra variável é a posição social e escolar dos alunos, eles não se submetem aos mesmos métodos e não dispõem dos mesmos recursos estratégicos, desse modo, o passado deve ser considerado como um fator determinante dessa experiência, e ainda variáveis como: sexo, natureza dos estabelecimentos escolares, contexto global, estilo pedagógico dos docentes entre outros precisam ser considerados.

Dubet e Martucelli (1997) alertam que a experiência escolar deve ser considerada como determinada socialmente de maneira forte, na medida em que cada lógica de ação refere-se a um modo de determinação específica, porém a determinação dessas lógicas não nos diz nada sobre a experiência escolar em si mesma, sobre o trabalho pelo qual os atores constroem uma coerência própria e assim se constroem como sujeitos.

Essa definição de experiência escolar proposta por Dubet e Martucelli (1997) fundamentou o olhar para a experiência de re-inserção como categoria de análise, considerando o funcionamento dessas lógicas de ação no contexto da investigação e as formas de subjetivação que os alunos constroem no percurso de sua experiência escolar. Podemos entender a subjetivação em Dubet (1997) como o resultado de um processo dinâmico de

articulação das lógicas de ação, um trabalho realizado por cada ator vinculado a múltiplas dimensões de um sistema.

Dubet (1997) concebe o sujeito como uma obra inacabada, um ator que realiza um trabalho sobre si mesmo em um mundo heterogêneo, fragmentado, um lugar de tensões, no qual experimenta conflitos com o social estabelecido, principalmente, em condições socioeconômicas precárias. A identidade é desse modo, uma construção. Passa por escolhas, mas estas estão sempre tensionadas pelas condições existenciais.

Nessa perspectiva, assume relevância para a escola as histórias de vida dos estudantes e a consideração de que os trajetos são, a cada dia, menos programados pelas instituições, conforme está defendido a seguir:

Os alunos combinam sua vida juvenil e sua vida escolar. Mas devem também construir projetos, atribuir uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo, que seus gostos intelectuais se afirmam. É o domínio desta experiência, mais do que a aprendizagem de um papel, que permite a formação dos indivíduos (DUBET, 1998, p.29).

Segundo Dubet (1998), os alunos precisam construir uma integração subjetiva no mundo escolar. Além disso, o autor afirma que a Sociologia da Educação já evidenciou que esta integração é muito melhor assegurada quando as culturas escolares e as culturas sociais estão próximas. Esta proximidade é, em grande medida, dada, mas ela procede também de uma mobilização do indivíduo e de sua família à integração subjetiva no mundo escolar. Os alunos subjetivam-se em relação à escola de três formas: **dentro, ao lado e contra a escola**.

Podemos dizer, a partir desses estudos, que esses atores subjetivam-se **dentro da escola** quando compreendem as regras que lhes são impostas, aderindo a elas, como também os que não compreendem, mas lhes atribui valor de legitimidade e aceitam a condição de desqualificação posta por ela. Na sua maioria são alunos mais favorecidos que se percebem como os autores de seus estudos.

Ao **lado da escola** é outra possibilidade de subjetivação que ocorre com alunos que não encontram interesse na escola e constroem suas identidades em outros espaços sociais, não se deixando afetar pelo julgamento escolar. Mas ainda há aqueles que se subjetivam **contra a escola** resistindo aos julgamentos que lhe desqualificam. Dessa forma, “alunos decidem não trabalhar para que seu desempenho não comprometa seu valor, sua igualdade fundamental.” (DUBET E MARTUCELLI, 2003, p. 59).

De acordo com Dubet e Martucelli (1997), a formação dos atores e sujeitos na escola apresenta-se como uma sucessão de etapas. Em princípio, os alunos da escola elementar (as

séries iniciais no Brasil) estão dominados por um princípio de integração, de interiorização das expectativas dos adultos; depois, no colégio, (séries finais do ensino fundamental no Brasil) entram em um processo de afirmação de uma subjetividade que introduz uma certa tensão com a escola e, no liceu, (o equivalente ao ensino médio) acendem a uma racionalidade definida pela utilidade da escola, centrada em interesse próprio por certas disciplinas. Mas é necessário considerar que nem todos passam por essas etapas da mesma maneira, alguns elaboram pouco a pouco uma experiência que dominam, enquanto que outros sentem-se despossuídos, indiferentes, às vezes destruídos em seu percurso. A escola é também um marco organizador da experiência dos alunos e fabrica diversos tipos de atores que são chamados a ocupar diversas posições sociais, ela não é somente igualitária, produz diferenças subjetivas consideráveis que assegura alguns e debilita outros.

Essas considerações de Dubet e Martucelli (1997) remete-nos a outro aspecto a ser considerado na experiência de re-inserção escolar: o processo de exclusão experimentado pelos jovens adultos em suas trajetórias escolares no contexto sócio-histórico em que vivem. Para Dubet (2003), a experiência das desigualdades escolares produz provações subjetivas na escola democrática de massa. Uma escola que busca realizar as condições de igualdade de oportunidades em uma competição aberta a todos, de modo que, os alunos não são mais selecionados na entrada, mas ao longo de seus estudos, em função de seu desempenho.

Em sua análise, o autor vai desvelar as mutações dos mecanismos de dominação que hoje colocam os sujeitos diante de um difícil processo de subjetivação, que resulta em culpabilização. “A obrigação de ser livre como condição da igualdade, expõe os indivíduos a uma série de provações subjetivas que são as provações da igualdade ou, mais exatamente, as provações do encontro do desejo de igualdade e das desigualdades reais” (DUBET, 2003, p.54).

Essa escola democrática de massa afirma não apenas a igualdade de oportunidades, mas também igualdade de potencialidades, uma vez que compreende que todos têm o mesmo valor, mesmo admitindo-se que condições sociais podem afetar o desenvolvimento e reconhecimento de qualidades. Dentro desse contexto, a escola participa da crença moderna do desenvolvimento dos talentos, a sua maneira participa ativamente de uma grande representação dos tempos modernos: a passagem de uma sociedade de status transmitido a uma sociedade de status adquirido. Para Dubet (2003), essa representação de sujeito de igual valor no centro de uma representação democrática tem algo de “heroico”, porque responsabiliza pelo percurso de vida. “O sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios.” (DUBET, 2003, p. 40).

Em nosso modelo de escola meritocrática, que classifica os indivíduos em função de seu mérito, há uma tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos, que não conseguem “ganhar” numa competição que postula a igualdade de todos e procura estabelecer condições. Dubet (2003) propõe uma reflexão acerca dos mecanismos de exclusão escolar, alertando que há uma duplicidade no processo de exclusão que vai da dimensão social para a escolar. Assim, a escola possui mecanismos sutis, próprios de seu funcionamento, que beneficiam os mais beneficiados, estratégias que aprofundam as desigualdades. Nas suas palavras:

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentidos nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação... a escola integra mais, e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e suas ideologias e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p. 44).

Desse modo, a exclusão não é apenas um fenômeno do sistema, é também uma experiência subjetiva de exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua educação. Para Dubet (2003), o problema não é saber quem é excluído, mas conhecer os processos e efeitos da exclusão nos atores. O autor alerta que a Sociologia da Educação esteve mais preocupada com os modelos culturais e as técnicas que lhe determinam do que com os processos de socialização em si mesmo. Desse modo, o indivíduo não é concebido como ator de sua socialização, é uma espécie de modelo social interiorizado, nessa perspectiva temos uma Sociologia a-psicológica que precisa ser revista.

A partir desse campo analítico apresentado, foram construídas as aproximações ao objeto de estudo, buscando desenvolver um olhar de complexidade, no qual as categorias se comunicam em um movimento dialético, transcendendo limites disciplinares ao considerar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado. Analisamos a experiência de re-inserção escolar considerando que ela se realiza em um contexto atravessado por uma matriz sócio-histórica no qual são produzidos significados, que vão configurar processos de subjetivação, situados em uma dimensão temporal, que articula experiências anteriores com vivências e projeções.

Pelo exposto, interessa-nos a perspectiva dos jovens adultos, a dimensão subjetiva dos processos interacionais que se realizam nessa experiência. Como cada pessoa é afetada, o que

é internalizado nas relações que se estabelecem no contexto escolar, a realidade psicológica que vai sendo produzida. A análise da perspectiva dos jovens adultos considerou como propõe Dubet (2003) que cada pessoa que está na escola tem uma vida fora dela, vida que não se desloca da pessoa, quando esta adentra o contexto escolar. Portanto, não se pode desconsiderar que cada um tem uma rede de significações e ao mesmo tempo está imerso nela. Redes e pessoas se transformam continuamente.

Os significados que cada um constrói, constituem-se em uma história relacional e impactam-no de modo singular, revelando circunscrições e resistências. O desafio dessa investigação foi o de apreender essas significações que se produzem no que estamos chamando de experiência de re-inserção escolar, um constructo que toma o termo experiência em Dubet (1997), porque concebe o papel ativo do jovem no espaço escolar, enquanto pessoa que trabalha para dar sentido à sua trajetória de vida, articulando lógicas de ação que configuram a matriz sócio-histórica, na qual estão mergulhados e assumem papéis, posicionando-se nas relações interpessoais.

*Conhecer é o esforço contínuo
de querer e buscar compreender
o mundo em que se está inserido.*

*A leitura do mundo mostra-se
significativa
quando o sujeito se compreende
como parte dele.*

(Ghedin e Franco, 2011)

4 METODOLOGIA: PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Os caminhos pelos quais construímos um objeto de estudo já nos remete a uma série de reflexões epistemológicas acerca do que entendemos por ciência e este entendimento demarca o nosso trabalho de investigação.

Segundo Ghedin (2011), ao longo da história do conhecimento temos isolado o objeto do pesquisador que o investiga. Essa tradição epistemológica fundada na racionalidade cartesiana tem proposto metodologias para a construção do conhecimento que mais tem ocultado do que revelado o real. Assim, quando seus princípios apresentam a realidade como um dado, ocultam aquilo que é vital conhecer. Frente a essa lógica, a perspectiva qualitativa aqui adotada busca justamente ressignificar essa relação sujeito\objeto, uma vez que, para Minayo (1994), o objeto não é um dado inerte, pois está imbuído de significações criadas e recriadas em uma relação dialógica entre sujeito e objeto.

De acordo com Ludke e Andre (1986) nas pesquisas de base qualitativa há uma ênfase no processo e não no produto, pois ela está voltada para a compreensão dos significados que as pessoas atribuem às coisas e à vida. Nesse trabalho científico, a opção pelo fenômeno da exclusão, que tomou como recorte a experiência de re-inserção escolar foi alicerçada na aventura de compreender, por meio de textos (narrativas) e contextos, uma realidade que circundava a pesquisadora na construção de sua própria rede de significações, configurada por significados ambíguos e contraditórios, o que impulsionou a sua necessidade de compreensão. Solidarizamo-nos com Ghedin (2011, p. 172) ao afirmar que esses significados não são construídos por objetos, “mas por outros sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante”.

Dessa forma, a perspectiva hermenêutica, situada no campo das abordagens qualitativas, impôs-se como caminho investigativo promissor na medida em que concebe o pesquisador como intérprete da realidade exposta diante dele. Segundo esclarece Ghedin, “o pesquisador é atraído pela realidade em virtude de uma espécie de empatia que se instaura entre o seu ser e o real, despertando-lhe o interesse e tornando possível a realização daquilo que se estabelece como estudo e seu posterior entendimento” (GHEDIN, 2011 p. 172).

Há ciência de que a abordagem hermenêutica não oferece um método enquanto aplicação de regras, mas um posicionamento voltado para o exercício complexo da compreensão. Segundo entendemos, essa abordagem apresenta princípios para adentrar a aventura de conhecer, conhecendo-se. Costa (2002) afirma que pesquisadores e pesquisadoras que se colocam em uma postura investigativa hermenêutica vão se modificando durante a sua

pesquisa, redefinindo-se em horizontes de sentido que abalam suas certezas prévias e produzem novas asserções. Na sua linha de argumentação o fazer investigativo constitui-se em uma aventura de compreensão.

A aventura de compreensão a que se refere Costa (2002) segue neste trabalho uma trilha alicerçada no aporte teórico-metodológico da Rede de Significações (RedSig) que permite estabelecer um campo analítico de compreensão do objeto de estudo e possibilita, em sua perspectiva de complexidade, a interlocução com outros campos de saberes. Branco (1998) reforça a perspectiva adotada pelas autoras da Redsig (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA e CARVALHO, 2004) quando aponta a necessidade de que a questão metodológica no campo do desenvolvimento humano seja concebida no contexto das relações entre teoria e método, a partir de uma explicitação epistemológica clara e, poderíamos acrescentar, de uma implicação subjetiva da pesquisadora.

A identificação com essa perspectiva de pesquisa mobilizou a pesquisadora em seu posicionamento epistemológico. Nesse processo, os estudos revelam que o pesquisador assume uma postura flexível e flutuante e desenvolve um metaolhar para a ação de pesquisar, reconhecendo-se imerso em uma rede de significações. O pesquisador é visto também como um interlocutor. O contato com o objeto de investigação mobiliza nele uma complexa e dinâmica rede de significações, a qual estrutura e canaliza seus recortes e as interpretações que faz do fluxo de eventos observados (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004).

Essa rede constitui um meio, o qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores, a partir de sua própria rede de significações (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004, p. 138).

Nessa perspectiva, apresentamos abaixo alguns elementos que permitem situar a Rede de Significações que compõe o olhar construtivo-interpretativo desenvolvido durante o percurso da investigação. Pedimos também, licença para usar nesse momento da escrita a 1ª pessoa, o que garante mais expressividade ao texto.

4.1 A REDE DE SIGNIFICAÇÕES DA PESQUISADORA

A identificação com essa perspectiva de pesquisa mobilizou-me como pesquisadora em meu posicionamento epistemológico. Sou pedagoga há 14 anos, e no momento tenho duas matrículas na mesma Universidade: uma em um programa de pós-graduação em Educação e outra na graduação do curso de Psicologia. É uma condição peculiar, que faz parte de uma trajetória de vida que pode ser bem representada por um pensamento de Clarice Lispector quando diz: “Ainda bem que sempre existe outro dia. E outros sonhos. E outros risos. E outras pessoas, e outras coisas...”. Assim, foi a crença na existência desses outros que me trouxe até aqui. Sobre a rede familiar, partilhei minha infância com três irmãs e um pouco mais tarde fui agraciada com mais dois irmãos. Tive uma genitora feminista, que sempre estimulou valores como independência, dignidade, liberdade, enquanto meu pai não acreditava que estudar fosse um caminho viável para pessoas com o poder aquisitivo que nós tínhamos, essa mulher forte e presente em minha vida acreditava que o sol nasce para todos e, portanto, deu-nos a escola que lhe foi possível: a pública.

Meu percurso escolar foi regular. Sempre contei com pessoas que me sinalizaram o quanto podia alcançar na trilha por um percurso intelectual. Minha mãe, irmãs, colegas que partilhavam comigo os livros didáticos, que não podíamos comprar, e ainda um número significativo de professoras que fomentaram um sentimento de competência.

Comecei a trabalhar no comércio com 16 anos, por isso, cursei o Magistério do Ensino Médio no turno noturno. Lá ouvi que aluno do noturno não tinha chance de passar em vestibular de universidade pública e encontrei professores que deixavam clara as expectativas negativas que se orientavam pela condição social dos seus alunos. O curso de Psicologia que sonhava fazer não era oferecido em minha cidade e não havia naquele momento estrutura para estudar em outro lugar. Mas, como diz Clarice, ainda bem que existem outros sonhos e, após cinco anos tentando, ingressei em uma universidade pública para fazer Pedagogia.

A minha inserção profissional ocorreu antes mesmo de concluir o curso e fui trabalhar em uma casa de atendimento sócio-educativo, alfabetizando adolescentes em conflito com a lei, em situação de privação de liberdade. No mesmo período, fui selecionada para atuar como monitora de uma professora que ministrava o componente curricular: Psicologia do Desenvolvimento, experiência que possibilitou muitas reflexões em torno do meu fazer pedagógico em construção. Depois, veio a docência em rede privada, a docência em rede pública municipal e uma experiência como professora substituta em uma licenciatura de uma Universidade Estadual, além da experiência de coordenação de um programa de Educação

para Jovens e Adultos trabalhadores e assim nesses 15 anos de docência as experiências pedagógicas foram se diversificando. Mas, sempre existem outros dias e, os outros dias da vida, levaram-me a ser aprovada no primeiro vestibular de Psicologia, oferecido pela Universidade Estadual da minha cidade, o que fez acordar velhos desejos, levando-me a outras escolhas, ao encontro da pesquisa e do objeto de estudo aqui proposto no Mestrado em Educação.

Parafraseando Gonzaguinha, poderia dizer que hoje entendo que “a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”, pois a trajetória que me levou a investir em um projeto de vida intelectual contou com a mediação de muitos outros significativos. Dentre eles, alguns merecem destaque: a minha referência materna, que impulsionou um posicionamento revolucionário; professores, que mobilizaram um sentimento de competência; a própria necessidade de compreender um mundo que me rodeava pela via do conhecimento; amigos, que me forneceram os livros que não podia comprar, alimentando um comportamento leitor.

Tudo isso produziu sentidos e significados sobre escolarização que me levaram a opção pelo magistério, uma opção imbuída de um desejo transformador, da crença em uma escola emancipadora, da certeza de que existem possibilidades em meio a condições de vulnerabilidade e que as interações sociais são fundamentais, pois elas também nos constituem. É essa rede de significações que possuo e ao mesmo tempo me possui, que vai orientar os meus recortes, que vai compor o olhar investigativo.

4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O referencial teórico-metodológico da Redsig considera que a construção do *corpus* do trabalho dá-se ao longo de todo o processo da pesquisa e exige uma vivência inicial do pesquisador no contexto investigado para apreender os vários elementos da situação pesquisada e construir uma visão panorâmica do fenômeno. As primeiras aproximações ao *locus* de investigação deram-se através da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Feira de Santana, a partir do levantamento de alguns dados com a coordenação municipal do Programa Projovem Urbano no segundo semestre de 2013. Na ocasião, os alunos do Programa estavam vivenciando o último semestre de um período de 18 meses, previsto para a conclusão do ensino fundamental.

Como o Programa tem um funcionamento em âmbito nacional, entendemos que torna-se relevante apresentar alguns dados da cidade em que a presente pesquisa desenvolveu-se para melhor compreensão do contexto social a que se refere. A cidade de Feira de Santana

destaca-se por ser o segundo maior município do estado da Bahia e um dos maiores da região Nordeste. Sua importância também está ligada a sua produção econômica e localização, uma vez que é um entroncamento de vias de acesso entre o Nordeste e sul do país, característica que atrai muitos migrantes. De acordo com dados do IBGE, a população em 2010 era de 556.642 habitantes com uma estimativa para 2014 de 612.000 habitantes. É um grande centro urbano, político, educacional, econômico, imobiliário, cultural e comercial do interior da Bahia, exercendo grande influência sobre outros municípios do Estado. Destaca-se no cenário nacional pelo acelerado crescimento populacional, que vem acontecendo de forma desordenada.

Como outras cidades brasileiras, Feira de Santana possui muitos problemas sociais, destacando-se os desafios que precisam enfrentar em relação à qualidade do sistema educacional e a condição de vulnerabilidade da população jovem. Segundo dados do índice de homicídios na adolescência (IHA) de 2013, a cada grupo de mil adolescentes no Brasil três morrem antes de completarem 19 anos e Feira de Santana figura entre os 10 municípios de maior taxa no país, ocupando o 6º lugar e registrando 8,39 homicídios em cada grupo de mil jovens.

Outra questão a ser considerada é o desempenho escolar alcançado pelo município nos últimos anos. De acordo com dados do Censo Escolar INEP (2013) entre os anos de 2006 e 2013 Feira de Santana registrou queda na taxa de distorção idade-série (estudantes com mais de dois anos de atraso escolar), caindo de 31% em 2006 para 25% em 2008, mas não manteve um movimento de redução desse índice. Nos últimos anos, apresentou oscilações, sendo que em 2013 ainda foi registrado 29%.

Outro índice que denuncia a necessidade de melhorias na qualidade da educação é o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A rede municipal de ensino de Feira de Santana registrou em 2013 nas séries iniciais do Ensino Fundamental um IDEB de 3,4, índice que ficou abaixo do alcançado em 2011 que foi de 3,5 e ainda próximo do primeiro índice registrado em 2005 de 2,8, enquanto o Brasil registrou no âmbito da rede municipal um índice de 4,9 em 2013.

Quando situamos esses dados no cenário nacional é possível compreender a necessidade de implementação de um programa como o Projovem Urbano na cidade. O resumo técnico do censo escolar disponível no site do INEP⁶ destaca que segundo dados da Pnad/IBGE 2011, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18

⁶ Resumo técnico disponível no endereço eletrônico: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente é uma clientela potencial a ser atendida pela EJA, mas a queda nas matrículas vem evidenciando que o atendimento nesse segmento é muito aquém da demanda que possui.

Outro dado importante sinalizado pelo resumo é o fato do Censo Escolar 2012 ter mostrado que os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm perfil etário superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade. Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA. Considerando as idades dos alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de EJA, há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola. Desse modo, podemos dizer que nosso país está produzindo trajetórias irregulares e não atendendo o público-alvo previsto para o segmento.

Retomando a discussão sobre o Programa Nacional Projovem Urbano na cidade de Feira de Santana, na pesquisa realizada constatamos que ele funcionou em 2013 em cinco núcleos, distribuídos por diferentes bairros da cidade (Sítio Matias, Campo Limpo, Pampalona, Mangabeira e Feira X). Cada núcleo iniciou suas atividades com 200 alunos matriculados em 2012, totalizando uma oferta de 1000 vagas.

Na proposta inicial de investigação havia uma previsão de selecionar o núcleo de maior frequência dos alunos, mas após as primeiras aproximações, ficou claro, que o Programa como um todo registrava alto índice de evasão⁷ e oferecia condições próximas de funcionamento: a mesma proposta pedagógica, formação continuada para professores, funcionamento em prédios de escolas da rede municipal, sala para acolher filhos dos estudantes e apoio da equipe da Secretaria Municipal de Educação. Sendo que, as peculiaridades de cada local demarcavam as diferenças. Uma dessas diferenças podia-se notar no arco ocupacional oferecido na dimensão da profissionalização. No caso do núcleo escolhido para realizar a pesquisa, esse arco profissional tinha como eixo a alimentação e nas demais escolas o arco de gráfica, construção e reparo. O arco de alimentação está voltado para a produção de doces e salgados, função de chapista, cozinheiro auxiliar, repositor de mercadorias e vendedor ambulante.

Após os primeiros contatos, optamos por um dos núcleos, considerando as suas similaridades com relação aos demais, as quais serão caracterizadas com mais detalhes na seção seguinte. Além disso, outra questão que nos motivou a essa escolha foi o fato da sua

4 Na conversa informal com a coordenação foi abordado o alto índice de evasão, mas não houve referência a um número preciso.

localização próxima à Universidade Estadual de Feira de Santana, espaço em que estávamos desenvolvendo as atividades acadêmicas. Outro aspecto também relevante que nos direcionou a este núcleo foi o fato de que houve um acolhimento favorável à nossa inserção no espaço e uma grande disponibilidade da equipe gestora, funcionários, professores e jovens em colaborar com o andamento de nossa investigação.

Dessa forma, desenvolvemos as etapas da investigação entre julho de 2013 e dezembro de 2014, passando por: inserção no campo por um período de dois meses. Foram realizadas duas visitas semanais, totalizando 15 visitas, com o propósito de inserção no contexto e apreensão da dinâmica de funcionamento. Construção e aplicação de um questionário para traçar um perfil socioeconômico do grupo de estudantes. Planejamento e execução de grupo focal (com os jovens adultos e equipe de profissionais). Planejamento e execução de entrevista narrativa com três jovens adultos, desenvolvidas em dois momentos: em dezembro de 2013 e retomada em novembro de 2014. Estas etapas serão detalhadas nas próximas seções.

4.2.1 Características do núcleo pesquisado

O núcleo selecionado está localizado no bairro Campo Limpo. O bairro ganhou este nome pelo fato de ser uma zona bastante plana e sem árvores altas que dificultassem a visão ao longe. O bairro Campo Limpo apresenta a 2ª maior população da cidade 47.060 habitantes. De acordo com dados do anuário estatístico do Clube de Diretores Lojistas 2012 (CDL) essa população é constituída de mais mulheres que homens, apresentando uma parcela significativa de jovens entre 15 a 29 anos, cerca de 7.500 mulheres e 7.000 homens. Segundo os jovens adultos entrevistados, é um bairro que possui praças públicas, usadas como espaços de convivência e que, apesar do aumento da violência devido aos problemas com o tráfico de drogas, ainda é um espaço no qual as pessoas encontram-se para “resenhar”. Outra característica do bairro é acolher estudantes de suas adjacências, a exemplo do bairro George Américo. Assim, sua grande extensão territorial o coloca em uma posição geográfica de contato com diversos outros núcleos populacionais.

O bairro aparece com frequência na mídia local, demonstrando sua articulação política através da AMBACLA - Associação de Moradores do Bairro Campo Limpo e Adjacente. É predominante a presença de jovens do conjunto George Américo no núcleo de atendimento do Programa Projovem Urbano. O conjunto George Américo está contido no bairro Campo

Limpo e tem sua origem no final da década de 1980, período em que a cidade de Feira de Santana foi abalada por uma onda de ocupações urbanas por parte do ⁸Movimento dos Sem Teto. Segundo a mídia local⁹ (Jornal Folha do Estado, 2012) o tráfico e consumo de drogas, com destaque para o crack, é uma das possíveis causas dos elevados índices de crime violentos que envolvem ocorrências no bairro. No ano de 1998, por reivindicação da associação de moradores foi implantado o Módulo da Polícia Militar da Bahia (PMBA), que fica localizado na praça principal (Praça da Liberdade) e, em função dessa realidade local, em setembro de 2012, o conjunto recebeu a primeira base comunitária de segurança da cidade.

O núcleo Campo Limpo acolhia, inicialmente, 05 turmas do Programa Projovem, mas no período de nossa inserção no espaço (julho de 2013), devido ao alto índice de evasão as cinco turmas haviam sido reagrupadas em três. Um levantamento do registro de matrícula neste núcleo revelou que as turmas iniciaram as atividades com 204 alunos. Nesse período, foi constatado que havia uma predominância do público feminino, posto que cerca de 65% do total de matriculados eram mulheres.

De acordo com informações da coordenação do Programa esta predominância se fazia presente nos demais núcleos, sendo que, este dado também aparece como uma tendência do programa por todo o Brasil. Assim, o Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem, (BRASÍLIA, 2008) que avaliou a execução do programa em 2007 aponta que 53% dos jovens atendidos são mulheres. Conforme mencionado anteriormente, em setembro de 2013, o núcleo pesquisado registrava alto índice de evasão, visto que dos 204 alunos matriculados inicialmente, apenas 54 estavam frequentando, conforme pode ser observado nos quadros abaixo.

