



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

VANESSA BATISTA MASCARENHAS

**PROJOVEM URBANO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE
JOVENS E IMPLICAÇÕES COMO POLÍTICA
COLABORATIVA (2005-2013)**

Feira de Santana
2016

VANESSA BATISTA MASCARENHAS

**PROJOVEM URBANO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE
JOVENS E IMPLICAÇÕES COMO POLÍTICA
COLABORATIVA (2005-2013)**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antonia Almeida Silva

Feira de Santana
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Mascarenhas, Vanessa Batista
M361p PROJovem URBANO: concepções de formação de jovens e
implicações como política colaborativa (2005-2013) / Vanessa Batista
Mascarenhas. – Feira de Santana, 2016.
176 f. : il.

Orientadora: Antonia Almeida Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação – Juventude – Brasil. 2. Jovens – Condições sociais -
Brasil. 3. Jovens – Formação. I. Silva, Antonia Almeida, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 374.3(81)

VANESSA BATISTA MASCARENHAS

**PROJOVEM URBANO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE JOVENS E
IMPLICAÇÕES COMO POLÍTICA COLABORATIVA (2005-2013)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação
pela Universidade Estadual de Feira de Santana, tendo como banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Antonia Almeida Silva – Orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof.^a Dr.^a Denise Helena Pereira Laranjeira
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof.^a Dr.^a Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Feira de Santana, 20 de junho de 2016

RESULTADO: _____

Dedico essa dissertação aos meus alunos do ProJovem Urbano, que por meio dos seus questionamentos e histórias de vida, inspiraram-me a pesquisar esse programa. Ao meu marido Rodolfo, pelo seu exemplo de dedicação e luta pela melhoria da educação básica pública.

AGRADECIMENTOS

Um longo caminho foi trilhado até este momento e, por isso, afirmo que não foi fácil chegar até aqui! Sei que esta é apenas mais uma etapa da minha vida pois ainda tenho muitos desafios a enfrentar. Como acredito que para cada coisa há um tempo, hoje preciso respirar e agradecer pela oportunidade que tive em experienciar novos conhecimentos.

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me dado forças para enfrentar esse desafio. Tenho certeza que Ele me carregou no colo durante toda essa trajetória.

Aos meus pais Rudival e Livonete, exemplos de pessoas batalhadoras, sempre apoiando e incentivando meus estudos, porém sem nunca me deixarem esquecer que o principal na vida é a família.

Aos meus irmãos Victor e Vinicius, que sempre demonstraram disposição e carinho em me ajudar em todos os momentos da minha vida.

A minha avó Zezita, que compreendeu minhas aflições nessa trajetória tripla de trabalho, estudo e dona de casa, acolhendo-me com palavras de carinho.

A minha sogra Marlene que compreendeu minhas ausências e indisposições, tratando-me sempre como uma filha.

A todos os meus familiares: tios, primos, cunhados e sobrinhos que estiveram presentes nesse momento da minha vida.

Também não posso deixar de agradecer aos amigos Gecilene, Elizeu, Saulo, Valéria e Forlan que acompanharam toda a minha trajetória, compartilhando momentos de vitórias e dificuldades. As minhas amigas Rebecca, Ednéa, Erica, Andrea, Débora, Adriana Almeida e Adriana Leão, pelas palavras de incentivo durante toda essa caminhada. As minhas amigas bailarinas: Alana, Kamilinha, Vitória, Milena, Kamila, Elen e Larissa e ao professor Aauto Silva que trouxeram leveza, descontração e energia à minha vida, não só durante o período do mestrado, mas durante todos os anos de vivência no ballet. E a todos os meus amigos que direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista.

Aos meus colegas de trabalho nas escolas municipais Vivaldo Bittencout Mascarenhas (Conceição da Feira) e Nossa Senhora da Conceição (Riachão do Jacuípe), pelo apoio durante esse período de formação continuada. Em especial, a Lucélia, Vandines, Del e Barnabé que me ajudaram e fizeram possível a conciliação entre trabalho e estudo.

Agradecer aos meus alunos do ProJovem URBANO que compartilharam comigo seus anseios e expectativas em relação ao programa e a vida, fazendo-me refletir sobre a minha profissão de educadora, instigando-me a ser pesquisadora em educação.

A Vânia, pelas suas orientações e incentivo à minha pesquisa.

A todos os meus colegas do mestrado, em especial Maura e Gilmara, com quem compartilhei angústias e referências.

Aos professores do mestrado Denise Laranjeiras, Ludmila Cavalcante, Wellington Silva, Marinalva Ribeiro e Miguel Almir que contribuíram muito para a minha formação acadêmica e para minha percepção de mundo. À professora Antônia Silva que acreditou em minha proposta de pesquisa, direcionando e conduzindo o desenrolar desse processo com muita competência, demonstrando carinho e dedicação em sua orientação, compreendendo minhas dificuldades e sempre me desafiando a avançar mais. Obrigada por essa oportunidade!

Em especial, quero agradecer ao meu marido Rodolfo o meu maior incentivador! Sem a sua compreensão, dedicação e amor nada disso seria possível. Obrigado por apoiar meus estudos, acreditar que sou capaz de novas conquistas, ajudar-me nas leituras dos textos que produzia e nas discussões teóricas. Você acompanhou o passo a passo dessa trajetória, vibrando comigo nos momentos de vitória, apoiando-me nos momentos de dificuldade, cuidando de mim nos momentos de dor e cansaço, sempre revigorando a minha vida. Amor, obrigada por tudo!

A todos os meus sinceros agradecimentos!

EXPECTATIVAS...¹

“Eu espero que o ProJovem nos proporcione a melhor educação. Para todos que querem ser alguém”

“Espero que o pró jovem me traga oportunidade de qualidade de vida melhor de emprego e qualificação profissional e juntar uma grana para o futuro”

“eu litou cereno dar um futuro para A nia filha que eu não tiver e se um bom pai poriso que eu eintor aqui para nudar”

“Eu espero que continuem dando o mesmo carinho que nos damos assim que chegamos e que deus mem segure aqui para que eu possa consegui concloir o pró jovem brigada ATE LÁ”

“Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão. [...] Um dia me disseram quem eram os donos da situação. Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão [...] E tudo ficou tão claro um intervalo na escuridão [...] Somos quem podemos ser. Sonhos que podemos ter...”

(Somos quem podemos ser – Engenheiros do Havaí)

“Eu espero que seja muito legal é também e um incentivo na vida ne, essa oportunidade raramente e muito difícil de encontra não só abolsa por que muito pensa que só o dinheiro vale mais eu quero mesono e estuda e concluir meus estudos pra mais tarde se algo na vida sei que eu vou termina é vou ser algo na minha vida espero fazer amizades novas e tudo mais e isso que eu espero”

“Espero terminar meus esdudos fazer uma Faculdade e futuramente enfemeira”

“ Espero boas melhoras neste perildo tudo de bom e ser alegria que asportassir abra mim qualifiquei mas nos em prego e nas profição”

“ [...] eu espero que seja beem do comesso até o Fim, e tudo que foi prometido, seja feito e olha que esse projeto muito legal”

¹ Relatos escritos pelos meus alunos do ProJovem Urbano no primeiro dia de aula, 18 de junho de 2012, sobre suas expectativas em relação ao programa.

RESUMO

A presente pesquisa buscou problematizar as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas possíveis implicações como Política Colaborativa no período de 2005 a 2013. O estudo foi orientado pela seguinte questão: Quais as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e em que medida as concepções enunciadas se constituem como expressões e vetores da “Política Colaborativa”, que vem orientando as políticas educacionais brasileiras no marco da Pedagogia das Competências? Parte-se do pressuposto que as políticas públicas como produto das tensões, nos proporciona em seus estudos refletir sobre o papel do Estado e os projetos de sociedade em disputa. Como objetivo geral buscou-se analisar as concepções de formação de jovens desse programa e suas possíveis implicações como Política Colaborativa. Assumiu-se como orientação epistemológica uma perspectiva histórico-crítica, em diálogo com autores tais como Neves (2005), Ramos (2006) e Shiroma, Garcia e Campos (2011). Neste marco, o trabalho teve como categorias de análise Juventude, Política Colaborativa e Pedagogia das Competências. Para execução dessa pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa e como técnica a pesquisa documental por meio do método de Análise de Conteúdo. O estudo teve como fontes documentos oficiais impressos e digitais que regeram o ProJovem no período de 2005 a 2013, a exemplo de leis, relatórios, projetos, manuais e peças de propaganda do programa, levando em consideração o contexto em que foram produzidos. A pesquisa evidenciou que o ProJovem Urbano apresenta como discurso oficial a perspectiva de formação integral, com ênfase na educação do cidadão participativo e inserido no mundo do trabalho, a partir do desenvolvimento do protagonismo juvenil. O estudo com o programa revelou, todavia, que a concepção de formação implícita à proposta é fundada na perspectiva de adaptação dos jovens aos moldes capitalistas, por meio da adequação às demandas do mercado de trabalho, voltado para o desenvolvimento de competências e desenvolvimento de valores de cooperação condizentes com à Política Colaborativa. Nesse sentido, esse programa está de acordo com a formação de um homem colaborador, que busca exercer uma cidadania de qualidade nova, mas sem questionar a essência do capitalismo e a desigualdade social que dela provém, ou seja, o ProJovem Urbano em sua proposta de formação integral, possui implicações como Política Colaborativa. Assim, a proposta do programa de superação da situação de exclusão dos jovens não é efetivada, primeiro por não ser essa a real intenção do programa e segundo porque os dados do IBGE indicam que os jovens, público alvo do programa, permanecem em condições sociais precárias, com baixa renda e impossibilidade de conciliar trabalho e estudo.

Palavras-chave: ProJovem Urbano, Juventude, Política Colaborativa e Pedagogia das Competências.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the concepts of training young ProJovem Urban and their possible implications as Collaborative Policy from 2005 to 2013. The study was guided by the following question: What youth education conceptions ProJovem Urban and to what extent the views set out constitute expressions and as vectors of "Collaborative Policy" that has been guiding the Brazilian educational policies within the framework of the Skills education? This is on the assumption that public policies as a product of tensions, gives us in his studies reflect on the role of the state and society of competing projects. As a general objective sought to analyze the youth education conceptions of this program and its possible implications as Collaborative Policy. It was assumed as epistemological orientation a historical-critical perspective, in dialogue with authors such as Neves (2005), Ramos (2006) and Shiroma, Garcia and Campos (2011). In this context, the work has the categories of Youth analysis, Collaborative Policy and Education Skills. For the implementation of this research was used qualitative methodology and how the documentary research technique through content analysis method. The study was to sources, print and digital official documents that governed the ProJovem in the period 2005-2013, such laws, reports, projects, manuals and program advertising pieces, taking into account the context in which they were produced. The research showed that the ProJovem Urban presented as official discourse the prospect of full training, with emphasis on education of participatory citizen and entered the world of work, from the development of youth leadership. The study of the program revealed, however, that the concept of implicit training the proposal is based on the perspective of adaptation of young people to capitalist lines, by adapting to the demands of the labor market, aimed at the development of skills and values development cooperation consistent with the Collaborative Policy. Thus, this program is in line with the formation of a collaborator man who seeks to exercise a new quality citizenship, but without questioning the essence of capitalism and social inequality whose results from it, the ProJovem Urban in its proposal for comprehensive training has implications as Collaborative Policy. Thus, the purpose of overcoming program the exclusion of young people is not made, the first not to be that the real intent of the program and secondly because the IBGE data indicate that young people, the program's target audience, remain in precarious social conditions with low income and inability to balance work and study.

Keywords: ProJovem Urban Youth Collaborative Policy and Education Skills.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1	Temas e propostas da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Juventude.....	84
Quadro 2	Indicadores da realidade juvenil.....	90
Quadro 3	Organização espacial do ProJovem Urbano.....	94
Quadro 4	Matriz curricular do ProJovem Urbano.....	109
Quadro 5	Tópicos da unidade formativa I – Juventude e Cultura.....	110
Quadro 6	Alguns arcos ocupacionais do ProJovem Urbano e suas devidas ocupações.....	115
Quadro 7	Desdobramentos dos temas integradores em cada unidade formativa.....	120
Figura 1	Chamada para a matrícula no ProJovem Urbano.....	126
Figura 2	Chamada para conclusão do ensino fundamental por meio do ProJovem Urbano.....	126
Figura 3	Slogan do ProJovem Urbano.....	127
Gráfico 1	Jovens matriculados no ProJovem no período de 2005 a 2013.....	144
Gráfico 2	Curso que frequentavam jovens de 18 a 29 anos no período de 2000 a 2013.....	146
Gráfico 3	Evasão no ProJovem Urbano.....	147
Gráfico 4	Frequência a instituição de ensino e ocupação de jovens de 18 a 29 anos no período de 2000 a 2013.....	150
Gráfico 5	Condição de trabalho de jovens de 18 a 29 anos no período de 2000 a 2013.....	151
Gráfico 6	Rendimento de jovens de 18 a 29 anos com base no salário mínimo em 2010.....	152
Gráfico 7	Renda mensal do trabalho remunerado (%) dos alunos do ProJovem Urbano no ano de 2012.....	153
Gráfico 8	Tipo de vínculo empregatício (%) dos alunos do ProJovem Urbano em 2012.....	153
Tabela 1	Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Country Assistance Strategy
CBMM	Companhia Brasileira de Metalúrgica e Mineração
CEDOC – PPJ	Centro de Documentação e Pesquisa sobre Juventude e Políticas Públicas
CEJUVENT	Comissão Especial de Juventude
CENAFOCO	Centro Nacional de Formação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPD	Comissão Nacional de População e Desenvolvimento
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CRA	Caderno de Registro de Avaliação
DECRADI	Delegacia de Crimes Raciais e Intolerância
DEPEN	Departamento Penitenciário
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação do Cidadão
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação da Indústria de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para a População
FTG	Formação Técnica Geral
FTE	Formação Técnica Específica
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na
MEC	Ministério da Educação
NCA	Norwegian Church Aid
NR	Norma Regulamentadora
OIJ	Organização Internacional da Juventude
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda a Constituição
PET	Programa Especial de Treinamento
PL	Projeto de Lei
PLA	Plano de Ação Comunitária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNJ	Política Nacional de Juventude
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PO	Professor Orientador
POP	Projeto de Orientação Profissional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança com Cidadania
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SENASP/MJ	Secretaria Nacional de Segurança Pública/ Ministério da Justiça
SG-PR	Secretaria Geral da Presidência da República
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UF	Unidade Formativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

AS LUTAS E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL.....	38
--	-----------

1.1. A educação popular e a visibilidade da juventude no Brasil: percursos, ranços e avanços.....	39
1.2. Juventude: diferentes concepções ao longo da história brasileira	46
1.3. Os organismos internacionais e os pressupostos das políticas públicas de juventude...	53
1.4. A Política Nacional de Juventude na década de 1990 no Brasil.....	58

CAPÍTULO 2

REPOLITIZAÇÃO DA POLÍTICA E A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROJOVEM.....	64
---	-----------

2.1. As intervenções do empresariado na concepção e fomento às políticas para a juventude	64
2.1.1. Política Colaborativa: os empresários e a difusão da perspectiva de responsabilidade social.....	70
2.2. O legislativo no desenvolvimento da Política Nacional de Juventude	75
2.3. O Governo federal e as articulações para o fomento à Política Nacional de juventude	79
2.4. O ProJovem Urbano em foco.....	91

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DO PROJOVEM URBANO NO MARCO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	98
--	-----------

3.1 A Pedagogia das Competências: um novo modismo educacional.....	98
3.2. A proposta de formação integrada do ProJovem Urbano	108
3.2.1 A formação básica e o discurso de uma proposta pedagógica inovadora	108
3.2.2 Qualificação profissional: o simulacro da inserção produtiva cidadã.....	114
3.2.3 O suposto desenvolvimento de ações comunitárias como práticas de participação cidadã	117
3.2.4. As sínteses integradoras: sistematização da proposta integrada de formação	119

3.3. O ProJovem Urbano e a Pedagogia das Competências: outras implicações	123
---	-----

CAPÍTULO 4

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE JOVENS DO PROJOVEM URBANO E SUAS IMPLICAÇÕES COMO POLÍTICA COLABORATIVA	130
---	------------

4.1. O ProJovem Urbano e a Política Colaborativa	130
--	-----

4.2. As concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa.....	139
--	-----

4.3. O ProJovem Urbano: análise dos resultados.....	143
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	162
--------------------------	------------

FONTES DOCUMENTAIS	172
---------------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano no período de 2005-2013. Este estudo está inserido no campo de discussão sobre políticas públicas, em específico, políticas para a juventude. Busca-se a partir de uma abordagem histórico-crítica, problematizar as concepções de formação de jovens do programa e suas possíveis implicações como Política Colaborativa² no marco da Pedagogia das Competências.

As inquietações a respeito dessa temática surgiram com a experiência como educadora deste programa no período de 2012-2013 no município de Feira de Santana, estado da Bahia. Os discursos nas propagandas, nos documentos, nos materiais de formação do professor e aluno, foram percebidos como contraditórios em relação ao proposto na prática pelo programa, tendo nos exemplos a seguir algumas das suas expressões mais diretas: “Concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão”; “ProJovem Urbano: o que eu quero ser eu posso”; “Pra quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder”; “Conhecimento e oportunidade para todos” (BRASIL, 2016). Assim, essas propostas de conhecimento, profissão, oportunidade e autonomia trouxeram inquietações a respeito desse programa.

Muitas questões surgiram em torno da proposta curricular integrada com o objetivo de inclusão social dos jovens, com base numa reintegração escolar, inserção no mercado de trabalho e formação para a cidadania, uma vez que os meios percebidos eram insuficientes para atingir essa finalidade. Que jovens esse programa pretende formar com base nesse currículo integrado? Para atender a quais interesses? A quem é ensinado o quê, com que finalidade? Quais os objetivos implícitos desse currículo? A proposta oficial condiz com os objetivos implícitos? Estas foram algumas questões iniciais que instigaram este estudo.