Quadro 1: Matrícula inicial no programa Projovem Urbano núcleo Campo Limpo 2012

TURMA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	NÚMERO DE MULHERES	NÚMERO DE HOMENS
A	45	30	15
B	45	34	11
C	35	17	18
D	34	23	11
E	45	29	16
TOTAL	204	133	71

⁸ O movimento liderado por George Américo, que foi assassinado em 1987, organizou a invasão de uma área no bairro do Campo Limpo, onde estava instalado o antigo campo de aviação do município. A legalização dos terrenos distribuídos só ocorreu anos depois em 2004.

⁹Fonte: www.policiaeviola.jornalfolhadoestado.com/historico/2012/9/2/ acesso em janeiro de 2015.

(Fonte: Registro de frequência dos professores oferecido pela secretaria da escola.)

Quadro 2- Alunos frequentando o Programa Projovem Urbano núcleo Campo Limpo em 17\09\2013

TURMA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	QUANTIDADE DE ALUNOS COM REGISTRO DE FREQUENCIA
A	45	14
B	45	16
C	35	08
D	34	08
E	45	08
TOTAL	204	54

(Fonte: Registro de frequência dos professores oferecido pela secretaria da escola.)

É relevante apontar que os jovens que estavam frequentando as aulas são oriundos de uma diversidade de bairros, mas todos próximos da sede do núcleo. Nas narrativas em conversas informais com a equipe gestora e docentes, foi-nos informado que como esses jovens faziam caminhadas relativamente longas para chegarem à escola ou, em outras situações, alguns dependiam de transporte coletivo para deslocamento, era comum atrasos e faltas, principalmente, em noites chuvosas. Outro aspecto relacionado à ausência dos discentes diz respeito à sexta-feira, dia da semana que também registrava-se uma frequência menor de estudantes, atribuída pelos professores ao fato de este ser um dia dedicado ao lazer noturno dos jovens.

Segundo preconiza as diretrizes do Programa acerca da frequência, um aluno que, por algum motivo, deixasse de frequentar as aulas poderia retornar a qualquer momento. Mas esta não era uma situação encontrada nessa unidade, tendo em vista que havia perdas significativas para esse jovem, pois quando apresenta uma frequência inferior a 75% não recebe a certificação e perde a bolsa de R\$ 100,00, oferecida pelo Programa. Com isso, fica claro que a mesma está condicionada a um mínimo de presença e a entrega de três dos quatro trabalhos de síntese sobre os temas estudados na unidade formativa.

Contrariando essas diretrizes, fomos informadas que nos últimos meses do programa, alguns jovens queixavam-se que embora participassem regularmente e entregassem os trabalhos na data prevista não estavam recebendo a bolsa, enquanto outros estudantes não

frequentavam o Programa e continuavam recebendo a bolsa auxílio, uma situação que evidencia problemas no gerenciamento desses dados.

Durante o período de funcionamento do programa a escola manteve sua rotina regular, atendendo no turno noturno turmas de EJA que compartilhavam o espaço físico com os alunos do Programa Projovem. O prédio da escola é uma construção nova e em bom estado de conservação. Tem um espaço amplo com 11 salas de aula, sendo que, em 2013 funcionaram 33 turmas distribuídas pelos três turnos de aula, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a modalidade EJA no turno noturno.

A equipe gestora informou-nos sobre a parte físico-estrutural que foram destinadas cinco salas para o Programa Projovem. Estas salas estavam distribuídas em uma das laterais dos corredores da escola, o que favorecia uma concentração espacial das turmas do Programa Projovem Urbano. É necessário mencionar que as salas eram adequadas à quantidade de alunos, dispunham de mobiliário para todos e apresentavam boa iluminação. O espaço contava com banheiros, cozinha, cantina, uma sala de vídeo equipada com computadores e data show, sala de professores, secretaria, pátio interno e externo. A sala de informática possuía computadores, mas estes não estavam funcionando no período de inserção na escola por questões burocráticas, dependiam de serviços, que a própria escola não poderia contratar e aguardava ações de outras instâncias. O espaço do pátio era compartilhado pelos alunos da EJA e do Programa Projovem Urbano.

A proposta do Projovem em Feira de Santana contou também com uma sala de acolhimento para os filhos e filhas dos estudantes na faixa etária entre dois a oito anos. Esta iniciativa foi amplamente divulgada nos meios de comunicação da cidade no período de matrículas da etapa 2012. De acordo com informações fornecidas pela funcionária que trabalhava na sala de acolhimento, inicialmente, a escola não dispunha dessa sala e por um determinado tempo, que não soube precisar, esse atendimento foi improvisado na quadra, na área externa.

Na ocasião em que foi iniciada a investigação uma das salas de aula havia sido destinada ao acolhimento, pois as cinco turmas tinham sido reduzidas para três. A sala de acolhimento estava sempre lotada de crianças, em média 15 por noite. Segundo a monitora que trabalhava com elas, eram em sua maioria filhos das alunas, sendo que só uma criança foi reconhecida como filha de um dos alunos do programa. Esse é um dado que tanto reforça a maior participação das mulheres no Programa, bem com evidencia o quanto em nossa sociedade o cuidado com as crianças ainda é uma tarefa atribuída às mulheres.

Durante o período de observação a esse espaço, notamos que a pessoa responsável pela sala enfrentava grandes dificuldades no gerenciamento do grupo. Talvez os motivos estejam relacionados ao fato de que a sala não possuía uma estrutura projetada para atender crianças; o grupo era marcado pela diversidade de idades, incluindo crianças menores de dois anos; faltava material didático e condições de desenvolvimento de uma proposta de atividades planejadas para atender as crianças, apenas uma funcionária estava exercendo a função de monitora, pois sua parceira havia se afastado e não tinha sido substituída.

Dentro dessa realidade, as crianças não conseguiam se manter no espaço de acolhimento por muito tempo, pela própria ausência de atrativos, e circulavam pelas salas de aula, indo ao encontro inclusive das mães.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar está relacionado à segurança, posto que a escola evidenciava todo um cuidado com a entrada e saída das pessoas. O serviço de portaria acompanhava o movimento de chegada e saída dos estudantes do prédio. Destacava-se no cenário a figura do vice-diretor, sempre presente na entrada da escola, oportunizando uma acolhida cordial e claramente referendada como representação de autoridade no espaço. No período observado, o funcionamento das aulas ocorreu em um ambiente harmônico na escola como um todo, sem registros de questões disciplinares. Não havia intervalo entre as aulas, o que dificultou a observação de momentos de interação social no espaço extraclasse, estes ocorreram em momentos esporádicos, em decorrência de outras circunstâncias.

Com relação à equipe escolar e o pessoal de apoio, o programa contava com uma funcionária na secretaria, dedicada a resolver questões administrativas, uma merendeira, a gestora da escola e uma equipe de sete professores assim distribuídos: uma professora para Ciências Humanas, uma professora de Língua Portuguesa, uma professora de Inglês, uma professora de Matemática, um professor de Ciências da natureza, um professor de qualificação profissional e uma Assistente Social que ministrava o Componente Curricular Participação Cidadã. Segundo a funcionária da secretaria, no início das atividades contou também com uma Assistente Social, mas depois passou a ter apenas a profissional que ministrava a disciplina participação cidadã.

Durante o período de inserção no campo de investigação foi possível perceber que os professores estavam sempre presentes nos horários previstos, mas contavam com um público pequeno de alunos no início das aulas. Estas começavam às 19:00 e deveriam seguir até às 21:40, mas era comum terminarem mais cedo pelas demandas de retorno para casa dos próprios jovens, os quais precisam sair mais cedo, por questões de segurança e transporte.

A equipe de profissionais estava ligada à Secretaria Municipal de Educação e foi acompanhada durante todo o Programa. A equipe de coordenação do Programa no município desenvolveu ao longo do período uma proposta de formação continuada. Segundo os profissionais, estes encontros promoveram a troca de experiências entre os núcleos, o que favoreceu o processo de reflexão da prática pedagógica na especificidade contextual do Programa Projovem Urbano. Cada professor das áreas de conhecimento assumia também uma turma como professor orientador e a parte de Informática, mas na prática a proposta de inclusão digital não aconteceu, devido à falta de computadores funcionando. Durante todo o programa, os alunos aguardaram as aulas de informática no laboratório, mas estas não aconteceram. Segundo a secretária do Programa o eixo ocupacional adotado pelo núcleo foi o de Alimentação, pois melhor atendeu as necessidades formativas da região onde se encontrava a escola.

4.2.2 PPI- Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano

As diretrizes que nortearam a execução do Programa Projovem Urbano em 2012 no núcleo pesquisado foram instituídas pelo parecer CNE/CEB Nº: 18/2008 aprovado em 06\08\2008. O parecer define um redesenho do ProJovem anterior, que vinha sendo implementado desde 2005 e propõe algumas mudanças a partir da análise fornecida pelo Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem (BRASÍLIA, 2008) que veio demonstrar com propriedade a necessidade de alterações e ampliação do Programa.

Esta publicação apresenta uma avaliação desenvolvida pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem (SMA), coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e executado mediante convênio da Secretaria Geral da Presidência da República com sete Universidades Federais¹⁰. Um dos aspectos modificados foi a extinção da exigência de conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental, adotando-se o critério de receber jovens que apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino Fundamental, independente do percurso escolar que tenham feito. Para esse acolhimento é realizada uma avaliação de proficiência em leitura e escrita, planejada em instância nacional.

¹⁰Universidade Federal do Pará (UFPA): Regional Norte; Universidade Federal da Bahia (UFBA): Regional Nordeste I; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Regional Nordeste II; Universidade de Brasília (UnB): Regional Centro-Oeste; Universidade Federal do Paraná (UFPR): Regional Sul. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Regional Sudeste. Relatório disponível para download no site www.projovem.gov.br.

O relatório apresenta um histórico do Programa, discute a necessidade de algumas mudanças a partir da avaliação realizada e desenvolve todas as diretrizes do Projeto Pedagógico Integrado. Esse projeto integrado compreende quatro modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Campo, Projovem Trabalhador e o Projovem Urbano, que se constituem em uma reformulação do ProJovem.

Destaca-se na proposta pedagógica do programa o fato de ter sido construído em um contexto de políticas governamentais integradas para a juventude e utilizado os resultados da avaliação interna e externa para reforçar aspectos bem sucedidos, propondo estratégias para superação de dificuldades e obstáculos encontrados em sua implementação. Podemos assinalar vários aspectos que se constituem em diferenciais nessa proposta: ter como objetivo tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento e dos direitos de cidadania; apresentar uma perspectiva pedagógica inovadora quando propõe novas formas de organização escolar e de gestão compartilhada; desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, que promove uma atuação do jovem como sujeito construtor de conhecimento, que dá sentido ao saber, relacionando-os com seus conhecimentos prévios para construir uma compreensão interdisciplinar.

O PPI representa um novo paradigma de educação, articulando conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã e propõe o uso de materiais pedagógicos especialmente produzidos para atender as características do Programa Projovem, estes planejados por uma equipe de especialistas. Cabe ao PPI a definição de estratégias de atuação em sala de aula que consideram o percurso escolar anterior dos jovens em uma concepção de currículo real, construído cotidianamente e a inclusão digital como meio de desenvolvimento nos estudos.

Além disso, é também função dessa proposta considerar a necessidade de um programa de formação inicial e continuada para os educadores e apresentar um sistema de avaliação voltado para processos formativos do aluno ao longo do curso, combinando avaliação processual e externa. Conta também com um sistema nacional de avaliação, que permite acompanhar seus resultados. O grande desafio da proposta é que ela seja implementada na perspectiva desse novo paradigma.

A partir de um resumo dos aspectos mais fundamentais dessa proposta, o parecer CNE/CEB Nº: 18/2008 apresenta as seguintes diretrizes curriculares para o programa:

- A formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a certificação correspondente, ao mesmo tempo em que fundamenta a formação profissional e a ação comunitária.

- A qualificação profissional inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às vocações dos jovens, quanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais.
- A participação cidadã deverá resultar de um diagnóstico das necessidades locais e regionais, promovendo o engajamento cidadão voluntário e a formação de valores solidários.

A carga horária do curso é de 2.000 horas (1.560 horas presenciais e 440 horas não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos ou 78 semanas. Esse percurso é organizado em seis unidades formativas, com duração de três meses cada uma, para que os diferentes componentes curriculares integrem-se em eixos estruturantes que estabelecem, entre si, a progressão das aprendizagens.

Essas horas não presenciais devem ser utilizadas pelo aluno para as leituras e atividades do Guia de Estudo e à elaboração de planos e registros no tempo que for mais conveniente.

Quadro 3: Distribuição da carga horária Programa Projovem Urbano

HORAS PRESENCIAIS	1.560 HORAS
FORMAÇÃO BÁSICA	1.092 HORAS
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	390 HORAS
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	78 HORAS
HORAS NÃO PRESENCIAIS	440 HORAS
TOTAL	2000 HORAS

(Fonte: Parecer CNE/CEB Nº: 18/2008)

Assim distribuem-se os componentes curriculares, que são comuns a todas as Unidades Formativas: Matemática e Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Informática); Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia); Ciências Humanas (Geografia, História e Ciências Sociais); Participação Cidadã; Qualificação Profissional. São seis as Unidades Formativas propostas no Projeto Pedagógico do ProJovem: Juventude e

Cultura, Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Tecnologia, Juventude e Cidadania¹¹.

4.3 AS ETAPAS DA PESQUISA E A CONFIGURAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Durante os meses de julho e agosto de 2013 foram realizadas 15 visitas ao núcleo selecionado com o objetivo de fazer um reconhecimento do espaço para a partir de uma vivência inicial apreender os vários elementos da situação pesquisada. Essa vivência inicial proporcionou uma fundamentação empírica que possibilitou construir os primeiros procedimentos de coleta e produção de dados, assim como alguns recortes do tema.

De acordo com a perspectiva da Redsig, o foco investigado exige uma “vivência” inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando a situação como um todo, traçando diferentes configurações das redes, nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si. “É necessário um “mergulho” do pesquisador na situação, que lhe permita apreender os vários elementos envolvidos, propiciando-lhe uma visão “panorâmica” e um primeiro delineamento dos sentidos, na situação investigada” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.31).

A inserção inicial no campo dialógico do Programa teve como objetivos compreender sua dinâmica de interação e construir uma relação de proximidade das diferentes pessoas que compõem essa dinâmica (professores das diferentes modalidades, profissionais do núcleo, os jovens, gestores, dentre outros). Para registrar essa etapa foram produzidos diários de campo, os quais ajudaram a planejar as ações seguintes e o processo de análise dos dados. Nessa perspectiva de pesquisa as estratégias para a produção de dados vão sendo construídas ao longo do percurso investigativo.

Nesse momento de chegada ao lócus da pesquisa realizamos um primeiro contato de apresentação em cada sala de aula do Programa. A gestora da escola acompanhou essa visita participando conosco de uma breve apresentação da proposta de pesquisa. Os estudantes e professores ouviram atentamente nossa proposta e já naquele contato inicial demonstraram disponibilidade para colaborar com a investigação.

¹¹Para mais informações sobre a proposta pedagógica acessar o documento Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008. Disponível no site: www.projovem.gov.br

Após esta primeira etapa foi construído um instrumento sistemático de produção de dados, num formato de questionário para levantar o perfil socioeconômico do grupo (Vide apêndice 2), cuja aplicação ocorreu em Setembro de 2013. Como uma das características do Programa é não conseguir reunir todos os alunos que estão frequentando em um mesmo dia de aula, decidimos agendar com os professores e jovens um momento para responderem ao questionário, considerando que não fosse uma sexta-feira, ou véspera de feriado. Mas ainda assim, de um total esperado de 54 alunos que ainda frequentavam em setembro de 2013, só contamos com 20 participantes no dia da aplicação. É necessário afirmar que esse foi um momento importante de aproximação da pesquisadora, porque promoveu um sentimento de pertencimento ao grupo, bem representado pelo fato de passar a ser chamada de professora pelos jovens a partir desse momento.

Com relação às etapas da aplicação do questionário, buscamos no primeiro momento realizar uma dinâmica de aproximação que consistia em desenvolver um jogo de BINGO com o diferencial que todos os participantes ganhavam ao mesmo tempo e tinham que dividir o prêmio, embora não soubessem disso. O objetivo dessa dinâmica foi refletir sobre as desigualdades sociais em nosso país. Em seguida, dividimos o prêmio e conversamos sobre os objetivos da pesquisa, relacionando-os à necessidade de construirmos no nosso país uma escola mais justa, na qual todos possam atingir suas metas.

Foi possível notar que a dinâmica inicial produziu um sentimento de proximidade e descontração, que mobilizou o grupo a envolver-se com a pesquisa e, assim, responder os questionários. Cabe destacar que antes de começarem a responder o questionário, foi compartilhado com o grupo o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (Vide apêndice 1) e também apresentamos as próximas etapas da pesquisa, das quais alguns jovens iriam participar, ficando evidente que a disponibilidade em participarem era grande, pois percebemos que a necessidade de falar sobre suas experiências os mobilizava naquele momento. As três turmas estavam reunidas em uma única sala. Durante o preenchimento do questionário, notamos que os jovens adultos demonstraram constrangimento no processo de escrita, demonstrando insegurança em relação às convenções ortográficas.

A partir do perfil socioeconômico traçado e de todas as observações feitas neste período de imersão inicial no campo, outras estratégias metodológicas foram sendo produzidas, sensíveis à realidade investigada. Uma das características deste tipo de investigação é justamente a abertura para a construção de ferramentas de pesquisa. O pesquisador atua como um ferramenteiro. Ele cria procedimentos a partir das condições contextuais. Para Rosseti-Ferreira; Amorim e Silva (2004) as ferramentas psicológicas,

conceitos, formas de observar, registrar, analisar, argumentar, construir tabelas, entrevistar, formular novos conceitos, elementos historicamente elaborados pelos seres humanos para pensar o mundo, são os instrumentos com que o pesquisador trabalha para orientar sua ação investigativa. Não há uma receita, porque a ação assume o desafio da complexidade durante todo o percurso investigativo.

Tendo em vista o desafio de lidar com essa complexidade sem, no entanto, perder o foco das questões a serem respondidas, a etapa seguinte foi a realização de um grupo focal na tentativa de apreender sentidos e significados emergentes da dinâmica da interação social. Os participantes foram selecionados a partir de alguns critérios, a saber: ser um (a) aluno(a) que frequenta regularmente o Programa em todas as modalidades de atividade para garantir uma perspectiva mais situada do mesmo; apresentar uma trajetória escolar marcadamente de repetência e abandono, configurando um histórico escolar de distorção série/idade e pertencer a turmas diferentes.

Após a identificação dos jovens adultos e considerada a disposição dos mesmos em participar como interlocutores da pesquisa, formou-se um grupo de oito jovens para realização do grupo focal em outubro de 2013. Vale considerar que planejamos a organização do espaço para acolher os oito jovens que haviam se colocado disponíveis para o momento, mas no dia da realização apenas seis compareceram.

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a se posicionarem diante de um tema (foco), nele o moderador funciona como um catalisador da interação entre os participantes (BAUER E GASKELL, 2002). Este procedimento permite capturar uma unidade social mínima em operação. O tópico guia que norteou esse momento da investigação emergiu das primeiras aproximações registradas no diário de campo e teve como foco ouvir os jovens adultos acerca da dinâmica de funcionamento do Programa, buscando captar convergências e divergências acerca dos temas tratados (Vide apêndice 3).

Logo depois da vivência deste momento, consideramos que poderíamos ampliar a visão panorâmica do contexto, aproximando-nos também da percepção do grupo de profissionais que configurava o campo interativo e, nessa perspectiva, foi realizado um grupo focal com professores, gestores e funcionários a partir do mesmo tópico guia (vide apêndice 3). Foi necessário realizar a entrevista grupal com quatro participantes (dois Professores, uma Assistente Social e a Secretária administrativa do programa), pelas dificuldades de reunir um número maior de funcionários. O desenvolvimento dos grupos foi gravado em áudio e contou com a ajuda de uma relatora que tentou apreender as expressões não-verbais e os detalhes contextuais que escapam à percepção do moderador. A mediação objetivou estimular a fala

dos participantes, realizando intervenções encorajadoras, tendo o objetivo de avançar de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros (BAUER E GASKELL, 2002).

Após a realização da transcrição e análise inicial desse material pela pesquisadora foi desenvolvido o tópico guia (vide apêndice 4) da etapa seguinte: entrevista narrativa, que objetivou produzir sentidos e significados junto aos interlocutores sobre sua experiência escolar, eventos marcantes na sua trajetória de vida e a projeção de si no tempo. A entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, em profundidade, com características específicas (BAUER E GASKELL, 2002). O tópico guia deve mobilizar o entrevistado a contar uma história. Contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (BAUER E GASKELL, 2002). Esse tipo de entrevista pretende criar uma situação em que o entrevistado sinta-se estimulado a contar uma história sobre algum acontecimento importante da sua vida e do contexto social. Na concepção de Bourdieu (*apud* BARROS, 2007) o relato colhido é uma produção de si, não corresponde ao real, mas ao sentido que o sujeito dá ao real. Ao se trabalhar a experiência do real, vivido subjetivamente pelas pessoas, temos acesso à forma como a cultura, o meio social, os valores, crenças e ideologias que atravessam as suas narrativas.

A entrevista narrativa aconteceu em dois momentos. O primeiro momento aconteceu em dezembro de 2013, mês em que as atividades do Programa estavam sendo concluídas e o segundo momento em novembro de 2014 com o propósito de captar o movimento de reconstrução de sentidos e significados e as repercussões da experiência de re-inserção escolar no projeto de vida dos entrevistados.

Para essa etapa foram selecionadas três pessoas, seguindo os seguintes critérios: duas jovens, que também participaram do grupo focal e um jovem que havia sido convidado para o grupo focal e não pôde comparecer no dia. Esses três jovens adultos compuseram a seleção das entrevistas narrativas por terem estabelecido no conjunto das interações com a pesquisadora uma relação de confiança, na qual evidenciavam serem mais expansivos e estarem mais a vontade para narrar suas experiências.

Esse tipo de entrevista desenvolve-se em quatro fases. Ela começa com um tópico inicial (vide apêndice 4) que deve estimular a narração, sendo que neste momento pode-se fazer uso de estímulos visuais. Nessa perspectiva, o primeiro momento de entrevista com os jovens adultos selecionados foi iniciado com um exercício de livre associação a partir de imagens de escola. No segundo momento ocorreu a narração central e o pesquisador não fez

interrupções, apenas gestos de encorajamento para que o esquema autogerador sustentasse a narrativa. Na terceira fase, que só ocorreu após a certeza de conclusão da narração central, iniciou-se os questionamentos. Este é um momento fundamental nesse roteiro, pois o entrevistador migra das perguntas exmanentes para as imanentes. As perguntas exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem enquanto as imanentes são os temas, tópicos e relatos que surgem durante a narração e são trazidos pelos entrevistados (BAUER E GASKELL, 2002).

Nesse momento, buscamos fazer uso da própria linguagem do entrevistado, pois consideramos como propõe Bauer e Gaskell (2002) que essa fase de questionamento tem como finalidade eliciar material novo além do esquema autogerador. Conduzimos as perguntas de modo cuidadoso, partindo dos elementos narrados.

Reforçamos que essas três primeiras fases foram gravadas com o consentimento dos participantes e ao final delas o gravador foi desligado. Na fase quatro, que é conclusiva, fizemos questões do tipo por que e realizamos também um registro em diário de campo.

O segundo momento de entrevistas, que ocorreu um ano após a conclusão do Programa, em novembro de 2014 assumiu o formato da fase três, sendo que as questões imanentes exploradas foram levantadas no momento das transcrições das entrevistas da 1ª fase e se concentraram nos temas 2 e 3 (A experiência no Programa Projovem e a projeção de futuro).

A retomada dos contatos com os interlocutores foi um desafio para a pesquisadora que demandou um tempo para localizá-los, pois os contatos coletados (endereço e telefone) de dois deles havia mudado. Após um mês de procura foi possível reencontrar os três jovens adultos e esse segundo momento foi fundamental para a configuração das categorias de análise, porque permitiu captar o movimento de reconstrução de sentidos e significados e as repercussões da experiência de re-inserção escolar no projeto de vida dos jovens adultos, como também saber o que estavam fazendo um ano após o término do programa.

4.4 SOBRE PESSOAS E SINGULARIDADES: OS SUJEITOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DA REDSIG

O presente estudo concebe os interlocutores como pessoas, entendendo que suas características e atributos resultam de um processo cultural no qual se efetivam permanências e individuações. “O fato de os atributos e os sentimentos de unicidade serem relacionais não

implica uma ausência de singularidade” (SILVA; AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 2004, p. 25)).

Nessa perspectiva, apresentaremos inicialmente uma análise do perfil socioeconômico do grupo, construído a partir do questionário e uma breve caracterização dos profissionais que participaram do grupo focal. As siglas P1, P2, P3 e P4 foram utilizadas para identificá-los, essa é uma forma de garantir anonimato e evitar constrangimentos. Na sequência iremos caracterizar a pessoa, através dos perfis traçados pela pesquisadora sobre os jovens adultos, sujeitos protagonistas da pesquisa. Buscamos compor um perfil que possibilite um reconhecimento dos mesmos. Para tanto, utilizamos nomes fictícios, de origem grega, para apresentá-los. Os nomes escolhidos foram inspirados na metáfora do labirinto proposta como uma perspectiva de leitura da trajetória escolar dos jovens adultos, que denominamos de “labiríntica”. O texto das apresentações será feito em 1ª pessoa para possibilitar maior singularidade de expressão nesse momento da escrita.

O Perfil Socioeconômico dos jovens que estavam frequentando o Programa em Setembro de 2013

Levantamos o perfil socioeconômico do grupo e a trajetória de escolarização de alunos através de um questionário. Constituiu a seleção de respondentes os jovens que frequentavam as aulas do Programa no último semestre da etapa. No dia da aplicação foi registrada a presença de 20 alunos que responderam o instrumento (Vide apêndice 1). As informações coletadas foram agrupadas em duas grandes categorias: características socioeconômicas (renda familiar, situação de moradia, acesso à cultura e lazer) e trajetória escolar. Segue abaixo quadros que sistematizam essas informações e uma análise do perfil dos jovens respondentes.

É preciso considerar que no período em que o questionário foi aplicado frequentava o Programa um número maior que 20 alunos, mas não conseguimos reuni-los em um único dia, pois a irregularidade na frequência tem sido uma característica do público do Projovem Urbano. Ainda chegamos a entregar o questionário a alguns jovens que não estavam no dia da aplicação, mas estes não foram devolvidos.

Quadro 4: Perfil sociodemográfico dos respondentes

¹² R	Sexo	Idade	Cor declarada	Situação Conjugal	Bairro
01	F	29	Parda	Mora c\um companheiro	Campo Limpo
02	M	30	Branco	Mora c\um companheiro	Campo Limpo
03	F	24	Parda	Mora c\um companheiro	Campo Limpo
04	F	31	Preta	Solteira	Campo limpo
05	F	24	Parda	Solteira	Campo Limpo
06	M	20	Preto	Mora c\uma companheira	Campo Limpo
07	M	22	Preto	Mora c\uma companheira	George Américo
08	M	24	Branco	Solteiro	Campo Limpo
09	F	27	Parda	Mora c\um companheiro	Campo Limpo
10	F	25	Branca	Mora c\um companheiro	Pampalona
11	F	27	Amarela	Solteira	George Américo
12	F	30	Parda	Solteira	George Américo
13	M	30	Pardo	Mora c\um companheiro	Papagaio
14	F	28	Preta	Separada	George Américo
15	F	23	Parda	Casada	Campo Limpo
16	F	29	Branca	Solteira	George Américo
17	F	30	Parda	Mora c\um companheiro	Parque Ipê
18	F	19	Preta	Mora c\um companheiro	Campo Limpo
19	M	20	Preto	Mora c\uma companheira	Campo Limpo
20	F	30	Parda	Mora c\um companheiro	Campo Limpo

(Fonte: Banco de dados da pesquisadora)

Ao observarmos as informações do quadro 4, constatamos que os jovens, que estavam frequentando o Programa no último semestre previsto para a etapa de 18 meses, na sua maioria, declaram-se pretos e pardos, 15 deles. Um dado marcante é a predominância feminina no espaço da sala de aula. Os dados de matrícula já sinalizavam essa predominância, mas ela foi intensificada no processo de evasão ocorrido ao longo do curso, somando 14 respondentes do sexo feminino.

¹² R= Respondentes

Em relação às idades, percebe-se que predomina na etapa final do Programa a presença de jovens que estão na faixa etária entre os 24 e 31 anos, o que possibilita concebê-los como jovens adultos. Este dado revela que de fato, o alargamento da idade prevista para a inserção no Projovem Urbano, que em 2005 era de 24 anos e ampliou-se para 29 anos, está coerente com a demanda.

Essa perspectiva de extensão da faixa etária para a inclusão em políticas voltadas para a juventude reflete-se na configuração de uma etapa da vida mais próxima da transição para o mundo adulto, cujas marcações na nossa sociedade remetem à independência financeira, conjugalidade, início da vida reprodutiva. A maior parte dos respondentes dividem um espaço matrimonial com um parceiro ou parceira em um arranjo conjugal, em que os casais assumem a condição de morar juntos sem necessariamente chamar esse arranjo de casamento ou oficializar legalmente a união.

A predominância de origem dos jovens é do bairro Campo Limpo, ressaltando a presença de estudantes do conjunto George Américo. Podemos inferir pelas falas dos próprios jovens que o grupo que pertencia a bairros mais distantes, já não estava mais frequentando o programa nessa etapa final.

Quadro 5: Características da composição da renda familiar e da situação laboral dos respondentes

R ¹³	Renda mensal familiar	Condição de sustento	Recebe bolsa Projovem	Recebe bolsa família	Vínculo empregatício	Atividade em que trabalha	IQCT ¹⁴
01	1 a 2 SM ¹⁵	DOP ¹⁶	Sim	Sim	D ¹⁷	Faxina	12
02	Menos de 1 SM	RPS ¹⁸	Não	Sim	D	Não informou	18
03	1 a 2 SM	RSPO ¹⁹	Sim	Não	D	Doméstica	12
04	1 a 2 SM	RPS	Sim	Não	TNR ²⁰	Doméstica	12
05	1 a 2 SM	RSPO	Sim	Não	CA ²¹	Serviços gerais	19
06	1 a 2 SM	RSPO	Sim	Não	CA	Serviços gerais	18
07	1 a 2 SM	RPS	Sim	Não	CA	Separador de materiais	10
08	1 a 2 SM	RSPO	Sim	Não	CA	Vendedor	21
09	1 a 2 SM	DOP	Não	Sim	D	Faxina	16
10	Menos de 1 SM	DOP	Não	Sim	D	Trabalhadora autônoma	15
11	Menos de 1 SM	RSPO	Sim	Sim	D	Doméstica	24
12	1 a 2 SM	RPS	Sim	Sim	D	Autônoma	15
13	Menos de 1 SM	RPS	Não	Sim	D	Não informou	16
14	Menos de 1 SM	RPS	Sim	Sim	D	Não informou	16
15	1 a 2 SM	DOP	Não	Sim	D	Não informou	16
16	Menos de 1 SM	RPS	Sim	Sim	TNR	Babá	20
17	1 a 2 SM	RPS	Sim	Sim	TNR	Cozinheira	21
18	1 a 2 SM	DOP	Sim	Não	D	Não informou	13
19	1 a 2 SM	DOP	Sim	Sim	D	Não informou	12
20	Menos de 1 SM	DOP	Sim	Sim	D	Faxina	08

(Fonte: Banco de dados da pesquisadora)

¹³ R= respondentes.

¹⁴ IQCT= idade que começou a trabalhar.

¹⁵ SM= Salário mínimo

¹⁶ DOP= depende de outra pessoa

¹⁷ D= desempregada

¹⁸ RPS= responsável pelo próprio sustento

¹⁹ RSPO= responsável pelo sustento próprio e de outras pessoas.

²⁰ TNR= trabalhador não registrado

²¹ CA=carteira assinada

A renda mensal declarada pelos respondentes fica entre um a dois salários mínimos, mas sete respondentes declararam uma renda inferior a um salário mínimo. Outro dado relevante nesse perfil econômico é o fato dos jovens além de serem responsáveis pelo seu sustento também assumirem o sustento de outras pessoas, sendo a situação de dependência pouco frequente, sete casos. A situação de trabalho é de muita precariedade, posto que 13 jovens que responderam ao questionário estavam desempregados e administram essa condição sendo responsáveis pelo próprio sustento e de outras pessoas, recorrendo à prestações de serviços esporádicas (os chamados bicos).

Analisando com cuidado o quadro, chama a atenção a idade em que começaram a trabalhar, uma vez que, dentre eles, seis iniciaram atividades laborais antes dos 15 anos. Um dos respondentes declarou ter iniciado aos oito anos sua primeira ocupação. Essa inserção em atividades laborais para 13 respondentes foi iniciada antes dos 18 anos e predomina a informalidade, pois na sua maioria, não possuem vínculo empregatício, conforme o quadro acima.

Quanto aos postos de trabalho que ocupam, a maioria declarou que são auxiliares em serviços gerais, empregadas domésticas ou diaristas, autônomos, e em alguns casos não conseguem identificar uma função, pois assumem postos de trabalho diversos, sempre na mesma condição de precariedade.

Essa situação declarada pelos jovens reforça as considerações de Spósito (2005) quando afirma que no Brasil o trabalho também faz juventude. Para a autora, esse reconhecimento imprime uma complexidade à compreensão da construção sócio-cultural da categoria juventude em nosso país pela mediação efetiva, enquanto realidade a ser enfrentada e simbólica pelos significados que o trabalho vai assumindo em seus projetos de vida. Para os jovens brasileiros, “escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e das condições sociais que lhe permitam viver a condição juvenil” (SPÓSITO, 2005, p. 215).

Outro aspecto a ser considerado é a forte presença do recebimento de benefícios instituídos pelo governo como fonte de renda, pois 13 jovens são beneficiados pelo programa Bolsa Família, enquanto os demais deveriam ser contemplados pelo perfil socioeconômico e não conseguiram ser incluídos no benefício. Esse dado sinaliza irregularidades na operacionalização desses auxílios, inclusive no Programa Projovem Urbano, pois seis jovens declararam que, mesmo frequentando regularmente as aulas não receberam a bolsa auxílio.

Há registros também de recebimento parcial, fato que segundo os gestores passa por questões burocráticas, já que os dados de frequência são devidamente enviados ao órgão

competente. Essa condição de beneficiário de auxílios sociais também produz uma experiência simbólica na construção da posição social desses jovens, levando-os a assumir um lugar de inferioridade por depender desses benefícios, ²²sem no entanto, refletirem sobre o contexto histórico de implementação do auxílio financeiro, bem como a origem desse recurso.

Quadro 6: Situação de moradia dos respondentes

R ²³	Situação de posse	Número de cômodos	Número de pessoas que moram na casa	Partilha o espaço com outros núcleos familiares
01	Alugada	5	3	Não
02	Própria	6	1	Não
03	Alugada	7	6	Sim
04	Alugada	4	7	Sim
05	Própria	6	5	Sim
06	Própria	6	5	Sim
07	Própria	5	3	Não
08	Alugada	5	5	Sim
09	Alugada	5	4	Não
10	Própria	6	3	Não
11	Alugada	4	3	Não
12	Própria	5	4	Não
13	Própria	6	8	Não
14	Alugada	5	2	Não
15	Cedida por outra pessoa	5	5	Não
16	Alugada	3	4	Não
17	Alugada	5	5	Não
18	Alugada	4	3	Não
19	Alugada	5	1	Não
20	Cedida por outra pessoa	2	4	Não

(Fonte: Banco de dados da pesquisadora.)

²² A inferência apresentada na análise do questionário se respalda na entrevista narrativa.

²³ R=respondentes

Notamos que a casa própria para este grupo social ainda não é uma realidade. 13 jovens vivem em moradias de aluguel ou cedidas por outras pessoas. Em alguns casos, convivem com uma família numerosa, dividindo o espaço com cônjuges e outros familiares como pais, cunhados. 14 jovens moram com um companheiro e apenas seis estão solteiros ou separados. A experiência da maternidade\paternidade é constituinte da condição juvenil do grupo que respondeu ao questionário. Assim, 15 jovens são mães e pais e declararam possuir entre um a três filhos. Este dado revela uma condição juvenil marcada pela maternidade e indica uma adesão a um número mais baixo de filhos, em consonância com a tendência de redução dos índices de natalidade dos últimos anos no Brasil. Mas a gravidez na adolescência ainda é um dos fatores que favorece o abandono escolar, sendo que 10 jovens viveram a experiência da maternidade\paternidade antes dos 18 anos. Em quatro casos, as jovens já não estavam estudando quando ocorreu a gravidez, sendo que somente duas continuaram a estudar após o nascimento do primeiro filho.

Quadro 7: Características de acesso à cultura e lazer

R ²⁴	Acesso a cinema	Teatro	Casa de show	Barzinho	Clube com piscina	Reunião com amigos/prça pública	Outros
01		X					
02			X	X		X	
03						X	
04				X			
05			X	X	X		X
06					X		
07	X		X	X	X		
08			X	X	X	X	
09							X
10							X
11						X	
12				X			X
13							X
14			X				
15							X
16						X	
17				X			
18							X
19	X						
20				X			

(Fonte: Banco de dados da pesquisadora.)

Em relação ao tempo livre de lazer e a participação em atividades culturais, observa-se que o grupo dispõe de pouco acesso ao cinema, clubes sociais, casas de shows e teatros. De acordo com o questionário respondido não há uma diversificação das experiências culturais e das opções de lazer. Predominam a ida a barzinhos e reunião com amigos em praças públicas.

²⁴ R= respondentes.

Nesse aspecto, experimentam uma condição juvenil diferenciada, marcada pela exclusão de espaços interativos valorizados socialmente no contexto cultural em que vivemos.

Quadro 8: características da trajetória escolar

R ²⁵	Idade que ingressou na escola	Número de abandonos	Número de reprovações	Até que série cursou	Tempo de afastamento da escola	Conciliou trabalho e escola antes de 18 anos	Estava estudando quando teve o 1º filho
01	5 anos	–	–	4ª Ssérie	5 anos	Sim	Não
02	10 anos	5	2	5ª série	5 anos	Não	–
03	6 anos	4	1	7ª série	5 anos	Sim	Sim
04	7 anos	3	3	4ª série	5 anos	Sim	–
05	6 anos	–	2	8ª série	3 anos	Não	Sim
06	4 anos	2	3	6ª série	2 anos	Não	Sim
07	5 anos	3	3	4ª série	5 anos	Sim	Sim
08	8 anos	3	3	8ª série	4 anos	Sim	—
09	7 anos	1	–	7ª série	7 anos	Sim	Sim
10	7 anos	2	2	7ª série	7 anos	Sim	Não
11	3 anos	1	Sim, mas não lembra	7ª série	Não lembra	Sim	Sim
12	17 anos	1	–	8ª série	10 anos	Sim	Sim
13	10 anos	5	5	5ª	12 anos	Sim	Não
14	6 anos	Várias	3	7ª série	09 anos	Sim	Sim
15	6 anos	1	–	5ª série	10 anos	Sim	Sim
16	5 anos	–	–	7ª série	10 anos	Não	Não
17	6 anos	2	–	8ª série	10 anos	Não	Sim
18	4 anos	1	2	7ª série	1 ano	Não	Sim
19	7 anos	3	1	6ª série	9 meses	Sim	–
20	5 anos	3	–	5ª série	3 anos	Sim	Não

(Fonte: Banco de dados da pesquisadora.)

²⁵ R= respondentes.

A partir dos dados coletados, percebemos que o acesso à escola deu-se em idade regular para a maioria dos jovens, se considerarmos a faixa entre quatro e sete anos, tendo em vista que o acesso à Educação Infantil ainda não ocorre plenamente em nosso país. Destacam-se alguns casos em que essa iniciação se estendeu para os 10 e 17 anos. Mas, a trajetória escolar foi marcada por reprovações e abandonos e um afastamento prolongado das atividades escolares, conforme quadro acima.

Todos os jovens que responderam ao questionário estiveram inseridos por pelo menos cinco anos na escola. Esse dado demonstra que a realidade pesquisada está de acordo com dados do IPEA, quando retrata o fato de que a esse grupo foi dada a oportunidade de acesso no tempo previsto, mas as escolas não se constituíram em espaços efetivos de aprendizagem em suas trajetórias. Podemos acrescentar que elas também não garantiram a permanência; fragilidades que apontam para fatores que vão além dos muros da escola.

Perfil dos grupos focais

Quadro 9: Componentes do grupo focal jovens

Grupo focal jovens
Laio - Pintor, 30 anos, mora com uma companheira, tem três filhos. Iniciou a trajetória escolar aos 08 anos de idade, declara ter experimentado cinco situações de abandono escolar e cinco reprovações.
Selena - Auxiliar de serviços gerais, 25 anos, não tem filhos, iniciou a trajetória escolar aos oito anos. Acredita que tenha passado por quatro reprovações. Abandonou várias vezes e estava afastada da escola há nove anos.
Penélope - Auxiliar de serviços gerais em uma clínica de cardiologia, 24 anos, separada, mãe de um filho. Iniciou a trajetória escolar aos seis anos e experimentou duas reprovações nas séries iniciais e três situações de abandono na 6ª série. Casou com 14 anos e afastou-se da escola para acompanhar o marido que precisou trabalhar em outra cidade.
Eneida - 21 anos, auxiliar de serviços gerais, iniciou a trajetória escolar com seis anos, passou por várias reprovações, que não consegue precisar a quantidade, parou de estudar na 6ª série.
Gaia - 28 anos, diarista. Iniciou a trajetória escolar aos 07 anos. Passou por muitos abandonos, que não soube precisar quantos. Estava afastada de atividades escolares há 12 anos.
Helena - Dona de casa, 19 anos. Iniciou sua trajetória escolar com quatro anos e passou por quatro reprovações nas séries iniciais.

Quadro 10: Componentes do grupo focal profissionais

Grupo focal professores
P1- Licenciado em Biologia, atuando na disciplina Ciências da Natureza, 52 anos, vivendo sua primeira experiência no Projovem, entrou no grupo quando já estava em andamento as atividades.
P2- Licenciada em Matemática, atuando como professora de Matemática, 28 anos, possui experiência em outros contextos, vivendo sua terceira experiência com o Programa Projovem.
P3- Assistente social, 30 anos, professora do Componente Curricular Participação Cidadã, vivendo a sua primeira experiência formal no Programa Projovem.
P4- Coordenadora administrativa, 32 anos, vivendo sua primeira experiência profissional no Programa Projovem.

Os protagonistas da pesquisa

- **Tales**

Na primeira observação em sala de aula do Programa Projovem Urbano destacou-se na turma uma figura acolhedora, alegre, falante, dono de uma vivacidade que dizia muito dos significados de estar naquele espaço. Na primeira conversa, descobrimos que tinha 24 anos e era vendedor em uma loja de sapatos. Contou-nos que iniciou a trajetória escolar aos nove anos, um pouco atrasado, porque residia em zona rural e não contou com transporte escolar mais cedo.

Esse entrevistado narrou uma história de difícil adaptação à escola, haja vista que não estava acostumado a ficar tanto tempo parado e sentia necessidade de sair para realizar outras atividades, como “bater bola no pátio”, conforme declarou. Além disso, relatou que viveu muitas reprovações em uma escola multisseriada. Veio de ²⁶Anguera, onde morava na zona rural. Sua vinda para a cidade de Feira de Santana foi motivada pela busca de oportunidades de trabalho. Filho de pais separados, precisou trabalhar cedo para ajudar a mãe. Narrou também as dificuldades em se manter na cidade e de como estranha os gastos com alimentação, já que antes tinha meios de extrair alimentos da propriedade, em que vivia no

²⁶ Anguera é um município do estado da Bahia pertencente à Área de Expansão Metropolitana de Feira de Santana. O município foi desmembrado de Feira de Santana, em 1961, Sua população é de 10 248 habitantes.

campo. Parou de estudar nos anos finais do ensino fundamental e estava afastado da escola há alguns anos até encontrar a oportunidade do Programa Projovem Urbano.

- **Helena**

Helena parecia muito tímida. Em poucos momentos da aula suspendia o rosto para olhar ao redor. Seu olhar evitava a direção do professor. Em alguns momentos, solicitava ajuda dos colegas. No grupo focal, limitou-se a pequenos posicionamentos. Nossa aproximação só aconteceu quando ficamos a sós. Uma das primeiras observações que Helena teceu a seu respeito foi de revelar que era casada, tinha 19 anos e não trabalhava fora ainda. Na entrevista, contou que iniciou sua trajetória escolar em tempo regular, cerca de quatro anos de idade e passou por quatro reprovações nas séries iniciais. Revelou também que viveu um difícil processo de aprendizagem da língua escrita, engravidou com 17 anos, quando cursava a 7ª série e parou de estudar. O Programa Projovem para ela estava sendo uma oportunidade de retomar um caminho interrompido e tinha a sala de acolhimento na qual podia deixar a sua filha.

- **Gaia**

Gaia era o tipo de aluna que marcava presença onde estava. Extremamente comunicativa mostrou-se muito à vontade em nossas conversas.. Tinha 28 anos e trabalhava como diarista. Falava muito da sua filha e da vontade que tinha de que ela fizesse uma trajetória escolar diferente da sua. Elogiava muito o fato da menina já conseguir ler algumas palavras ainda na Educação Infantil. Contou que iniciou a trajetória escolar aos sete anos. Passou por muitos abandonos escolares, que não soube precisar quantos, mas realçou que já estava afastada de atividades escolares há 12 anos. Fez questão de deixar claro que esse seu jeito extrovertido sempre lhe atrapalhou na escola. Alegava que não tinha dificuldade em aprender, mas como era muito indisciplinada foi reprovada várias vezes, porque não queria se dar bem na escola mesmo, até que chegou uma hora que decidiu não querer mais estudar. Via no contexto do Programa Projovem uma oportunidade de experimentar a sociabilidade do cenário escolar, da qual sentia saudade. No segundo momento de entrevista me contou que iria se casar com um jovem que conheceu no Programa Projovem Urbano.

4.5 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO: UMA ESTRATÉGIA PARA APREENSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Seguindo a perspectiva já enunciada pela Redsig (Rosseti-Ferreira et. al, 2004), quando as autoras caracterizam o fenômeno psicológico em sua dimensão contextual, histórica e semiótica, entendemos os procedimentos de produção e análise de dados inseparáveis dos modos de compreendê-los. Isto significa considerar a posição do pesquisador como parte do fenômeno, logo ele é parte da rede de significações e produz sentidos na mediação com a realidade investigada.

As autoras valem-se da concepção de dialogismo de Bakhtin (1999) para entender que as narrativas da pesquisa são co-construídas no diálogo entre pesquisador-pesquisado, como sujeitos posicionados histórica, social e ideologicamente, vinculando-os a enunciados que marcam seu fazer e falar. Para esse autor, os discursos não são neutros, nem totalidades apreendidas pelo pesquisador(a), são sempre provisórios, recortados e interpretados pelas lentes da pesquisa. “A relação pesquisador-objeto de estudo leva à construção de narrativas e significados que, em certos momentos-contextos, podem ser mais ou menos múltiplos [...]” (ROSSETI-FERREIRA ET. AL, 2008, p.161).

Sendo os significados conteúdos instituídos e compartilhados e os sentidos uma articulação de eventos psicológicos que a pessoa produz frente a uma realidade, podemos entender que apreender os sentidos é compreender uma singularidade historicamente construída e socialmente mediada.

Ao buscarmos os sentidos e significados compartilhados ao longo das entrevistas e grupos focais, como unidades de análise, levamos em consideração sua natureza polissêmica, contraditória e dialética. Nessa perspectiva, partimos dos dados empíricos, situando o objeto de estudo em seu processo histórico, e, ao mesmo tempo singular, na compreensão dos significados sociais e sentidos subjetivos, constituídos por uma unidade contraditória entre o simbólico, o emocional e o cognitivo.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR E OZELA, 2013, p.307).

No trabalho desenvolvido por Aguiar e Ozela (2006), os autores vem buscando sistematizar conceitos e procedimentos que fundamentem a análise do discurso, centrando-se,

por exemplo, no que denominaram de núcleos de significação para apreender os sentidos que constituem os discursos dos participantes, como recortes que auxiliem o pesquisador a sistematizar e organizar o fluxo do material produzido.

Tendo os significados, como unidade, cabe ao pesquisador ir em busca dos temas\conteúdos\questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos, como indica Aguiar e Ozela (2001, p.135), “menos pela frequência e mais por serem aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento por parte de quem os narra”. Os procedimentos de análise seguiram a perspectiva teórico-metodológica da Redsig e inspiraram-se nas considerações de Aguiar e Ozela (2006).

Cabe reforçar que utilizamos diferentes estratégias para a produção dos dados: observação direta do contexto, com registros em diários de campo, questionário, conversas informais, grupo focal e entrevistas narrativas, buscando reunir em conjunto diferentes narrativas que se cruzam, compondo o *corpus* da pesquisa, em um movimento de ir e vir entre o todo e suas partes, na tentativa de apreender as redes de significação. Considera-se nesse movimento dinâmico que os “dados” não estão dados, mas são construídos em todo o processo, inclusive nos recortes feitos pela pesquisadora. Esse é um processo difícil que requer uma metaanálise, pois estando também imerso em sua própria rede de sentidos, o pesquisador precisa estar atento para não se deixar capturar por ela.

O desenvolvimento das entrevistas deu-se de modo recorrente, ou seja, permitindo que após algumas leituras fossem retomadas algumas reflexões junto aos participantes para aprofundar questões colocadas. Essa conduta produziu um material amplo e contou com um plano de observação que buscou captar indicadores não verbais que informassem sobre o envolvimento emocional na produção das narrativas, as motivações e contradições dos participantes, incorporando tais elementos na análise. Todos os dados produzidos foram gravados e transcritos pela pesquisadora.

Após essa primeira etapa foram realizadas várias leituras flutuantes com o propósito de construir uma “familiaridade” com o material e destacar o que Aguiar e Ozela (2006) chama de pré-indicadores e que aqui vamos considerar como temas emergentes, “trechos de fala compostos por significados que carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR e OZELA, 2013, p. 309).

Nessa fase emergiram temas diversos. Os recortes consideraram a força da repetição, a ênfase dada na fala, as contradições, os silenciamentos e inconclusões e, principalmente, a carga emocional presente no discurso. Buscamos a partir do que foi dito pelos sujeitos, entender os núcleos de significação, aqui considerados como significados que produzem

enredamentos. Ou seja, atuam como nós (ou ganchos) da rede de significações, que podem se articular a outras redes, ampliando o campo semântico ou restringindo-o, quando impossibilitam que o sujeito desloque-se e ressignifique as suas experiências.

Na escuta das narrativas, destacaram-se três momentos ou temporalidades marcantes na relação dos participantes com a escola: a inserção inicial na primeira infância (passado), um certo esquecimento de detalhes sobre os processos de exclusão, quando se reportam ao tempo vivido de afastamento da escola e o momento de retomada de uma experiência escolar situada no presente e como abertura para as projeções da vida. Ao selecionar desses momentos os temas emergentes, considerando os objetivos propostos na investigação, foi possível perceber sinais de transição\mudança que sinalizam para a construção de novos significados entre o vivido, o presente e o prospecto.

Na etapa seguinte, os temas emergentes foram aglutinados por similaridade, complementaridade ou contraposição em um movimento de organização e nomeação dos núcleos de significação. Na construção dos núcleos, buscamos apreender as mediações e as redes que constituem as pessoas em seus modos de ser e de agir, considerando tanto as condições subjetivas, quanto contextuais e históricas. Extraímos dos enunciados expressões carregadas de sentidos, que constituíram o processo de nomeação ou categorização, empreendida pela pesquisadora “O processo de construção dos núcleos de significação é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do(a) pesquisador(a), em relação à realidade (AGUIAR e OZELA, 2013, p. 310).

Buscamos realizar uma análise contextual do discurso, considerando-o dentro de uma matriz sócio histórica e de um campo interativo em que as pessoas estão posicionadas social, cultural e historicamente. Como propõe a perspectiva teórico-metodológica da Redsig.

Há que se garantir que o olhar do pesquisador ao micro, ao objeto focalizado, também compreenda a possibilidade de um movimento que o articule aos elementos de outra ordem, às mediações históricas e culturais construídas ao longo das práticas sociais e dos processos desenvolvimentais (ROSSETI-FERREIRA ET. AL, 2008, 153).

A compreensão dos sentidos passa por uma análise das determinações constitutivas das pessoas, circunscritores de ordem material, social e simbólica, que estão ligados às suas necessidades, àquilo que as mobiliza a dar sentido, a partir do repertório semiótico que constitui o seu campo semântico e da posição social e relacional que ocupam no discurso.

Para Orlandi (2001), o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem. Quando estudamos o discurso estamos observando o homem falando, porque o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre língua e ideologia. Segundo a autora, a análise do

discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, pois entende ideologia como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso. Nas suas palavras:


A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 2001, p. 15).

Silva (2005) nos ajuda a ampliar essa compreensão quando afirma que a análise do discurso busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar(-se).