Assim, este trabalho decorre de inquietações vivenciadas como docente na educação básica pública e, dentro de uma perspectiva formativa, visa problematizar e buscar compreender o contexto educacional em que estive/estou inserida. Como Professora Orientadora (PO) e

² Após o período ditatorial no Brasil (1964-1985) para a manutenção da hegemonia da classe dominante, outras formas de dominação, apoiadas mais no consenso do que na força, eram necessárias para que houvesse um controle social. Com isso foi difundida a Política Colaborativa, que traz um apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, sensibilizando a população por meio da mídia, escolas, igrejas, ONGs para o desenvolvimento de ações locais e pontuais que não mudam a lógica do sistema capitalista, mas que canalizam a indignação da população diante das mazelas sociais para ações voluntárias. Com o desenvolvimento dessa política há uma redefinição dos papéis sociais, a conservação das desigualdades e o estímulo ao desenvolvimento de políticas públicas que não ponham em risco esse projeto estrutural.

professora de Ciências Humanas no ProJovem Urbano, tive contato direto com a prática do programa e em especial com os jovens participantes. Pude perceber os anseios e necessidades desses jovens e a proposta de formação integrada do currículo. Muitas questões foram levantadas por mim e pelos alunos e agora tenho a oportunidade de instigar algumas reflexões. Assim, poder unir a experiência e conhecimentos teóricos na busca da compreensão de uma realidade é algo muito relevante para a minha formação pessoal e profissional, mas, além disso, buscou-se por meio desse trabalho contribuir com a produção acadêmica sobre a temática, dialogando com a bibliografia difundida e trazendo novos elementos ao campo das políticas educacionais por meio da pesquisa por mim realizada.

A pesquisa na área de políticas públicas no Brasil é algo considerado recente. Souza (2003) afirma que esse tema foi incorporado na nossa agenda de pesquisas apenas nas últimas décadas. O crescimento da sua importância deve-se à adoção de políticas restritivas de gastos, novas concepções sobre o papel dos governos e ainda a países que não conseguiram desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social da maioria da população. Logo, a autora enfatiza que

a emergência, relativamente recente, da pesquisa em políticas públicas no Brasil e a popularização do tema requerem um esforço para tornar mais claras algumas questões a ela relacionadas. Esse esforço é também necessário porque a literatura sobre políticas públicas tem sido pouco traduzida no Brasil, assim como sua aplicação empírica ainda é relativamente escassa, inclusive nos trabalhos acadêmicos (SOUZA, 2003, p.12).

Dessa forma, esse atual impulso nas pesquisas sobre políticas públicas, instiga novas produções acadêmicas nessa área e, em específico, novas reflexões sobre os programas que a compõe. O programa é o “meio específico para colocar uma política em prática” (PALUMBO, 1998, p.37), é a manifestação visível de uma política. Logo, pesquisar um programa como o ProJovem Urbano, que compõe a Política Nacional de Juventude (PNJ), torna-se um meio de buscar novas reflexões sobre essa política e suas implicações na sociedade.

Os anos de 2005 a 2013 foram marcantes na história do ProJovem. Neste período, houve a implantação e mudanças significativas na estrutura do programa que permanecem até os dias atuais. Dentre elas destacam-se a ampliação da faixa etária dos jovens participantes, criação de subcategorias como o ProJovem Urbano, mudança de coordenação para o Ministério da Educação, inclusão do termo Juventude na Constituição Federal, etc. Além disso, o ProJovem nesse período deixou de ser um programa experimental e emergencial e se tornou componente de uma política de Estado a partir do Estatuto da Juventude, Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013.

Implantado em 2005, o ProJovem foi componente estratégico da Política Nacional de Juventude do Governo Federal de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), que buscava uma política nacional inovadora para a juventude. O Programa assumiu, ao mesmo tempo, um caráter emergencial e experimental, já que visa a reintegração do jovem à vida escolar e uma nova proposta curricular de ensino, através da integração da formação geral, qualificação profissional e engajamento social do jovem (BRASIL, 2005a). Foi implantado simultaneamente ao programa, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE).

O ProJovem inicialmente teve como público alvo jovens entre 18 e 24 anos que tinham concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que ainda não tinham concluído os anos finais dessa etapa de escolarização. Buscou atender jovens que não estavam matriculados em escolas e que não possuíam vínculos formais de trabalho, concedendo um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais) aos jovens participantes e aos jovens egressos do programa que foram privados de liberdade, por meio da extensão de suas ações ao sistema prisional. A gestão do ProJovem inicialmente foi definida como compartilhada. Assim, sob a coordenação da Secretária-Geral da Presidência da República, participavam das atividades e gestão os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2005a). Isto mudou em 2011 quando a coordenação passou a ser exclusiva do Ministério da Educação (MEC). O programa foi executado inicialmente por prefeituras de algumas capitais, mas também puderam integrar-se ao mesmo os governos estaduais, universidades, organizações não governamentais, igrejas, centros educacionais de tecnologias, etc.

Contudo, ao final do ano de 2007, com as devidas considerações da primeira implantação do ProJovem, houve algumas mudanças tais como: a ampliação da faixa etária de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos e a criação do ProJovem Integrado composto por ProJovem Adolescente, ProJovem Campo, ProJovem Trabalhador e ProJovem Urbano. Este último, foi o único que manteve as mesmas características do ProJovem original.

O ProJovem com a sua finalidade de reinserção do jovem à escola, ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2008a) se fundamenta na LDB, art.1º que afirma que “a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Logo, em seu Projeto Político Integrado (PPI) apresenta uma proposta de currículo integrado que enseja novas expectativas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazendo a percepção de currículo como algo que se faz ao longo do tempo, a

partir de um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos.

Segundo as diretrizes do ProJovem Urbano, o currículo integrado fundamenta-se em três pilares:

formação básica para elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; Qualificação Profissional para o mundo do trabalho, incluído qualificação inicial em um arco de ocupações; e a Participação Cidadã, envolvendo uma experiência de ação social cidadã (BRASIL, 2008a, p.16).

Estes pilares são integrados a partir de eixos estruturantes comuns que orientam o desenvolvimento de cada componente curricular com conteúdos próprios e que abordam aspectos comuns. Os eixos relacionam aspectos da juventude com a cultura, a cidade, o trabalho, a comunicação, a tecnologia e a cidadania. A qualificação profissional inicial é desenvolvida a partir de formação técnica geral, arcos ocupacionais (por exemplo, alimentação, gráfica, danos e reparos que buscam qualificar o aluno a desenvolver atividades de ajudantes de cozinha, ajudantes de gráfica e ajudantes de pintor e eletricista) e projeto de orientação profissional. A participação cidadã desenvolve junto aos demais componentes um plano de ação comunitária.

Além disso, é proposta do programa o desenvolvimento do protagonismo juvenil, na perspectiva de uma efetiva participação dos jovens em todas as etapas do desenvolvimento desta política. Neste sentido,

protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal. Portanto protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor. Ser reconhecido como ator social estratégico implica a integração social, a participação, a capacitação e a transferência de poder para os jovens como indivíduos e para as organizações juvenis, de modo que tenham a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas e o seu bem-estar (BRASIL, 2004a, p.22).

Logo, entendendo a política pública como um processo histórico que envolve diferentes atores é que se situa o programa ProJovem Urbano, componente da Política Nacional de Juventude. Assim, identificar as concepções de formação de jovens neste programa e suas implicações como Política Colaborativa em meio a um contexto de desenvolvimento da Pedagogia das Competências, proporciona uma reflexão sobre os rumos educativos das políticas públicas para a juventude no Brasil.

As pesquisas progressas

Entre as pesquisas sobre o ProJovem Urbano na área de educação, encontradas no portal Scielo e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2005-2014, num total de 27 produções, 10 estão relacionadas à formação dos jovens. Entre estas, 4 artigos em revistas de educação no período de 2007 a 2012, 4 dissertações defendidas em programas de pós-graduação das Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no período de 2011 a 2012 e 2 teses na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2012. Portanto, 2011-2012 foi o período de maior produção acadêmica sobre o programa.

As pesquisas apontam como tendência de estudo, o currículo integrado e seus componentes: participação cidadã e qualificação profissional. Estes estudos indicam alguns problemas na execução do programa, destacando-se contradições na sua proposta de formação integrada: educação básica, qualificação profissional e formação para a cidadania e os meios considerados ineficientes para a realização efetiva dessa proposta, suscitando assim, mais investigações a respeito das intenções políticas dessa proposta de formação.

Cantanhêde (2011) com a dissertação *Currículo Integrado do ProJovem Urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores*, ao pesquisar o currículo integrado do programa procurou identificar se esse é um discurso inovador e quais as implicações para as práticas pedagógicas com base nesse modelo curricular. Como foco principal da pesquisa, buscou identificar a compreensão desse modelo na perspectiva dos educadores do programa. Como resultado evidenciou no resumo que

[...] com as análises das percepções dos educadores sobre esse currículo, foi possível constatar que a proposta de um currículo integrado já traz na sua apresentação uma positividade para a comunidade educacional [...]. Na escola chega aos educadores já carregados de uma positividade, justamente por vir legitimado via discurso de integração que há décadas vem se firmando na comunidade educacional. Assim, portanto essa credibilidade, acaba sendo concebida pela maioria dos educadores entrevistados como aquela capaz de promover a inserção social dos jovens nas dimensões a que se propõe.

Contudo, Santos e Pinheiro (2012), com o artigo *Currículo Integrado e Interdisciplinaridade no ProJovem Urbano: contribuições à luz de Deleuze, Guattari e Gallo* promovem um debate acerca desta proposta curricular, pontuando que essa proposta se depara com entraves políticos e sociais que envolvem uma vasta rede de poder, verticalizando o processo de construção curricular, atuando como ferramenta de controle e manutenção da ordem.

Quando o programa concebe que conteúdos são selecionados em função dos jovens estudantes, segundo sua importância para a formação de cidadãos conscientes e capazes de mudar sua postura diante dos fatos e dos problemas da vida contemporânea, nos preocupa o fato de ‘por quem’ e ‘para quem’ foram os sujeitos reais analisados e concebidos na produção e execução do currículo do ProJovem Urbano. Nada mais pleno e justo seria a participação ativa dos jovens na construção desse currículo, juntamente com os demais responsáveis educadores e gestores, como forma de explanarem sobre suas reais necessidades e vontades. Conceber de fato o protagonismo juvenil nos muros de nossa escola (p.11).

Assim, com esse artigo, há uma ampliação na discussão do currículo, ressaltando a não participação dos jovens na construção do mesmo em meio a um discurso de protagonismo juvenil difundido pelo próprio programa. Isso instiga questões sobre os discurso e propostas do programa e as contradições com a prática.

As autoras Ciavatta e Rummert (2010) no artigo *As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrados à formação profissional*, abordam o currículo na educação de jovens e adultos no intuito de apresentarem elementos de reflexão que concorram para a construção de propostas curriculares que rompam com os parâmetros hoje hegemônicos. Também consideram que

a ampliação das possibilidades de acesso a certificação vazia constitui, na realidade, uma expressão do que Gramsci (2000) identificou como sendo a “marca social da escola”. Essa marca (Rummert, 2006, 2007) é dada pelo fato de que cada grupo social possui um tipo de escola próprio, “destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2000, p.49). A questão das assimetrias de poder, tal como se explicitam na educação, foi objeto de rica análise empreendida por Manacorda (1989), que demonstra como as múltiplas formas da distribuição desigual do conhecimento em favor dos dominantes marcam a história da educação (p.3).

Logo, as autoras enfatizam que o currículo constitui uma elaboração complexa e para a sua compreensão é necessário um exame de sua historicidade, como processo de produção social e método de elucidação do real e das suas determinações. Com isso, propõem um olhar mais crítico sobre currículo da educação de jovens e adultos, instigando assim, novos caminhos a seguir na análise da formação integrada do ProJovem Urbano.

Outras pesquisas encontradas, também apontam considerações relevantes para a análise do programa e sua proposta de formação de jovens. Santos (2011), com a dissertação *O ProJovem e a ação comunitária: uma análise da participação dos egressos na comunidade*, investigou as repercussões da dimensão Ação Comunitária desenvolvida no ProJovem em São Luís do Maranhão, com intenção de analisar a ocorrência ou não de mudanças na vida dos egressos, no que se refere a participação social e atuação destes em sua comunidade. No resumo desta pesquisa, o autor relata que foi possível constatar a existência de elementos do programa

que não se condicionam à realização das metas estabelecidas, bem como a participação social da maioria dos jovens entrevistados, torna-se uma possibilidade distante devido à privação de ações realizadas pelos mesmos. Contudo, há uma ampliação da percepção destes jovens sobre a importância de mobilizações e reivindicações para a transformação da realidade.

Monteiro (2011) com a dissertação *Participação Cidadã no ProJovem urbano: elementos para um debate sobre cidadania e civilidade*, buscou reconhecer a concepção de cidadania no programa e ainda como os alunos definem esse conceito para fazer uma relação com o discurso oficial. No resumo do trabalho concluiu que

o ProJovem Urbano em sua proposta de formação para cidadania, na verdade está relacionado à prática de civilidade, elemento que faz parte da formação de um cidadão, mas que não deve ser confundido com cidadania, visto que diz respeito à negação da individualização radical e a responsabilização pelos destinos da nação.

Já Gondim (2012) com a tese *Juventude e cidadania: na trilha da avaliação do ProJovem em São Luís/MA*, seguindo essa mesma linha de discussão, aponta como aspecto mais relevante a continuação dos estudos. Contudo, no referente à cidadania aponta no resumo que “o programa não contemplou plenamente os requisitos embora tenha contribuído visivelmente para reduzir o estado de vulnerabilidade dos beneficiários”.

Estas pesquisas indicam que a proposta de formação para a cidadania, componente da proposta integrada de formação dos jovens, embora traga alguns benefícios para a vida dos participantes, na prática não condiz com a proposta oficial do programa. Evidenciou-se, nos trabalhos elencados até o momento, que os elementos do programa não condicionam essa formação para a cidadania e que esse discurso, na realidade, está relacionado à prática de civilidade. Essas considerações apontam algumas desconexões no discurso do programa, como os meios insuficientes para realização da proposta de cidadania apresentada. Isso instiga mais reflexões e novas questões sobre esse componente do currículo e a ampliação das pesquisas que abordam a proposta integrada de formação: educação, cidadania e trabalho, relacionadas ao contexto e direcionamentos políticos que permeiam o campo educacional a partir da década de 1990, buscando a partir de uma análise de conjuntura entender as especificidades da proposta de formação programa.

Batista Junior (2012) com a dissertação *ProJovem Urbano no município de São Gonçalo/RJ e seus impactos sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho*, ao analisar a proposta de formação para o trabalho do programa no município em questão, buscou responder à seguinte questão: “quais as concepções de educação e trabalho defendidas pelo

ProJovem Urbano e pretendidas para a participação dos jovens no mercado de trabalho gonçalense?”. O autor utilizou as perspectivas teórico-críticas sobre políticas públicas de educação profissional dirigidas aos jovens e adultos da classe trabalhadora. No resumo relatou como conclusão que

[...] compreende-se que as inserções profissionais dos egressos mantiveram-se flexíveis, temporárias e precárias, não alterando significativamente a posição e a vivência deles no mercado de trabalho. Nesse sentido, concluímos provisoriamente que os impactos do ProJovem Urbano foram limitados, no que diz respeito à promoção da educação e da formação profissional, sem romper com a lógica da subordinação e precarização do trabalhador. Por outro lado, pode-se afirmar que a participação dos jovens no programa propiciou a mobilização de energias para a continuidade dos estudos, elevando o seu perfil de escolarização.

Assim, mesmo com os benefícios trazidos à vida dos jovens, a manutenção da lógica de subordinação e precarização do trabalhador é muito intrigante, já que a proposta do programa é a inclusão social do jovem, por meio da educação, do trabalho e da cidadania. Além disso, o discurso de protagonismo juvenil, supostamente vai de encontro à manutenção da subordinação e precarização do jovem trabalhador.

Rummert (2007) com o artigo *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o novo que reitera antiga destituição de direitos*, ao tratar de iniciativas empreendidas pelo Governo Federal, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil, no período de 2003 a 2006, dentre elas o ProJovem, relata que até o momento o governo não optou por promover políticas que realmente proporcione a superação das desigualdades estruturais e, em destaque, a educação:

A análise efetuada parte do pressuposto de que o campo da educação é fortemente marcado por condicionantes estruturais e que as ações de governo constituem expressão dos processos de correlações de forças. Procura-se evidenciar, a partir de documentos oficiais, o fato de que essa modalidade de ensino constitui uma das mais claras expressões da dualidade característica do sistema educacional do país que, até os dias atuais, distribui de forma profundamente desigual as condições de acesso às bases do conhecimento (p.35)

Assim, a ideia de que o governo não promoveu políticas que efetivamente supere a desigualdade, relaciona-se à manutenção da lógica de subordinação e precarização do jovem trabalhador, evidenciada na pesquisa anterior. Logo, mesmo com a participação em um programa nacional que se propõe a superar esse quadro de exclusão, ao jovem é distribuído de forma desigual o acesso ao conhecimento. Dessa forma, é preciso ampliar as pesquisas relacionadas a formação do jovem com base nessa proposta integrada, relacionando as três

dimensões do currículo em uma mesma análise a partir de uma perspectiva política. Busca-se assim, ampliar as pesquisas sobre o ProJovem Urbano, a partir do olhar sobre o projeto de sociedade vigente no Brasil e sua relação com as ações propostas por uma política para a juventude.

Rummert e Alves (2010) com o artigo *Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade*, analisam os programas Novas Oportunidades em Portugal e o ProJovem no Brasil. As autoras enfatizam que os governos dos dois países disseminam a tese que o baixo nível de qualificação da classe trabalhadora é responsável pela posição que os países ocupam na divisão internacional do trabalho. Como conclusão do artigo destacam que para ambos os programas

[...] a visão economicista constitui o determinante fundamental das propostas formuladas. Não porque elas formem efetivamente quadros qualificados para a inserção no núcleo orgânico do processo produtivo, mas porque visam criar vias de escape para aqueles que não serão efetivamente incorporados (RUMMERT; ALVES, 2010, p.525).

Esse estudo proporciona um avanço significativo na análise do ProJovem, relacionando a sua proposta a interesses econômicos. Isso instiga mais reflexões sobre a proposta de formação dos jovens em meio a um contexto político de disputa de interesses nas políticas para a juventude.

Coelho (2012) com a tese *Possibilidades de usos dos resultados de processos avaliativos no aperfeiçoamento de políticas públicas: o caso do ProJovem Urbano* buscou caracterizar e analisar os resultados de processos avaliativos, realizados no âmbito do Programa ProJovem Urbano, identificando como foram utilizados no aperfeiçoamento do mesmo. Contudo, como relatado pelo autor, não foi identificada a realização de processos avaliativos do programa. “Acredita-se, como principal ponto a destacar que a inexistência com relação aos resultados e ao uso da avaliação, decorreu da precariedade observada nos resultados do programa, conforme os objetivos propostos”. Logo, essa constatação de falta de avaliação do programa que permanece por quase dez anos, em meio às análises duvidosas do seu discurso em relação a sua prática, percebidas em outras pesquisas, nos induz a necessidade de mais reflexões sobre a proposta formativa do mesmo. O resultado dessa tese instiga mais buscas e análises sobre os resultados do programa, por meio do confronto entre os dados dos poucos relatórios existentes sobre o ProJovem Urbano com os dados sobre os jovens fornecidos pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), buscando proporcionar novas incursões sobre os seus resultados.