Nessa perspectiva, a língua não é um sistema abstrato, mas um modo de estar no mundo, a língua não é transparente, é opaca e heterogênea. A análise deve considerar o homem na sua história, os processos e as condições de produção da linguagem, relacionando-a à sua exterioridade. Como fica evidenciado no trecho a seguir:

A análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? [...] a questão a ser respondida não é “o quê” mas “o como” [...] Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. (ORLANDI, 2001, pp. 17;18).

Os recortes discursivos, que resultaram desse movimento construtivo-interpretativo, considerando essa materialidade simbólica, levou-nos a sintetizar os resultados em cinco categorias (que serão apresentadas no capítulo a seguir), estruturadas a partir dos núcleos de significação. Essa divisão tenta imprimir uma lógica de análise, mas não deixa de ser arbitrária, pois o movimento de análise é de um percurso de idas e vindas, tal como o fluxo das narrativas de nossos interlocutores.



*Vivemos esperando
dias melhores
dias de paz,
dias a mais
dias que não deixaremos
para trás...*

5 SIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE RE-INSERÇÃO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir o que os dados desvelaram sobre os processos de significação da experiência de re-inserção escolar vivida pelos jovens adultos no cenário do Programa Projovem Urbano. Apresentaremos a análise do material produzido pelas entrevistas narrativas e grupos focais, considerando a perspectiva teórico-metodológica e os procedimentos apresentados anteriormente, que nos levou a sintetizar cinco categorias emergentes: Significações da experiência escolar; Rede de Aprendizagem; Alfabetização e letramento; Limites e possibilidades do Programa Projovem Urbano e Trajetória escolar e projetos de si.

A organização do material, a partir de recortes discursivos selecionados pela pesquisadora, representa um exercício construtivo\interpretativo que resultou em dar visibilidade aos núcleos de significação, seja pela recorrência, mobilização emocional, contradição e pela emergência de novos posicionamentos discursivos. As redes de significação vão sendo tecidas a partir desses enredamentos, num movimento dialético e dinâmico, atualizando no tempo presente experiências vividas e abrindo novos campos de possibilidades, pela projeção do futuro.

5.1 SIGNIFICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

*Amanhã!
Mesmo que uns não queiram
será de outros que esperam
ver o dia raiar.*

Guilherme Arantes

As significações atribuídas à experiência escolar pelos jovens adultos ouvidos aglutinam-se em torno da trajetória irregular marcada pelas repetências, interrupções e abandonos. Falar da experiência escolar é retomar um projeto não concluído e essa retomada traz à tona lembranças dolorosas, muitas vezes silenciadas, de uma trajetória que ainda está sendo...

“Chegar no fim...”

O percurso escolar é significado como um movimento que está acontecendo, mesmo quando houve anos de afastamento desse espaço, porque a experiência não foi. Mas para cada

jovem adulto ouvido ela é. A experiência de trilhar esse caminho, por mais labiríntico que se apresente, é natural e inevitável, desse modo, mesmo quando estão afastados da escola, não se percebem fora da trilha escolar.

A pesquisa de Santos (2003) também demonstrou essa tendência à naturalização da exclusão, entre jovens adultos em processo de educação tardia. Para a autora, as narrativas acerca da exclusão precoce da escola, na sua investigação, evidenciaram que a interrupção dos estudos constituiu-se em um caminho natural, tal como o ingresso na escola. Essa naturalização também pode ser percebida na narrativa da experiência escolar dos jovens adultos desse estudo. A história contada é conjugada em um tempo que está acontecendo e que ao mesmo tempo situa-se em um nível prospecto, no qual expectativas individuais e coletivas, proposições e metas vão sendo criadas. Neste caso, essas metas refletem as motivações construídas na interação entre a matriz sócio histórica e os desejos individuais (ROSSETI-FERREIRA, 2000).

Os anos de afastamento da escola são percebidos como uma pausa, demarcada pelas condições contextuais. Assim, o mergulho nesse tempo prospecto faz parte de uma realidade psicológica criada para sustentar um “projeto de si”, este entendido como o conjunto de metas, mobilizações e autoimagens construídas ao longo da vida, que se manifestam nas interações sociais e refletem a capacidade criadora de cada um de reinventar-se e dar sentido à sua existência, assumindo um posicionamento diante do lugar que percebe ocupar no mundo.

O enredo da experiência escolar que vai sendo narrado é inacabado e nessa perspectiva falar da trajetória irregular mobiliza as marcas de um projeto interrompido. Um projeto que não se restringe à dimensão escolar, mas que está intimamente relacionado a todas as dimensões da vida e que tem como eixo central o trabalho, sendo a re-inserção escolar mais uma tentativa de chegar no fim, um fim que pode ser entendido como um começo desse projeto, como bem expressou Tales, Helena e Gaia em suas narrativas:

A princípio e como eu lhe falei é chegar no fim, concluir os estudos é essencial... estudar mais um pouco para chegar a mais objetivo... (TALES, entrevista narrativa).

Eu quero terminar, me formar, conseguir, um bom emprego, pra ter uma vida melhor, dá uma vida melhor à minha filha. (HELENA, entrevista narrativa).

(...) Eu terminando eu vou ter um emprego melhor pra mim, vou me qualificar mais (...) (GAIA, entrevista narrativa).

O enredo inacabado continua após a experiência do período de 18 meses vivido no projeto. As entrevistas realizadas um ano após o término do programa evidenciam um enredamento quando justificam a imprecisão como parte de um processo de vida, na qual os caminhos são “naturalmente labirínticos”. A trajetória escolar um dia, sem muita precisão, chegará ao fim, como um acontecimento.

Os três entrevistados haviam se matriculado em escolas de Ensino Médio no ano de 2014, mas todos eles tinham interrompido a trajetória, mais uma vez, ainda no primeiro semestre do ano e continuavam a projetar que em outro momento da vida essa trajetória seria retomada. As significações construídas na experiência do programa reforçaram o reconhecimento de que é necessário seguir a trilha escolar para realizar esse projeto pessoal e alimentaram o desejo de continuar tentando, mas dentro de uma dimensão temporal muito própria, como podemos perceber no discurso de Helena:

Eu tava fazendo o 1º e 2º aí eu parei. Esse ano eu comecei no (nome da escola)... mas deixei porque não tinha quem olhasse a minha filha, o pai chega tarde do trabalho, e mainha morava aí, mas se mudou, foi pra longe, aí ficava difícil pra sair pra levar ela pro (nome do colégio)... atravessar pista, aí não dava certo. Fiquei ainda uns três meses. O jovem abandona por causa de filho, de interesse, de droga. Mas vou me matricular no Ensino Médio ano que vem ... E vou voltar a estudar pra ter um emprego melhor, “digno”, me formar que eu quero! Porque sem o ensino médio a gente não consegue um trabalho. (HELENA, entrevista narrativa)

Se eu tiver trabalhando ano que vem, acho que vou me matricular no (nome da escola). Esse ano eu tô trabalhando numa barrquinha que vende almoço, um restauantezinho... (GAIA, entrevista narrativa)

[...] Mas eu me matriculei e estudei uma temporezinha de uns três meses, depois eu tive que abandonar os estudos, mas eu pretendo retomar os estudos com fé em Deus. É porque na época eu tive que tomar uma decisão assim, meio que precipitada, para algumas coisas aí eu pretendo voltar aos estudos com certeza (TALES, entrevista narrativa).

Quando Helena falou a palavra “digno”, esta estava revestida de uma carga emocional muito intensa, revelando nuances de tom, diferenciados das demais palavras utilizadas no discurso. A palavra digno está carregada de significados compartilhados socialmente. No caso de Helena, jovem negra, filha mais velha de uma família com poucos recursos financeiros, assumia o sentido de um trabalho mais distanciado de uma dimensão manual.

Na fase 4 da entrevista (conversa informal e registro em diário de campo) foi registrada uma conversa com Helena acerca dos significados de digno e ela revelou que ainda não havia trabalhado fora, porque não queria ser doméstica, trabalhar na cozinha dos outros. Quando seus pais lhe levaram para a escola cedo, com quatro anos, eles não queriam esse destino para ela. Foi como doméstica que a sua mãe havia ganhado a vida e ela sabia que para exercer uma função “digna” ela precisava ter o Ensino Médio. Mas ao mesmo tempo, sentia-se vivendo um caminho esperado para outros jovens como ela, conforme declarou: “os jovens abandonam por vários motivos”. Ou seja, uma trajetória escolar irregular no contexto social em que vive é esperada. É possível perceber que as condições de vida favorecem a naturalização dessa “trajetória labiríntica”, mas, faz-se necessário compreender como os processos de mediação experimentados no contexto escolar contribuem para essa naturalização.

A fala de Gaia sobre a atividade remunerada que exerce está associada a sua impossibilidade de estudar naquele ano. Quando diz “restaurantezinho” reporta-se a um trabalho que para ela não é trabalho, uma condição que não corresponde ao que planejou, que não lhe dá possibilidades de estudar, de projetar algo mais, mas que também entende como situação provisória. Podemos entender que para Gaia o fim ainda não chegou e, então, afirma que, no ano seguinte, o Ensino Médio será retomado, configurando um ciclo, cujo projeto de si permanece inacabado.

A significação sobre a dignidade também apareceu no discurso de outros jovens adultos participantes do grupo focal, como no recorte a seguir.

Eu trabalho de serviços gerais, mas...[silenciamento] cada dia que passa eu... [silenciamento] fico me sentindo mais... assim ...[raiva], quando eu vejo as coisas naquele trabalho eu fico com vontade de estudar... pra sair daquilo, entendeu? Aquilo não é futuro, tá limpando pros outros ir sujando não é futuro, lavando banheiro, essas coisas não é futuro... (SELENA, grupo focal jovens)

Selena estava em 2013 com 25 anos e ficou sem estudar nove anos, mas o projeto de retorno à escola, que alimenta a projeção de si no futuro é um aspecto presente na sua fala, significando a necessidade de romper com o estigma ligado a papéis sociais subalternos, constituídos por uma matriz sócio histórica escravocrata, que ainda permanece no imaginário social. O projeto de retorno à escola é motivado pelo desejo de alcançar um outro status profissional, com a função de recepcionista, no mesmo local de trabalho atual, mesmo sem lhe proporcionar mudanças salariais naquele momento.

Chegar no fim dessa trajetória escolar labiríntica é portanto, um modo de resistência a esses papéis. Sendo os circunscritores do desenvolvimento humano, configurações que demarcam possibilidades ou limites aos processos de significação, aos papéis ou posições assumidas pelas pessoas (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004), podemos dizer que a trajetória escolar irregular opera como um circunscritor desenvolvimental na medida em que afeta os modos de inserção social. Os jovens adultos aqui entendidos como pessoas, não são passivos, visto que eles negociam os significados instituídos e produzem sentidos outros, projetando um campo de possibilidades onde poderão assumir outros papéis sociais, alcançando maior poder aquisitivo, como também, em uma dimensão simbólica, outra identidade social .

Desse modo, vai se efetivando um trabalho identitário, tal como se refere Dubet (1998) quando concebe o sujeito como uma obra inacabada, um ator realizando um trabalho sobre si mesmo, imerso na heterogeneidade de um mundo situado nas tensões das condições existenciais. Combinar a transição para a vida adulta, com a vida escolar, em condições socioeconômicas precárias, é resistir a uma lógica de reprodução social, ainda que esse caminho de resistência seja labiríntico e pouco perceptível à lógica institucional escolar.

Enquanto para a escola a trajetória irregular dos alunos significa a constatação do fracasso escolar de muitos, a análise da experiência de re-inserção escolar narrada pelos nossos entrevistados revela-nos um fenômeno simbólico de resistência. A re-inserção escolar se diferencia de fracasso, é um modo de resistência. Esses jovens atribuem a si mesmos toda a responsabilidade pelo próprio percurso de vida, são afetados pela ideologia de igualdade de oportunidades e potencialidades da escola meritocrática (DUBET, 2003) e diante de tantos processos subjetivadores de exclusão vivenciados nessa trajetória, ainda estão dispostos a tentar ultrapassar as barreiras que encontraram pelo caminho. As entradas e saídas da escola podem se estender ao longo de muitos anos, mas estão na base da realidade psicológica que sustenta o “projeto de si”. Muitos dos jovens que evadiram do programa Projovem Urbano no contexto pesquisado, certamente viverão outras experiências de re-inserção escolar.

Andrade e Neto (2009) ao analisarem dados apresentados pela pesquisa **Juventudes brasileiras**, (UNESCO, 2004) refletem sobre a emergência do fenômeno de re-inserção escolar quando discutem que há uma busca incansável dos jovens excluídos do sistema por escolaridade, pois eles estão cientes dos valores que regem a complexa sociedade em que vivem. Alertam também que esta demanda por escolaridade vai exigir que saibamos ler os diversos significados do processo de escolarização para esse público.

Essa leitura deve ir além das definições políticas e econômicas mais amplas, para que sejam captadas e entendidas outras lógicas que permeiam a vida dos sujeitos sociais em um contexto de segregação imposta pela história. Para os autores, o retorno desse grupo de jovens à escola oferece uma nova chance de serem vistos pelo sistema educacional, porque cada retorno é uma aposta na possibilidade de mudança e cabe ao sistema refletir como pode estimular e fortalecer o movimento de retorno, possibilitando outras trajetórias de desenvolvimento escolar (ANDRADE e NETO, 2009).

Os fragmentos de discurso desses jovens adultos evidenciam também a crença em uma associação entre maior escolaridade e oportunidades de trabalho. Essa crença, que vem sendo problematizada nas análises do modelo econômico vigente, leva os entrevistados a se autorresponsabilizarem pelas dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho, mas pode ser compreendida, quando consideramos a experiência social de exclusão vivenciada na inserção precoce e precária no mundo do trabalho. “Se, por um lado, a escolaridade não garante hoje a inserção no mercado de trabalho, especialmente em níveis sociais mais valorizados, por outro, ela impõe situações mais fortes de exclusão para quem não consegue o mínimo, como o Ensino Fundamental.” (ANDRADE E NETO, 2009, p. 75).

“Os rapazes não querem nada...”

A predominância feminina no grupo é uma realidade nacional do programa Projovem e é significada a partir de uma ótica de que os rapazes na faixa etária do público-alvo não teriam um projeto de vida ou estariam assumindo o papel de provedor da família.

Os rapazes não querem nada, as mulheres tem mais motivação, assim pra estudar... A mulher quer ajudar a família... (GAIA, grupo focal de jovens)

A coordenadora do programa comentou a presença de um maior número de mulheres no programa e levantou a hipótese de que na idade entre 18 e 29 anos nos bairros onde o programa acontece, os rapazes já foram captados pelo tráfico de drogas. (Diário de campo da mestrand)

Quem tá no final é porque tem um projeto de vida, fica porque quer algo a mais...eu acho que o homem tem que ser o homem da casa né? Dá o de comer como eles falam, a mulher não ela já dura mais um pouquinho porque tem um diferencial aqui: pode trazer o filho e isso é um fator que favorece a permanência feminina (P2, grupo focal professores)

Podemos perceber que esses significados estão relacionados com a imagem do jovem pobre, negro, morador da periferia veiculada pela mídia, mais fortemente entre jovens do sexo masculino, significados que circulam entre os jovens e professores do Programa. Faz-se necessário problematizar esse olhar estigmatizado que temos construído e colocar na pauta de análise da política pública do Programa a necessidade de investigação dessa realidade para melhor compreendê-la e atendê-la. Podemos ainda relacionar essa configuração do público-alvo ao processo emancipatório das mulheres, que estão reconfigurando seu papel social, traçando projetos de si que preveem escolaridade, independência financeira e pessoal. Os professores referem-se ao enfrentamento que muitas mulheres precisam travar no ambiente doméstico para manterem-se na meta de dar continuidade aos estudos.

Do outro programa eu tenho alunos que estão terminando o Ensino Médio, mas também tenho alunos que ficaram no Projovem. Mulher que o marido não deixou estudar mais... (P2, Grupo focal professores).

As mães que vem para o colégio e não tem com quem deixar os filhos traz...isso foi uma coisa boa que nem todo mundo tem, com quem deixar... antes tinha criança que ficava na sala da gente e atrapalhava muito, era uma agonia. (GAIA, Grupo focal jovens).

Por outro lado, um aspecto muito positivo que se relaciona à presença feminina no Programa é a sala de atendimento para filhos dos estudantes. Na realidade brasileira, que ainda registra alto índice de gravidez na adolescência, o que se configura em um dos motivos que afastam as jovens dos bancos escolares precocemente, é necessário ampliar essa ação como medida para evitar a evasão nos sistema de ensino.

“E ainda ganha uma bolsa de cem reais”

A bolsa de cem reais oferecida pelo programa é pauta recorrente na fala dos entrevistados. Alunos e professores dividem opiniões acerca dela, mas concordam que a oferta da bolsa é o grande atrativo do programa para os jovens e que a irregularidade no recebimento é um dos fatores responsáveis pelo alto índice de evasão no início do programa.

O atrativo do programa é o cem reais a gente não tem como negar isso. Só que ele percebe assim que no início o dinheiro não vem, aí espera o 2º mês, o 3º mês e aí esse dinheiro não vem, aí eles falam eu tô aqui por causa desses

cem reais e não recebi ainda, até a gente conquistar esse jovem que esses cem reais pra ele não vai ter tanta importância... (P2, Grupo focal professores).

Uns se matricularam por causa da bolsa que recebe ai diz eu não venho mais não porque meu dinheiro não veio, isso eu já ouvi muito. (PENÉLOPE, Grupo focal jovens).

Alguns nem tavam ali pelo fato dos estudos, mas pelo fato de achar a bolsa pra ajudar financeiramente na casa, então sabe isso atrapalha um pouco...você tá na coisa pelo gosto e quando faz pelo dinheiro é diferente... (TALES, entrevista narrativa).

Para os professores, o investimento na bolsa poderia ser revestido para outras dimensões do programa.

Eu acho que se não desse esses cem reais poderíamos investir mais na PAC (Plano de ação comunitária) e até identificar realmente esse jovem, poderíamos ter mais recursos para a assistência social... (P3, Grupo focal professores).

Na verdade, a compreensão do contexto social que produziu a ação do Programa enquanto política pública é fragmentada e pouco refletida entre professores e alunos. Os elementos impulsionadores da proposição da bolsa, bem como, as irregularidades no pagamento dela e as questões de financiamento, repasse de recursos e procedimentos para aquisição de materiais para o programa, não estão na pauta de discussão de modo sistematizado. O “ainda recebe a bolsa” que aparece no discurso de Helena evidencia essa ausência de reflexão acerca dos benefícios sociais que envolvem repasse de recursos à população.

Eu tava matriculada em outra escola lá no... aí eu vi a propaganda passando, eu e minha colega, aí eu falei vou ver *e ainda ganha uma bolsa de cem reais* que ia me ajudar bastante que eu não trabalhava ainda (HELENA, entrevista narrativa).

5.2 REDES DE APRENDIZAGEM

A trajetória escolar irregular que estamos chamando de labiríntica está imersa em uma rede de significados e sentidos que se efetiva nos múltiplos campos interativos, nos quais se realizam as mediações da experiência escolar. Nessa rede, desenvolve-se a ação de significar os saberes, o lugar ocupado no mundo, o entorno social, o outro e a si mesmo e esse exercício de significação estrutura o que vamos chamar de rede de aprendizagem. É por meio dela que

poderemos articular uma compreensão das relações que se estabelecem entre processos sociais, simbólicos e cognitivos.

“Aprender mesmo”

No centro da experiência escolar narrada pelos entrevistados destaca-se o aprender como condição inerente ao humano e os sentidos atribuídos à escola como espaço de interações e mediadora na inserção e ascensão social. É possível perceber esse tecido semiótico, operando na configuração das trajetórias dos entrevistados de modo singular e ao mesmo tempo permeado pela concretude da matriz sócio-histórica em que estamos mergulhados.

A narrativa de Tales acerca da sua experiência com a escola reporta-se às condições contextuais macro e microestruturais em que se deu a sua trajetória escolar, a mediação da família e da escola em seu processo de aprendizagem e as percepções de si na malha dessa rede.

Minha relação com a escola sempre foi muito difícil, porque a gente morava na zona rural tinha que pegar transporte pra se deslocar até a cidade pra estudar e tinha aquelas coisas quando chovia o ônibus atolava, quando não chovia e era tempo de sol o ônibus quebrava, que era velho você sabe, distrito pequeno prefeito passa a mão numas coisas e a verba fica zero pro ensino. Aí acabou que a gente se prejudicou em algumas coisas, nisso aí, mas algumas vezes eu já parei de estudar pelo fato de não ter ônibus e ser muito longe, era o quê? Sete quilômetros para me deslocar até a cidade, família humilde não tinha condição de ter um transporte fixo, mas algumas coisas por força de vontade a gente tentou chegar... (TALES, entrevista narrativa)

A partir dessa declaração, compreendemos que Tales assume um posicionamento crítico neste momento da narrativa, reconhecendo-se imerso em condições contextuais adversas no qual reflete sobre vários aspectos sociais que permearam sua trajetória irregular. Mas, diante dessa realidade constrói uma significação de si que o culpabiliza pelo caminho de repetências e abandonos.

Eu perdi de ano novamente na cidade, fiz amizade, chegava na escola ia jogar bola, fiquei conversando com colega, chegava na sala ia brincar, não me importava muito com a aula... (TALES, entrevista narrativa)

Esse sujeito da pesquisa revela também os processos de mediação vivenciados com a família e os professores durante esse percurso, conforme destacado nos trechos da sua narrativa, aqui selecionados:

Eu não tinha ajuda de professor, porque era tudo daqui de Feira e ia ensinar lá a gente não tinha como tirar dúvida antigamente não tinha um what zap, nem telefone, não tinha internet. Tudo era difícil, os professores eram bons, alguns ignorantes pelo stress demais o fato de não ensinar só naquela área, ensinar em outras escolas. Acumulava tudo, chegava lá descarregava, seu dever é esse e faça (...) (TALES, entrevista narrativa).

Em casa eu não tinha ajuda da minha mãe, porque minha mãe não procurou os estudos, estudou até a 4ª série, porque meu avô sempre falava que estudar não era coisa de mulher, era arrumar marido e casar, antigamente já no século mais pra trás (...) (TALES, entrevista narrativa).

O meu pai era aquela fase que dizia que a gente tinha que chegar e fazer as tarefas e não ficar sentado no livro, estudando que livro e estudo não dá nada a ninguém. Ele também não concluiu, então atrapalhava um pouco isso. (TALES, entrevista narrativa).

Aí eu não tinha irmão que incentivava, porque meus irmãos saiu tudo pra trabalhar, pra procurar emprego ter vida de custo melhor, acabava que atrapalhava um pouco financeiramente, mas a família unida sempre sofre um pouco de coisa. (TALES, entrevista narrativa).

Quando Tales traz à tona as mediações pedagógicas, experimentadas nessa trajetória, podemos perceber que realça o fato de se sentir sozinho nesse percurso, mas tenta significar essa solidão a partir de uma compreensão das condições culturais, sociais e históricas experimentadas ao longo de uma trajetória, em que enfrentou dificuldades para aprender. Como faltava muito à escola, precisava de um professor que o informasse dos processos perdidos. O entrevistado analisa a ausência de condições de mediação mais flexíveis que levassem em consideração suas necessidades e dificuldades, além das condições de trabalho dos professores, por estarem submetidos a uma jornada dupla de trabalho. A solidão o acompanhava também em casa, pois seus pais não estavam em condições de ajudá-lo pela falta de conhecimento e o próprio sentido atribuído à escolaridade no contexto rural em que vivia e os seus irmãos também não faziam parte desse universo escolar, estavam voltados para o trabalho.

Ao longo da narrativa, Tales vai fazendo referências a todas as dificuldades que enfrentou, analisa seu contexto micro e macroestrutural, mas ao final da entrevista, em conversa informal mais uma vez, atribui suas dificuldades ao fato de ter sido desinteressado, ter aprontado muito na escola.

Conversamos um pouco mais sobre a experiência escolar na zona rural e o jovem me contou que estudou em classe multisseriada, todo mundo misturado ficava muito tempo desocupado porque a professora se dividia em aulas diferentes para os alunos e que ele aprontava mesmo. Também não entendia muita coisa do que ela pedia para fazer e achava difícil ler, que se enturmou com meninos mais velhos que não queria nada e que não fazia as tarefas solicitadas pela professora enquanto ela atendia outros alunos. (Notas do diário de campo da mestranda)

A rede de aprendizagem de Tales favorece a naturalização da trajetória escolar irregular e sua responsabilização pelo percurso trilhado, na medida em que seus fios interligam-se em torno de significados ambíguos. Ao mesmo tempo em que vivencia um tempo histórico e cultural de valorização do conhecimento escolar, que lhe promete uma escola aberta a todos e é cobrado pelo grupo de professores a apresentar bons resultados; partilha também de um espaço familiar que não aposta na escola como alternativa de ascensão social. Ainda enfrenta um contexto adverso em termos de condições para a aprendizagem, inclusive não conta com uma condição básica: a frequência regular à escola.

Diante desse conjunto de significações e circunscritores (sociais e simbólicos) que se cruzam Tales percebe que falta “ajuda”. O sentido atribuído à ajuda é o da expectativa por mediações que favoreçam o processo de aquisição do conhecimento nos diferentes espaços em que circula: escola, família... Quando chamamos essa ajuda, citada pelos jovens de mediações, estamos tomando como referência os estudos de Vygotsky (2008) sobre as formas superiores do pensamento humano quando considera que todas as funções no desenvolvimento das pessoas vão aparecer primeiro no nível interpessoal para depois tornar-se intrapessoal. Ampliamos nossos conceitos e construímos nossas aprendizagens na relação com o outro.

Desse modo, os campos interativos, no quais circulamos ao longo da vida são fundamentais ao nosso desenvolvimento. Encontramos um diálogo direto com essa perspectiva nos estudos de Pimentel ao defender que:

Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos. Essa prática de mediação é inerente a ação do professor que presta assistência ao aluno ocupando uma função de andaime. (2007, p. 64)

Podemos também analisar as declarações de Tales a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky (1998), o qual é definido pela distância entre o que a pessoa pode fazer sozinha e o que pode alcançar com a orientação de um outro mais experiente da cultura ou na cooperação com pares mais capazes. Nessa perspectiva, podemos entender que precisar de “ajuda não significa ausência de autonomia do educando em desenvolver atividades que lhe são propostas, ao contrário, está baseada no pressuposto vygotskiano de que aquilo que o aprendiz faz hoje com ajuda, deve ser capaz de fazer sozinho amanhã” (PIMENTEL, 2007, p. 64).

A fala de Tales nos leva a inferir que faltaram mediações mais efetivas nessa zona de desenvolvimento proximal. Em sua narrativa tenta significar no tempo presente o vivido a partir das vozes construídas socialmente e mais uma vez responsabiliza-se pela sua condição atual, por não ter atendido às expectativas de seus professores.

A gente não entendia que eles (os professores) forçavam, porque a gente falava assim: não eles só querem apertar a mente da gente, mas a gente não sabia que aquela dificuldade ali era pra mais tarde ser alguma coisa, talvez até um professor. A gente passava batido, falta de informação também. Eu acho que é por causa disso também, morando na zona rural tem uma cultura diferente de quem mora na cidade, então esse tipo de coisa atrapalha um pouco (TALES, entrevista narrativa).

Quando Tales diz “ser alguma coisa” evoca um discurso histórico que associa status social à escolaridade. O lugar de professor, detentor do conhecimento, neste sentido, contrapõem-se ao de o aluno, aquele que ainda não é, mas será um dia. Esse discurso tem um efeito perverso no projeto de si, pois não trilhar um caminho regular de escolaridade, nessa lógica, implica em não “ser alguma coisa”, em não ter data para essa conquista, fragiliza o processo identitário. Encontramos em Dubet (2004) reflexões sobre esse efeito perverso, quando discute como a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais e expressa uma certa crueldade. Na visão do aluno, essa escola o atraiu para uma competição da qual foi excluído, uma vez que ele acreditou na vitória e na igualdade de oportunidades e descobriu suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não é mais diretamente vítima, já que a escola é aberta a todos.

Quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. (DUBET, 2004, p. 543).

Mas a criticidade de Tales faz-se presente também quando percebe os desencontros entre a sua cultura e a cultura escolar e deixa claro como a desvalorização dos seus saberes dificulta uma inserção mais qualificada nesse universo. A atitude dos professores, dos quais Tales esperava mediações mais efetivas, que lhe possibilitassem a construção de conhecimento, vai sendo assim ressignificada e compreendida como necessária naquele contexto. Escola e aluno não percebem que estão envolvidos em uma competição que não é justa, porque quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior será a sua probabilidade de ser um “bom aluno” e quanto melhor aluno mais possibilidades de ascensão na sua trajetória. Assim como aluno e professor não se percebem enredados numa rede de significações que reproduz as desigualdades sociais.

A expectativa por mediações mais eficazes em relação ao processo de aprendizagem também revela-se na rede de Gaia. Há muitas contradições em seu discurso quando afirma que nunca teve dificuldade para aprender na escola e ao mesmo tempo relata diversas situações em que esperava uma mediação pedagógica que a ajudasse a vencer os desafios enfrentados.

Eu perdia de ano, porque também eu brincava muito, eu repeti várias vezes de 1^a a 4^a, eu repeti mais da 3^a para a 4^a... pra chegar na 5^a demorou... (GAIA, entrevista narrativa).

Eu achava difícil, não gostava de ler, não me interessava pra estudar, até hoje eu não gosto de ler, quem me ensinou a ler foi uma colega minha de sala de aula, era muito difícil, Ih!Matemática? Eu era mais ou menos em Ciências e Português. (GAIA, entrevista narrativa).

Conversamos sobre o fato de uma colega ter lhe ensinado a ler e a jovem disse que a colega tinha mais paciência com ela e por isso se sentia mais a vontade quando errava, mas insistiu que a sua dificuldade com a escola se deu pela sua falta de interesse, porque não tinha dificuldade em aprender. Depois admitiu que não conseguia se preparar para as provas, porque cansava de ler e não entendia os textos dos livros (Diário de campo da mestranda).

Percebemos na narrativa de Gaia que esta adotou uma postura de fuga na sala de aula para não se sentir inferiorizada em relação aos colegas. Ela decidiu não trabalhar para que o seu desempenho abaixo do esperado fosse justificado pelo seu comportamento, e com esse modo de subjetivar-se preservou um sentimento de capacidade que poderia ser acionado em qualquer momento, porque ela escolhia quando entrar no jogo escolar. Como podemos perceber no recorte abaixo.

Eu não lia não por causa da timidez, eu sabia ler, aprendi a ler pequena, ensinava a minhas colegas que não sabia (GAIA, entrevista narrativa)

Eu era desinteressada, ia pro fundo, bagunçava, não de briga essas coisas assim, conversava, ficava na cadeira, mas conversando, aí mandavam chamar minha mãe [*risos*] (GAIA, entrevista narrativa).

A jovem revelou dificuldade de concentrar-se na entrevista, sua atenção se dispersava por todo o ambiente em que estava inserida. Na atividade inicial de livre associação revelou insegurança e constrangimento para escrever. Perguntou: é assim mesmo? Sobre as palavras que escreveu. (Diário de campo da mestranda)

A narrativa de Gaia revela resistências aos momentos em que precisa referir-se à mãe. Falou pouco sobre os processos de mediação das atividades escolares no contexto familiar, mas na fase de conversa informal da entrevista afirmou que sua mãe *desistiu* de lhe ajudar por causa do seu desinteresse. O riso do momento em que se reporta às vezes que a mãe foi convocada na escola pelos problemas que criava na sala de aula também revela um certo prazer em criar a situação de comparecimento da mãe à escola. A rede de aprendizagem de Gaia evidencia uma expectativa por mediações mais efetivas por parte da escola e da família, como podemos perceber em seu discurso quando se refere à experiência escolar da filha.

Eu botei minha filha “pequeninha” com três anos. Eu acho que eu queria que puxasse mais pela mente dela assim sabe, puxasse mais, como é que fala? Incentivasse mais as crianças a gostar de estudar, pegasse mais no pé, não deixasse tão liberal como eu ficava na escola, cobrasse mais das crianças... (GAIA, entrevista narrativa)

O tamanho aparece mais uma vez na sua fala revelando todo o desejo de que a trajetória de sua filha reflita a associação entre percurso escolar e idade esperada socialmente. A expectativa por mediações mais efetivas também se revela em relação aos professores quando analisa que faltou uma mediação mais exigente, que a impulsionasse a ter resultados melhores. No segundo momento da entrevista narrativa, um ano após a conclusão do Programa Projovem, Gaia referiu-se a uma experiência escolar do Serviço Nacional de

Aprendizagem industrial (SENAI) quando se matriculou em um curso profissionalizante e comparou essa experiência àquela experimentada no Programa Projovem Urbano no âmbito da aprendizagem.

Eu acho que quando voltar pro Ensino Médio eu vou estar mais preparada, porque eu aprendi muita coisa no curso do SENAI, mais do que no Projovem, muito mais, apesar de que ser rápido, por ser mais curto o curso eu aprendi mais, porque teve uma professora de Português ótima. Ela ensinava perfeito, a gente assim, se a gente tivesse dúvida, ela mandava perguntar a ela, não ter vergonha... Eu conversava demais e lá no SENAI era muito rigoroso, entendeu? Não deixava a gente tão liberal como no Projovem. (GAIA, entrevista narrativa).

Podemos perceber muitas contradições no discurso dos entrevistados quando se referem à experiência de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que atribuem suas dificuldades com a escola a uma postura de estudante “desinteressada”, porque não teriam dificuldades em aprender, fazem referência a um processo difícil de construção de conhecimento. Essa contradição leva-nos a problematizar as razões que motivam a evasão escolar que vem sendo declaradas pelos jovens.

O capítulo do PPI do Programa Projovem que apresenta resultados da avaliação e monitoramento aponta as dificuldades de aprendizagem como um fator de menor relevância nas causas da evasão, pois segundo os dados, apenas 7% dos jovens ouvidos declararam alguma dificuldade de aprendizagem como fator ligado à evasão (BRASIL, 2008). Quando consideramos a imersão nesse tecido semiótico que constitui a rede de aprendizagem podemos relativizar essa declaração dos jovens e repensar o tratamento dado a esse aspecto relacionado à evasão.

Esse difícil processo de construção de conhecimento também aparece na Rede de Aprendizagem de Helena. Embora Helena afirme que a escola lhe ensinou, mas ela era “desinteressada”, os fatos que narra vão evidenciando como a sua inserção escolar foi marcada por condições que favoreceram uma trajetória de descontinuidades, destacando-se o fato de a escola não ter se constituído em um espaço efetivo de aprendizagem. Como podemos perceber no recorte abaixo.

Era assim mainha não tinha com quem me deixar ai me levava um dia o outro não, eu tinha cinco irmãos era a mais velha. Mainha trabalhava, meu pai também aí eu tinha que tomar conta dos irmãos e faltava muito na escola. (HELENA, entrevista narrativa)

A frequência irregular, tal como ocorreu com Tales coloca-se na sua trajetória como um elemento que vai limitar as possibilidades de desenvolvimento da sua aprendizagem. Mas nesse contexto, Helena considera natural não frequentar a escola regularmente e acredita que ainda assim poderia ter um desempenho melhor se fosse mais interessada. Quando conversamos sobre a sua trajetória, ela atribuiu os anos que precisou repetir na escola ao seu desinteresse.

Acho que foi a falta de interesse, não era muito chegada a estudar, achava difícil e não gostava (HELENA, entrevista narrativa).

Os processos de mediação que se efetivaram no contexto familiar também reforçaram um percurso difícil, que dissociou o aprender do prazer de conhecer.

Na 1ª a 4ª eu perdi e foi difícil porque se eu perdisse eu ficava de castigo e pra meu pai me ensinar a ler foi difícil, eu tinha que apanhar pra aprender a ler... Foi isso eu tive dificuldade de aprender pra push! Eu sei que apanhei bastante, eu me sentia com raiva, poh! Não vou mentir, um esforço, né, pra fazer... (HELENA, entrevista narrativa).

Mas Helena (re)significa essa experiência de dor vivida com o pai, pelos vínculos afetivos que tem com ele. Em um movimento de figura e fundo, transforma a dor de apanhar em fundo e destaca a expectativa positiva que o pai tem sobre o seu sucesso escolar, como figura, nesse processo de significação. Como podemos perceber no seu discurso:

Mas hoje, graças a surra, apesar que não conserta ninguém, mas eu aprendi... Minha mãe...(pausa) não ligava muito, meu pai era diferente, ele tinha que fazer a mim, minha mãe não! Não era muito apegada nisso, mas ele... (HELENA, entrevista narrativa).

Percebemos, através dessa narrativa, que na relação de Helena com o pai está todo o seu desejo de trilhar um caminho de intelectualidade. Para ela, quando ele batia estava apostando em sua capacidade de realização. A escola para ela significava a possibilidade de trilhar um caminho diferente daquele trilhado pelas mulheres de sua família que se inseriram no mercado de trabalho como domésticas em condições precárias de trabalho e era seu pai a fonte da construção do sentido que foi atribuindo para o seu percurso escolar.

Meu pai me ajudou muito, se eu fosse interessada eu tinha terminado...
(HELENA, entrevista narrativa).

Em seu processo de aprendizagem aparece também os sentidos atribuídos aos processos de mediação no contexto escolar.

Eu tive uma professora na 3ª série que eu lembro dela até hoje, eu gostei muito dela, e até hoje eu vejo ela, eu acho que ela tinha mais um carinho, um interesse pra poder ensinar melhor (silêncio de três segundos) minha mãe... (pausa) não ligava muito. (HELENA, entrevista narrativa)

Está implícito na fala de Helena, tal como na de Tales e Gaia, uma expectativa por mediações mais efetivas nesse percurso de aprendizagem que denominam “ajuda” ou “ensino melhor”.

As mediações que se efetivam na escola estão imbricadas com todas as dimensões da vida de cada aluno. Nessa perspectiva, esse “melhor” pode ter sentidos muito diferentes para cada um. Quando Helena destaca na sua trajetória as ajudas que recebeu de uma professora específica, ela reporta-se ao fato dessa professora ter apresentado um compromisso com sua aprendizagem, ao modo carinhoso de ser, a uma expectativa positiva que a impulsionava a querer aprender. Os significados produzidos por Helena em torno da postura de tolerância às dificuldades e o respeito ao seu tempo de aprendizagem, nesse contexto, representam mais que uma conduta pedagógica, posto que precisa ser entendido dentro da sua rede de significações, na relação entre elementos micro (interações sociais, campo semiótico, processos cognitivos) e macrosistêmicos (circunscritores sociais, mediações). São muitos os outros da cultura que também participam desse percurso escolar, porque ele não se encerra no espaço físico da escola, está conectado com o mundo cultural, simbólico e existencial de cada um.

Não era muito chegada pra estudar, achava difícil e não gostava. Na escola x teve uma professora, ela era boa, fazia um esforço danado pra me ensinar, tinha mais paciência que as outras. Meu pai pegava mesmo no meu pé, mas minha mãe não! (HELENA, entrevista narrativa).

Desse modo, podemos dizer que embora Helena posicione-se como desinteressada pelos estudos, sua fala revela mais que “desinteresse”, a análise do seu percurso escolar revela-nos uma rede fragilizada. Essa experiência do tempo vivido ajuda-lhe a projetar seu futuro e a significar a escola na relação que estabelece com a sua filha.

Eu quero me formar, ter a minha casa que eu moro de aluguel, vê a minha filha com um bom estudo, eu quero pra ela, o que eu não tive, estudar direito, como eu tinha irmã, eu não podia ir pra escola direto, eu quero que ela vá direto e conclua tudo, eu quero outro tipo de escola pra minha filha, que pegue no pé dela mesmo, ENSINE! (HELENA, entrevista narrativa).

Nesse momento da fala de Helena foi registrado na pauta de observação mudanças nas expressões corporais: movimentação, altivez, agressividade na fala... características que só apareceram em alguns momentos da narrativa. É válido considerar que Helena manteve-se a maior parte do tempo de cabeça baixa, articulando uma voz introspectiva, mas nesse momento da sua fala, posiciona-se de modo firme, reconhece que não pode estudar direito, que passou por uma escola que não cumpriu o seu papel, porque não lhe ensinou. Essa percepção também foi compartilhada pelos jovens adultos do grupo focal quando se referiram aos constrangimentos sociais, pelos quais passaram por não possuírem conhecimentos exigidos pela sociedade em que vivem.

E aí a gente tem que saber tudo, a gente tem que aprender mesmo...
(PENÉLOPE grupo focal jovens)

O contexto tecnológico da sociedade do conhecimento, em que estamos inseridos transformou a aprendizagem ao longo da vida em uma necessidade de sobrevivência. Essa realidade contemporânea exige que, após a inserção em um espaço escolar, tenha-se adquirido mais que conhecimentos acumulados, mas que se desenvolvam experiências de aprendizagem promotoras de uma competência para continuar aprendendo. É justamente a promoção dessa competência que é minada nas trajetórias escolares irregulares. A Rede de Aprendizagem vai sendo tecida com pontos desconexos.

Para Assmann (1998), a melhoria pedagógica e o compromisso social devem andar juntos na nossa maneira de entender educação, pois só se consegue bons resultados, quando há a preocupação em gerar experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Segundo ele, a Pedagogia escolar deve estar ciente de que não é a única instância educativa, mas não pode renunciar a ser a instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem.

A Rede de Aprendizagem vai se modificando ao longo da vida e assim seu tecido semiótico ganha novos contornos. Para Gaia e Helena, a experiência de re-inserção escolar vivenciada no Programa Projovem Urbano passa a ser mobilizada também pela condição de maternidade, ausente no início da trajetória escolar, pelas necessidades de sobrevivência do

contexto sócio-econômico, pelo posicionamento em relação aos papéis de gênero em seu tempo histórico.

Porque fica chato ele (o marido) trabalhar só e eu não. Tudo nas custas dele, aluguel, feira, conta de água, conta de luz, roupa, e eu queria ser independente pra isso aí, pra ajudar ele comprar as minhas coisas, comprar com meu dinheiro pra minha filha também, ia ser mil vezes melhor, porque é horrível depender do marido pra tudo, é horrível! (HELENA, entrevista narrativa).

Essa Rede configura possibilidades e limites que poderão favorecer ou dificultar o alcance da meta de “chegar no fim”, desse modo, a irregularidade da trajetória escolar poderá ser melhor compreendida a partir de uma aproximação aos elementos que constituem a rede de cada pessoa. Pessoa que adentra o contexto escolar e nele assume a condição de aluno. Logo, considerar a rede, atuando na pessoa, implica pensar dialeticamente em um ser relacional, situado em um contexto sócio-histórico, mas autor de si, dando sentido à sua experiência.

“Eles tinham um ensino diferente”

A singularidade da rede de aprendizagem vai assumindo novos contornos no cenário do Programa. As mediações dos professores e do material didático utilizado, a percepção de si enquanto protagonista do espaço escolar, a percepção de si na relação com o saber, na relação com o grupo, a atualização das mobilizações para a condição de estudante e os significados compartilhados na matriz sócio-histórica acerca das relações escola e trabalho compõem um tecido semiótico capaz de ressignificar o processo formativo vivido na experiência escolar. Essa rede pode mobilizar novos percursos ou ser limitada por um campo de significação predominante (enredamento) que circula em torno das outras significações, envolvendo a pessoa em padrões de posicionamentos recorrentes e limitando o seu papel ativo. Essa realidade pode ser percebida na análise dos professores do Programa, quando relacionam aprendizagem e evasão.

Percebo que quando a pessoa toma consciência que sabe menos que o outro faz com que se sinta inferior e é mais fácil desistir. Há grande possibilidade dele querer evadir, sair desse meio, ele é o *menor*, eu acho que isso também afeta um pouco no programa porque o critério que eles têm é que saiba ler e escrever e envia uma prova que aquela prova eu acho que ela não dá conta de analisar, de avaliar de fato, o que aquele cidadão sabe, entendeu? (P4, grupo focal professores)

Podemos perceber que a diversidade de níveis de aprendizagem que caracteriza o Programa tem um impacto na significação do outro e de si mesmo que tanto pode impulsionar a aprendizagem quanto limitá-la pelo sentimento de inferioridade que pode favorecer. Faz-se necessário uma análise mais cuidadosa dessa diversidade, inserida enquanto elemento desse contexto escolar, para que ela seja potencializada, através de mediações pedagógicas planejadas que considerem a cooperação entre pares.

Durante as visitas no campo de investigação, foi possível perceber que a dinâmica de aula possibilita que os jovens interajam, fornecendo ajudas um ao outro e essa diferença no domínio das habilidades de leitura e escrita é um elemento impulsionador dessa interação. Esse contexto escolar mais interativo, que possibilita aos alunos ter um papel ativo na construção de seus saberes, no qual os professores circulam pela sala, proporcionando mediações que sinalizam suas potencialidades durante a produção das atividades é traduzido pelos jovens adultos como “diferente”.

Uma coisa diferente das outras, os professores se esforçam mais em ensinar a gente é uma relação melhor com os professores daqui... (HELENA, entrevista narrativa)

Se torna diferente por causa das matérias mesmo que são diferentes, o livro, as matérias não são iguais, o jeito... Os professores são gente boa...se importa com a gente.” (ENEIDA, grupo focal jovens).

Um dos aspectos ressignificados no processo formativo para os jovens adultos que permanecem no Programa é a percepção da mediação dos professores. Os entrevistados assinalam o compromisso destes com a aprendizagem dos alunos. Percebe-se que a condição de invisibilidade das suas dificuldades vivida na “trajetória labiríntica” na escola regular é modificada e mobiliza novos sentidos para a relação com o saber. Embora associem o Programa a uma escola inferior na qualidade (destinada a um grupo social de menor status, “fácil”, que não consegue preencher as lacunas de toda uma formação escolar ao longo da vida) sua proposta curricular diferenciada em uma perspectiva interdisciplinar e conectada com a realidade social em que vivem favorece o resgate do desejo de continuar estudando.

De acordo com o PPI (2008) com base na avaliação do monitoramento do programa, 83% dos alunos evadidos declararam que pretendem retornar ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem e 62% inscreveriam-se em outro programa similar. Essa retomada também é afetada pela atualização das mobilizações para a condição de estudante ressignificadas pela necessidade de inserção social no mundo do trabalho, pelos ditames de uma sociedade pautada na aquisição de bens de

consumo, da qual estiveram excluídos e ainda, da necessidade de resposta aos outros significativos, que nesse momento da vida pode ser o parceiro amoroso, o filho, a filha, entre outros. Desse modo, podemos dizer que a experiência de re-inserção no Programa Projovem Urbano aciona uma aposta na capacidade de retomada do “projeto de si”.

5.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONFIGURAÇÃO DE UM MECANISMO DE EXCLUSÃO ESCOLAR

Destaca-se nos significados atribuídos à experiência escolar o enredamento em torno da condição de repetência. O percurso escolar vai assumindo um formato que se repete e naturaliza-se para o sujeito que experimenta essa condição. A cada novo retorno renova-se a possibilidade de um trajeto diferente, mas ao mesmo tempo instaura-se um ciclo de repetição da dinâmica de funcionamento da Rede de Aprendizagem, que vai ganhando novos contornos, nos quais se ampliam as dificuldades de associação entre as demandas do ciclo da vida e as demandas escolares (trabalho, maternidade, casamento...).

Nesse cenário, destaca-se em muitos momentos um movimento que recorta as habilidades de leitura e escrita como figura, fazendo com que os outros aspectos vivenciados na experiência escolar assumam um lugar de fundo. As experiências narradas pelos entrevistados revelam uma relação tensa com o processo de aquisição da língua escrita. Dessa maneira, o domínio do conjunto de práticas de uso da escrita vai aparecendo no discurso dos entrevistados como necessidade fundamental de inserção social em uma sociedade, que exige níveis cada dia mais elevados de letramento,²⁷ e configura-se como mecanismo de exclusão social na medida em que avaliam que não possuem o nível de letramento esperado socialmente.

Meu desejo é mudar de trabalho, pra isso eu tenho que estudar, porque lá... Quem tem estudo não tá bom, imagine sem... Não sabe falar, não sabe escrever, escreve faltando palavras, ave-maria, misericórdia! (PENÉLOPE, grupo focal jovens).

Quando nos referimos ao fenômeno letramento estamos assumindo uma perspectiva sócio-cultural, abordada por Terra (2013). Essa perspectiva considera que as práticas sociais variam de um contexto para outro e transformam-se ao longo de momentos históricos determinados. Nesse contexto, o letramento é compreendido como uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra de decodificação do texto escrito. Portanto, os

²⁷ Conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso da escrita. O conceito de letramento é complexo e assume nesse trabalho uma perspectiva sócio-cultural, sintetizada por Terra (2013).

modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal e todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade.

Para a autora, o processo de letramento está sempre em condição de desenvolvimento e engloba desde a apropriação mínima da escrita (no caso de um analfabeto que é letrado na medida em que consegue identificar o ônibus que deve tomar, reconhece mercadorias pelas marcas, identifica o valor do dinheiro etc., mas não escreve e nem lê regularmente), indo até a apropriação profunda (como no caso do indivíduo que escreve uma dissertação de mestrado, lê jornais regularmente etc.). Assim, na perspectiva defendida pela autora, letrado é aquele que participa de forma competente de eventos de letramento nas diversas esferas sociais da atividade humana. “O letramento é um fenômeno situado e irremediavelmente inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder” (TERRA, 2003, p. 53).

As falas dos entrevistados referem-se a esse contexto social letrado, do qual sentem-se excluídos. Em vários momentos das entrevistas individuais e grupais surgiram referências às dificuldades que os jovens adultos enfrentam na inserção em práticas de letramento, a exemplo das narrativas seguintes:

E eu preciso tirar minha carteira de carro e ser motorista. (LAI0, grupo focal jovens)

Como eu trabalho em um centro médico, lá exige assim a pessoa saber ler bem, escrever bem, não faltando letra, entendeu? Então, eu quero terminar meus estudos pra um futuro melhor lá na frente, porque agora ano que vem, provavelmente eu vou fazer eletro do coração e eletrocefalograma, entendeu? (PENÉLOPE, grupo focal jovens)

Para os entrevistados, falta um domínio dessa prática social que é significada como intimamente relacionada ao contexto escolar. Um dos componentes do grupo focal abordou a sua dificuldade em ser aprovado na prova teórica do exame para conquistar a habilitação de motorista por não ter uma competência leitora adequada. Situação que também foi compartilhada por uma jovem que pretende mudar de função na clínica em que trabalha, o que vai exigir maior domínio de práticas sociais de leitura e escrita.

Essa percepção dos entrevistados é analisada no estudo de Mollica (2007), quando afirma:

As evidências da realidade e nossa intuição usualmente nos conduzem a supor que é acentuada a exclusão social tanto maior a distância dos indivíduos em relação à cultura letrada em sociedades com alta complexidade. Os indivíduos semi-analfabetos ou analfabetos recebem tratamento semelhante ao das chamadas minorias. Além de não terem acesso às informações, estão sujeitos à manipulação de toda ordem, restando-lhes papéis marginais no quadro social. (MOLLICA, 2007, p.22).

Os entrevistados revelam uma expectativa de que poderão suprir esses “não-saberes” com um grau mais alto de escolaridade. Os trabalhos de Rojo (2000) e Soares (2003) sobre as relações entre letramento e escolarização ajudam-nos a estabelecer uma compreensão do posicionamento dos jovens adultos em relação às práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Rojo (2000), desde que a escola, nas sociedades modernas e urbanas, assumiu a função de “transferir” às camadas da população a “tecnologia” letrada (a escrita alfabética), estabeleceu-se uma relação ideológica entre letramento, capacidades cognitivas, bem falar e escolaridade que se tornou difícil de se desfazer, tanto no âmbito do senso comum quanto nos meios científicos.

Desse modo, foi se desenvolvendo uma perspectiva de pesquisa que buscou estabelecer uma relação de continuidade entre letramento e escolaridade e produziu dicotomias entre fala e escrita em um modelo autônomo de letramento, este pressupõe uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filosofia e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social) e uma outra perspectiva que problematiza essa relação e está respaldada em um modelo ideológico. De acordo com Rojo (2000), no modelo ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar.

Seguindo a mesma linha teórica e ampliando as caracterizações, Soares (2003) alerta que:

Letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar. (SOARES, 2003, p.111).

“Perdi... repeti... parei... retornei... e ler era uma vergonha, e ler ainda é uma vergonha!”

A dificuldade de apropriação do letramento está relacionada com uma dupla exclusão: uma que ocorre no interior da escola, sob a forma de dificuldade de aprendizagem, repetência e abandono escolar e uma outra que vai se manifestar ao longo da vida, em cada situação social em que não se torna possível uma participação competente em eventos de letramento. Essa duplicidade se manifesta no discurso dos entrevistados.

Quando eu era 3^a e 4^a série ainda não lia bem e a 5^a não foi fácil não, esse negócio de trabalho pra apresentar. *Ler era uma vergonha, e até hoje ainda é uma vergonha*, eu não conseguia ler os assuntos que a professora passava. (HELENA, entrevista narrativa)

Não!!! Nunca gostei de ler desde pequena, Eu não tenho paciência demora, assim, é difícil... muito! Se botar eu leio, odeio!. Se tiver assim alguma coisa, e uma pessoa pra ler por mim, prefiro, se botar eu leio...mas odeio... ! (GAIA, entrevista narrativa)

Desse modo, o processo de aquisição da língua escrita ganha destaque na experiência escolar e configura-se como um mecanismo de exclusão que circunscreve o desenvolvimento humano. Para Craydi (1998), o modo como os sujeitos posicionam-se em relação à escola não se dá isolado de suas condições contextuais de vida.