Nota-se que as pesquisas têm como ponto comum a insatisfação dos participantes para com a realização do programa diante da sua proposta integrada de formação. Foi evidenciada contradições em relação à eficácia do currículo integrado e na maioria das avaliações foi considerado ineficiente na qualificação profissional e educação para o exercício da cidadania, restringindo-se, assim, à formação para a civilidade de indivíduos flexíveis, adaptáveis e minimamente empregáveis, contrariando a proposta de protagonismo juvenil presente no programa. Além disso, mesmo os pontos positivos como continuação dos estudos, não foram suficientes para definir a proposta do ProJovem de inclusão social dos jovens e rompimento com a sua condição de subordinação e precarização.

A questão e os objetivos da pesquisa

Em meio a constatação de que as pesquisas pregressas trouxeram reflexões importantes para a análise do programa, julgou-se necessário percorrer novos caminhos a partir de uma abordagem política do ProJovem, que leve em consideração os discursos e os interesses capitalistas de cunho neoliberal na formação destes jovens diante das contradições enunciadas nas pesquisas anteriores.

No Brasil, a modernização neoliberal assim como as anteriores não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade, que se nota pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos etc. Em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia (MARRACH, 1996, p.56).

Assim, em meio a um contexto neoliberal³ onde a educação está atrelada aos interesses dominantes, buscou-se promover uma análise histórico-crítica da proposta de formação do

³ “Os anos 1990 correspondem ao período de introdução, aprofundamento e consolidação do padrão de desenvolvimento neoliberal no Brasil. Essa década foi palco da reorganização política da burguesia e da redefinição das relações de poder no país. Entre os anos 1990 e 1994, foram mantidas as tensões políticas vividas pela burguesia na fase final do desenvolvimento. Superada essa fase, a burguesia brasileira conseguiu transformar a tensão em unidade política em torno de um único projeto de sociabilidade, alcançando no século XXI a condição de se manter como classe dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p.138-139).

“Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta — infelizmente em grande parte bem sucedida — de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas durante a época de revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no *Welfare*. As chamadas “reformas” da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas, etc. — “reformas” que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos (hoje elegantemente rebatizados como “emergentes”) — têm por objetivo a pura e simples *restauração* das condições próprias de um capitalismo “selvagem”, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado” (COUTINHO, 2007, s/p).

ProJovem Urbano. Passos (2012) ao utilizar-se da perspectiva de Robert Cox, ressalta que “a teoria crítica busca as origens de uma dada ordem no mundo na perspectiva da totalidade social e se posiciona diferentemente dessa ordem referida, vislumbrando as possibilidades de mudança” (p.9), ou seja, questiona-se a atual ordem capitalista e seus padrões de dominação.

Logo, em meio a um mundo globalizado, onde as disputas de interesses no âmbito econômico, político e educacional ultrapassam os territórios nacionais, julgou-se necessário ampliar as pesquisas que tem como base a perspectiva histórico-crítica no campo da educação. Dessa forma, apontando novos elementos de análise para proposta de formação dos jovens do ProJovem Urbano buscou-se compreender: *Quais as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e em que medida as concepções enunciadas se constituem como expressões e vetores da “Política Colaborativa”, que vem orientando as políticas educacionais brasileiras no marco da Pedagogia das Competências?*

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar os estudos acadêmicos na área de políticas públicas, em específico políticas públicas para a juventude em um contexto em que a juventude ganha cada vez mais espaço nas agendas governamentais. As produções já existentes, instigam a busca de novas reflexões sobre as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano, a partir de uma perspectiva política e crítica, por meio de uma análise conjunta das três dimensões do currículo integrado, o que confere ineditismo a este trabalho.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas possíveis implicações como “Política Colaborativa” que vem orientando as políticas educacionais brasileiras no marco da Pedagogia das Competências. Já os objetivos específicos delineiam-se da seguinte forma:

- Caracterizar as lutas e processos de construção das políticas de juventude no Brasil;
- Identificar e caracterizar a Política Colaborativa que vem orientando as políticas educacionais brasileiras;
- Caracterizar e analisar a Pedagogia das Competências sob uma perspectiva crítica;
- Identificar e analisar a proposta integrada de formação do ProJovem Urbano;
- Identificar e qualificar as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano.

As Categorias de Análise

A educação de jovens no Brasil nas últimas décadas, vem sendo desenvolvida num contexto de disputas de interesses sob o foco de uma política neoliberal. Muitas são as estratégias de dominação utilizadas para o controle, conquista e adesão deste segmento da população. O consenso, a dominação com hegemonia em meio a discursos de colaboração e desenvolvimento de competências presentes nos novos modismos educacionais, vêm compondo a atual cena de desenvolvimento de programas que compõe a Política Nacional de Juventude. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizadas as categorias Juventude (VELASCO, 2012) e (GROPPO, 2000), Política Colaborativa (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011) e Pedagogia das Competências (RAMOS, 2006) como conceitos norteadores para análise dessa realidade a partir de uma abordagem histórico-crítica.

Segundo Velasco (2012) as categorias teóricas jovens e juventudes situam-se num campo de debate ainda impreciso. A primeira relacionando-se aos próprios sujeitos e a segunda à fase da vida. A condição juvenil é a forma de se perceber a juventude em uma determinada época. Por muito tempo a juventude foi concebida como uma fase de transição, uma negação do presente, uma espera do que ainda há por vir. Ao utilizar a categoria juventude deve-se levar em consideração as circunstâncias materiais, sociais e culturais que envolvem os jovens, pois

tem-se, ainda, uma percepção romantizada dessa fase compreendida como um tempo de liberdade e do prazer ou como expressão de uma vivência, sobretudo cultural. Mas há também, uma percepção que associa a fase juvenil com crise e conflito. Assim, todas essas formas de perceber a juventude constroem-se na maior parte das vezes pautadas por negativismos, quase sempre com ênfase em características que ainda não se evidenciaram nos jovens (VELASCO, 2012, p.245).

A faixa etária que envolve o tempo juvenil vem se alargando com o passar dos anos. A Organização Internacional da Juventude (OIJ) estabelece a juventude até os 29 anos. Esse alargamento ocorre devido a consideração de novas variáveis contemporâneas como expectativa média de vida, participação no trabalho, constituição de família, etc. Logo, “essa fase já não pode ser encarada como preparação para o ingresso na vida adulta, ou como intermediação entre escola e trabalho” (VASCONCELOS, 2014, p.247), mas como uma categoria social, com condição específica que demarca interesses e necessidades próprias.

Assim, o conceito de juventude deve ir além do critério etário, pois “a fase tipicamente transitória da juventude encontra-se identificada por uma determinação cultural no interior de cada sociedade” (POCHMANN, 2004, p.220). E isso significa levar em consideração também

a diferença de classes, pois mesmo a fase juvenil estando presente em todas as classes, não há uma homogeneidade, resultando em diferentes perfis de juventude.

Com o passar do tempo esta ideia de juventude se transformou em conceito e hoje o Brasil tem estabelecido o que considera como jovem: ‘a juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e 29 anos (POCHMANN, 2004, p.6).

Assim, é preciso apreender a complexidade que envolve a juventude em suas dimensões cultural, social, econômica, política e histórica. Por isso, “hoje, não se pode negar, que os jovens têm-se convertido numa categoria social” (VELASCO, 2012, p.256), significada por diferentes situações juvenis, que “é a expressão de diferentes modos de vida juvenis a partir de recortes de classe, gênero, etnia, origem rural ou urbana (...)” (idem, p.245). Assim, ao ser definida como categoria social “a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social” (GROPPO, 2000, p.7). Dessa forma, é preciso apreender que a juventude não é única, mas um conceito que traduz uma pluralidade pautada em distintas relações sociais.

Nesse sentido, a juventude como categoria social, apresenta realidades bastante desiguais nos modos de vida, problemas, necessidades e demandas. A vulnerabilidade pelo difícil acesso aos direitos, como saúde, lazer, trabalho, educação pública e de qualidade, em meio a um contexto de pobreza, analfabetismo e violência, revela aspectos da condição juvenil de muitos jovens brasileiros. É esse o público alvo de muitas ações do governo, como o programa ProJovem Urbano. Assim, os jovens, aos poucos, vêm ganhando espaço na agenda do governo, com destaque para a década de 1990, período em que estes são incluídos nas políticas públicas como categoria específica.

As políticas públicas como produto das relações de Estado nos proporcionam, em seus estudos, a reflexão sobre o papel do Estado e o projeto de sociedade a que este se destina. A teoria de Estado ampliado de Gramsci, compreende o Estado como sendo a relação entre sociedade civil e sociedade política.

A Sociedade Civil, ou seja, o conjunto das instituições civis, entre elas a escola, que formam a opinião pública, que criam e difundem a ideologia e a cultura, representa o polo do consenso no Estado. Já a Sociedade Política desempenha o papel da coerção. Dito de outro modo, a Sociedade Política detém o monopólio da violência, enquanto a Sociedade Civil é o ambiente de persuasão e do consentimento (NOSELLA; AZEVEDO, 2009, p.29).

É na sociedade civil que atuam os intelectuais orgânicos – em diferentes níveis – na elaboração, difusão e reprodução de valores simbólicos e ideologias, na busca por hegemonia, “uma direção moral, cultural e ético-política de um grupo ou classe social ou fração de classe

social” (NOSELLA e AZEVEDO, 2009, p.6). Os intelectuais em seus vários níveis de atuação e de prestígio, tem importante papel na formação do consenso, pois eles são inventores, mediadores e multiplicadores da opinião pública. A partir dessa perspectiva gramsciana é que se entende o desenvolvimento de uma *Política Colaborativa*⁴ no Brasil.

Após o período da ditadura militar no Brasil, por volta da década de 1990, houve o desenvolvimento de novas estratégias visando a consolidação da dominação burguesa no país. Novas formas de dominação eram necessárias na busca de manter um controle social que “rompesse” com a lógica reivindicativa de direitos e contestadora da população que se desenvolveu na década anterior.

De um modo geral, pode-se afirmar que a história política do Brasil a partir dos anos 1990 tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do estado no capitalismo monopolista internacional e nacional. Essa história tem sido também a história das tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem viva a utopia socialista, em face da adesão cada vez mais significativas de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais da Terceira Via, que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005, p.89).

Essas novas estratégias visavam o consentimento da população aos projetos dominantes a partir da difusão de uma nova consciência social. Era necessário mais que mudanças administrativas ou burocráticas, mas transformações em concepções, valores e princípios da população. O Estado educador, fundamentado em bases constitucionalmente democráticas, redefine suas práticas, apresentando uma nova relação entre governo e sociedade civil como meio de difundir ideias e valores dominantes. Esse Estado vem realizando uma adaptação do conjunto da sociedade aos interesses burgueses de manutenção da ordem desigual, por meio da ampliação do acesso a trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, dentre outros, como meio de obter o consenso da população a esse projeto social e ainda buscando desarticular a classe trabalhadora nas lutas por melhorias sociais.

Essa ampliação de acesso a serviços pela população, faz com que a mesma se sinta incluída, assistida, facilitando a disseminação do projeto de sociabilidade capitalista de conciliação de classes. E ainda mais que isso,

ao serem transmutados em incluídos, passam a não somente ser agraciados com serviços sociais citados; muito mais que isso, tornam-se com isso contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que,

⁴ Termo utilizado por Shiroma, Garcia e Campos no artigo Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação, 2011.

mantida ou admitida sua situação de exclusão, tornar-se-ia bastante mais difícil de ser alcançado (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p.33).

Essa colaboração, fundamenta-se num apelo a responsabilidade social de cada indivíduo pela melhoria da sua condição de vida, minimizando a consciência de superexploração da classe trabalhadora e a responsabilidade do governo pelas melhorias sociais. Tal apelo é difundido por meio da mídia, igrejas, escolas, ONGs, dentre outros.

A discussão sobre *Política Colaborativa* perpassa pela ideia (com destaque para o governo Lula) de que não é só o governo o responsável pelo desenvolvimento do país, mas também a nova sociedade civil⁵, “concebida como uma esfera pública não-estatal⁶ de cidadania, como espaço de interação social que também homogeneamente aglutina esforços na direção do bem comum, do interesse público” (NEVES, 2005, p.97). Com isso, são disseminadas ideias de colaboração e um tratamento compensatório, inclusivo, colaborativo vai conquistando o consentimento dos brasileiros ao seu modo de governar (inclusão mínima das massas excluídas, radicalização da “democracia”...), ou seja, busca-se a formação de consensos para atender a novas propostas de sociabilidade:

despolitização da política, no sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. E repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecimento de práticas que induzam a conciliação de classes (NEVES, 2005, p.90-91).

Nesse sentido, com a *Política Colaborativa*, dissemina-se a ideia de responsabilidade social e interiorização das relações sociais existentes como necessárias e legítimas. Todos devem colaborar para o desenvolvimento da educação, da economia, da cultura, da saúde, ou seja, do desenvolvimento do país. Essa ideia de colaboração, de protagonismo social, está atrelada a estratégias de dominação já que após um período ditatorial não é mais possível abrir mão da ideia de participação política. Logo, utiliza-se de uma “radicalização da democracia” como meio de controle social e convencimento da população a adesão ao novo projeto social.

⁵ “Essa nova sociedade civil se basearia na ajuda mútua, inspirada na ideia de filantropia e suas atribuições nesse novo contexto social seriam: [...] de proteção da esfera pública estatal; de prevenção de crimes pelo incentivo da ação comunitária; do estímulo à família democrática; do incentivo ao envolvimento cívico de indivíduos e grupos sociais, articulando liberdade individual com solidariedade e responsabilidade social para a criação de um sistema moral capaz de garantir o pleno exercício da “cidadania renovada” e da harmonização social por meio de um pacto para a promoção do bem comum” (LIMA; MARTINS, p.53, 2005 in: FERRO, MARIANO, 2003, p.812)

⁶ A esfera pública não estatal é “composta pelas organizações sem fins lucrativos e de interesse público, as empresas privadas em suas ações de responsabilidade social e a propriedade corporativa, formando, em seu conjunto, o terceiro setor, que, além de complementar o Estado, também foi chamado para substituí-lo em funções e atribuições consideradas como não exclusivas” (SIMIONATTO e LUZA, 2011, p.216).

Essa ideia de colaboração é difundida principalmente por meio da escola. A educação é considerada um meio de inclusão social, assim todos devem colaborar para a inserção da população excluída. Muitos projetos como “Todos pela Educação”⁷, “Brasil um país de todos”⁸, “Amigos da Escola”⁹, etc., estimulam esta participação social, trazendo a ideia de que é responsabilidade de todos a melhoria da educação. Dessa forma, foram feitas nas últimas décadas, algumas reformas na educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a inserção de temas transversais, e inserção de formação profissional atrelada à educação básica (formação integrada) em alguns programas federais.

(...) as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, a formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, a formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes. (NEVES, 2005, p.105).

Assim, para o desenvolvimento deste intelectual urbano de novo tipo – necessário para os interesses econômicos e para a criação e difusão de uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes –, é necessário difundir novas estratégias pedagógicas de formação. A Pedagogia das Competências ganhou destaque nessas proposições, “apresentada como um novo ‘paradigma’ educacional, foi alçada como a saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo “empregáveis” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011,

⁷ “O movimento *Todos pela Educação*, produzido no âmbito do movimento empresarial, visa criar uma nova consciência, uma nova sensibilidade social com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Assim, pela liturgia da palavra, pretendem operar uma mudança no perfil dos usuários dos serviços educacionais difundindo um novo jeito de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos mudando a educação! [...] uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.226)

⁸ O governo [Lula] teve como marca o *slogan Brasil um país de todos*. Essa mensagem “a partir dos anos 1990 parece estar sendo ressignificada no sentido de inclusão mínima das massas ‘excluídas’, que vivem no país em condições subumanas. Outro significado provável para ‘Brasil, um país de todos’ no contexto do neoliberalismo de Terceira Via seria o de um país da concentração social, do pacto nacional, do reformismo político em voga. Por meio dessas ideias e práticas, o governo Lula da Silva vem contribuindo para redefinir o padrão nacional de politização fordista, com vistas a sedimentar os pilares da nova pedagogia da hegemonia, tendo como diretriz político-ideológica a radicalização da democracia proposta conjuntamente pelos organismos internacionais, pelos participantes da Governança Progressista, pelos intelectuais orgânicos da nova socialdemocracia brasileira, quer na sua versão ‘psdbista’, quer na sua versão petista”(NEVES, 2005, p.98-99)

⁹ Projeto social, fundado pela Rede Globo em 1999, que visa difundir o serviço voluntário das escolas públicas.

p.227). Assim, visa-se por meio da educação uma inclusão mínima das massas excluídas, na medida dos interesses da classe dominante.

Ramos (2006) define a Pedagogia das Competências como aquela na qual, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. Essa pedagogia, ao trabalhar com as subjetividades envolve o projeto de vida dos sujeitos, sua realidade profissional, educacional, pessoal, ou seja, sua visão de mundo.

As competências à medida que integram a personalidade dos sujeitos, estariam a serviço desses projetos. No fundamento desses projetos está o código ético das relações profissionais que denominamos profissionalidade. Concluímos anteriormente que, na sociedade contemporânea, tende a predominar uma profissionalidade de tipo liberal. Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos as relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade (RAMOS, 2006, p.273).

A competência aparece relacionada à inteligência prática, à experiência, em detrimento da inteligência formalizadora, totalizante, abstrata. Assim, mesmo sob padrões pós-modernos, essa pedagogia torna-se conservadora na medida que limita o conhecimento ao senso-comum e ao pragmatismo. Logo, a “destruição de todas as referências racionais, acabam por levar ao irracionalismo” (RAMOS, p.295), pois a formação humana não deve estar limitada apenas à adaptação ao meio, mas a compreensão da realidade visando sua dominação e transformação.

A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora (RAMOS, 2006, p.296).

Assim, essa formação conservadora, por meio da Pedagogia das Competências, está relacionada à adequação do comportamento dos indivíduos aos moldes neoliberais. “Isto é coerente com o papel educador do Estado, que para Gramsci nada mais é do que o exercício da hegemonia através do consentimento ativo dos governados” (RAMOS, 2006, p.301). A ampliação deste modo de regulação dos sujeitos ocorre não somente por meio dessa pedagogia, mas também pelos discursos, documentos oficiais, mídia, etc.

A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (RAMOS, 2006, p.303).