A facilidade ou dificuldade das pessoas em aprenderem a ler e a escrever estão em relação direta com o nível de letramento da sociedade em que vivem e com a posição que o sujeito ocupa no continuum do letramento dessa sociedade, posição que é dependente por sua vez, da situação de classe desse sujeito e das relações que ele estabelece com as diferentes formas de poder socialmente estabelecidas. O significado da Língua escrita não é único; ao contrário apresenta múltiplas possibilidades, na construção das significações na vida das pessoas em geral. (CRAIDY, 1998 p. 77).

Nessa mesma linha de compreensão acerca do processo de aquisição da língua escrita em contexto escolar destaca-se o trabalho de Goulart (2001), quando estabelece relações entre polifonia²⁸ e letramento na busca por tentar estabelecer melhor compreensão do processo de alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando. O trabalho que desenvolve respalda-se

²⁸ A autora esclarece que a noção de polifonia na perspectiva que adota, pode ser entendida por meio do fenômeno social da interação verbal como realidade fundamental constitutiva da linguagem e da consciência dos sujeitos. No movimento de interação social os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. (BAKHTIN, 1988).

nos estudos de Soares (1998) e de Bakhtin (1992), objetivando construir uma base teórico-metodológica que defende a necessidade de formar pessoas letradas no sentido de abrir as possibilidades de entrada de outras vozes em suas vidas, histórias e discursos, outros modos de conhecer, ver e viver no mundo. Quando reconhecemos que há nesse processo uma tensão permanente que depende das interações das quais cada um participa, podemos entender que o papel da escola não é apenas dar acesso ao conhecimento, mas ampliar as possibilidades de os alunos continuarem a aprender, construindo novas interpretações dos diversos aspectos da realidade. A escola distancia-se cada vez mais desse papel, quando favorece processos de aquisição da língua escrita de modo excludente e dicotômico.

Essa perspectiva de entendimento do processo de Alfabetização vem sendo defendida por Freire há muito tempo (1967, 1981, 1982). Kleiman (2005) ressalta que Paulo Freire utilizou o termo Alfabetização com um sentido muito próximo ao que hoje usamos para Letramento, ou seja, para definir uma prática sócio cultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora, lembrando ainda que Freire desenvolveu toda uma produção teórica que revolucionou a educação e transformou as práticas alfabetizadoras em um contexto histórico ainda extremamente mecanicista.

Para Goulart (2001), o trabalho político-pedagógico de inclusão de grupos sociais tradicionalmente excluídos da dinâmica social requer que os sujeitos aprendam o que a escrita faz com eles e o que eles podem fazer com a escrita. Desse modo, em uma perspectiva sócio-cultural, a noção de letramento deve ser encarada como um horizonte ético-político para a escola.

Estes estudos podem contribuir como fermento para que a escola seja uma instituição de todos, em que todos tenham vez e voz, pessoas de todas as classes sociais, mas, especialmente, aquelas das classes populares que têm sido, sistematicamente, excluídas do processo social. (GOULART, 2001, p. 20).

As transformações sociais que colocaram o domínio da língua escrita como um saber universal, constituindo-se em direito de todos, demarcam também novos modos de relação com esse saber e essa realidade contemporânea. Isto não passa despercebido aos jovens entrevistados que se posicionam criticamente em relação à sua experiência de letramento escolar, revelando o quanto ainda é difícil para a escola proporcionar aos seus alunos uma prática sócio-cultural de uso da língua transformadora, como propôs Freire (1967, 1981, 1982).

A memória da experiência de letramento escolar²⁹ dos entrevistados revela um processo de construção de uma subjetivação que resulta em exclusão social. Podemos dizer que esse processo circunscreve o desenvolvimento humano quando consideramos o contexto sócio-cultural contemporâneo de sociedade informacional e globalizada em que vivemos e o fato de que nossa sociedade concebe o ciclo vital por características bem demarcadas e significadas por cada cultura. Nesse contexto, há uma expectativa pela conquista de determinados saberes em determinado tempo desse ciclo da vida.

Dessa forma, pessoas que experimentam uma trajetória escolar irregular não correspondem às expectativas sociais do domínio de algumas aprendizagens, portanto, é nesse cenário que se destaca o domínio das práticas de leitura e escrita e efetiva-se uma exclusão marcadamente circunscritora do desenvolvimento. “O analfabetismo constrói-se, nas sociedades letradas, como uma dimensão da identidade vivida nos papéis sociais” (CRAIDY, 1998 p. 78).

A memória da trajetória irregular trilhada na escola revela que os entrevistados experimentaram um difícil processo de aquisição da língua escrita ao longo dos anos cursados. Esse processo muitas vezes passa despercebido pelos professores e impõe um posicionamento por parte dos alunos que desenvolvem estratégias para disfarçar sua condição, já que do ponto de vista desenvolvimental espera-se um domínio mais amplo das habilidades de leitura e escrita, na medida em que as séries avançam e é muito difícil para o adolescente, que busca aprovação no grupo social, demonstrar que ainda não alcançou determinadas metas de aprendizagem.

Por outro lado, o processo de construção de conhecimento exige um leitor ativo e competente. Quando o aluno não consegue ser este leitor, todo o seu processo de construção de conhecimento vai sendo afetado, como podemos perceber no recorte discursivo de Helena.

Eu não conseguia ler os assuntos que a professora passava. Era uma leitura pra todo mundo ler, mas eu era a única que não lia, eu sentava no meu canto e conversava sozinha lá, eu perdi na 3^a, na 5^a e na 7^a. (HELENA, entrevista narrativa).

Helena relata que fazia de conta que lia lá no seu canto, associando as reprovações pelas quais passou à sua condição leitora. Em outros momentos, afirma ter aprendido a ler,

²⁹ ‘letramento escolar’ conjunto de práticas que visa desenvolver a formação de alunos preparados para a utilização de velhas, novas e incipientes práticas sociais da escrita no contexto das sociedades contemporâneas.

porque apanhou do pai; mas revela nesse momento do discurso, que a leitura conquistada resume-se a uma capacidade de decodificação apenas, o que não é suficiente para realizar práticas leitoras como, por exemplo, estudar o conteúdo trabalhado pelo professor. Essa concepção de leitura restrita à decodificação pode ser percebida também no recorte discursivo abaixo.

A escola me ajudou né, sempre passava aquelas leitura pra você fazer e ler quando chegasse em casa...(silêncio).... se eu gaguejasse era uma sandalhada, se eu não conseguisse era uma sandalhada... Era assim, meu pai pegava o livro e mandava eu ir soletrando, eu não conseguia, era um tapa, até eu aprender (HELENA, entrevista narrativa.).

No segundo momento de narrativa, Helena retomou sua experiência com a aquisição da língua escrita e quando se reportou ao fato de não ter aprendido a gostar de ler afirmou:

Não!! Cansa porque você começa a ler aquele negócio e aí ver aquele texto grande, aí você desiste... (HELENA, entrevista narrativa)

Percebemos que as experiências de Helena com o texto escrito foram marcadas pela necessidade de decifrar o que estava escrito, mas sem uma contextualização dos propósitos que norteiam o ato de ler. Considerando a análise de Solé (1998) acerca dos modelos de leitura que norteiam práticas pedagógicas, podemos dizer que as experiências de Helena estão mais próximas de uma perspectiva de leitura ascendente, na qual a ênfase recai sobre a decodificação, entendendo que o leitor diante de um texto processa em sequência: letras, palavras e frases. As mediações pedagógicas experimentadas por Helena não possibilitaram a construção de uma relação de atribuição de sentido com o ato de ler, não se deu em uma perspectiva interativa de leitura, na qual se dá o desenvolvimento de duas habilidades: a decodificação e o desenvolvimento de estratégias que levam à compreensão, como também não se realizou de modo crítico, possibilitando além da apropriação da linguagem escrita um posicionamento frente à sua realidade, tal como propôs Freire (1982).

Consideramos que até mesmo a decodificação que Helena realiza é insuficiente para estabelecer uma relação texto-leitor. O ato de ler torna-se doloroso, cansativo, o que lhe impede de participar das práticas sociais de leitura e de exercer um papel ativo no diálogo que poderia estabelecer com os textos, relacionando leitura de mundo e leitura da palavra. Para Martins (1986) embora exista uma relação entre o ato de ler e a escrita, o que faz com que o leitor seja visto como um decodificador da letra, na verdade, a leitura só acontece,

efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 1986, p. 17).

A experiência escolar de Gaia também evidencia essa relação tensionada com as práticas de leitura desenvolvidas pela escola.

A escola me ensinou. Não! Em relação à leitura os professores que eu me lembre pegava no pé da gente na leitura assim ó... mesmo sem a gente querer, tímido, com vergonha, elas botavam cada um pra ler uma parte do texto, da onde um parava, o outro continuava e tinha que ler! Eu odiava!!! Queria matar a professora!

A experiência a que Gaia refere-se aconteceu quando já estava nas séries finais do Ensino Fundamental I. Momento em que se exige um desempenho mais qualitativo na leitura e Gaia passava pelo constrangimento de ser avaliada pelos colegas, quando sabia que não havia alcançado os níveis esperados. Outro aspecto dessa tensão é o fato de que ler significa obrigação, exposição. A relação com o ato de ler aparece de modo recorrente no discurso de Gaia, visto que ela afirma que não tinha dificuldades para ler, mas ao mesmo tempo avalia que a escola deixa lacunas na formação do aluno no que se refere ao uso social da escrita.

Eu acho que a escola não ajudou muito na parte de... deixa eu ver... de explicar melhor as coisas, assim os assuntos que a gente não entendia...sabe de explicar melhor, redação mesmo nos colégios que eu estudei, nunca tocou no assunto, nunca! Nunca ensinou a escrever um texto. (GAIA, entrevista narrativa).

Essa percepção de que a escola deixa lacunas na formação em leitura e escrita e que esse é um aspecto relevante para o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar também é compartilhada por professores do Programa, quando analisam as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem no Programa Projovem.

Eles são jovens que tem de 18 a 29 anos. Nós encontramos dentro da sala de aula quem tem os 18 né que parou por várias questões, e aqueles que não estudaram, há muito tempo, não tiveram uma regularidade, então a gente tem aquele que só sabe ler e escrever o básico, mas também a gente tem aquele que parou na 8ª série e que já sabe muito mais do que aquele que só estudou um pouquinho... então essa é uma das dificuldades. (P2, grupo focal professores).

As diferenças entre os níveis de leitura e escrita no grupo e as dificuldades enfrentadas pelos jovens no que se refere a habilidades de leitura e escrita mobilizaram a discussão no

grupo focal e foram associadas ao alto índice de evasão no programa, revelando que o sentimento de fracasso com a leitura e a escrita constitui-se em forte elemento subjetivador para o aluno, quando consideramos a lógica de distribuição de competências discutida por Dubet (1997).

Não fez o trabalho hoje, na próxima você faz, mas eles se preocupam com esse trabalho né, a preocupação é tanta que as primeiras foram terríveis porque tem o caso de quem sabe escrever pouco e aqueles que sabem já, mas não sabem colocar no papel... (P2, grupo focal, professores).

A avaliação publicada no PPI do programa em 2008 discute a problemática apresentada pelos professores quando se refere ao perfil dos jovens e sinaliza a necessidade de um trabalho pedagógico focado no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, no entanto, essas medidas pedagógicas não aparecem na análise dos professores.

A análise do perfil dos jovens atendidos revela ser necessário evitar obstáculos à sua inserção no Programa, tais como as exigências de conclusão da 4ª série do ensino fundamental e de não existência de vínculo formal de trabalho. Evidentemente, essa decisão deve ser acompanhada de medidas pedagógicas e administrativas que viabilizem o reforço de habilidades básicas de leitura e facilitem a compatibilização entre as atividades de estudo e de trabalho. (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, não ter um domínio pleno das práticas de leitura e escrita significa ocupar uma posição de inferioridade, está aquém do esperado. Essa relação tensionada com a língua escrita vai atuar como circunscritora desenvolvimental que delimita ou orienta as trajetórias, já que para avançar na escolaridade é preciso desenvolver uma competência relacionada à maior ou menor habilidade com os usos da língua escrita. Helena reporta-se a essa realidade, quando narra a sua inserção no Ensino Médio, após a conclusão do Ensino fundamental II no Programa Projovem Urbano. Não possui-la a afasta da meta de conclusão da escolaridade e a não conclusão da escolaridade, a afasta das metas da vida. Assim, se instaura um mecanismo de exclusão social, que se produz e se efetiva na escola.

Achei muito difícil, era assim diferente do Projovem, era mais puxado! Tinha coisa que dava pra entender, mas tinha coisa...eu nunca tinha visto Geografia com Matemática, deu pra levar, mas era complicadinho um pouco. Eu não conseguia entender as provas, ler os assuntos, aí eu resolvi sair (HELENA, entrevista narrativa).

5.4 LIMITES E POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE RE-INSERÇÃO ESCOLAR NO PROGRAMA PROJOVEM URBANO

Os significados da experiência de re-inserção escolar no Programa Projovem Urbano estão imbrincados com a trajetória escolar irregular e os sentidos atribuídos à condição de participante de um programa de inclusão social, decorrentes de significados sociais acerca da escola. Há uma ambiguidade nesses significados que transitam entre uma posição de singularidade: a pessoa a quem a política pública se destina vista sob uma condição especial e uma identidade forjada por significados sociais enquanto alvo dessa política pública, que os colocam em uma posição de inferioridade, assumindo baixo status social.

No dia que eu tava vindo me matricular ela (secretária da escola) falou tá tendo vaga no Projovem, você quer? ... É a mesma coisa? eu perguntei e ela disse: não é a mesma coisa, o programa é diferente, eu falei tá bom pode me matricular e realmente é tudo diferente, as matérias não é a mesma, não tem aqui no (nome da escola) (PENÉLOPE, grupo focal de jovens).

Eu vi o anúncio no BA TV também, aí disse que ia ter curso, um bocado de coisa e eu não vi nada, não teve nada. Tudo diferente, porque nada do que passou que ia ter teve. Eu vim motivada porque era diferente, outros cursos, eu via algumas meninas que já tavam trabalhando, quando terminou o projovem... (GAIA, grupo focal de jovens).

Os jovens adultos entrevistados estavam afastados da escola há algum tempo e são atraídos pela proposta do Programa por ela se apresentar como nova oportunidade, diferenciada, na medida em que integra escolaridade e formação profissional. Segundo as entrevistadas, o retorno ao contexto escolar é mobilizado pela necessidade de inserção mais qualificada no mercado de trabalho e a aposta em uma experiência pedagógica diferente da experimentada antes. A palavra “diferente” aparece muitas vezes nas falas e produz uma identidade com o Programa, pois ser aluno do Projovem é diferente de ser aluno de uma escola regular. Para os jovens, o Programa tem algo de especial, pensado para eles, desde a definição de juventude mais alargada e a concessão de uma bolsa auxílio financeiro, até o currículo diferenciado.

O fato do Programa ter sido pensado para a singularidade do grupo ficou bem visível nas visitas ao núcleo pesquisado, onde foi possível observar a divisão espacial entre alunos da EJA e alunos do Projovem, uma divisão que não se apresentava apenas na dimensão física do espaço, mas, principalmente, em sua dimensão simbólica. Como fica claro na fala dos jovens

quando se referem à farda que receberam em 2013, que deveria ser específica do Programa, mas veio igual a dos alunos do município, como declarou Gaia:

A gente do Projovem, a farda do Projovem não ia ser a daqui não! Ia ser diferente! Porque o ano passado não foi assim não, que eu me lembre não... Minha tia ganhou farda branca com o nome do Projovem na frente e atrás...Era pra gente vim tudo arrumadinho, não misturar. Mistura com o povo de cá, ninguém sabe quem é do Projovem... (GAIA, grupo focal jovens)

Ser identificado como aluno do Programa que tem formação profissional, que é diferente de uma escola regular, parece que os afastam do lugar de “atrasado na escola”. É a esperança de experimentar uma relação diferente com a escolaridade, que mobiliza a entrada no Programa, mas o sentido de diferente é muito mais amplo que a farda, que o currículo. O diferente está imbuído de sentidos construídos em torno da necessidade de uma outra trajetória, esta fundamental, para um novo posicionamento na vida.

“Esse foi o projovem da gente...”

Por outro lado, os significados sociais de ações governamentais como o Projovem Urbano são percebidos pelos adultos jovens como ações voltadas para um grupo social de menor status social, do qual fazem parte, como oportunidade para um grupo de excluídos “os atrasados” e desse modo é associado a uma escola inferior na qualidade.

Aquele pessoal que tava ali (no programa) era o pessoal mais humilde porque as pessoas que tinham mais condição na vida tava estudando em colégios melhores, as pessoas que tavam ali eram humildes muitas tinham dificuldades... Tipo assim o Projovem teve algumas idas e vindas, começou, teve alguns recessos que atrapalhou a gente um pouco, mas foi um projeto bom, que deu pra aprender alguma coisa não foi que nem aquele colégio que a gente se fixa todo dia... (TALES, entrevista narrativa).

A diferença do Projovem pra escola é bem pouca, só as provas que a gente faz, que é diferente, só isso...assim que adianta pra quem tá bastante atrasado. (GAIA, entrevista narrativa).

“É só um projeto mesmo”

A inserção no Programa Projovem mobiliza muitas expectativas nos jovens adultos, pelo formato assumido em sua publicidade. A proposta se constituiu no cenário de construção

de políticas públicas voltadas para a juventude enquanto público-alvo em sua alteridade e foi fruto de diálogo com movimentos sociais organizados, buscando atender às expectativas de um jovem real, situado no contexto brasileiro. Para tanto, assumiu uma concepção pedagógica inovadora, na tentativa de integrar três grandes dimensões do desenvolvimento humano: escolaridade, inserção profissional e participação cidadã. Como podemos observar no material usado na publicidade do Programa.

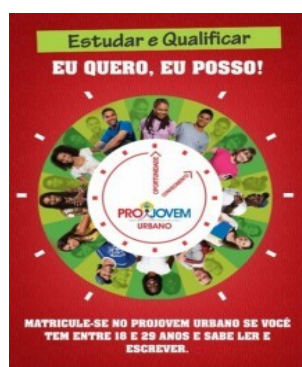


Figura1- publicidade Projovem



Figura2- publicidade Projovem

A publicidade acena para possibilidades que atendem às demandas existenciais dos jovens. Eles precisam de escolarização, mas essa escolarização está relacionada com a necessidade de inserção no mercado produtivo e é essa expectativa que os levam até o Programa. A pesquisa de Charlot (2002) sobre a relação e o sentido que os alunos estabelecem com a escola e o saber, especialmente alunos das classes populares na França, também aponta essa expectativa. Segundo o autor, é possível constatar a existência de quatro processos, sendo que um deles, o mais frequente, é aquele em que os alunos estudam para mais tarde terem um bom emprego.

Nessa lógica, para se ter um bom emprego deve-se ter um diploma, e para ter um diploma é preciso avançar de uma série para outra. O diploma é uma necessidade para o emprego e o emprego possibilita ganhar dinheiro, o que é imprescindível para ter uma vida dentro de padrões sociais esperados. Se estabelece assim, uma relação instrumental com a escola que esvazia seu sentido em si mesma. “O problema dos bairros populares na França, também já verificado em pesquisas no Brasil, é que há uma maioria de alunos, estudando apenas para ter um bom emprego, sem encontrar o sentido e o prazer do saber” (CHARLOT, 2002, p. 27).

Desse modo, no centro dos sentidos atribuídos à experiência de re-inserção ao longo dos 18 meses de Programa aparece um sentimento de frustração, em uma análise crítica que toma como referência as três dimensões anunciadas pelo Programa e que aparecem pouco integradas na perspectiva dos entrevistados, o que Tales resume bem quando diz: “*é só um projeto mesmo*” ao se referir ao eixo da qualificação profissional. Vejamos suas declarações:

Não atendeu pelo fato de que a gente queria... sei lá... acho que tinha alguém (colegas do programa), que naquele momento, queria mexer com aquilo ali, até para criar uma profissão em cima daquilo (arco ocupacional alimentação), mas até o momento que a gente chegou lá, e acabou. Não teve o curso! A gente também desistiu de novo... É como se você falasse eu vou fazer um hospital e todo mundo falasse: poxa! Agora vai ter um hospital e quando chegasse lá fosse *só o projeto mesmo* e todo mundo teve que baixar a crista de novo (risos) mas fazer o quê? A gente cria a expectativa de uma coisa e acaba não acontecendo, esse foi o Projovem da gente que deveria ser bem melhor... (TALES, entrevista narrativa)

Podemos analisar o discurso de Tales sob múltiplos olhares. A comparação do Programa com o hospital inspira muitas relações com os significados instituídos em nossa sociedade para “hospital” e se situarmos na trajetória biográfica trilhada por ele, podemos entender que Tales esperava uma mudança na sua vida, ele esperava o tratamento adequado para o seu caso, o hospital é o espaço que colocaria as coisas no lugar que deveriam estar. Nossa sociedade visualiza na pessoa com menor escolaridade aquilo que lhe falta. Esse modo perverso que associa a condição intelectual escolarizada ao status ocupado, não passa despercebido nas relações sociais e compõe um modo de subjetivar-se. Por duas vezes, Tales associa a frustração experimentada no Programa à sua história de desistências e retomadas, quando diz de novo... Esse momento da sua fala foi carregado de emoções.

Esse sentimento de frustração com o eixo qualificação profissional aparece de modo recorrente durante as entrevistas e está relacionado a uma outra expectativa considerada necessária para o mercado de trabalho: a inclusão digital. Quando foi solicitado dos entrevistados um contato para nos encontrarmos no ano seguinte, nenhum deles possuía um endereço eletrônico, realidade que pode ser compreendida a partir dos recortes discursivos abaixo.

O Projovem incentivou mais a gente chegar lá, mas em algumas coisas ele atrapalhou mais, foi o fato do curso a gente não concluiu, era pra ter curso técnico, a gente na aula de qualificação profissional, tipo assim ia mexer com alguma coisa, a gente não conseguiu mexer porque não tinha espaço, o governo dizia que ia preparar um local, não sei se era o governo ou a prefeitura, eu to assim meio por fora, mas acabou, terminou, a gente concluiu, nessa parte técnica a gente não mexeu em nada profissionalizante, nada, e a informática também. A gente nem chegou a entrar na sala de computação. Chegou os computadores, tava todos lá, mas a gente não conseguiu entrar naquela fase de lá para aprender a informática, que hoje é essencial, básica em qualquer lugar (TALES, entrevista narrativa).

O curso mesmo não teve! Só teve aquele professor pra fazer umas coisas de engenharia, sei lá o que foi. Tinha um dia que era pra ir pra gelateria e até hoje, é capaz de nem ir mais (GAIA, grupo focal jovens).

O maior problema é a burocracia que impede que a coisa se torne 100%. O problema é dos materiais. É um projeto bom, mas poderia ter sido melhor na prática (P3, grupo focal, professores).

Aqui é tudo diferente porque nada do que passou que ia ter teve! Informática mesmo não teve (SELENA, grupo focal jovens).

A realidade descrita pelos jovens adultos permite-nos problematizar a operacionalização da política pública no âmbito local, pois nesse aspecto ela não atende o que prevê as diretrizes curriculares, quando afirma que “a qualificação profissional inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às vocações dos jovens, quanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais” (PARECER CNE/CEB Nº: 18/2008). Embora os jovens tenham sinalizado para os desencontros entre o prometido e o vivido no Programa, ressaltam também um papel importante do eixo qualificação profissional para o posicionamento como trabalhador no mercado produtivo.

A qualificação profissional ajuda muito no trabalho, porque a gente tira dúvidas né, procura saber das coisas. Muitos mesmos que trabalha de carteira assinada não sabe os direitos que tem e aí nosso professor de qualificação ensinou nosso direito todo do trabalhador que assina de carteira assinada explicou tudo, que tem muita gente que não sabe... e aí a gente aprendeu muita coisa. (SELENA, grupo focal jovens)

A investigação de Laranjeira et al (2012) realizada no Projovem Urbano de Feira de Santana com o objetivo de discutir as repercussões do programa nos processos formativos e sociais dos jovens de baixa renda também destaca essa ampliação das noções de direitos sociais e sinaliza essa experiência de frustração, alertando para a necessidade de articulação

de uma inserção social e profissional mais sólida. “Muitas das expectativas criadas entre os jovens podem, contraditoriamente, transformarem-se em frustração.” (LARANJEIRA ET AL, 2012, p. 29).

Outro aspecto relevante nos sentidos atribuídos ao eixo qualificação profissional é a relação estabelecida com o arco ocupacional alimentação. Embora o Programa objetivasse o incentivo à criação de pequenos negócios no ramo, apostando ser este um campo em expansão no mercado regional, para os jovens o eixo os mantinha em uma condição social que gostariam de superar. Sendo a maior parte do grupo constituído de mulheres inseridas no mercado de trabalho como domésticas, a proximidade com essa posição social aciona resistências. Nossa sociedade pode ter significados muito diferentes para o profissional que atua na cozinha. O chef de cozinha de restaurantes elitizados pode ser considerado por alguns segmentos sociais um profissional altamente valorizado, mas quando se trata de um vendedor ambulante de rua, de uma cozinheira, atuando em ambiente doméstico, a profissão se apresenta afetada pelos significados da história escravocrata brasileira de segregação social e compõe os sentidos presentes no discurso dos entrevistados.

Gaia, um ano após ter concluído o Programa, estava trabalhando em um restaurante que funcionava em uma barraca e falou sobre o que aprendeu no arco qualificação profissional em relação à função que desenvolvia.

Tinha a parte de alimentação do professor...Essa parte foi legal. Não me ajudou não! Porque a maioria das coisas que ele falou eu já sabia, a maioria das coisas que eles ensinaram, eu já sabia: como lavar os alimentos entendeu? Ver a data de validade... se o alimento... ver como é que tá, como conservar os alimentos essas coisas assim entendeu? O que eu já sabia, *eu quero trabalhar com qualquer coisa, menos trabalhar com comida* se for pra trabalhar eu trabalho, mas... (silêncio) é uma coisa muito... (silêncio) sei lá! Trabalhar com comida pra muita gente, eu acho muita responsabilidade, não gosto... Eu queria o curso de segurança no trabalho, pra trabalhar na indústria (GAIA, entrevista narrativa).

O arco ocupacional oferecido pelo Programa significava exatamente o que Gaia não queria para a sua vida. Quando tentou explicar porque não gostaria de trabalhar com comida fez silenciamentos, os quais estavam carregados de sentidos, que diziam muito do seu projeto de si, marcado pela resistência a papéis sociais impostos pela sua condição sócio econômica. Tentou traduzir estes sentidos, falando de responsabilidade de trabalhar para muita gente, significados atribuídos ao lugar de servidão, lugar que Gaia quer superar. No que diz respeito

às expectativas de ascensão profissional que os jovens trazem para o Programa, há um forte sentido de frustração, central nos processos de significação.