Dessa forma, a classe dominante para manter a sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, utiliza-se de estratégias de obtenção da adesão da população ao projeto neoliberal. Para isso, a oferta de educação, saúde, alimentação são necessárias para a difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando e inibir possíveis contestações. Assim, a Pedagogia das Competências vem contribuir para esse processo, pois ao desvalorizar a transmissão do saber objetivo, esvazia a educação escolar destinada à maioria da população, favorecendo a manipulação da classe dominante.

A metodologia

Para o desenvolvimento desta investigação foi adotada a Metodologia Qualitativa que “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências e comportamentos” (LAKATOS; MARCONI, 2006, p.269).

Como técnica foi adotada a pesquisa documental “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 2006, p.174). Dessa forma, foram utilizados como fonte de pesquisa: leis, pareceres, diretrizes, notas, projetos, relatórios, manuais, propagandas, etc., ou seja, documentos que regeram o ProJovem desde a sua criação em 2005 até 2013¹⁰, marco de delimitação cronológica da pesquisa, envolvendo os documentos relacionados à caracterização do ProJovem, proposta integrada de formação e que continham resultados do programa. As propagandas analisadas foram selecionadas com base no critério abrangência nacional, sendo que existem desdobramentos dessas propagandas para cada município que aderiu ao programa.

Para análise destes documentos foi adotado o método de Análise de Conteúdo em sua abordagem qualitativa.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas (MORAES, 1999, p.10).

¹⁰ A referência dos documentos utilizados na pesquisa encontra-se no item: Fontes Documentais

Assim, partindo do pressuposto que um texto contém muitos significados, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. Para isso é preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. Dessa forma, a análise de conteúdo trouxe interpretações sobre:

mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977, p.16).

Nessa perspectiva, buscou-se nos documentos do ProJovem Urbano identificar os discursos oficiais e os implícitos sobre a proposta de formação de jovens, analisando-os em relação com os contextos históricos, político, social, econômico e pedagógico que envolveram essa proposta.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo, entendido como método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Tem como objetivo a manipulação de mensagens (conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (p.46). A abordagem qualitativa desta análise é caracterizada pela inferência orientada por índices que envolvem tema, palavra, personagem, etc. e não pela frequência da aparição de um termo ao longo do texto.

A análise de conteúdo para Bardin (1977) está organizada em torno de três polos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (p.121). Nesse sentido, sempre envolta no quadro teórico da pesquisa, foi feito primeiramente, um levantamento dos documentos que regeram o ProJovem em nível nacional no período de 2005 a 2013, sendo estes coletados em sites do governo como o do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Nacional de Juventude (SNJ); outros requisitados pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação do Cidadão (e-SIC) e, ainda, documentos adquiridos durante minha atuação no programa nos momentos de formação continuada. Por se tratar de documentos oficiais de abrangência nacional, não foi difícil o acesso a esses documentos, por estarem disponibilizados na internet, mesmo após a desativação dos sites do ProJovem em 2012 devido à transferência da coordenação para o MEC. Contudo, os acessos aos relatórios do programa necessitaram de uma solicitação específica ao MEC e a SNJ por meio do e-SIC, sendo que um destes, o Relatório Técnico pesquisa comparativa entre egressos e evadidos do ProJovem Urbano 2012, não foi disponibilizado.

A partir de uma leitura flutuante, foi feita uma seleção inicial dos documentos para a pesquisa com base nos critérios caracterização do ProJovem Urbano, formação de jovens e resultados do programa. Em seguida, realizou-se uma exploração do material buscando identificar características relevantes do conteúdo, voltadas para a formação dos jovens, agrupando as informações. Estiveram entre os temas mais destacados nos documentos: protagonismo juvenil, cidadania, formação integral, trabalho, inclusão/exclusão, participação e educação. Por fim, realizou-se inferências e interpretações com base nos marcos teóricos da pesquisa.

Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa foram analisados documentos que regem o ProJovem, levando em consideração o contexto em que foram produzidos a partir de uma perspectiva histórico-crítica com base nas categorias Juventude, Política Colaborativa e Pedagogia das Competências. Buscou-se assim, a partir da análise das mensagens presentes nos documentos, interpretar e inferir sobre a realidade que envolve o ProJovem Urbano, suas concepções de formação e implicações como Política Colaborativa no marco da Pedagogia das Competências. Para isso a presente dissertação se estruturou da seguinte forma:

O capítulo 1, intitulado *As lutas e processos de construção das políticas públicas de juventude no Brasil*, teve como objetivo é compreender o contexto de criação do ProJovem Urbano por meio da caracterização das lutas e processos enunciados no título desse capítulo. Para isso buscou-se promover uma reflexão sobre a educação popular e a visibilidade da juventude no Brasil sob o predomínio de interesses dominantes, o que envolveu a perspectiva dos códigos de menores (1927 e 1979), Constituição de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) como ações históricas importantes para os jovens, ainda sob a perspectiva da adolescência. Em seguida, identificar e caracterizar as diferentes concepções de juventude ao longo da história brasileira e o desenvolvimento de políticas públicas como novas formas de representação da juventude. Ainda se discutiu os direcionamentos internacionais para as políticas de juventude propostos por agentes como o Banco Mundial, ONU, UNESCO e UNICEF. E, por fim, o desenvolvimento de ações em prol da criação de uma Política Nacional de Juventude a partir da década de 1990, marcada por uma maior inserção do Brasil aos moldes Neoliberais, tendo como destaque as ações voltadas para a juventude dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002).

O segundo capítulo intitulado *Repolitização da política e a Política Nacional de Juventude: o contexto de criação do ProJov*, teve como objetivos caracterizar a Política Colaborativa e analisar a relação entre sociedade política e sociedade civil, no processo de

concepção das políticas de juventude no Brasil que culminaram na criação do ProJovem Urbano. Para isso, com destaque para os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no período de 2003 a 2013, foram analisadas as ações de organismos não-governamentais (ONGs) em parcerias com o governo e empresários, como o *Projeto Juventude* do Instituto Cidadania e também caracterizada a Política Colaborativa como apelo a responsabilidade social criada pelos empresários por meio da difusão de ideias de solidariedade e colaboração. Em seguida ações do legislativo, como a elaboração do Plano Nacional de Juventude (PL 4530/2004), emenda constitucional 65/2010 que agregou o termo juventude à Constituição e o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013). Ações do executivo, como o lançamento da Política Nacional de Juventude (2005), apoiada no tripé: Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); as conferências nacionais de políticas públicas para a juventude (2008 e 2011), o Programa Autonomia e Emancipação da Juventude (2012), entre outras ações. E, por fim, uma caracterização geral do programa ProJovem Urbano.

O terceiro capítulo *O desenvolvimento do ProJovem Urbano no marco da Pedagogia das Competências*, teve como objetivos caracterizar e analisar a Pedagogia das Competências, face à Política Colaborativa, que vem orientando as políticas educacionais brasileiras e suas implicações com o ProJovem Urbano, assim como identificar e analisar a proposta integrada de formação do programa. Inicialmente buscou-se caracterizar o lema “aprender a aprender” e sua relação com a Pedagogia das Competências, relacionada à noção de competência disseminada pelo toyotismo a diversos segmentos da sociedade dentre estes a educação. Em seguida, buscou-se identificar e analisar a proposta de formação integrada do ProJovem Urbano voltada para: formação básica, qualificação profissional, participação cidadã e as confecções de sínteses integradoras como sistematização da proposta integrada de formação. Por fim, buscou-se identificar outras características da Pedagogia das Competências no ProJovem Urbano como, por exemplo, a ideologia da sociedade do conhecimento.

O quarto capítulo intitulado *As concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa*, teve como objetivo analisar as concepções e implicações referidas no título. Para isso, buscou-se identificar características do ProJovem Urbano relacionada a essa política como: estímulo a participação dos jovens caracterizada por soluções individuais; repolitização da política voltada para grupos de interesses não diretamente ligados a relações de trabalho, como jovens, mulheres, meio ambiente e desmobilização dos

sujeitos políticos coletivos comprometidos com a contra-hegemonia¹¹, por meio do estímulo à pequena política. Em seguida, como sistematização dessa análise, buscou-se apresentar a concepção de formação oficial do programa e as concepções implícitas nessa proposta. Finalizando o capítulo, foi realizada uma análise de dados do IBGE sobre escolarização, trabalho e renda dos jovens de 18 a 29 anos, faixa etária do público alvo do programa, e de alguns relatórios com resultados do ProJovem Urbano.

Nas considerações finais, foi retomada a questão da pesquisa, e realizada a sistematização dos resultados com base no objetivo geral e em cada objetivo específico a partir das categorias de análise: Juventude, Política Colaborativa e Pedagogia das Competências. E também indicação de ampliação da pesquisa.

¹¹ “Dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes, desenvolve-se simultaneamente no Estado stricto sensu e, majoritariamente, na sociedade civil, uma pedagogia da contra-hegemonia, por parte das classes dominadas [...] possibilidade de conforme a conjuntura histórica, responder contraditoriamente a determinadas demandas e orientações, abrindo espaço para a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia” (NEVES, 2005, p.27)

CAPÍTULO 1

AS LUTAS E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

Para compreender o contexto de criação do ProJovem Urbano, este capítulo tem como objetivo identificar as lutas e processos de construção da Política Nacional de Juventude (PNJ) no Brasil. Para percorrer esse caminho, buscou-se primeiramente analisar percursos, ranços e avanços da educação popular e a visibilidade da juventude no Brasil. Em seguida, identificar as diferentes concepções de juventude ao longo da história brasileira que permearam ações voltadas para esse setor. Posteriormente, os direcionamentos internacionais para a criação de políticas públicas nos países emergentes e, por fim, analisar o desenvolvimento de ações em prol da criação da PNJ. Assim, pensar alguns elementos progressos à instituição do ProJovem é também pensar os processos de constituição das políticas públicas e seus sentidos.

As políticas públicas envolvem um amplo campo de discussão, com distintas perspectivas e concepções. Palumbo (1998), apreende-a como “um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (p.35). Distintos interesses e demandas envolvem a constituição de uma política, elas provêm de demandas da sociedade civil e da sociedade política¹², ou seja, as políticas públicas – como as voltadas para a juventude – é um campo em disputa que envolve as lutas de diferentes grupos sociais, com distintos interesses ao longo da história. Dessa forma, a política não é fixa, está em constante movimento, transformando-se por meio das relações entre muitos atores, tendo em vista os contextos, as correlações de força e os interesses em disputa. Assim, as políticas públicas para a juventude materializadas por meio dos programas criados pelo governo como o ProJovem Urbano, são “o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas” (Idem, p.38), e expressão das correlações de força entre os setores organizados.

Além disso, a representação juvenil também varia de acordo com o contexto histórico e disputa de interesses na forma de perceber a juventude: fase de transição, sujeitos de direitos,

¹² “Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e (...) Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais” (GRAMSCI, 1987, p.224).

problema social, marginalizados, protagonistas sociais, etc. Logo, as diferentes representações da juventude condicionam e/ou expressam as ações voltadas para os sujeitos designados pela categoria. Ações essas, com bases para além do território nacional, expressando e ressignificando os direcionamentos internacionais, na constituição de políticas públicas para a juventude nos países emergentes como o Brasil.

Assim, é preciso considerar que para a criação do ProJovem Urbano em meio ao desenvolvimento de uma Política Nacional para a Juventude, muitas lutas e processos foram necessários ao longo da história brasileira. Estes ocorreram sob um contexto de disputas de interesses envolvendo leis em prol das crianças e adolescentes e a educação popular, a partir de percursos históricos que traduzem os ranços e avanços das forças constitutivas da sociedade brasileira.

1.1. A educação popular e a visibilidade da juventude no Brasil: percursos, ranços e avanços

A educação popular e a visibilidade da juventude ao longo da história brasileira, em meio a um percurso de lutas sob o contexto do predomínio de interesses dominantes, vem sendo marcada por ranços e avanços.

Desde a origem da educação no Brasil, na época da Colônia, a catequização dos índios, crianças e adultos, foi utilizada como meio para difusão dos padrões da civilização ocidental cristã, ou seja, houve um processo de aculturação, que se constituiu em um dos principais instrumentos de dominação e expansão portuguesa da época. No período do Império, desenvolveu-se o discurso da necessidade de se ofertar uma instrução popular por parte do governo. Contudo, este discurso entrava em contradição com a falta de destinação de recursos para criar as condições necessárias para a existência de escolas para o povo e para o trabalho dos professores. Além disso, a escolarização, nessa época, era vinculada à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e inabilidade social. Dessa forma, como o acesso à escola era para poucos, acentuava-se o caráter elitista e de segregação da educação, propício aos interesses dominantes. Guiraldelli Jr. (2001) ao analisar a história da educação brasileira, assim como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ao problematizarem as recentes políticas educacionais em curso no Brasil, trazem elementos que permitem perceber traços de uma educação popular eminentemente orientada para atender os interesses dominantes em diferentes períodos da história nacional. Ghiraldelli Jr. (2001) pontua claramente essa questão.

Com a Proclamação da República (1889), em um contexto de renovação e mudança, alguns temas foram pautados pelos intelectuais, como necessários para o encaminhamento de soluções modernas para o país. “No bojo dessa discussão emergiu o entusiasmo pela educação, insistindo na ideia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo” (GHIRALDELLI Jr., 2001, p.16). Essa ideia foi fortalecida no período da I Guerra Mundial (1914-1918), devido ao surto de nacionalismo e patriotismo que envolvia o país. Contudo, como a maioria da população era analfabeta, a educação de adultos naquele período se resumia a desanalfabetização da população, visando aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto.

Nesse período, as reformas educacionais, em âmbito estadual, visavam a universalização da escola pública laica e gratuita bem como a ampliação do número de escolas, melhoria da qualidade de ensino, responsabilização do estado pela oferta desses serviços, etc. Contudo, essas reformas não atingiram a maioria da população e muitas não chegaram a ser implantadas. A focalização das reformas e as suas limitações no atendimento da grande maioria das pessoas, deu a essas iniciativas um caráter elitista e de segregação de classes, com educação não só diferenciada, mas desigual entre a elite e o povo. Neste sentido, a educação popular, entendida como “aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe” (WANDERLEY, 1986, p.63) foi se constituindo como uma ação marginal e cuja expansão vem sendo atravessada por lutas e resistências em diferentes frentes, inclusive quanto às abordagens. Neste sentido. Manfred (1986), relata que

uma breve revisão dos vários estudos sobre educação popular no Brasil nos mostra que, em sua maioria, tais estudos tendem a privilegiar como centro de enfoque a educação popular como sendo um empreendimento, no âmbito das várias práticas adotadas pelo Estado brasileiro, para difundir a ideologia dominante e garantir a reprodução das relações sociais de produção (p.41).

Manfred (1986), ainda defende a necessidade de um olhar da educação popular com enfoque sob os subalternos e se utiliza da perspectiva de Gramsci para esta análise. Ele enfatiza que Gramsci não somente se preocupa em identificar como ocorre a reprodução da ideologia da classe dominante, mas também detectar como essa ideologia pode ser redefinida e desestruturada de acordo com os interesses das classes subalternas. Dessa forma, a educação popular sob a ótica da classe subalterna pode ser instrumento de libertação dessa classe, já que essa educação seria o processo

que permitiria as classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como um

instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista e manutenção de sua hegemonia (MANFRED, 1986, p.40)

Nessa perspectiva, para que a educação popular ocorra, é preciso mudar a metodologia da própria educação popular, incorporando teoria e prática, sentir e agir populares vivenciados no âmbito social, econômico e político. Segundo Freire (1967) o homem deve estar integrado a sociedade e não apenas adaptado, acomodado ou ajustado a ela. Para isso, o homem deve ser livre e a educação popular crítica e criticadora, a fim de instrumentalizar os sujeitos na compreensão da sociedade, dos seus temas, atuando como seres de transformação.

Freire (1999) ao definir o que seria uma educação popular crítica, que traga liberdade e autonomia ao homem, assinala que

[...] uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (p.43).

Nesse sentido, deve haver a luta por uma educação crítica, que deveria possibilitar ao homem um constante diálogo com o outro, sendo uma tentativa de mudança de atitude e contribuindo para a mudança da realidade. Logo, essa educação busca a libertação dos indivíduos e os auxilia na luta pelos seus direitos para que haja uma sociedade mais justa e democrática.

Silva, Bonfim e Pessoa (2013, p.6) relatam que “a educação popular é o eixo formativo e insurgente da palavra que se evidencia nas lutas juvenis sobre o modelo de educação pública que interessa às juventudes das classes populares”. A categoria juventude, dentro dessa educação popular, é algo mais recente na história brasileira. Até a década de 1990, a juventude foi apreendida pelas políticas públicas por meio dos segmentos criança, adolescente e adulto. Silva e Silva (2011) ao analisarem a trajetória e desafios da Política Nacional de Juventude, enfatizam que a gênese dessa política no Brasil, ocorreu com a criação do Código de Menores em 1927. Esse código demonstrou o início de ações voltadas para a juventude, mesmo sob a perspectiva de controle social da infância e adolescência.

No Brasil, é possível considerar o Código de Menores, sancionado em 12 de outubro de 1927, pelo Decreto nº 17 943, como o marco legal que deu início à ação do Estado em políticas para a juventude. Sob a inspiração desse Código, foram criados, em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), responsável pela Política Nacional de Bem-Estar do

Menor (PNBEM). A concepção político-social implícita nessa lei era de um instrumento de controle social da infância e da adolescência, vítima de omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos. Conforme a UNESCO (2004), a lógica que fundamentava a Política Nacional do "menor" era a do "saneamento social", pois a preocupação principal era com a garantia da ordem social e não com o atendimento das necessidades e direitos desse segmento social (SILVA; SILVA, 2011, p.666)

No próprio código de menores foi observada essa perspectiva de *saneamento social* a partir da sua disposição sobre assistência, proteção e vigilância a “menores” que se encontrassem em situação irregular. O código traz como irregular a situação do “menor”: privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde, instrução obrigatória; vítima de maus tratos; em perigo moral, em ambiente e situações contrárias aos bons costumes; privado de representação ou assistência legal; desvio de conduta; e autor de infração penal (BRASIL, 1927). O Código, portanto, buscava supostamente sanear os problemas que envolviam diretamente adolescentes e jovens em desacordo com a lei, nomeando-os como “menores”, ao tempo em que mascarava o fato de que os destinatários principais (ou únicos) dessa norma eram os sujeitos oriundos dos setores populares, compreendendo principalmente aqueles de fenótipos sociais já marginalizados socialmente, como negros e índios, além de grupos também discriminados em razão do gênero ou de suas orientações sexuais.