“É diferente porque é fácil”

A retomada do processo de escolarização no cenário do programa também está permeada por significados ambíguos. Estes transitam entre a percepção de espaço de ensino de menor qualidade, facilitado para adiantar quem está atrasado na escola, um ensino fácil e ao mesmo tempo uma experiência de aprendizagem diferente, uma metodologia diferente, sobre a qual assinalam pontos positivos e negativos, mas que reconhecem ser mobilizadora de novos significados capazes de estimular a retomada do percurso escolar.

É muito fraco! Os professores as vezes não iam, juntava turma, às vezes tinha pouquinho aluno é muito fraco, outra coisa foi muito livro, a gente nem chegava no meio do livro, já chegava outro, já botava pro canto. (GAIA, entrevista narrativa).

Agora já acabou o ano, o material que disse que ia ter veio chegar no meio do ano...informática mesmo não teve e olhe que tem tempo esse computador aqui. (ENEIDA, grupo focal jovens)

A gestão do Programa é alvo de críticas por não conseguir operacionalizar as questões estruturais de seu funcionamento em um tempo adequado. Os livros produzidos especialmente para o Programa não foram utilizados devidamente, porque chegavam atrasados, o laboratório de informática não funcionou, faltou recursos para a qualificação profissional... condições que dificultaram que o programa neste núcleo acontecesse de acordo com suas diretrizes. O mesmo posicionamento dos jovens é compartilhado pelo grupo de profissionais que atuam no programa.

O que emperra é a burocracia, por exemplo o Projovem não pode fazer nada só, tudo dele precisa passar por uma licitação... então emperra merenda, material escolar, computadores... os computadores não estão instalados, precisa de uma licitação, para que venha uma pessoa instalar os computadores... Se dependesse da gente era o Programa mais lindo do mundo, mas o Programa é do governo (P3, grupo focal professores).

O grupo focal de jovens evidenciou essa ambiguidade quando foi discutido o processo de aprendizagem no Programa. O tipo de prova utilizado (múltipla escolha) mobilizou discussões acerca da proposta pedagógica.

É só prova de assinalar!...Fácil!! Todas são fácil! Quem não sabe ler eu acho que passa, porque não é a mesma coisa daqui do (nome da escola) é diferente porque é fácil...

É diferente em tudo, a gente vai fazer uma prova aqui, tem que trazer a calculadora, se não trouxer a professora reclama, né? Aonde é que a gente vai fazer uma prova com uma calculadora? Em escola nenhuma...

Aqui (escola regular) você tem que fazer conta, fazer tanta coisa, assim lá você tem que assinar, você vê a resposta assim... tem gente que chuta...

A maioria faz tudo de assinalar, não faz conta, não faz nada...eu mesma se fosse calcular na mão ia tirar zero, vírgula zero.

No ensino médio vai ser tudo diferente, quem sabe, sabe...

Se for de assinalar, escrever dá no mesmo, se vai ter que calcular, lê para ver os resultados... (Grupo focal jovens).

Fui aprovada, peguei o certificado, fui pra formatura [...] todo mundo da minha turma passou, só não passou quem não concluiu, não frequentou, eu não vi ninguém ser reprovado não! (GAIA, entrevista narrativa).

Percebemos que o parâmetro de avaliação da experiência no Programa e a expectativa em relação à mediação dos professores é o tempo vivido na escola regular, há um estranhamento ao fato de ninguém ter sido reprovado, como se a reprovação fosse algo inerente ao contexto escolar, estranhamento que também manifesta-se em relação às práticas desenvolvidas no contexto do Programa. Mas, a análise dos entrevistados também revela o reconhecimento de um diferencial mobilizador na relação pedagógica construída no programa.

O irmão de... ele tava no Projovem ai viu que não ia adiantar e voltou para o colégio normal. Porque nesse ensino do Projovem a pessoa não aprende quase nada professora... é totalmente diferente. Tem que estudar, mas é fácil. (PENÉLOPE, grupo focal jovens).

Os professores são gente boa, todos são muito legais. (SELENA, grupo focal jovens).

O Projovem foi assim uma coisa diferente pra mim: o estudo, algumas coisas assim, as matérias, assim não era igual ao colégio, a facilidade de fazer os horários, de não ser fixo, as provas de marcar, mas só

nessa parte é diferente no modo de estudar na maioria dos colégios era pra registrar. (TALES, entrevista narrativa)

Eu aprendi demais nesses 18 meses, aprendi bastante e gostei muito dos professores, eles tinham um ensino diferente, tinha mais paciência também, se esforçava demais pra gente aprender, se importavam com a gente, matemática sempre tem dificuldade, era mais puxado mesmo. (HELENA, entrevista narrativa)

A mobilização desses novos significados também aparece no trabalho de Laranjeira et al (2012) quando analisa que a formação oportunizada pelo Programa em Feira de Santana possibilitou aos jovens uma re-significação do sentido de suas experiências formativas, destacando-se a positividade da relação professor-aluno e o resgate do desejo de continuar estudando.

Não é que eu achei ruim, achei diferente e igual a escola em algumas coisas, mas em outras totalmente diferente: as notas, o modo de compreensão pela parte dos professores, pelo modo de ensinar, por a gente trabalhar e não ter condições de fazer trabalhos de dia, a gente chega do trabalho e vem logo pro colégio e tem que fazer o trabalho no colégio em sala de aula em casa não tem como pesquisar e isso aí eu acho que é diferente alguns consideram mais as necessidades dos alunos. Eu considero que na minha vida a experiência do Projovem foi diferente até porque eu tava precisando estudar e eu podia estudar em qualquer outro colégio, mas eu cheguei no Projovem, eu já falei não tinha tanta vontade pro estudo e aqui minha vontade de concluir o estudo foi maior pra contar essa história pra você... (TALES, entrevista narrativa).

O sistema de monitoramento nacional do Programa também destaca, a partir dos depoimentos dos alunos, a adequação da proposta pedagógica no que diz respeito ao processo formativo, considerando que os jovens ressaltam a qualidade das relações aluno/professor e o reconhecimento do interesse e dedicação que os professores demonstram para com eles. O trânsito entre estes significados ambíguos evidenciam também uma percepção de si negativa, que auto responsabiliza pelas aprendizagens não construídas.

Queria aprender a fazer uma conta e até hoje não sei... eu acho mais ou menos, inglês mesmo eu não sei... aprendi nada, de inglês mesmo desde o início do ano, eu não entendo...Eu venho para fazer prova, mas não entendo nada... Participação cidadã eu não entendo nada! Mas a professora é ótima ela explica direitinho...Pra gente é que é difícil aprender inglês... (Grupo focal jovens).

O recorte discursivo *pra gente* mais uma vez revela um posicionamento social relacionado a um lugar de menor status. O que nos leva a refletir que apesar de mobilizar

novos significados para a experiência formativa através de uma perspectiva pedagógica diferenciada, a experiência no Programa também reforça uma subjetivação excludente.

5. 5 TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROJETOS DE SI

*“Quando não houver esperança, quando não restar nem ilusão
ainda há de haver esperança
em cada um de nós, algo de uma criança
enquanto houver sol, enquanto houver sol, ainda haverá...”
Sérgio Brito*

“Tô até hoje tentando”

A história da trajetória escolar narrada pelos jovens adultos entrevistados funcionou como um disparador de diferentes emoções. Era possível perceber nas expressões corporais, nas mudanças de tom de voz, no esforço de retomada da memória, o quanto a memória afetiva dessa trajetória estava sendo significada no momento da narrativa. Cabe destacar que os acontecimentos não seguiram uma linearidade, mas um movimento dialético de idas e vindas alimentado pela carga afetiva do fato narrado. As transcrições do texto narrado apresentam muitos momentos de silenciamentos da fala, revelando que o exercício de narrar a trajetória mobilizou fortes emoções. A afirmação de que não possuíam uma memória muito nítida dos momentos interrompia a narrativa, mas aquela memória reaparecia em outros momentos do exercício de narrar. No segundo momento de entrevista, um ano depois da conclusão do Programa, alguns aspectos narrados foram retomados e foi possível perceber que essa memória afetiva havia sido ressignificada, assumindo novas expressões corporais.

As histórias de Helena, Tales e Gaia têm muita coisa em comum. Eles se inserem em um momento histórico de universalização do ensino no nosso país e compõe um grupo que diferentemente dos seus pais puderam frequentar a escola cedo, o que gerou muita expectativa por parte das famílias de uma ascensão social, como podemos perceber no discurso de Helena:

Eu só lembro que no começo quando eu fui pra escola eu tinha uns quatro anos eu chorei muito, todo menino chora né, a primeira vez que eu lembre assim foi isso, foi bom me trataro (sic) bem, meus pais... (pausa e mudança no tom de voz) sempre... me aconselhou a ir pra escola pra mim aprender alguma coisa na vida, não trabalhar no fundo de casa de ninguém...Oh! Meu Deus!... (raiva) deixa eu ver...eu comecei a estudar com uns quatro, cinco anos... (HELENA, entrevista narrativa)

Percebemos que para Helena este momento da entrevista foi difícil, porque o fato de ter entrado cedo na escola a faz lembrar que não conseguiu trilhar uma trajetória de sucesso, o fragmento “Oh! Meu Deus!” dizia muito da dor de ainda não ter concluído a trajetória escolar, remontando ao seu projeto de não trabalhar no fundo da casa de ninguém, como uma projeção de si, que funciona como recurso simbólico - um espaço potencial - importante para ampliar suas aspirações e perspectivas. Em outro momento da narrativa, essa entrevistada afirmou:

Já era pra eu tá no 3º. Terminando já! (HELENA, entrevista narrativa).

Na narrativa de Gaia, notamos que ela também sinalizou essa entrada cedo na escola e a memória do fato levou-a a se reportar aos anos em que repetiu, porém Gaia tenta justificar com suas atitudes a irregularidade da trajetória escolar.

Eu fui pra escola com uns cinco, seis anos, não gostava de ir, era muito pequena, por causa dos coleguinhas quando eu era pequena porque me perturbavam muito, enchia o saco (pausa), aí eu estudei, fiquei estudando, não me lembro até que idade eu estudei, depois saí, minha mãe me matriculou em outro colégio, eu tava grandinha, aí eu perdia de ano, porque também eu brincava muito... eu parava muito de estudar, comecei pequenininha na idade certa, assim pequenininha, que nem minha filha.. (GAIA, entrevista narrativa).

As palavras grandinha e pequenininha foram ditas por Gaia com um tom de lamento, pelo contraste de ter adentrado a escola em idade regular e não trilhar o caminho esperado. Quando fala dos colegas, das perturbações, percebemos sofrimento psíquico por ter assumido um porte físico maior (grandinha) que denunciava a sua irregularidade na escola pelos anos de repetência e abandono que acumulou e não conseguiu precisar quantos.

O trecho em que Gaia narra o fato de ter estudado à noite dividindo essa condição com a mãe mobilizou um outro momento de forte carga afetiva em sua fala, porque para ela, sua mãe sim, deveria frequentar o espaço da EJA, já que não teve a oportunidade em idade regular, mas Gaia não. Aborda também o fato de ter tentando um resultado diferente, ao ter se matriculado em outra escola.

Aí eu fui pro outro colégio à noite... (pausa) minha mãe estudava comigo, fiz até a 5ª série, sai de lá e fui pro (nome do colégio). (GAIA, entrevista narrativa)

A narrativa de Tales caminha nessa mesma direção. Para ele, falar da trajetória escolar é refletir sobre uma condição de irregularidade que o levou a estar no Programa Projovem Urbano. Seu percurso começou um pouco atrasado, com nove anos, pois residia em zona rural e lá não tinha acesso a um transporte para frequentar a escola. Um aspecto relevante desse percurso é que antes de frequentar com nove anos a escola na cidade, Tales teve acesso a uma sala de aula multisseriada onde morava, mas em sua narrativa, considera que a sua primeira inserção escolar foi na cidade com nove anos. A garantia do acesso à escola de crianças residentes na zona rural também é um movimento recente em nosso país e alimentou o sonho de uma ascensão social via escola para esse grupo social.

A princípio foi assim meio difícil porque na época eu morava na zona rural e era difícil o transporte para o colégio, mas a gente batalhou e aí ficou tudo bem aí de repente chegando no colégio eu perdi de ano novamente na cidade, fiz amizade, chegava na escola ia jogar bola fiquei conversando com colega... (TALES, entrevista narrativa)

Tales também atribui seu histórico de repetência ao seu comportamento, mas não consegue inserir em sua narrativa o difícil processo que viveu na sala de aula multisseriada que frequentou no contexto rural, esta experiência apareceu nas conversas informais registradas em diário de campo. Podemos perceber que há uma crença de que a educação funciona na cidade e não na zona rural, situação problematizada na pauta de movimentos sociais que lutam por melhores condições educacionais para este segmento do sistema de ensino. Como os outros entrevistados, relaciona sua trajetória escolar irregular às dificuldades que enfrenta no presente para realizar o seu projeto de si.

E chegando aqui [na cidade] eu precisei trabalhar e todo emprego que eu chegava pra botar currículo queria o 2º grau e formação no momento eu não tinha, minha formação era pouca.. e aí eu tô até hoje tentando, batalhando no Projovem para terminar o Projovem e seguir mais ainda (TALES, entrevista narrativa).

Chegar no fim se relaciona à retomada do projeto de vida que foi sendo adiado, a trajetória escolar irregular significa irregularidade nas metas projetadas para a vida. Desse modo, desistir da escola seria como desistir daquilo que mobiliza as ações cotidianas, o sentido da própria existência, portanto, os jovens adultos entrevistados, mesmo afastados da escola no ano seguinte à conclusão do Ensino Fundamental alcançado no Programa Projovem

Urbano, não se colocaram em uma posição de desistência, eles não desistiram, estão tentando até hoje... e esse hoje assume um sentido projetivo, é o que ainda pode vir.

Outro aspecto de proximidade nas narrativas é a configuração de motivos que levam a afastamentos dessa meta de chegar no fim... Gaia e Helena se afastaram várias vezes da escola e uma delas foi motivada pela chegada do 1º filho, de um modo não planejado e ainda na adolescência. A necessidade de um trabalho remunerado também afastou Tales da escola. Mas um olhar atento para o modo como narram esse momento de rompimento por um tempo mais longo com a escola, nos permite tensionar essa relação direta entre o afastamento e os motivos citados. A saída da escola não ocorre exclusivamente pela gravidez, no caso de Gaia e Helena, ou pelo trabalho, como ocorreu com Tales. Antes mesmo desses circunscritores operarem, já havia um desgaste com a escola, pelo trajeto irregular marcado pelas repetências e abandonos temporários.

Aí com 17 anos quando eu fiquei grávida eu parei na 7ª série.(HELENA, entrevista narrativa)

Fiquei três anos parece, engravidei também, aí estudei grávida até a 6º, aí saí...não me lembro quanto tempo fiquei sem estudar, uns doze... (GAIA, entrevista narrativa)

Chegava na sala de aula ia brincar, não se importava muito com a aula, mas aquilo ali parecia que não tava fazendo nada demais, que ia fazer algo de bom, de lá pra cá eu perdi e chegou num ponto que passava dificuldade, meu pai se separou da minha mãe, que tava difícil conviver e aí eu resolvi parar um pouco pra poder trabalhar na roça e ajudar minha mãe e a ter as coisas que a minha mãe não podia me dar e a meus irmãos. Quando meus pais reataro (sic) de novo que foi no ano que vem aí eu já tava um meio por fora da escola mesmo e nem me importei mais em voltar (TALES, entrevista narrativa)

Esse modelo de Escola a que Dubet (1996) se refere como meritocrática e aberta a todos produz uma responsabilização do aluno pelo seu percurso. Na medida em que o acesso à escola foi garantido e que se constituiu socialmente a ideia de que todos temos as mesmas oportunidades, cabendo a cada um desenvolver suas potencialidades, criou-se também a necessidade de desenvolver estratégias de subjetivação, na busca por um suporte que possibilite ao aluno lidar com a constatação de que não conseguiu.

Essa responsabilização funciona como uma proteção a esse projeto de si, um modo de pensar, que permite se situar no controle desse projeto. Cada situação existencial que justifica não ter “chegado ao fim” por razões que passam pelas próprias atitudes pode ser modificada ainda, se configura em uma resistência à reprovação experimentada ao longo do percurso.

Dubet (2003) discute alguns modos de subjetivação utilizados pelos alunos para lidar com o desafio de construir uma experiência escolar e destaca o que ele chama de subjetivação contra a escola, quando o aluno decide não trabalhar para que seu desempenho não comprometa seu valor.

Podemos perceber em vários momentos da fala dos entrevistados a necessidade de falar sobre uma atitude que justifica a trajetória escolar irregular, porque foram eles que não trabalharam e por isso não conseguiram. A trajetória biográfica³⁰ vai assumindo nuances que favorecem o afastamento da escola e ao mesmo tempo, a necessidade de inclusão social, na qual a tríade escola\trabalho\sobrevivência o coloca na posição de precisar da escola como uma prova a ser vencida. Quanto mais estendida é essa trajetória escolar, mais dificuldades existenciais vão se somando no enfrentamento dessa prova. Como é possível perceber na fala de Tales que havia se matriculado no Ensino Médio e desistido mais uma vez, o que atribuiu a mudanças em sua vida ao ter tomado a decisão de entrar em um casamento.

Esse ano não deu não, rapaz... foi uma coisa assim: mudou muita coisa na minha vida, eu mudei de colégio, eu mudei de bairro, e nessa confusão toda veio o casamento, eu tive que trabalhar mais pra conseguir algumas coisa e aí não deu (...) (TALES, entrevista narrativa)

Os modos de subjetivação vão se construindo ao longo desse percurso escolar, desse modo, podemos entender que a trajetória irregular que se consolida na escola produz um impacto na trajetória desenvolvimental dos alunos, não apenas do ponto de vista do domínio de aprendizagens socialmente esperadas para cada etapa da vida, que podem criar uma série de constrangimentos e implicações na inserção social; mas principalmente na construção de um sentimento de competência para articular o projeto de si. Trajetória escolar e projeções e metas em todas as dimensões da vida estão intimamente relacionadas. Em uma sociedade que regulamentou a instituição escolar como um balizador do percurso desenvolvimental, determinando metas associadas aos diferentes ciclos da vida é imprescindível garantir trajetórias bem sucedidas.

Uma trajetória irregular pode se constituir em um elemento desarticulador do projeto de si. Esse elemento desarticulador assume maiores proporções em um período desenvolvimental como a adolescência, momento associado à construção de projetos existenciais, pelas significações que as etapas do ciclo da vida assumem no processo sócio histórico cultural. O projeto de si impulsiona a existência e nessa lógica, a reprovação na

³⁰Conceito que se respalda em Pais (1990) e se refere a um conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, em constante mudança.

escola significa reprovação na vida. Desse modo, o fenômeno das trajetórias irregulares, experimentado por tantos jovens brasileiros, está associado a uma problemática social mais ampla, pois os modos de subjetivação articulam posicionamentos sociais, circunscrevendo diferentes lugares sociais na dinâmica social.

A situação dos nossos entrevistados ressalta um mecanismo de exclusão escolar apontado por Dubet (2003) que se estabelece a partir da diferenciação dos percursos construídos em torno dos critérios de desempenho. Nesse quadro alunos que não correspondem às expectativas de aprendizagem determinadas pela escola constroem trajetórias escolares desvalorizadas que culminam em postos de trabalho desvalorizados, em decorrência de processos implícitos, que vão organizando um mercado escolar de distribuição de competências.

No contexto brasileiro de segregação social, que possui uma escola pública destinada a setores mais desfavorecidos ou populares. A rigor, sobretudo, em se falando de nordeste, maioria negra e pobre, podemos dizer que esse mecanismo de exclusão se soma àqueles relacionados à própria condição socioeconômica, operando como elemento seletivo de exclusão dos já excluídos. Dessa forma, iremos encontrar alunos que diante de todas as condições socioeconômicas desfavoráveis alcançam algum tipo de ascensão social via escola, pela experiência escolar bem sucedida e outros que precisam enfrentar a realidade da trajetória irregular, como prova a mais dentro do sistema de ensino. Desse modo, concebendo as trajetórias como probabilísticas a escola tem gerado possibilidades e limites ao desenvolvimento humano. Realidade que não passa despercebida entre os entrevistados:

Eu parei na 7ª série, eu acho que eu repeti de ano umas três vezes, quatro sei lá (pausa), é muito triste! Né? Ver aquela felicidade do povo que passou e eu não. Era uma tristeza muito grande, isso atrapalhou bastante, já era pra eu tá no 3º, terminando já. (HELENA, entrevista narrativa).

“Eu quero ter um futuro amanhã ou depois...”

A trajetória escolar labiríntica vai adormecendo o projeto de si ao longo da vida, e, desse modo, este vai sendo esvaziado de sentidos, na medida em que a escolaridade é um impeditivo à realização de demandas impostas pelo contexto de inserção social. É nesse vazio que a experiência escolar vivenciada no programa atua. Desde as motivações para a decisão de retomada dos estudos mobilizada pela promessa de qualificação profissional e conclusão da escolaridade até a concretização dessa experiência, com todas as frustrações que as

limitações contextuais impõem, destaca-se o significado de que o Programa é um estímulo à retomada do projeto de si.

O Projovem pra mim foi um grande projeto, porque eu praticamente tava deslargo no sentido de ir pro colégio, minha vida, minha expectativa era só trabalhar, não estudar. Sempre querendo ganhar mais pra ter alguma coisa. (TALES, entrevista narrativa).

Achei uma experiência boa que me incentivou mais assim né mais disposição pra estudar...Porque antes de eu ir pro Projovem quando eu estudava em outros colégios, antes de ir pro Projovem eu...parei (pausa) oxe! Depois que eu parei nunca mais pensei no colégio, nunca! Aí depois que eu fui, como é que fala? Me despertou assim mais o interesse em estudar. (GAIA, entrevista narrativa).

O que eu aprendi vai me ajudar bastante na vida, quando eu arrumar um emprego vou saber meus direitos, quando eu trabalhar de carteira assinada, porque no momento eu não tenho, mas posso ter. (HELENA, entrevista narrativa)

Diante do exposto, notamos que o projeto de si passa a ser reconfigurado pela retomada da crença de que ainda é possível, em um movimento de ressignificação do processo formativo e por uma subjetivação perversa que mais uma vez, responsabiliza pela condição existencial. A leitura mais ampliada dos direitos sociais oportunizada no Programa vem acompanhada da leitura de funcionamento da sociedade capitalista e leva à compreensão de que ainda falta muito para chegar lá, conforme declarou Tales:

Não quero parar só por aqui, vou fazer a conclusão toda, quero estudar para chegar na faculdade. Eu perdi muita coisa, fiquei muito tempo parado e hoje eu vejo o tempo que eu perdi que foi valioso... (TALES, entrevista narrativa).

Na vida ajudou, eu tenho alguns colegas que fizeram o Projovem comigo que hoje eu passo e vejo pior do que era, tá usuário, chegou até a morrer um assassinado. O Projovem ajudou, abriu os olhos para muitas pessoas, também o abrir o olho que eu digo é a pessoa enxergar a vida lá fora como se fosse assim: ó, hoje lá fora a gente precisa de muito estudo, a gente precisa muito se qualificar! Hoje, em 2014, a gente teve uma qualificação. Em 2015, a gente tem outra, as pessoas é diferente, os profissionais é diferente, as empresas abre máquinas diferente e aí o computador não é um sistema comum é um sistema diferenciado e aí a gente tem que tá sempre em dia se preparando para aquilo ali... (TALES, entrevista narrativa).

Os depoimentos acima revelam que o Programa favorece uma leitura contextual da condição em que os jovens encontram-se no jogo do mercado produtivo. Mas, a partir dos elementos discursivos que foram aqui apresentados, inferimos que essa compreensão não está

imbuída de uma análise das condições históricas e sociais que produziram essa dinâmica de funcionamento. Pelo que entendemos, a subjetivação produzida é de que poderão, mais uma vez, fazer um percurso diferente, retomando seus projetos, porque cabe a cada um buscar por si mesmo meios de transformar as condições em que vivem. Em seguida, a narrativa de Tales leva-nos a essa compreensão, posto que aborda uma proposta de emprego melhor que perdeu por não ter a escolaridade evidenciando essa subjetivação.

Eu perdi essa oportunidade e hoje me arrependo, arrependo. Eu sei minha dificuldade tanto o Ensino Médio, como os cursos na área. Eu fui uma pessoa que nunca tive oportunidade, meu dinheiro quando eu tinha, eu investia... jovem...eu investia em bebida, sair... Nunca eu pensei em nada de um curso... A gente tem que batalhar pra conseguir uma coisa melhor e eu acho que se todo mundo fizesse assim, seguisse o seu caminho, não indo pelo lado da droga, da omissão, da curtidão... (TALES, entrevista narrativa).

Essa percepção dos jovens adultos sobre a necessidade de buscar uma transformação por si mesmo é compartilhada pelo grupo de professores. Ao refletirem sobre as conquistas oportunizadas pelo Programa, consideram também, apesar de todas as limitações da dimensão qualificação profissional, que o ganho está em outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mas a primeira reação à pergunta foi risos.

O mercado de trabalho! Agora por conta de toda essa burocracia, de toda essa política, que depende de cima, depende muito dele agora: terminar e correr atrás, porque foi um tempo perdido que ele deixou... Foram 18 meses que ele conseguiu! Ah! Tudo bem! Mas ele perdeu um certo tempo...e ele agora precisa correr, então depende muito dele agora. (P2, grupo focal professores).

A percepção dos profissionais do Programa Projovem Urbano em relação aos jovens e o mercado de trabalho reforça a responsabilização dos sujeitos pela condição precária em que se encontram na cadeia produtiva, crença que nega os processos de exclusão do sistema e alimenta a naturalização das leis que regem a dinâmica de uma sociedade “meritocrática”. Não percebemos que a escola participa dessa dinâmica quando invisibiliza uma realidade na qual não há lugar para todos.

Percebemos também um discurso de temporalidade presente em nosso modo de ver o desenvolvimento das pessoas. A vida está dividida em etapas demarcadas socialmente e a experiência de uma “trajetória labiríntica” torna-se um elemento da identidade desses jovens adultos que passam pelo Programa Projovem Urbano, sendo que a ideia de que precisam

compensar, “correr” para chegar lá, vai mobilizar o projeto de si reavivado pela experiência formativa vivenciada. Assim, um ano após a conclusão da experiência escolar no Projovem os três entrevistados haviam se matriculado em escolas de Ensino Médio e os três haviam desistido no 1º trimestre. E os motivos foram: não tinha com quem deixar a filha; um curso profissionalizante era mais urgente; trabalhar horas extras para aumentar a renda adiou a retomada dos estudos.