Neste Código, foram incluídos jovens de até dezoito anos e entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. Neste prevaleceu uma perspectiva negativa da juventude, como uma ameaça que precisava ser controlada e retirada do convívio social. Isto é observado em alguns itens do código que ressaltam medidas corretivas mediante o cerceamento da liberdade, igualando os tratamentos punitivos desses públicos aos destinados, aos chamados “maiores”, como indicam os incisos V e VI, do o Artigo 14, os quais preveem, respectivamente, “colocação em casa de semiliberdade” e “internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado”. Em complemento a essas estratégias de reclusão dos jovens, o mesmo Código prevê também:

Art.38 – Aplicar-se-á o regime de liberdade assistida nas hipóteses previstas no inciso V e VI do art. 2º desta Lei, para o fim de vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor;

Art. 39- A colocação em casa de semiliberdade será determinada como forma de transição para o meio aberto, devendo sempre que possível, utilizar os recursos da comunidade, visando a escolarização e profissionalização do menor;

Art.41- O menor com desvio de conduta ou autor de infração penal poderá ser internado em estabelecimento adequado, até que a autoridade judiciária, em despacho fundamentado, determine o desligamento, podendo conforme a natureza do caso, requisitar parecer técnico do serviço competente e ouvir o Ministério Público (BRASIL, 1927).

Além dessa abordagem dos “menores” como um problema social que deveria ser controlado, este código também apresenta medidas de vigilância da entrada e permanência destes em estabelecimentos culturais, de recreação, artísticos, dentre outros, predominando a proibição de acesso a esses estabelecimentos. Contudo, mesmo prevalecendo perspectivas negativas de controle, contenção e vigilância desses sujeitos, esse Código foi um marco para a juventude, uma vez que até então não havia uma lei específica para as populações incluídas nesse grupo social. Assim, não obstante os limites desse marco legal, alguns parâmetros ali estabelecidos acabaram por abrir perspectivas favoráveis à proteção de crianças, adolescentes e jovens, como a normatização da adoção, a instituição dos deveres dos pais ou responsáveis para com os filhos, a preservação física e moral.

Em 1979 houve uma reformulação do Código de Menores, trazendo uma doutrina de proteção integral, mas mantendo o mesmo paradigma do “menor” em situação irregular. Este código reforçou também uma política de contenção institucionalizada de cunho militarista, por meio da intervenção do Estado sobre a família. Como afirma Paes (2013, s/p):

O Código de Menores de 1979 traz um dispositivo de intervenção do Estado sobre a família, que abriu caminho para o avanço da política de internatos-prisão. O princípio de destituição do pátrio poder baseado no estado de abandono, através da sentença de abandono, possibilitou ao Estado recolher crianças e jovens em situação irregular e condená-los ao internato até a maioridade. Nesta fase, as instituições passam a ter maior importância que os próprios menores, no sentido em que a disciplina interna e a segurança externa aos muros eram os principais critérios de eficácia dos programas de assistência aos menores.

Na interpretação de Paes (2013), esses Códigos trouxeram para o cenário brasileiro a superação da dicotomia “menor” abandonado e “menor” delinquente, juntando-os na mesma categoria de situação irregular, num momento histórico de preocupação com a criminalidade juvenil. “Havia uma perspectiva higienista¹³, com o viés da eugenia. Unem-se a pedagogia, a puericultura e a ciência jurídica para atacar o problema, tido como ameaçador aos destinos da nação: o problema do menor” (PAES, 2013, s/p). Segundo a autora, a perspectiva de “menor” em situação irregular trazida pelo código, foi uma tentativa de ampliar e melhor explicar as situações que dependiam do Estado, como educação, saúde e proteção. Nesse período foi criado

¹³ “Movimento higienista. Buscava-se efetuar uma verdadeira ressignificação; as ruas, antes lócus da desordem, perversão, sujeira, maus hábitos, deveriam ser transformadas em espaços onde prevaleceriam a ordem, a higiene e os bons costumes. Por conseguinte, a circulação, de crianças e de toda uma “gente sem a menor estirpe”, devia ser fortemente combatida” (SILVA, 2014, p.49).

também o Juizado de Menores e suas instituições auxiliares. A partir de então, a criança abandonada, órfã, desamparada, ficou institucionalizada, sendo responsabilidade do Estado.

Contudo, mesmo com os pontos positivos trazidos pelo código em meio a uma perspectiva negativa dos “menores”, Silva e Silva (2011) enfatizam que o reconhecimento da necessidade de políticas públicas para a juventude a partir da concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direito é algo recente no Brasil. Isso ocorreu devido a conquistas dos movimentos sociais iniciados a partir dos anos 1980, que culminaram com a realização do Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e a criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua, em 1985. Representativo das mudanças em curso, nesse contexto, foi a inclusão do Artigo 227 na Constituição de 1988, o qual define crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Esta Constituição de 1988, ficou conhecida como “Constituição cidadã”¹⁴, devido a sua criação no processo de redemocratização do país e por ampliar os direitos sociais e políticos das pessoas. Nesta Constituição, o Art.227 versa sobre o direito e a proteção à infância e à adolescência, refletindo os movimentos de luta por direitos tanto para a infância, quanto para a adolescência e a juventude, nas décadas de 1970 e 1980 quando findava a ditadura civil-militar iniciada com o golpe de 1964. Este artigo que em 2010 sofreu alteração por meio da Emenda 65/2010, passou a fazer referência explícita à juventude, favorecendo à formulação de leis

¹⁴Embora este marco legal tenha trazido importantes avanços sociais, Ribeiro (2005, p. 4-5) adverte que: “A nossa ‘Constituição cidadã’ de 1988 reflete a predominância dos interesses e do poderio da burguesia, enquanto classe dominante. O texto final da nossa Carta Magna reflete também o resultado da luta de classes em termos da conquista de vários novos direitos por parte do proletariado urbano e rural no Brasil, numa demonstração da correlação de forças entre as grandes classes em luta. [...] Quando nos referimos à Constituição Federal de 1988, é preciso compreender que mesmo antes da sua feitura e vigência, os mecanismos da luta de classes estavam em franco movimento, bastantes desfavoráveis ao conjunto do proletariado. Desde a sua convocação e eleição, a Constituinte nasceu com um vício de origem, patrocinado pelo presidente biônico, José Sarney, que negou a possibilidade de candidaturas avulsas e o caráter exclusivo e soberano, numa demonstração clara da hegemonia do então “Partido da Ordem”, o PMDB e num quadro institucional autoritário, advindo da Ditadura Militar. Para alguns brasileiros, apesar das grandes expectativas que surgiram na sociedade com a instalação da Constituinte, sobressaía-se a indignação com as manobras da elite para controlar o processo político. Para Aguiar (1986, p. 6-9), por exemplo: o problema é que o tema Constituinte no Brasil sempre foi um tema para as elites, sempre foi um compromisso das elites. É preciso observar que a sociedade está em luta de classes e assim, do ponto de vista prático, os candidatos de direita têm muito mais chance, possibilidades econômicas e financeiras de se candidatarem. O poder Constituinte é outro; tem o poder Executivo, o Legislativo, o Judiciário, e tem também o Poder Constituinte, que é um quarto poder existente somente enquanto se elabora a Constituição (São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005). Desta forma, ao não representar os ‘fatores reais do poder que regem um país’ nos termos de Lassale (1985, p. 30) aparece um verdadeiro abismo entre o texto insculpido na Carta Maior e a realidade social concreta do Brasil. Isto é uma demonstração clara da fragilidade e ineficácia do texto constitucional, no sentido de garantir os anseios externados pela maioria da sociedade. Apesar de consignar alguns avanços pontuais, o texto representa o ideário e os interesses das classes dominantes”.

específicas para os jovens e ao desenvolvimento da Política Nacional de Juventude, anunciando que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Este artigo, ainda sem o termo jovem, foi um elemento importante para a produção, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este estatuto substituiu o antigo Código de Menores e trouxe uma perspectiva diferente das crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, um avanço para a juventude. Nele está presente a proteção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, abrindo perspectivas para a criação e implementação de políticas públicas estatais e comunitárias, bem como para a reordenação institucional para apuração de atos infracionais cometidos pelos adolescentes.

Comparando os Códigos de Menores (1927 e 1979) ao ECA (1990), observa-se que o primeiro apreendia o “menor” sob uma perspectiva negativa, igualando-o a outros sujeitos infratores, com consequências judiciais mais de natureza punitiva que socioeducativa. Além disso, não apresentava reais soluções para o problema das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, mas ações paliativas de controle social, afastando o problema por meio da apreensão e confinamento dos chamados “menores”. Já o ECA apresenta a criança e o adolescente como sujeitos singulares, com necessidades específicas, em meio a uma perspectiva de sujeitos que precisam de proteção, garantia de seus direitos e tratamento diferenciado dos adultos, propondo conduzir, readaptar, educar e preparar em lugar de punições com fim em si mesmo. Este estatuto mesmo tratando apenas de parte da juventude, até os 18 anos, em seu documento traz uma nova perspectiva de compromisso da sociedade com a juventude, um avanço para esta categoria social.

Embora os termos jovem e juventude não tenham sido inseridos tanto no artigo referente aos direitos e garantias fundamentais da Constituição de 1988 [até 2009], nem no ECA, no qual aparece apenas a categoria adolescentes, incluindo somente os jovens da faixa etária dos 15 aos 18 anos incompletos, esses instrumentos serviram de suporte para o estabelecimento de condições legais na reformulação das políticas públicas em favor da infância e da juventude. É importante salientar que, mesmo atendendo só a uma parcela da população jovem, os adolescentes, com a criação do ECA, em 1990, a juventude começou a ter maior visibilidade e atenção das políticas públicas. (SILVA; SILVA, 2011, p.667).

Assim, constata-se que o antigo código de menores mesmo sob a perspectiva de controle social da infância e adolescência, com ranços de ações paliativas para os jovens, juntamente com o ECA entendendo as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, representaram os primeiros passos para a constituição das políticas públicas de juventude no Brasil. Além disso, as diferentes perspectivas que envolvem a educação popular, incluindo a educação para a juventude, sob a perspectiva dos subalternos (como um meio para a formação crítica dessa classe) e a perspectiva das elites (utilizando essa educação para atender a fins dominantes), demonstra que essa educação é um campo em disputa, que envolve ações de muitos participantes com distintos interesses.

Atentos a essas mudanças sutis, pesquisadores na área de políticas públicas para a juventude como Sposito e Carrano (2003) e Rua (1998) enfatizam que a juventude no Brasil vem ganhando mais atenção a partir da década de 1990. Antes desse período os jovens eram abarcados pelas políticas públicas destinadas a todas as faixas etárias, pois não havia políticas específicas para esse segmento da população. Ou seja, permaneciam como “estado de coisas”: situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas (RUA, 1998).

1.2. Juventude: diferentes concepções ao longo da história brasileira

O desenvolvimento de políticas públicas para a juventude no Brasil vem proporcionando novas formas de representação destes sujeitos sociais. Estas representações traduzem disputas nas concepções de juventude ao longo da história, criando distintas condições juvenis, ou seja, distintas formas de perceber os grupos sociais ali representados em determinada época.

A juventude possui múltiplas concepções, dentre elas está a *juventude como categoria etária*. No Brasil a categoria etária estabelecida para a juventude abrange a faixa entre 15 e 29 anos (POCHMANN, 2004), mas esse pode variar de país para país, pois a classificação etária pode estar vinculada aos paradigmas biológicos conflitantes. A abordagem biologizante define que o comportamento humano, ações e pensamentos são determinados biologicamente, por meio de um processo evolutivo. Segundo esse entendimento a idade determina o grau de amadurecimento fisiológico dos sujeitos e, como consequência, os direitos e deveres atribuídos aos mesmos. Como assinala Groppo (2000, p. 59)

as ciências médicas e a psicologia buscam uma definição exaustiva, detalhada e objetiva das fases de maturação desse indivíduo, bem como propõem métodos de acompanhamento apropriados a cada fase dessa evolução do indivíduo a maturidade ou idade adulta. Trata-se do fenômeno de “naturalização” e objetivação das faixas de idade pelas técnicas sociais e pelas ciências médicas e humanas, que enfatizou principalmente a infância e a juventude. Cada indivíduo passa a poder ter certeza de que, no momento indicado, o sinal da natureza irá despertar nele transformações bio, psico e sociológicas pré-dagnosticadas pelas ciências modernas.

Indo um pouco além desse paradigma biologizante, a concepção de *juventude como categoria de análise* trouxe para os debates em torno do tema a compreensão de transição no processo de desenvolvimento humano. Isto é,

como momento de transição no ciclo da vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, por meio da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da assunção de papéis adultos (ABRAMO, 1997, p.79).

Essa transição é o momento que o indivíduo se prepara para constituir-se um ser social integrado à sociedade. Esse momento de integração, efetiva ou não o jovem na sociedade, trazendo consequências para a coesão social. Assim, essa concepção, mesmo indo além da concepção etária, não contempla a complexidade que envolve a juventude, já que essa concepção apreende o jovem como uma fase de transição, uma preparação para o mundo adulto, um vir a ser, um sujeito que ainda não se constitui como parte da sociedade, ou seja, um ser incompleto.

Existe ainda *perspectivas que não consideram o ser jovem*, apenas a criança e o adulto. Pampolis (2004) relata que em algumas sociedades tradicionais como nas sociedades Esquimós, Horticultoras, de Pastoreio, Camponesas, dentre outras, os rapazes e as garotas, no período da puberdade, passam diretamente da infância para a vida adulta, assumindo todos os direitos e deveres de um adulto, ou seja, a concepção de juventude é inexistente. Logo, nota-se que as categorias jovens e juventude, quando consideradas socialmente, encontram-se em um campo de debate também socialmente situado e em disputa a partir de diferentes abordagens.

Voltando às sociedades que lidam com a noção de juventude, contudo, as perspectivas elencadas acima não dão conta da complexidade que envolve os sujeitos situados como tal, ultrapassando a perspectiva de categoria etária e momento de transição. Assim, em direção contrária a essas visões, Velasco (2012, p. 244) assinala que o sentido atribuído a jovem/juventude precisa “reconhecer a diversidade de condição, experiência e realidade, portanto, das circunstâncias materiais, sociais e culturais que o envolvem”.

Portanto, devido a sua importância e multiplicidade, a juventude deve ser evidenciada tanto quanto a infância, a adolescência e a vida adulta. Para tanto deve-se reconhecer a complexidade que envolve a juventude, considerando as dimensões cultural, social, econômica e política que envolve o conceito e, principalmente, os sujeitos que lhe dão sentido. Dessa forma, levando em consideração a construção social e cultural da concepção de juventude, esta deve ser apreendida como uma “categoria social” (GROPPO, 2000 e VELASCO, 2012), cuja definição vai além de uma faixa etária ou de uma fase de transição. Sob a perspectiva de categoria social a juventude possui uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, mas isto está longe de compor um grupo coeso, posto que pela multiplicidade dos sujeitos e das condições que os envolve, a juventude se distingue, entre outros fatores, segundo classe, gênero, etnia, orientação sexual, cultura, etc. Logo,

ao ser definida como uma categoria social, a juventude torna-se ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social (...) Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ele atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p.7-8).

Cada juventude pode reinterpretar a sua percepção do que é ser jovem, contrastando-se em relação às crianças, aos adultos, a outros jovens e também às implicações de classes que geram múltiplas representações. Segundo Groppo (2000), a juventude, e antes a infância, primeiro foram vividas pelas classes burguesas e aristocratas, para depois tornar-se um direito das classes trabalhadoras. Já a juventude do século XX, considerada juventude rebelde, é uma imagem dos jovens da chamada nova classe média. Depois, novas representações juvenis foram criadas para além da juventude urbana, branca, ocidental e masculina, como as juventudes negras, femininas, orientais, rurais, mestiças, dentre outras, trazendo representações distintas do direito a juventude tardiamente alcançado constitucionalmente.

Abramo (2005a) relata que, na literatura latino-americana sobre o tema das políticas de juventude, há consolidada uma classificação das diferentes concepções sobre juventude, que fundamentam as ações dirigidas aos jovens, estas coexistindo muitas vezes na sociedade. São elas: *a juventude como período preparatório, juventude como etapa problemática, jovem como ator estratégico de desenvolvimento e juventude cidadã como sujeito de direitos*. Estas concepções encontram-se presentes em muitas ações dirigidas aos jovens ao longo da história brasileira e coexistem também no desenvolvimento das políticas públicas para a juventude.

Na abordagem da *juventude como período preparatório*, relacionada à concepção da juventude como categoria de análise, apresentada anteriormente, destaca-se a noção de fase de transição entre a infância e a idade adulta, o que resulta em políticas centradas na formação para o mundo adulto, tendo como destaque a educação. Contudo, esta perspectiva é limitada pelo seu caráter futurista, já que não leva em consideração as distintas e desiguais situações que vivem os jovens e os apreende numa perspectiva futura, numa preparação para o vir a ser. No Brasil, atualmente, esta abordagem está presente em programas educativos de prevenção ao uso de drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. A partir das análises de Borelli et al., (2003), percebe-se, contudo, que foi nas décadas de 60 e 70 que essa perspectiva foi difundida no país.

Por volta da década de 1960, a visibilidade na juventude estava restrita a jovens escolarizados de classe média e sua formação para o mundo adulto. A discussão perpassava pela transformação ou continuidade que esses jovens exerceriam no sistema cultural e político do país. E, especificamente no período da ditadura civil-militar¹⁵ desencadeada em 1964¹⁶, esses jovens eram considerados um segmento perigoso da população, que deveria ser controlado.

Esta ênfase na relação entre educação e controle social reforçaria a ideia de juventude como transição, isto é, preparação para o mundo adulto. Quem entrava no mundo do trabalho cedo e não podia continuar os estudos não era considerado jovem, somente os que apresentavam um “desvio” de conduta se tornavam alvo de preocupação pública. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, prevenção, punição ou resgate de situações de desvio e marginalidade. Dessa forma, como já foi ressaltado, a juventude foi vivida primeiro pelas elites para depois tornar-se um direito da classe trabalhadora (GROPPO, 2000).

¹⁵ “Desde a publicação da tese de doutorado de René Dreifuss, no início dos anos 1980, os historiadores e cientistas políticos têm se referido ao golpe como civil-militar, destacando a participação decisiva de setores civis na queda de Goulart e na violação da Constituição democrática de 1946. Em outras palavras, os 12 militares não deram o golpe sozinhos. Tampouco se mantiveram neste longo período exclusivamente por meio da repressão, da censura, da prisão política, da tortura, dos assassinatos. Tudo isto existiu. Mas também se mantiveram no poder porque tiveram um apoio social significativo” (ROLLEMBERG, 2006, p. 141-152).

¹⁶ Nos primeiros anos dessa ditadura, o governo atuou na ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínima dos setores da classe trabalhadora e formação de uma mão de obra qualificada para a minoria, a fim de abarcar a modernização que se pretendia para o país. As leis educacionais implantadas visavam o controle político e ideológico da população, incluindo os jovens considerados um segmento perigoso da população, sob o discurso de “qualificação para o trabalho e preparo para exercício consciente da cidadania” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.34).

Percebemos que nos anos 60 e 70, período em que estava vigente o regime militar, o jovem não constituiu uma categoria institucionalmente reconhecida, que ganha voz na cena política misturado ao operariado e ao movimento estudantil. Portanto, não é de se estranhar que uma categoria que pertencia à classe média/alta não encontrasse amparo nas políticas públicas, simplesmente porque, além de não precisar, já que possuía acesso aos meios, era encarada como um segmento potencialmente perigoso, na medida em que surgia como um agente questionador da ordem. (BORELLI, et al., 2003, p.1).

Contudo, em meados dos anos 1970, a forma de condução das políticas sociais mudou. Os governos voltaram-se para o desenvolvimento de programas e ações dirigidas aos mais pobres e a educação passou a ser situada como responsável pela superação da desigualdade regional e da concentração de renda do país. Apesar disso, poucos recursos alcançavam as necessitadas escolas das regiões ou localidades a que se dirigiam. Mas “sua legitimação era assegurada mediante uma ideologia compensatória que pregava a ‘participação da comunidade’ – aliás, uma recomendação do próprio Banco Mundial” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.36).

Na década de 1980, a perspectiva da *juventude como etapa problemática*, ressalta o jovem como uma ameaça à ordem social. As questões abordadas remetem a comportamentos de risco e transgressão, gerando políticas de caráter compensatório, como programas de assistência social oferecidos por empresas e pelo governo. A partir dos problemas atribuídos à juventude: violência, drogas, roubo, doenças, dentre outros, esta abordagem vem contribuindo para construir uma visão estereotipada dos jovens (BORELLI et al., 2003). O termo *Juventude* nesse período referia-se às pessoas até 18 anos, o que limitava as ações governamentais para aqueles que iam além dessa idade.

Nessa mesma década, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) o quadro educacional brasileiro era dramático. Alto índice de repetência, analfabetismo, defasagem idade/série, professores leigos, 30% das crianças fora da escola, etc., formavam um cenário preocupante. Além disso, 60% da população brasileira vivia abaixo da linha de pobreza. A exigência para melhores condições na educação brasileira era evidente. Buscava-se nas ações do Estado a melhoria da qualidade na educação, valorização e qualificação dos profissionais, democratização da gestão, exclusividade de verbas para a escola pública e ampliação da escolaridade obrigatória para atender alunos de 0 a 17 anos. Muitas dessas reivindicações foram incorporadas à Constituição de 1988 e, posteriormente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996.

Assim, essa perspectiva da juventude como etapa problemática, esteve presente no Brasil, principalmente nos anos 80 e 90, mas perpassa por todas as políticas mais atuais, que tem como justificativa a superação dos problemas sociais e a diminuição da violência entre a juventude dos setores populares. Contudo, nos debates mais recentes, “muitos atores tem buscado uma superação da ótica da juventude problema através da formulação do jovem como solução” (ABRAMO, 2005a, p.21).

Especialmente a partir dos anos 90, mesmo ainda coexistindo a perspectiva do jovem como etapa problemática, a concepção deste como solução e *ator estratégico do desenvolvimento*, veio ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional. Esta concepção está relacionada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão e atualizar a sociedade para as exigências de desenvolvimento, incitadas pelos direcionamentos internacionais, em meio ao contexto de maior inserção do Brasil aos moldes neoliberais. Neste cenário, tornou-se imperativo o aproveitamento do grande contingente de jovens, definido como “bônus demográfico”. Este é situado como resultado da combinação entre a redução nas taxas de natalidade e mortalidade, conduzindo o país uma população em idade ativa maior que a dependente. Esse fenômeno, em tese, gerou uma maior capacidade de poupança interna do país, ou seja, um potencial desenvolvimento econômico para as três primeiras décadas do novo milênio. “O bônus demográfico é uma oportunidade de crescimento cujo aproveitamento é condicionado a capacidade do país de prevê-lo e conduzir políticas que maximizem esta vantagem” (ALVES et al., 2010 in SCHIMIDT, 2011, p.6).

Essa perspectiva do jovem como ator estratégico do desenvolvimento, tem como pressuposto a superação da situação de exclusão. Segundo essa perspectiva, isso ocorrerá por meio da inclusão educacional, inclusão ao mundo do trabalho, resolução de problemas em sua comunidade, engajamento de projeto de ação social, voluntariado e protagonismo juvenil. Contudo, ela não leva em consideração a contextualização do modelo de desenvolvimento em que os jovens se inserem, os sentidos das ações de contribuição a esse contexto e a carga de responsabilidade depositada sobre os jovens para a resolução de problemas sociais que são produzidos num complexo movimento histórico que transcende a vontade individual dos sujeitos. São noções como estas que vem orientando as políticas públicas recentes, as quais tem se constituído como um fator de desmobilização política, embora o façam sob o slogan do protagonismo.

No final dos anos 90, o conceito de "protagonismo juvenil" difundiu a ideia de que os jovens de maneira individual e apenas pela mudança de comportamento poderiam ser atores fundamentais das mudanças sociais. Muitos projetos financiados, sobretudo,

por fundações empresariais, adotaram essa proposta e passaram a apoiar o engajamento voluntário dos jovens, geralmente em âmbito comunitário. (CONJUVE, 2008a, p.15).

Esta visão coloca a participação como papel designado aos jovens (tal perspectiva será melhor discutida nos capítulos posteriores), buscando desenvolver uma certa noção de que os jovens são autores da sua própria inclusão social.

Contudo, coexistem ainda dois riscos: o de privilegiar a proposição de políticas voltadas para o engajamento dos jovens em campanhas cívicas e tarefas de construção ou reconstrução nacional, perpetuando a invisibilidade de suas demandas próprias; e o de alimentar uma certa mistificação a respeito dos jovens como se fossem eles os sujeitos privilegiados da mudança social, ou os únicos capazes de inovações, ignorando o papel de outros sujeitos e movimentos sociais (ABRAMO, 2005a, p.22).

A perspectiva da *juventude cidadã como sujeito de direitos*, desmistifica o jovem segundo sua incompletude e desvios, ou seja, supera a visão negativa sobre os jovens. No Brasil, esta perspectiva está consolidada nas leis, mas não na prática. E um dos fatores que pode explicar essa fragilidade na conquista de direitos e demora na inserção da pauta do tema juventude nas políticas públicas é a intermitência dos movimentos sociais e a invisibilidade desse grupo social em suas pautas. Como relata Abramo (2005b) os jovens estavam em meio aos movimentos sociais como outros militantes e lideranças, sem uma atuação ou bandeira específica. A preocupação destes movimentos com os jovens era com a formação de novas lideranças e continuidade geracional e não com a incorporação de temas específicos da juventude.

Assim, a juventude concebida como categoria social apreende diferentes representações que variam de acordo com o contexto histórico e disputas de interesses. Essas representações expressam em muitos casos os direcionamentos internacionais para as políticas públicas de juventude apreendidos e/ou ressignificados por países emergentes¹⁷ como o Brasil.

¹⁷ “Fontes afirma que o capital-imperialismo [fase atual do capitalismo, que cresce de forma não linear, contraditória e atravessado de lutas de classe] se estendia "de forma tentacular", passando a constituir interesses diretos nos "países secundários" como o Brasil, implantando-se localmente, enraizando-se na vida social, econômica e cultural, acirrando ainda mais as desigualdades. Desse modo, os interesses capital-imperialistas ultrapassam os limites do próprio capital estadunidense e passam a operar através dos outros Estados, que redefinem seu papel, de modo a atuar no conjunto de investimentos transnacionais, contendo a força de trabalho dentro das fronteiras, garantindo a mobilidade do capital, e impondo regimes liberais democráticos como forma de governo universal. Os EUA como epicentro do capital-imperialismo forjaram, portanto, uma expansão com contradições e tensões. Os **países emergentes** como Brasil, Índia, e outros, surgem dessa nova dinâmica, e podem ser caracterizados por seu desenvolvimento desigual e combinado no plano interno e pelo forte compromisso entre setores dominantes industriais e agrários. Para Fontes, os chamados BRIC são profundamente diversos e de difícil

1.3. Os organismos internacionais e os pressupostos das políticas públicas de juventude

O cenário sócio-político e econômico contemporâneo desenvolvido pelo processo da globalização está relacionado às mudanças ocorridas no mundo ao longo das últimas décadas, ganhando corpo, principalmente, nos anos 1990. Mudanças essas como maior importância das organizações internacionais, novos mecanismos de cooperação entre os países, integração regional por meio da formação de blocos econômicos, centralidade dos Estados Unidos no cenário mundial, maior fluxo de pessoas e mercadorias, dentre outros fatores.

Essa “nova ordem mundial” instigou ações e políticas específicas para esse momento, como redefinição no papel do Estado (países da América Latina enquadrando-se aos moldes neoliberais), transformações organizacionais e tecnológicas, e novas relações entre os países, produzindo impactos para as políticas sociais. Além disso, houve uma mudança organizacional do mundo, da relação países do ocidente e leste europeu no período da Guerra Fria, para uma nova configuração mundial na era da globalização: Norte (países desenvolvidos) e Sul (países subdesenvolvidos).

É nesse contexto que vem atuando os organismos internacionais, sob o domínio dos países desenvolvidos e com direcionamentos para os países subdesenvolvidos. Dentre esses direcionamentos encontram-se: a solicitação de uma força de trabalho mais qualificada, “apta a ‘aprender a aprender’ as novas qualificações que vão sendo forjadas” (BARONE, 1999, p.3); uma força de trabalho cooperativa, que tenha autonomia, seja comunicativa e identificada com a empresa; dentre outras capacidades atitudinais requeridas aos trabalhadores para além da execução mecânica do trabalho. E para o desenvolvimento dessas novas capacidades requeridas ao trabalhador, a educação básica tem um papel estratégico.

Parte-se do pressuposto de que a melhora do nível geral de educação de um país concorre para a formação de trabalhadores mais flexíveis na sua capacitação profissional, o que tem uma interface com a produtividade. Considera-se, ainda, o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos da população mais pobre (BARONE, 1999, p.12).

comparação, mas têm em comum a subalternização de imensas camadas populares e um ritmo elevado de expropriações, e sua integração aos padrões internacionais do capital-imperialismo” (GARCIA, 2011, p.19, *grifo meu*)

Assim, esses direcionamentos internacionais envolvendo formação para o trabalho, passam também a orientar as políticas de juventude nos países emergentes, como o Brasil

Souza e Arcaro (2008) ao analisarem o Banco Mundial e o investimento na Juventude Brasileira, enfatizam que a influência deste organismo na política interna de países como o Brasil, ampliou-se a partir da década de 1980 devido ao aumento das carteiras de empréstimos. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) promoveram nesse período programas de ajuste estrutural visando a reestruturação econômica de países endividados e a abertura de caminhos para seu modelo de desenvolvimento. Combinado a isto, incentivou, nas décadas seguintes, um modelo de desenvolvimento social que presumia a articulação entre redução da pobreza e investimento em capital humano, tendo como estratégia a criação de programas para a população mais pobre. Embora o Banco Mundial¹⁸ tenha se constituído como o principal órgão internacional de empréstimos, ele não é o único organismo que tem atuado no sentido de indicar as diretrizes sociais que são compatíveis com a agenda econômica do capital internacional. Ao lado dele agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), dentre outras, também tem se ocupado da proposição de direcionamentos e estratégias para a implantação de políticas para a juventude nos países emergentes.

A educação básica, incluindo a educação para a juventude, teve atenção especial a partir de então, pois foi considerada por esses organismos o meio de erradicação da pobreza. Assim, dando continuidade a essa perspectiva, nos anos 2000, foi elaborado um documento denominado “Estratégia de Assistência ao País” (CAS, Country Assistance Strategy), que orientou os empréstimos do Banco Mundial para o Brasil no período de 2004-2007. Souza e Arcaro (2008, p.255) ao analisarem este documento enfatizam que

a inclusão social da juventude, principalmente por meio da educação e trabalho, foi considerada, pela CAS 2004-2007, essencial para o objetivo de maior equidade. Além de reduzir a pobreza e a desigualdade, o aumento das oportunidades de educação e trabalho para os jovens contribuiria para melhorar a segurança, bem como criar um ambiente atrativo para negócios. Desemprego Juvenil e violência, por outro lado, foram considerados como riscos para a estabilidade, o crescimento e o progresso social.

¹⁸ Vale destacar que este banco é composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e tem como principal acionista os Estados Unidos da América.

Logo, o jovem teve e tem papel importante nesse processo de direcionamento das políticas internacionais no Brasil. A ele é conferido o papel de “capital humano”, já que o investimento a ele atribuído deve retornar na maior proporção possível. Assim, para ser alcançado o proposto objetivo de redução da pobreza e desenvolvimento, o Banco Mundial propõe ao país investimento no capital humano, oferta de oportunidades, auto investimento e iniciativa individual, atribuindo ao próprio jovem responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Para isso, aos jovens devem ser ofertados, por meio de políticas, meios para o desenvolvimento de competências individuais e ofertas de segundas oportunidades, reduzindo assim a incidência de comportamentos de risco. Desse modo, “caberia a escola, não exatamente a oferta de informações, mas o ensino das ‘habilidades necessárias para a vida’ (SOUZA e ARCARO, 2008, p.258).

Na direção já sinalizada por Souza e Arcaro (2008), Rocha (2012) ressalta que

o Banco Mundial organizou em 2004 o Encontro “Vozes Jovens – um olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI” e reuniu diversas entidades e atores, tendo maior participação as entidades ligadas às fundações empresariais e aos conselhos de jovens empresários. O Banco Mundial disputava claramente uma visão política do papel do jovem na sociedade, calcada na visão do jovem como agente estratégico do desenvolvimento. Esta organização entendia a questão da juventude como a possibilidade de governos e empresas realizarem maiores investimentos na qualificação do capital humano (p.11).

Carvalho (2009) relata que a Juventude também é uma das principais pautas na agenda da ONU, adquirindo relevância a partir de 1985 com o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*, que estabeleceu a necessidade de se criar planos, programas e diretrizes para a juventude. Mas foi sobretudo na década de 1990 que fóruns, conferências e assembleias foram realizados, culminado na elaboração de documentos sobre políticas para a juventude como: o *Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e Anos Subsequentes*; *Plano de Ação de Braga sobre a Juventude*; *Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas Relativos à Juventude*, etc.

O *Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e Anos Subsequentes* foi desenvolvido em 1995 e destaca a educação como foco de atenção no desenvolvimento de políticas para a juventude. Segundo Carvalho (2009) essas políticas foram vetores para a difusão da ideia de que a responsabilidade por esse segmento social não é exclusiva dos governos, mas de toda a sociedade, ainda que problemas juvenis como baixo nível educacional, elevada taxa de desemprego, desigualdade social, não participação nos processos decisórios,

violência, entre outros, são fatores que impedem o desenvolvimento econômico e social de países emergentes.

No ano de 1998 foram desenvolvidas ações tendo como foco a juventude. Pode-se citar como exemplos o Plano de Ação Braga e a Declaração de Lisboa. O *Plano de Ação Braga sobre a Juventude*, desenvolvido na Conferência Mundial de Ministros de Juventude. Neste próprio documento foi relatado a falta de igualdade entre os jovens e a necessidade de se produzir políticas relativas à saúde, educação e emprego. Falou-se também que a participação da juventude é um pré-requisito para o desenvolvimento da sociedade como um todo, já que é indispensável a contribuição dos jovens na erradicação da pobreza e desenvolvimento.

Já na *Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas Relativos à Juventude*, elaborado no Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas, foi enfatizada a necessidade de políticas públicas que assegurem a formação de jovens para fortalecer e facilitar seu compromisso, sua participação e integração na sociedade, ressaltando os pressupostos econômicos dos eventos anteriores.

A própria Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)¹⁹, segundo Carvalho (2009), trouxe como base da orientação para a política de juventude desde a década de 1990, a ideia de que a educação é fator decisivo para a equidade social, mantendo a perspectiva presente no documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” de 1995. A substituição do termo igualdade por equidade²⁰, adaptando as ofertas educacionais à necessidade específica de cada grupo, legitima as desigualdades sociais e a regulação social, em vez de combatê-las. Além disso, há um discurso de participação dos jovens, de protagonista no desenvolvimento das políticas públicas e de desenvolvimento da cidadania, como o conjunto de conhecimentos e habilidades para a participação na sociedade e desenvolvimento produtivo (articulação entre educação e trabalho).

A partir de algumas ideias de Carvalho (2009) infere-se que para a UNESCO a solução dos problemas juvenis estaria nas políticas de incentivo, retorno e permanência na escola, ou

¹⁹ A CEPAL, fazendo parte da ONU, tem como objetivo coordenar políticas de desenvolvimento dos países da América Latina.

²⁰ “[...]base na reflexão aristotélica segundo a natureza da equidade é a retificação da lei quando esta se mostra imperfeita, por seu caráter universal, para casos particulares. No quadro mais atual das relações humanas e internacionais, a equidade passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital (LALANDE, 1985). Por consequência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais da sua própria circunstância” (FONSECA, 1998, p.48).

seja, focada nas oportunidades para a superação das condições específicas de cada grupo social. Propõe uma educação que substitui os moldes tradicionais de transmissão de conhecimento e que enfatize a prática. Além disso, orienta atitudes voltadas para a resiliência (converter problemas em oportunidades), voluntariado (no desenvolvimento da própria comunidade - cidadania), autonomia e participação. Como parte do processo de mobilização desses organizamos, o boletim Notícias da UNESCO de abril-junho de 1998 na matéria intitulada “Seminário discute situação do jovem no Brasil” divulgou, dentre outras atividades, a obra *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. A matéria foi composta pelo seguinte texto:

Quando foram divulgados, ao final do ano passado, os resultados da pesquisa Juventude, Violência e Cidadania, coordenada pela Unesco, um dado chamou a atenção: apenas 0,5% dos mais de 400 jovens brasilienses, entre 14 e 20 anos, ouvidos na pesquisa, disseram confiar nos políticos. Na justiça, 0,7%. Na igreja, 6,7. Já na família, 84%. A descrença dos jovens nas instituições públicas despertou integrantes do governo, de organizações internacionais e da sociedade civil brasileira para a importância de se pensar mais e melhor em uma política voltada para os interesses da juventude. (...). Foi nesse contexto que se realizou, de 21 a 24 de junho no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, o Seminário Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas, organizado pela Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), Organização das Nações Unidas (Unesco e FNUAP) e Ministério do Planejamento e Orçamento. Logo após a cerimônia de abertura (...), a qual teve a presença de autoridades do Governo Federal, dos poderes Legislativo e Judiciário, das Nações Unidas e de ONGs (...) foram lançados os livros *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas* e *Juventude, Violência e Cidadania* (CASTRO, 2009, p.90-91).