A identidade com o Programa sinaliza que ainda podem conquistar outros lugares, apesar de todo o trajeto “labiríntico” na dinâmica social, uma vez que mobiliza muitas expectativas, que vão sendo re-significadas ao longo do percurso, conforme revela esse entrevistado:

Eu me considero jovem porque tenho 25 anos, acho que até os 35 você ainda é uma pessoa jovem que tem oportunidade na vida, até por concurso público. (TALES, entrevista narrativa).

Quando Tales usa “até por concurso público” está admitindo que existe uma potencialidade para pessoas da idade dele, está vislumbrando um horizonte de possibilidades. Como já anunciamos na seção de apresentação do Programa, é comum em programas como o Projovem Urbano dois comportamentos: o registro de um alto número de matrículas em seu início, momento em que os interessados estão mobilizados por essa expectativa e a gradativa ocorrência de abandonos, na medida em que condições estruturais e existenciais impõem desafios difíceis de serem vencidos.

Nesse contexto, a partir de uma compreensão do desenvolvimento humano constituído por trajetórias probabilísticas poderíamos problematizar que lugar é esse que poderão chegar em uma organização socioeconômica tão excludente e de que modo a democratização do acesso à escola, tão recente historicamente em nosso país, tem contribuído ou poderá contribuir para uma distribuição de bens culturais e materiais mais justa. Certamente, a democratização do ensino é apenas um dos muitos desafios no enfrentamento dessa realidade, desafio que exige articulação com mudanças estruturais em nossa sociedade a partir de investimentos em políticas públicas voltadas para a juventude e políticas globais.

Uma forte repercussão das significações produzidas na experiência de re-inserção escolar no Programa é a retomada de um “projeto de si”. Este foi retomado, mas vai sendo enquadrado em uma dimensão temporal indeterminada, é vislumbrado como promessa que um dia vai chegar. É um projeto que não se materializa no agora, mas é aposta de futuro, porque ainda falta muito...

Então eu quero terminar meus estudos pra um futuro melhor lá na frente... Arrumar um bom emprego... fazer cursos. Eu quero ter um futuro amanhã ou depois... melhor (Grupo focal jovens).

E o futuro é amanhã ou depois, mas ele será melhor!



*É que tem mais chão nos
meus olhos
do que o cansaço nas minhas
pernas,
mais esperança nos meus
passos
do que tristeza nos meus
ombros,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha
cabeça.*

Cora Coralina

TECENDO O FIO DE ARIADNE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

"Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história".

Paulo Freire

A aventura de compreensão trilhada no desenvolvimento da investigação aponta para algumas reflexões em torno do movimento "labiríntico" de inclusão e exclusão, que se apresenta como elemento circunscritor da experiência escolar vivenciada pelos jovens brasileiros. Essas considerações não são definitivas, pois entendemos que o exercício construtivo-interpretativo realizado no fazer investigativo resulta em uma possibilidade de análise, uma perspectiva sobre o fenômeno investigado.

Tomando a metáfora do labirinto para situar a dimensão intersubjetiva das experiências escolares, essas últimas reflexões pretendem provocar um movimento de tessitura do "fio de Ariadne", um fio, a ser gestado pelas múltiplas pessoas que em conjunto fazem a trilha dessa busca, significada pelos nossos interlocutores, que protagonizaram esse exercício investigativo como "Chegar no fim".

Retomando a questão norteadora desse estudo: como jovens adultos que apresentam uma trajetória de exclusão do sistema de ensino regular significam a experiência de re-inserção escolar na estrutura oportunizada pelo Programa Projovem Urbano em de Feira de Santana? Podemos entender que os significados atribuídos a essa experiência apresentam uma dimensão intersubjetiva e temporal. Isso porque os dados revelaram que estão atrelados à memória afetiva de vivências passadas, em interseção com as mobilizações do presente e projeções futuras, estas permeados pelas referências da matriz sócio-histórica em que estão imersos. Além disso, compreendemos que os modos de subjetivação que vão se construindo ao longo de um percurso escolar irregular produz um impacto na trajetória desenvolvimental dos alunos e a experiência de re-inserção significa um momento de re-encontro com essa trajetória.

As repercussões da estrutura oportunizada pelo Programa Projovem Urbano manifestam-se no processo de desenvolvimento humano na medida em que a inserção no Programa é significada como um estímulo ao desejo de retomada dos estudos, um desejo implicado com a retomada do "projeto de si", adormecido pela exigência da escolaridade não

conquistada. A perspectiva desenvolvimental da sociedade em que estamos inseridos que demarca etapas para a vida, significadas a partir de expectativas sociais esperadas para cada período cria uma condição de “atraso” escolar que pode ser re-significada quando os sujeitos retomam os estudos, emergindo novos horizontes de possibilidades em direção ao futuro.

Esse horizonte de possibilidades manifesta-se para os sujeitos como uma responsabilização, pois se o Programa proporciona uma leitura mais ampliada das necessidades macro estruturais do modelo social em que vivemos, que impulsiona o jovem a querer buscar mais escolaridade, mais qualificação profissional, essa leitura ainda carece de uma maior compreensão dos mecanismos de exclusão. Ela produz um enredamento na postura de “culpabilização” pela condição de minoria excluída dentro do modelo econômico vigente. Nessa perspectiva, a escola pode operar como um elemento circuncritor do desenvolvimento e produzir condições subjetivadoras excludentes.

Buscando compreender as trajetórias escolares irregulares e os significados sobre a experiência de escolarização entre jovens adultos que vivenciam o Projovem Urbano, desvelamos modos de subjetivação muito próprios e enredados nas condições macro e micro estruturais, nas condições sociais, históricas e culturais e na trama das histórias de vida e das memórias afetivas de cada pessoa.

Os modos de subjetivação que vão se construindo ao longo de um percurso escolar irregular produzem um impacto na trajetória desenvolvimental dos alunos, que vai além do domínio de aprendizagens socialmente esperadas para cada etapa da vida. Esse impacto revela-se em uma série de constrangimentos que implicam condições precárias de inserção social e produzem uma fragilização na competência para articular os “projetos de si”. Trajetória escolar e projeções e metas em todas as dimensões da vida estão intimamente relacionadas.

Dessa maneira, o modelo social em que vivemos regulamentou a instituição escolar como elemento balizador do percurso desenvolvimental, que tem a função de desenvolver a partir de uma ação intencional e planejada determinandas aprendizagens associadas aos diferentes ciclos da vida, portanto, essa instituição precisa considerar como imprescindível a garantia de trajetórias bem sucedidas. Quanto mais estendida é uma trajetória escolar, mais dificuldades existenciais vão se somando no processo de enfrentamento dessa condição.

Essa consideração levanta a necessidade de maior destaque na articulação das políticas públicas com o desafio da construção de trajetórias regulares no sistema de ensino brasileiro. Uma intervenção nessa realidade pode ser mais contextualizada se considerar a dimensão intersubjetiva da experiência construída ao longo de uma trajetória escolar, experiência que se

dá em todas as dimensões do desenvolvimento humano, este culturalmente situado. Nesse cenário, os construtos produzidos ao longo do trabalho que denominamos de “Rede de Aprendizagem” e “Projeto de si” podem favorecer uma maior compreensão desses desafios.

Algumas redes de aprendizagens podem se apresentar mais fragilizadas que outras, ela configura possibilidades e limites que poderão favorecer ou dificultar o percurso intelectual que resulta na irregularidade da trajetória escolar. Essa realidade poderá ser melhor compreendida a partir de uma aproximação aos elementos que constituem a rede de cada pessoa. Pessoa que adentra o contexto escolar e nele assume a condição de aluno. Desta forma, a escola precisa considerar a rede atuando na pessoa, desenvolver um olhar mais amplo para os sujeitos que acolhe, uma vez que precisa concebê-los como seres relacionais, situados em um contexto sócio-histórico, autor de si, dando sentido à sua experiência. Além disso, entendemos que a escola também precisa se colocar como mediadora das trajetórias, desenvolvendo ações de acompanhamento, o que requer estrutura e apoio de instâncias macro estruturais do sistema de ensino.

Alguns aspectos destacam-se na Rede de Aprendizagem de alunos em condição de re-inserção escolar. A cada novo retorno, renova-se a possibilidade de um trajeto diferente, mas ao mesmo tempo instaura-se um ciclo de repetição. As experiências narradas pelos entrevistados revelaram uma relação tensa com o processo de aquisição da língua escrita. O domínio do conjunto de práticas de uso da escrita emergiu no discurso dos entrevistados como necessidade fundamental de inserção social, pela exigência de níveis cada dia mais elevados de letramento, e configura-se como mecanismo de exclusão social. Frente a esse cenário, efetiva-se uma dupla exclusão: uma que ocorre no interior da escola, sob a forma de dificuldade para apropriar-se dos conteúdos trabalhados, repetência e abandono escolar e uma outra que vai se manifestar ao longo da vida, em cada situação social em que não se torna possível uma participação competente em eventos de letramento.

Nesse contexto, não ter um domínio pleno das práticas de leitura e escrita produz uma significação que os posiciona em um lugar de inferioridade. Essa relação tensionada com a aprendizagem da língua escrita vai atuar como circunscritora desenvolvimental, produzindo modos de subjetivação e delimitando as trajetórias escolares, já que para avançar na escolaridade é preciso desenvolver uma competência relacionada à habilidade com os usos da língua escrita. Portanto, não possuí-la, distancia-os da meta de conclusão da escolaridade e a não conclusão da escolaridade, distancia-os das metas da vida. Assim, instaura-se um mecanismo circular de exclusão social, que se produz e se efetiva na escola.

Outro aspecto relevante nessa rede é a percepção dos jovens em relação aos processos de mediação vivenciados na trajetória escolar. Para eles, faltou uma mediação mais efetiva, faltou um suporte que atendesse às suas necessidades. A análise que desenvolvem é reveladora da imersão em uma rede de significados e sentidos que se efetiva nos múltiplos campos interativos, nos quais se realizam as mediações da experiência escolar. Nessa rede, desenvolvem a ação de significar os saberes, o lugar ocupado no mundo, o entorno social, o outro e a si mesmo. Um olhar atento para ela ajuda-nos a estabelecer uma compreensão das relações que se estabelecem entre processos sociais, simbólicos e cognitivos. Para a escola fica o desafio de aproximar-se dessa rede, situando-a como ponto de partida para uma ação mediadora mais afetiva e efetiva.

A Compreensão de como os processos de significação engendrados neste novo contexto configuram mudanças na projeção do futuro evidencia que a inserção no Programa Projovem mobiliza muitas expectativas nos jovens adultos. O programa acena para possibilidades que atendem à suas demandas existenciais. Destaca-se também, nas expectativas dos jovens a necessidade de inserção no mercado produtivo e nesse aspecto se instaura um sentimento de frustração sob a significação de que *é só um projeto mesmo*, quando se referem à qualificação profissional.

Mas, por outro lado, embora tenham sinalizado os desencontros entre o prometido e o vivido no programa, ressaltam o papel importante do eixo qualificação profissional para o posicionamento como trabalhador no mercado produtivo. Destaca-se também, o significado de que o Programa é um estímulo à retomada do projeto de si. Ele possibilita aos jovens uma re-significação do sentido de suas experiências formativas, o resgate do desejo de continuar estudando. Mesmo afastados da escola, no ano seguinte à conclusão do Ensino Fundamental, alcançado no Programa Projovem Urbano, não se colocaram em uma posição de desistência. Eles não desistiram, estão tentando, dão um sentido projetivo, acreditam no que pode vir.

Podemos perceber na ambiguidade dos sentidos atribuídos a experiência de re-inserção escolar um fenômeno de resistência simbólica. A projeção em uma dimensão temporal própria é um mecanismo utilizado para sustentar o “projeto de si” e preservar um sentimento de competência, ainda que este apresente-se fragilizado. Essa leitura do posicionamento dos jovens nos faz refletir que essa rede de aprendizagem, carente de suporte, está a todo instante sendo re-significada, está em processo de reconstrução e, assim como o desenvolvimento humano, efetiva-se ao longo de todo o ciclo vital. A re-inserção escolar assume um lugar fundamental no cenário das políticas públicas voltadas para o contexto educacional brasileiro.

O entendimento de que uma trajetória escolar irregular pode se constituir em um elemento desarticulador do “projeto de si”, na medida em que assume maiores proporções em um período desenvolvimental como a juventude e a transição para a vida adulta, momento associado à construção de projetos existenciais, leva-nos a acreditar que o “projeto de si” impulsiona a existência. Nessa lógica, a reprovação na escola pode significar reprovação na vida. Desse modo, o fenômeno das trajetórias irregulares, experimentado por tantos jovens brasileiros, está associado a uma problemática social mais ampla, pois os modos de subjetivação, articulam posicionamentos sociais, circunscrevendo diferentes lugares na dinâmica social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 05,, ago. 1997. pp.25-36
- AGUIAR, Marcia Angela da S. **Políticas de inclusão sócio-educacional: possibilidades e limites de uma proposta pedagógica**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; NETO, Miguel Farah. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In ABRAMOVAY, M. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, 1 ed. Brasília: MEC, SECAD, UNESCO, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BARBAN, Airton Valentim. **A juventude nas ações comunitárias: limites e possibilidades da participação cidadã e do protagonismo juvenil no Programa Projovem Urbano de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário UNA. 2011.
- BARROS, Denise Silva de. **Os significados da Educação profissional para a trajetória profissional dos jovens oriundos do Projovem Urbano**. Mestrado Acadêmico em Serviço Social Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro biblioteca depositária: Biblioteca Central da PUC-RIO. 2011
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.p. 151-162.
- BRANCO, Angela ; ROCHA, Rivane Ferraz. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Set-Dez 1998, Vol. 14 n. 3, p. 251-258.
- BRASIL. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano**. 2007. Disponível em: <<http://www.projovemurbano.gov.br/site/>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- BRUNNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto alegre, Artes Médicas, 1997.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**.— Brasília :UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, pp. 153-164.

CASTRO, Jorge Abrahão e AQUINO, Luseni (orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Governo Federal, Brasília: IPEA, abril de 2008.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (Orgs.) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo. 2004.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Og.) **Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAYRELL, Juarez et al. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2003 nº 24. pp.40-52.

_____ et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Org.) **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais, serviço social (1996-2006)**, vol.1. Belo Horizonte: Argvmentvm. vol, número, 2009, pp.57-126.

DIAS, Ana Lucelia Silva. **As políticas públicas de juventude em descontinuidades: uma análise das práticas de evasão no Projovem Urbano de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2012 disponível em: <http://sabi.ufrgs.br>

DUBET, François. As Desigualdades Multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. 2001, n. 17, pp. 5-19.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Trad. S. Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v.3, ano 3, pp.27-33, 1998.

_____, MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. Editorial Losada S.A, Buenos Aires, 1997.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do Projovem Urbano. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 161-175.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; SCHENEIDER, Sônia Maria. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, pp. 227-244, jan.-mar. 2013.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Claudio R. Machado; BENITE, Anna M. Canavarro. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Projovem: uma análise entre a proposta oficial e a

experiência vivida em Goiânia. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2012, vol.20, n.74, pp. 185-206.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JUNIOR, Glauce Batista. **ProJovem Urbano no município de São Gonçalo/RJ e seus impactos sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

LEAO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. **Educ. pesqui.**[online]. 2012, vol.38, n.4, pp. 833-848. Epub 31-Jul-2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MONTEIRO, Marília de Andrade. **A Participação cidadã no Projovem Urbano: elementos para um debate sobre cidadania e civilidade.** Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade;** 20 (3), pp. 402-407, 2008.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100, pp. 1085-1104, out. 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; GUANAES, Carla; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Discutindo o conceito de jogos de papéis: uma interface com a teoria do posicionamento. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social,** v. XXV, 1990, pp. 139-165.

_____. **Culturas juvenis.** 2ª Ed. Lisboa: Imprensa nacional – Casa da Moeda, 2003.

PEDROSA, Maria Isabel. Rede de significações: um debate conceitual e empírico. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula

Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 211-216 .

PELEGRINO Mônica e CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e o sentido de presença. In: **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: Osmar Fávero; Marília Pontes Spósito; Paulo Carrano; Regina Reys Novaes (orgs). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO: MEC: ANPED, 2007. pp.13-28 (Coleção Educação para todos).

PIMENTEL, Susana Couto. **(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

POLIS-IBASE. **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. São Paulo: Instituto Pólis-Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas 2006. Disponível em: http://www.ibase.br/usuarios/dialogo_juv_final21.pdf. Acesso em: 10 agosto 2014.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; AMORIM, Kátia Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia Souza; SILVA, Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, pp. 23-33, 2004.

_____; AMORIM, Kátia Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.13 n.2 Porto Alegre, 2000. pp. 1-15

_____; AMORIM, Kátia Souza, SILVA, Ana Paula Soares; Oliveira, Zilma de Moraes Ramos. Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. **Cadernos de Pesquisa**, 2008. 38(133), 147-170..

SALGADO, Adriana Cristina. **A inclusão social dos jovens em situação de conflito com a lei: uma análise sobre o projuvem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez nº 24, pp. 107-125. 2003.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Durkheim, Weber e Marx**. Itajaí: Vozes, 2001

SIFUENTES, Thizan Reis.; DESSEN, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 23, 2007. pp. 379-385.

SILVA, Ana Paula Soares da; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Circunscritores: limites e possibilidade no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 81-92.

SILVA, Roselani Sodré; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Cad. CRH [online]**. 2011, vol.24, n.63, pp. 663-678.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes. Sobre a Análise do Discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, 4(1), 2005.

SILVA, Juliana Pereira da. **Políticas públicas de juventude e educa o**: as a es "emergenciais" na  tica de alunos do Projovem Urbano. Disserta o de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Angela Cardoso Ferreira. **Jovens e políticas públicas**: representa es sociais de educa o entre jovens do Projovem Urbano na cidade de João Pessoa. Disserta o de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significa o e sentido: uma contribui o   proposta de Rede de Significa es. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SOARES SILVA, Ana Paula; ALMEIDA CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Rede de significa es e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004. pp.35-50.

SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as rela es entre movimentos sociais, juventude e educa o. **Revista Brasileira de Educa o**, n 13, pp.73-94, abr.2000.

SPÓSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED. 2007, pp. 179-215.

_____. Estudos sobre juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educa o**, São Paulo, n. 06, p. 37-52, set-dez/1997.

_____. (coord). **Juventude e escolariza o (1980-1998)** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Algumas reflexões e muitas indaga es sobre as rela es entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Funda o Perseu Abramo, 2005.

TRAMONTIN, Juliane. **Eficácia na qualifica o profissional de jovens e o Projovem Urbano**: o caso de Toledo-PR. 72 f. Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional e

Agronegócio Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná biblioteca depositária: UNIOESTE/campus de Toledo. 2012

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria I. M. e EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006. pp.192-200.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº9, jan\jun, 2003, pp.174-214.

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas, responsável pela pesquisa (Um olhar sobre a experiência de reinserção escolar: o programa projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas), estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende analisar os significados atribuídos pelos jovens à experiência vivenciada no Programa Projovem urbano e as implicações desses significados nos seus projetos de vida.

Acredito que ela seja importante porque vai dar voz aos jovens que vivem o Projovem urbano e assim apontar possibilidades e dificuldades do Programa.

Para sua realização será feito os seguintes procedimentos metodológicos: observação do contexto de operacionalização do programa, aplicação de um questionário, grupo focal e entrevista narrativa. Você participará da etapa de aplicação do questionário e poderá vir a ser um dos participantes do grupo focal e/ou da entrevista narrativa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo em arquivo do pesquisador e só serão utilizados na referida pesquisa.

Autorização:

Eu, _____, após a leitura ou escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, das etapas da pesquisa das quais participarei e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados da pesquisadora:

Nome: Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas

Endereço eletrônico: luceria@ig.com.br

Apêndice 2

QUESTIONÁRIO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

Prezado jovem

Este questionário tem como objetivo conhecer os aspectos socioeconômicos que caracterizam os alunos do Programa Projovem, com a finalidade de auxiliar uma pesquisa que estou realizando, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS.

Todos os dados obtidos neste questionário serão confidenciais e você não será identificado. Muito obrigada!

Luciana

1- Como você se considera? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

2- Sexo: () feminino () masculino

3- Qual é a sua idade? _____

4- Tem filhos: () sim () não

Quantos _____

5- Que idade você tinha quando nasceu o seu primeiro filho(a) _____

6- Nessa ocasião você estava estudando () sim () não

7- Continuou estudando após ele(a) nascer? () sim () não

8- Como é a sua moradia: () própria () alugada () cedida por outra pessoa

9- Quantos cômodos têm: _____

10- Em sua casa junto com você moram... (descreva o grau de parentesco)

11- Em média qual é a renda mensal de sua família?

Você se sustenta ou depende financeiramente de outra pessoa? _____

Recebe a bolsa do Projovem mensalmente sim () não ()

Quantas bolsas recebeu ao longo do curso () todas () uma parte

12- Qual o seu estado civil? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a)
- (C) Mora com um(a) companheiro(a).
- (D) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).

(E) Viúvo(a).

13-- No momento você exerce trabalho remunerado:

sim não trabalho fora estou desempregado (a)

14- Em que atividade você trabalha: _____

Com que idade começou a trabalhar _____

Conciliou trabalho e escola antes dos dezoito anos? sim não

15-- Qual é o seu vínculo empregatício:

carteira de trabalho assinada funcionário público trabalhador não registrado

(a) trabalhador autônomo

16- Em que bairro você mora _____

17-Faça um comentário sobre o seu bairro _____

18- O que você costuma fazer para se divertir? Marque um X no que faz.

cinema teatro casa de show barzinho clube com piscina

reunião com amigos outros _____

19- Com que idade você foi a escola pela primeira vez _____

20- Você abandonou a escola sem concluir o ano letivo alguma vez?

sim não

Quantas vezes? _____

Você foi reprovado?

sim não

Quantas vezes? _____

21- Até que série você cursou antes de iniciar seus estudos no Programa Projovem?

_____ Quanto
tempo você ficou afastado da escola?

22- Quando concluir seus estudos no Programa Projovem pretende:

Se matricular em uma escola de Ensino Médio

Fazer CPA

Fazer um curso técnico

Fazer vestibular e Ingressar em uma faculdade

Parar de estudar

outros

Apêndice 3

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestranda: Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas
 Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Mirela Figueiredo Santos Iriart

Título provisório da pesquisa: Um olhar sobre a experiência de reinserção escolar: o Programa Projovem Urbano na perspectiva dos seus protagonistas

Roteiro de entrevista com grupo focal (jovens e professores)

Seção 1 - Recomeçar a trajetória escolar : a opção pelo Programa Projovem

- Por que voltar a estudar?
- O que motiva os jovens a buscarem o programa?
- Por que as mulheres são maioria no projovem?
- Quem é o jovem do Projovem?
- Quais expectativas trazem para essa experiência escolar diferenciada ?

Seção 2- O aprender na escola e o aprender no projovem

- Em quais aspectos essa experiência se diferencia das experiências escolares anteriores?
- Elementos facilitadores e dificultadores do contexto do Projovem
- Características da proposta pedagógica, do grupo de profissionais, dos alunos – participação cidadã , escolarização e profissionalização- como se articulam nessa formação?

Seção 3- Fazer parte do pequeno grupo que conseguiu chegar ao final do período previsto pelo programa

- Por que há tanta evasão?
- O que possibilita permanecer no grupo?

Seção 4- Sobre conquistas e dificuldades da experiência vivenciada no programa

- Sobre a ação e interação dos profissionais
- De que maneira essa experiência promove o desenvolvimento do aluno?
- Quais aspectos dificultam o desenvolvimento do aluno no programa?
- A política pública pensada e a experiência que se concretiza

Seção 5 -Programa projovem e projeto de vida

- O que o programa projovem possibilita conquistar?
- O programa promove mudanças na vida do jovem? De que maneira?

Apêndice 4

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestranda: Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Mirela Figueiredo Santos Iriart

Título provisório da pesquisa: Um olhar sobre a experiência de reinserção escolar: o Programa Projovem Urbano na perspectiva dos seus protagonistas

Roteiro de entrevista narrativa

Fase 1

- Conversa informal sobre a proposta da narrativa (explicação do contexto da investigação, como serão as fases da narrativa: narração sem interrupções, questionamento, conclusão).
- Pedido de autorização para gravar.
- Introdução do tópico inicial através de uma dinâmica para mobilizar as memórias. Escrever palavras de associação livre relacionadas a cada momento em relação a escola e ao Projovem (vide abaixo modelo)

Tópico inicial:

Parte 1- Conte como foi a sua história com a escola (O primeiro dia de aula, as experiências que teve, o que gostou, não gostou, o que viveu com professores, colegas , família... tudo que considera importante contar do que viveu na escola até quando parou de estudar...

Parte 2- Conte a sua história no Programa Projovem (Quando resolveu se matricular e voltar a estudar, o que viveu de importante nesse período de 18 meses, as pessoas com quem conviveu, o que representou essa experiência na sua vida, tudo o que considera importante falar desse período.

Parte 3- Como você se vê daqui a 5 anos, o que imagina que seria bom acontecer em sua vida nos próximos anos, fale sobre seus projetos de futuro e o lugar do Projovem nesses projetos.

Fase 2

- Quando o entrevistado indicar que concluiu poderá investigar: É tudo que gostaria de me contar, ainda há algo mais que gostaria de dizer?

Fase 3

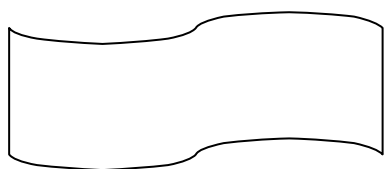
- Questionamento- traduzir questões exmanentes em imanentes. Eliciar material novo, além do esquema gerador.

Fase 4

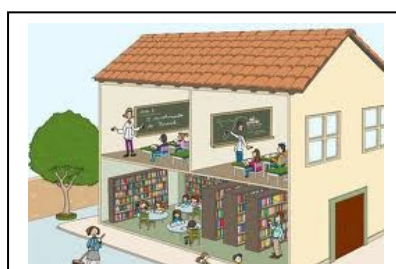
- Com o gravador desligado proceder uma conversa informal onde poderá fazer perguntas do tipo por quê a partir do relato e fazer um registro em diário de campo.

Mobilizador de memória

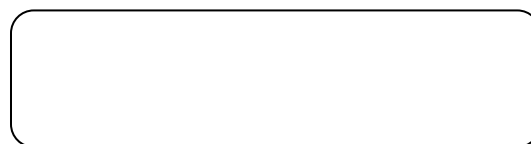
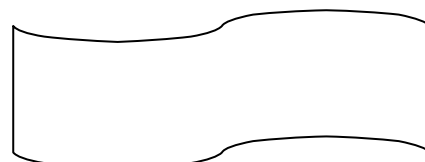
CHEGAR



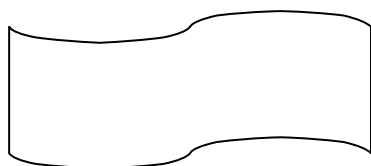
ESTAR



SAIR



CHEGAR



ESTAR



SAIR