O conteúdo da matéria além de ressaltar a percepção juvenil acerca das instituições, demonstra o interesse de parte dessas instituições em relação ao descontentamento do segmento juvenil, e a necessidade de ações que superasse essa situação para a manutenção da coesão social.

Seguindo esta mesma linha política, o UNICEF, mesmo tendo como enfoque principal as crianças, aborda também a educação como chave para o desenvolvimento humano e anuncia a formação profissional como uma possibilidade de melhoria das condições de vida desses jovens, relacionando-a às condições para a empregabilidade, auto-emprego, contenção social e socialização.

Por meio desses exemplos pode-se perceber que há muitos agentes e proposições que permeiam o desenvolvimento das políticas de juventudes em países emergentes como o Brasil, envolvendo propostas de superação da pobreza, da violência, dos problemas da educação, assim como incentivando o trabalho informal e o controle dos jovens. As políticas consideradas

inclusivas figuram nesse contexto como instrumentos que supostamente promoverão a autonomia e a participação dos jovens, tendo como horizonte a coesão social necessária para tornar o país mais seguro e atrativo para os negócios, já que o desemprego e a violência geram instabilidade no país. Tal fato intensificou-se a partir da década de 1990, quando os direcionamentos internacionais para a inclusão social dos jovens, tomaram corpo através de iniciativas como o ProJovem Urbano, com vistas à inclusão social dos jovens por meio da educação básica, qualificação profissional inicial e ações de participação cidadã, conforme veremos a seguir.

1.4. A Política Nacional de Juventude na década de 1990 no Brasil

Como demonstram pesquisadores tais como Sposito e Carrano (2003), na década de 1990, foram criados os primeiros programas que envolviam a juventude. Neste marco destacam-se o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC), em 1990, que segundo Yanaguita (2011), visava a alfabetização de crianças, jovens e adultos, envolvendo órgãos governamentais e não governamentais; *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação*, em 1991, com proposta de situar o Brasil no mundo moderno, por meio da educação, difundindo ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade e *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*, em 1991, que tinha como objetivo a reforma do Estado, visando a modernização da economia, tendo o setor privado como base principal.

Além disso, nessa década as diretrizes educacionais foram expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, UNICEF e pelo BIRD. Esse plano foi traçado com base nos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir de universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Também foram criados programas que envolviam os jovens tais como *Programa Saúde do Adolescente e do Jovem*, *Programa Especial de Treinamento* (PET) e *Prêmio Jovem Cientista*.

Outro marco para a juventude foi a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Essa lei, além de outras determinações, integra a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum, incorporando assim a flexibilização da forma de ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos na educação básica.

Além disso, em 1997 houve uma grande repercussão nacional do assassinato do Índio Pataxó Galdino de Jesus dos Santos, em Brasília, que foi incendiado, enquanto dormia, por cinco jovens de classe média. Esse fato, colocou em evidência uma visão negativa dos jovens, associando a juventude a questões de agressão, violência, comportamento de risco, correspondente à concepção de juventude como uma etapa problemática – já foi abordada nesse capítulo –, e a necessidade de o Estado responder a esses fatos. Essa percepção dos jovens como problema social foi uma das justificativas utilizadas na criação de programas para a juventude.

Mas o reconhecimento de consensos preliminares em torno de sua relevância na sociedade brasileira não obscurece a diversidade de orientações e pressupostos que alimentam projetos e programas destinados aos jovens. É também preciso considerar que as decisões envolvendo a implementação de políticas são amplamente produto de conflitos em torno do destino de recursos e de bens públicos limitados, ocupando um espectro amplo de negociações e de formação de consenso, mesmo que provisórios (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.17-18).

Articulado a isto, essa década foi marcada por uma maior inserção do país aos moldes neoliberais. As reformas educacionais foram sendo implantadas sob a ordem da restrição de gastos públicos, buscando cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotada pelo governo. Assim, buscou-se descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo os gastos públicos.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.44).

Yanaguita (2011, p.1) ao fazer um balanço das políticas educacionais no Brasil na década de 1990, relata que “os resultados revelam que as políticas educacionais desse período foram embasadas na perversa lógica do capital, seguindo as orientações dos organismos internacionais, de cunho neoliberal”. Assim, a partir desse período, o mercado passou a regular com mais ênfase a saúde, cultura, educação, incluindo as políticas educacionais, que foram marcadas por clientelismos, privatizações e enfoques fragmentados.

Os governos de FHC (1995-2002), foram marcados pela efetiva implantação do neoliberalismo no Brasil. Segundo Negrão (1996), esse governo teve como características crescimento do desemprego; do emprego informal; precarização legal na contratação de trabalhadores; reforma na previdência – abrindo mercado para o setor privado e diminuindo a

atuação do Estado –; grande atuação do executivo na legislação de medidas provisórias e projetos enviados ao Congresso; privatizações; alta taxas de juros ao lado da abertura do capital financeiro internacional. A falta de medidas protecionistas desbancou setores inteiros da economia nacional como calçados, têxteis e autopeças em prol dos produtos estrangeiros. Além disso, a educação seguiu os direcionamentos do Consenso de Washington²¹ na transformação do ensino em mercadoria.

Em seus dois mandatos, FHC e sua equipe adotaram como artifício as políticas do Consenso de Washington, que foram refletidos na educação através dos seguintes aspectos: afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação (SILVEIRA, 2009, p.58-59).

Dessa forma, FHC adotou em seus governos medidas com base nos direcionamentos neoliberais. Segundo Neves (2005), este governo buscou a reestruturação do Estado, por meio de uma nova relação entre Estado e Sociedade, no combate a situações de extrema pobreza (*Programa Comunidade Solidária*) no primeiro mandato. Já no segundo, diante dos avanços conquistados por meio do incentivo a participação, solidariedade e o senso de responsabilidade social, buscou a “radicalização da democracia, abrindo a participação coletiva na construção da sociedade de bem-estar” (p.94). Ou seja, democracia sob os moldes neoliberais, dedicada apenas a regulação da sociedade civil.

Esses direcionamentos repercutiram nas primeiras ações voltadas para as políticas de juventude que, mesmo não se caracterizando como políticas estratégicas para os jovens, demonstraram os primeiros passos nessa direção. Algumas ações executadas tiveram como base a prevenção e o controle de problemas da juventude, sob uma ótica compensatória. Foram desenvolvidas ações voltadas não para os jovens de uma maneira geral, mas para um grupo de jovens excluídos que vivem nas grandes periferias em situação de risco pelo convívio com drogas, violência, baixa escolaridade, etc.

²¹ Forma como ficou popularmente conhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina.

Segundo Sposito e Carrano (2003), nos governos de FHC foram criados muitos²² programas envolvendo a juventude, entre eles os programas Projeto Escola Jovem e Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano. O *Projeto Escola Jovem*, do Ministério da Educação, segundo esses autores, teve como objetivo geral a reforma e ampliação da oferta de vagas para o ensino médio e como desafio a construção de uma escola para a educação de jovens e adultos que preservasse a identidade dos jovens e superasse o problema dos baixos rendimentos escolares. Contudo, “apesar de contemplar no seu título um aspecto inovador, ao trazer a categoria juventude para a análise da condição de aluno, o programa limitou-se na prática a distribuir alguns computadores, sendo ineficaz no seu conjunto” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.24).

Já o programa *Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano*, do Ministério do Trabalho e Emprego, tinha como público jovens alfabetizados e carentes, vivendo em famílias com renda per capita menor que um salário mínimo, em capitais dos estados com maior número de jovens e problemas envolvendo essa faixa etária. O programa teve como objetivo “preparar o jovem para a atuação intergerencial, procurando capacitá-lo para o mercado de trabalho e também para atuar em suas comunidades na área de saúde, cultura, meio ambiente, cidadania, esporte e turismo” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.27). Propôs estimular o papel de protagonista social dos jovens; percepção e planejamento do seu próprio futuro; atuação de modo cooperativo para a transformação da comunidade em que vive; reinserção no sistema educacional e reversão dos indicadores sociais. Além disso, durante o período de capacitação para a atuação na comunidade o jovem receberia um auxílio-financeiro mensal para este fim. Este programa seria desenvolvido mediante parceria federal, municipal, estadual e de organizações não governamentais (ONGs), o que foi considerado, na avaliação governamental, um ponto positivo, segundo Sposito e Carrano (2003). Dentre as ações desenvolvidas por esse governo, o programa supracitado é o que possui mais características semelhantes ao ProJovem Urbano.

²² No primeiro mandato de FHC foram seis programas: Jogos da Juventude, Esporte Solidário, Pronera, Planfor, Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária. Já no segundo mandato foram criados mais 18 programas: Projeto Escola Jovem, Financiamento Estudantil, Programa Recomeço, Olimpíadas Colegiais, Projeto Navegar, Esporte na Escola, Serviço Civil Voluntário, Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual, Programa de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Programa Paz na Escola, Jovem Empreendedor, Centros da Juventude, Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Prêmio Jovem Cientista do Futuro, Plano de Prevenção a Violência Urbana (Piaps), Centro Nacional de formação continuada (Cenafoco), Brasil em Ação, Projeto Alvorada, etc.

A criação destes e dos outros programas envolvendo a juventude nos governos de FHC representou uma “verdadeira explosão da temática juventude e adolescência no plano federal, ainda que esta tenha ocorrido num quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.189). Essa pouca consistência é percebida na frágil abordagem da juventude nos programas propostos, com enfoque nos jovens carentes e na grande rotatividade de programas. Tais programas além de articulados por diversos ministérios (Educação, Esporte e Turismo, Justiça, Trabalho e Emprego, Ciência e Tecnologia, Planejamento, Orçamento e Gestão, etc.), possuíam alguns sentidos políticos e sociais distintos, pois uns focalizavam o combate à pobreza, outros a assistência social e outros, medidas preventivas para o combate à violência. Tudo isso, focalizando o jovem carente em detrimento do enfoque na juventude como sujeitos de direitos.

Na análise do conjunto de programas e projetos classificados pela sua maior ou menor intensidade de foco na juventude, destacou-se o fato de esses programas serem recentes. É significativa a informação de que 60% dessas ações foram implantadas somente nos últimos cinco anos, o que denota a recente trajetória na formulação de políticas de juventude, assim como explica, em parte, a sua incipiente institucionalização e fragmentação (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.30).

As ações voltadas para os jovens nos governos de FHC receberam muitas críticas. Segundo os mesmos autores, as críticas relacionam-se a: condição juvenil que nesses governos foi concebida como um elemento problemático; aos programas desenvolvidos que tiveram como foco a prevenção e ações compensatórias para o segmento juvenil; a ausência de registro sobre avaliação e acompanhamento gerencial das políticas realizadas; e, ainda, ao desenvolvimento de uma ideia de capacitação dos jovens em um contexto de pouquíssimas oportunidades de emprego, devido a recessão provocada pela alta taxa de juros e instabilidade no mercado de trabalho.

Além disso, dois conceitos vigoraram nos documentos governamentais em relação às políticas para a juventude: protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social. “Essas ideias foram marcadas mais por apelo social do que conceitos ancorados em diagnósticos sociais e reflexões analíticas sobre o tema da juventude” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.31). Desse modo, constituíram-se em representações simplificadas da situação da juventude, trazendo em seu bojo o elemento facilitador de financiamento público, tendo como orientação a proteção social dos jovens, a cidadania participativa e o combate à pobreza.

Assim, as políticas públicas de juventude nos governos de FHC, consistiram em muitos projetos isolados, abarcando finalidades distintas de acordo com os interesses de cada

ministério. Além disso, foram ações pautadas no combate à pobreza e nos problemas considerados próprios da juventude como violência, drogas, desemprego, dentre outros, mesmo diante dos seminários e ciclos de debate sobre a juventude, que já enfatizavam a necessidade de o jovem ser abordado como sujeito de direitos. Observa-se também que este governo acatou alguns direcionamentos internacionais para a juventude, a exemplo do atendimento à população excluída, criação de programas para a população mais pobre, redução da pobreza, contenção social, estímulo a empregabilidade e auto emprego. Logo, buscou criar um ambiente político estável, atrativo para os negócios e para os interesses neoliberais.

No capítulo a seguir, será dada continuidade à caracterização e análise das lutas e processos de construção das políticas de juventude no Brasil, agora promovendo uma reflexão sobre a relação entre sociedade civil e sociedade política na constituição dessa política que envolveu interesses empresariais nas ações de ONGs, no âmbito legislativo e executivo culminando no nascimento do ProJovem Urbano.

CAPÍTULO 2

REPOLITIZAÇÃO DA POLÍTICA E A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROJovem

Este capítulo tem como objetivo analisar a relação entre sociedade política e sociedade civil no processo de concepção das políticas para a juventude no Brasil que envolveram organismos não governamentais (ONGs), ações do legislativo e ações do executivo e sua articulação com os setores empresariais, que culminaram na criação do ProJovem Urbano. Inicialmente o capítulo procura localizar a participação de alguns setores sociais e da política que atuaram no delineamento e implementação de uma Política Nacional de Juventude (PNJ), a exemplo de organismos representativos dos empresários. Em seguida, apresenta uma breve reflexão sobre a difusão da perspectiva de responsabilidade social pelos empresários e caracterização da Política Colaborativa, e, posteriormente, a articulação de agentes dos poderes legislativos e do executivo na constituição da PNJ. Por fim, chega-se à caracterização do ProJovem Urbano.

O ProJovem foi criado em 2005, como um programa estratégico do governo Lula para o desenvolvimento de uma PNJ. O nascimento deste programa fez parte da trajetória de criação de uma política nacional que envolveu ações como criação de secretarias, comissões, grupos interministeriais, pactos, estatuto, entre outras ações subjugadas pela perspectiva de responsabilidade social. O ProJovem Urbano, decorrente desse ProJovem inicial, passou por permanências e mudanças desde a sua criação em 2005 até o ano de 2013, quando foi incorporado ao Ministério da Educação, mas segue ativo como programa base da Política Nacional de Juventude.

2.1. As intervenções do empresariado na concepção e fomento às políticas para a juventude

Desde o final do século XX a ofensiva dos setores empresariais na área de educação vem se intensificando maciçamente. A atuação desses setores tem se caracterizado não só pela ação direta através da manutenção de escolas e de órgãos de assessoria, mas também por meio da influência e direcionamento no delineamento das políticas públicas para o setor. Isto se fez acompanhar por mudanças na própria configuração e articulação desses órgãos. Como assinala Souza (2008), a atual noção dos organismos não-governamentais (ONGs) no Brasil difere da construída nos anos 1980, que se caracterizava por organizações sem fins lucrativos a serviço

dos movimentos sociais. “Hoje ONG é a instância que faz a intermediação entre os indivíduos e o cenário público, oferecendo-lhes um canal de participação” (Idem, p.16). A participação popular foi substituída por uma administração de tipo empresarial, à medida que antigos integrantes das ONGs, detentores de um passado de luta que os credenciava junto ao movimento popular, foram tecendo crítica às práticas tidas como ultrapassadas e assumindo os princípios da administração privada. Dessa forma, foram contribuindo para a ampliação da participação de empresas no campo de políticas sociais, por meio de consultorias, parcerias, cursos e disseminação de ideias de filantropia e responsabilidade social.

Essa mediação de base privada vem se constituindo um fator de estagnação e/ou impedimento para que a base popular da sociedade apareça em condições iguais de disputa no meio público. As ONGs, que originalmente tinham o papel de assessorar os movimentos sociais, vêm ocupando o lugar destes, dispensando a base popular ao mesmo tempo em que representam os interesses empresariais junto ao governo. Sobre esse tema é possível ressaltar que:

a figura política do “povo” e sua participação, adjetivada de “popular”, desapareceram do discurso atual. Hoje em dia, a participação deixou de ser “popular” substituída que foi pela “participação social” ou simplesmente “participação” de segmentos da sociedade – ONGs, empresários, sindicatos, profissionais liberais, grupos diversos etc., que compareceram no espaço público não mais como membros equivalentes de um ente comum e plural nomeado “povo”, mas como defensores atomizados de interesses particulares (SOUZA, 2008, p.66).

Neste cenário, entre os atores sociais (indivíduos, ONGs, empresas) temas como dominação socioeconômica e luta de classes perderam lugar nas agendas da maioria dos setores organizados, formando um certo silêncio em torno das relações capitalistas. Com isso perderam força as lutas contra a desigualdades econômicas e políticas, ao passo que entram em evidência os interesses locais e as causas de grupos sociais específicos (negros, homossexuais, mulheres, jovens, dentre outros), independente e em oposição às formulações que articulam lutas específicas às questões estruturais. É a partir desse cenário que as ONGs vêm promovendo ações de parcerias entre empresas e governo no desenvolvimento das políticas públicas de juventude no Brasil. Observar, portanto, como esses setores vêm influenciando os processos de elaboração e implementação das políticas públicas para a juventude, é um exercício fundamental para o entendimento das bases que orientam e dão sustentação a essas iniciativas.

Sposito (2011) afirma que houve três momentos importantes de articulação da sociedade civil para a constituição das políticas públicas para a juventude. O primeiro momento foi o

seminário *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* em 1990, que resultou na publicação de dois livros: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* e *Juventude, violência e cidadania*. O segundo foi um *Ciclo de debates organizado pela ONG Ação Educativa* em 1998. E o terceiro, o *I Seminário Políticas Públicas – Juventude em Pauta*, ocorrido em 2002, resultando também no livro *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*.

Assim, além dos organismos internacionais, as organizações não governamentais (ONGs) também vêm propondo direcionamentos e orientações das políticas para a juventude, como a ONG Ação Educativa que promoveu um ciclo de debates em 1998, envolvendo diversos especialistas que discutiram problemas da juventude como trabalho, violência, drogas, cultura, participação, dentre outros temas.

Tratava-se assim de colaborar para a constituição de um debate público em torno dos jovens que descolasse os olhares, que problematizasse diagnósticos dominantes; enfim, que pudesse qualificar melhor um emergente modo de compreensão dos jovens no Brasil, mais próximo da ideia de democracia, de direitos a serem conquistados e de construção do desenvolvimento sustentável (SPOSITO, 2011, p.332).

O seminário Políticas Públicas – Juventude em Pauta, organizado pela ONG Ação Educativa e pela Fundação Friedrich Ebert em parceria com o Ibase, o Instituto Pólis, o Observatório Jovem da UFF, o Observatório da Juventude da UFMG, o Núcleo de Análises em Políticas Públicas da UFRRJ e o Instituto Paulista da Juventude – com o apoio da Fundação Avina e da Norwegian Church Aid (NCA) (PAPA; FREITAS, 2011) – uniu a experiência latino-americana e a brasileira na mesma atividade. Neste seminário houve uma avaliação das políticas para a juventude no governo de FHC e o direcionamento da necessidade de formular uma política que atendesse aos anseios da diversidade juvenil no Brasil. Também foi enfatizada a necessidade de as políticas públicas abarcarem os direitos dos jovens e não tratá-los como segmentos negativos da sociedade.

Segundo Rocha (2014) Luiz Inácio Lula da Silva, assim como seu adversário nas eleições de 2002 no segundo turno, José Serra; em sua campanha teve como um dos temas a juventude, mesmo não possuindo propostas sistematizadas para essa categoria social. No período das eleições, ambos candidatos assinaram um documento comprometendo-se com a promoção de políticas públicas de juventude. O documento intitulado *Por uma política de Juventude para o Brasil* (2002) foi organizado pelo Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), UNESCO e Federação da Indústria do Estado de São Paulo

(FIESP) (SENNA, 2002), o que demonstra a articulação de setores privados nacional e internacional em torno da constituição de uma política para a juventude no Brasil.

O documento traz a proposta de uma política de desenvolvimento humano focada na educação básica e profissional; política de saúde com viés educativo; política de geração de trabalho, emprego e renda e de tempo livre com promoção de uma cultura de paz. No documento, Viviane Senna (presidente do instituto Ayrton Senna), apresenta um discurso de convocação dos candidatos a se comprometerem com a criação de uma política para a juventude articulada, diferente da política setorial e fragmentada do governo anterior, como observado no trecho do documento abaixo:

Como transitar do Brasil que temos para o Brasil que queremos? Como empreender esta grande, impostergável e urgente travessia? O caminho, entendemos nós, passa pela construção de uma política de conjunto, para o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de nossa juventude. Não mais uma política setorial e fragmentada, como as que praticamos até aqui. Mas um conjunto articulado de ações, que, tendo o jovem como destinatário último dos esforços do Estado e da sociedade, faça convergir para ele de forma intercomplementar e sinérgica o melhor dos esforços de cada agente envolvido nesse processo (...) O propósito desta convocação é unir as forças vivas da sociedade civil brasileira, para exigir dos candidatos à Presidência da República uma exposição clara da maneira como percebem, entendem e pretendem encaminhar a questão juvenil em seus programas e, caso eleitos, em sua ação de governo. Não podemos mais, enquanto cidadãos responsáveis, assistir passivamente à maneira como esta questão vem sendo tratada entre nós. A construção de uma política de juventude no Brasil é uma ideia cujo tempo chegou. O jovem brasileiro precisa deixar de ser visto como problema. Precisamos assumi-los como parte imprescindível da solução dos impasses e dificuldades que há tanto nos desafiam (SENNA, 2002).

Assim, este documento trouxe direcionamentos para o novo governo, assim como a perspectiva de que o jovem é parte imprescindível na solução dos problemas.

Outra atuação das ONGs nessa área, foi a criação, em 2003, do *Projeto Juventude*, fazendo parte do *Instituto Cidadania* (ONG criada em 1991). O projeto foi apresentado como resultado de programas de estudo, pesquisas, discussões e seminários em vários estados (INSTITUTO CIDADANIA, 2004) e o documento final desse trabalho foi entregue, em forma de relatório, à Presidência da República em 2004, o que indica direcionamentos desse organismo nas ações do governo.

No relatório final do Projeto Juventude (2004) foi apresentado: um diagnóstico sobre esses sujeitos sociais no Brasil; diretrizes gerais de uma agenda política nacional; agenda para diferentes áreas, dentre outros fatores que envolveram o projeto. Esse relatório evidencia a participação financeira da Companhia Brasileira de Metalúrgica e Mineração (CBMM), Vale do Rio Doce, Telemar e Usiminas, no Projeto Juventude. Além disso, conta com a colaboração

da UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Unicef, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e diversas ONGs consideradas pelos membros deste projeto, reconhecidas pelo seu trabalho na área.

Essa perspectiva de colaboração, fica evidenciada também em outro trecho do documento do Projeto Juventude que atribui aos sujeitos nesta condição o papel de protagonista nas políticas públicas, juntamente com iniciativas não-governamentais que tenham como foco a juventude:

nas distintas etapas do programa houve preocupação em respeitar a premissa metodológica de que cabe aos próprios jovens um papel protagonista na condução de toda discussão para definir as políticas públicas, e mesmo as iniciativas não-governamentais, que se voltem para as demandas da condição juvenil. Tudo em consonância com o slogan várias vezes reiterado ao longo dos seminários e debates: nada a nosso respeito sem nossa participação (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.106).

O relatório do Projeto Juventude destaca o problema de exclusão escolar, a necessidade e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. A argumentação busca sustentação em dados estatísticos de grande impacto, ressaltando que 14%, dos 34 milhões de jovens entre 14 e 24 anos que vivem no Brasil, não estudam, não trabalham e nem procuram emprego. E os que trabalham, em sua maioria, estão na informalidade. Além disso, é evidenciada uma ideia de participação política dos jovens em esferas locais como no próprio bairro, por meio do trabalho voluntário, o que condiz com os direcionamentos internacionais neoliberais, de estímulo a ação individual, conforme já apresentamos no capítulo 1. Assim, sobre a participação política dos jovens, o relatório evidencia que

(...) existe uma ampla diversidade de formas de atuação coletiva entre os jovens, com diferentes raios de abrangência: os grupos culturais já citados, as equipes de ação comunitária ou de trabalho voluntário, as entidades estudantis, as ONGs, os movimentos sociais gerais, as mobilizações de contestação antiglobalização, as redes de solidariedade ou campanhas libertárias etc. (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.15).

Face ao diagnóstico, o relatório final do Projeto Juventude, estabelece as seguintes diretrizes gerais da agenda nacional para a juventude: igualdade de direitos e fortalecimento dos segmentos vulneráveis; responsabilidade de distintos atores; enfoque na educação, trabalho, cultura e participação; desenvolvimento de um programa nacional abrangente e um novo desenho institucional. Agregado a isto, indica que “os eixos centrais de uma inovadora Política Nacional de Juventude devem combinar mecanismos de proteção social, expedientes que gerem

novas oportunidades de inserção profissional e sociocultural e incentivem a participação” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.19).

Como veremos no item seguinte deste trabalho, esse relatório precedeu e subsidiou as políticas para a juventude delineadas e implementadas ao longo do governo Lula da Silva. A composição da agenda para diferentes áreas como educação, trabalho, cultura, participação, saúde, espaço urbano e desenvolvimento social, abrangeu diversos direcionamentos. Neste contexto, as recomendações e propostas para a área de educação envolveram temas como a flexibilização curricular; interdisciplinaridade; ensino integrado (formação básica mais formação técnica profissional); revisão de metodologia para tornar a escola mais atraente para o jovem; implantação de programas de educação supletiva e indícios da criação do ProJovem. Como se pode notar na passagem a seguir:

implementar programas que combinem escolaridade, capacitação para o trabalho e inserção em atividades comunitárias para jovens que estão fora da escola ou em defasagem idade/série, sempre levando em conta a diversidade de situações. Esses programas devem garantir apoio financeiro para os jovens, com contrapartida em trabalho social, visando alavancar sua autonomia em relação à família (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.28).

O *Projeto Juventude* também organizou três livros sobre a juventude envolvendo o resultado da pesquisa nacional: *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (2004); *Retratos da Juventude Brasileira - análises de uma pesquisa nacional* (2005); *Trajetórias juvenis – narrativas de participação*. A primeira obra envolvendo treze ensaios, segundo os redatores do relatório final da comissão extraordinária de políticas públicas para a juventude, “oferece um painel pluralista dos aspectos singulares, da diversidade e também dos liames que compõem a contraditória identidade juvenil” (BRASIL, 2004b, p.88), buscando problematizar, ainda segundo esses redatores, alguns mitos que envolvem o segmento juvenil. O segundo livro é uma coletânea de 14 estudos que buscam interpretar os múltiplos resultados da pesquisa quantitativa sobre a juventude brasileira. Já o terceiro, traz a história de vida de alguns jovens, seus anseios, suas expectativas, experiência de trabalho e escola, tipo de participação que desenvolve e etc.

Assim, observa-se que as ações propostas e produzidas pelo *Projeto Juventude*, envolveram a perspectiva de superação da condição de exclusão dos jovens, mas sem uma expectativa de mudança social, uma vez que o jovem, responsável pela sua própria inclusão, deveria ser reinserido na sociedade tal como ela se encontra, mantendo a ordem desigual, realizando pequenas ações sob o discurso de participação e colaboração. Críticos a essa visão

têm demonstrado os limites dela desde os seus fundamentos. Souza (2008), por exemplo, enfatiza que

a interpretação da questão social em termos de exclusão já anuncia a sua solução: a inclusão – e não a transformação – na sociedade. O discurso não abre a possibilidade de alternativa, e assim é compartilhado pelos mais diversos setores sociais (organismos internacionais, governos, ONGs juvenis ou não, empresas, acadêmicos, etc.) (SOUZA, 2008, p.80).

Por sua vez, Neves (2012) demonstra que essa parceria entre ONGs, empresas e governos faz parte de um projeto de sociedade, desenvolvido a partir da década de 1990 no Brasil, em que, sob influência de organismos internacionais, apresenta dentre outros objetivos “o desenvolvimento de um modelo de democracia baseada em estratégias de estímulo à conciliação de classes e ao desmonte das formas de organização social que se pautaram historicamente pelo combate à exploração e à dominação burguesas”(p.1). Assim, visa desenvolver uma cidadania pautada na responsabilidade social, onde diferentes parceiros devem colaborar para o bem-estar social, aceitação das desigualdades sociais como naturais e associativismo prestador de serviços social, em detrimento do associativismo reivindicativo de direitos da década anterior.

As ideias de fortalecimento dos segmentos vulneráveis, proteção social e incentivo à participação, condizem com a perspectiva de integração do jovem na sociedade no papel de objeto e não de sujeito das políticas para a juventude. Busca-se assim, sanar o problema social de exclusão dos jovens, sob a perspectiva dos interesses dominantes de promoção da coesão social e do desenvolvimento, na perspectiva do aproveitamento das supostas oportunidades oferecidas pelo governo aos jovens, como os programas que envolvem educação, trabalho e participação, que compõe essa política.

2.1.1. Política Colaborativa: os empresários e a difusão da perspectiva de responsabilidade social

Como foi constatado no capítulo anterior, a década de 1990 correspondeu ao período de introdução e consolidação do neoliberalismo no Brasil. Esse período foi caracterizado por uma reorganização política da burguesia no intuito de se manter como classe dominante e dirigente. Nesse sentido, os empresários buscaram estratégias de repolitização da política, operando junto aos governos para uma nova sociabilidade dirigida pela burguesia.

Essa nova sociabilidade visou a reeducação política da sociedade brasileira, ressignificando conceitos de democracia e participação de acordo com as tendências internacionais. Isto não significou que a burguesia estivesse verdadeiramente compromissada com o aprofundamento da democracia, mas sim uma estratégia de dominação sob nova roupagem a partir da difusão de um discurso de cidadania ativa e participação social da população no país. Sob esse discurso difunde-se a ideia de conciliação de classe, segundo a qual o confronto político e o antagonismo entre as classes devem ceder lugar às saídas negociadas, entendida como colaboração social.

Martins (2005) ressalta que entre os motivos para a difusão dessa nova sociabilidade está a preservação do mundo capitalista. Para isso, padrões de conduta e princípios éticos deveriam ser estabelecidos para que a competição partisse de patamares comuns em todo o mundo, sem ser potencializada por diferenciais relacionados à conduta das empresas como exploração do trabalho infantil, danos ao meio ambiente, descumprimentos das normas ligadas aos direitos dos trabalhadores, entre outros diferenciais, que pudessem trazer danos para o sistema. O mesmo autor ressalta que a partir dessas determinações, a perspectiva de *responsabilidade social* ou *responsabilidade social empresarial* chegou ao século XXI como uma ideologia que impulsiona e orienta os empresários e busca legitimar junto a classe trabalhadora três estratégias:

(I) é necessário readequar os fins, os objetivos e as práticas políticas ligadas a representação de interesses dos trabalhadores, no sentido da colaboração e do pacto entre as classes; (II) é imprescindível que a aparelhagem estatal assumam um novo papel frente às questões sociais em termos bem distintos daqueles experimentados nos tempos do Estado inspirado no modelo de bem-estar social; (III) é indispensável que todos os atuais e futuros cidadãos-voluntários apostem na construção de um capitalismo dito humanizado, já que todos são iguais e portadores de grandes potencialidades que precisam ser desenvolvidas para realização pessoal e comunitária (MARTINS, 2005, p.164).

Assim, a partir da difusão dessa ideologia, as organizações empresariais passaram a difundir a perspectiva de compromisso com as questões sociais como estratégia para permanência no poder, e fomentar a participação opinativa do cidadão, mas resguardando seu poder decisório. A perspectiva de *responsabilidade social* vai além da filantropia empresarial voltada para preceitos cristãos, com ações fragmentadas e pontuais, mas unifica os empresários na perspectiva de consolidação de um único modelo de sociabilidade. Sobre esse tema Martins (2005 p. 151) ressalta que:

a “responsabilidade social empresarial” é uma ideologia que expressa o encerramento de crise e tensões hegemônicas e indica novas acomodações políticas e novas movimentações qualitativamente superiores que penetram o campo das políticas de

Estado e envolvem todas as frações de classe burguesa, reordenando as relações políticas mais amplas localizadas no interior da sociedade civil.

Sob a perspectiva da *responsabilidade social* as empresas buscam mudança no aparato legal que regulamenta a participação burguesa nas questões sociais e ainda buscam isenções fiscais e acesso a verbas públicas para a realização de seus projetos sociais. Isso resulta da ideia de que o governo não é capaz de se responsabilizar sozinho por questões sociais e cabe a diferentes organismos da sociedade civil, a tarefa de partilhar responsabilidades por meio de parcerias. Esse novo modelo, que envolve uma nova relação entre sociedade política e sociedade civil é chamado por Melo e Falleiros (2005) de “Estado social-liberal”.

Tal modelo envolve uma perspectiva de suposta preocupação com as mazelas sociais, mas sem extinguir a liberação pelo Estado do espaço a iniciativa privada, dinheiro aos bancos internacionais e o submetimento das políticas públicas nacionais às diretrizes dessas organizações. Assim, o empresariado no Brasil traduziu para a realidade local um projeto de renovação da hegemonia burguesa no século XXI, por meio da difusão da ideia de que todos devem fazer a “sua parte” para a melhoria do país, ao tempo que estimula também o desenvolvimento de políticas públicas que não ponham em risco esse projeto social.

Souza (2008) enfatiza que a sociedade civil dos anos 1990 e 2000 é formada por diversos atores que tanto trabalham sozinhos para a consecução de interesses particulares quanto estabelecem relações de negociação e aliança. Essa relação é condição de êxito das políticas e projetos já que funciona como meio de obter legitimação e alinhar um consenso. E ainda sobre as políticas para a juventude o autor ressalta que:

não é apenas a participação juvenil que é estimulada. Tanto nos documentos dos organismos internacionais, quanto nos textos e pronunciamentos de ONGs, órgãos de governos, membros da academia e empresariado aparece a ideia de que a formulação e a execução das políticas de juventude não devem ser atribuições exclusivas dos governos, mas também da sociedade, o que inclui, além dos próprios indivíduos jovens e adultos, suas famílias, as ONGs, juvenis ou não, e o setor privado lucrativo, ou seja, todos os outros atores sociais, aglomerado que tem sido referido como “sociedade civil” (SOUZA, 2008, p.124-125).

Assim, é sob esse contexto de uma nova relação entre sociedade política e sociedade civil que foram e vêm sendo praticadas ações para o desenvolvimento de uma política nacional para a juventude.

Na interpretação crítica desse movimento, a dimensão ideológica de “responsabilidade social” dá corpo a uma estratégia da classe dominante para a subsunção da classe trabalhadora, consubstanciado na “noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.38), e também por meio de uma radicalização da democracia, que se trata, na verdade, de uma “retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação” (Idem).

Assim, há uma inversão de papéis e uma ressignificação da sociedade civil, que Martins, Oliveira, Neves, Melo e Santos (2010, p.129) denominam de “sociedade civil ativa”. Segundo esses autores trata-se de um espaço de coesão e ação social, buscando, entre os interesses do Estado e do mercado, resgatar formas de solidariedade entre os indivíduos e diversos grupos de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção, prevalecendo o colaboracionismo e a liberdade das escolhas individuais. Nesse sentido, haveria uma nova encenação da política e novos atores sociais “superando as categorias classe social e sociedade civil como espaço de lutas e antagonismos” (MARTINS et al., 2010, p.129).

Deve-se lembrar, neste contexto, que o Estado ampliado em Gramsci (2000, p. 244) corresponde à “sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção”. Compreendo que a sociedade política é constituída pelo governo, polícia, pelas forças armadas, pelos aparelhos de repressão, enfim, por instituições repressivas da sociedade. E a sociedade civil é o “espaço de luta de classes, ou seja, um espaço de conservação e também de transformação, segundo o estágio das correlações das forças sociais” (NEVES, 2011, p.231). Assim, a sociedade civil pode contribuir para consolidar a hegemonia dos grupos dominantes, o que no cenário recente tem na ideologia da responsabilidade social um forte aparato para a construção do consenso.

Esta estratégia embora tenha se constituído mais recentemente, deve ser lida em relação com os movimentos político-sociais mais amplos que atravessam a realidade brasileira. Coutinho (2006) ressalta que período de 1930 a 1980 é marcado por um tipo de Estado burguês que se caracteriza, em sua maior parte, pela presença de uma dominação sem hegemonia. Não havia consentimento da maioria da população pelo projeto político da classe dominante, o que é verificado pela grande quantidade de lutas, protestos, reivindicações, contestações da ordem vigente. A partir de então, devido à percepção por parte da burguesia de que era necessárias mudanças nas estratégias de dominação e para que houvesse um maior controle social era

preciso exercer uma dominação com hegemonia, ou seja, era preciso mudar as estratégias para continuar a dominação, gestando novas práticas de fazer política.

Para Gramsci, consenso está diretamente relacionado ao conceito de hegemonia

o exercício “normal” da hegemonia [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgão de opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em certas situações, se multiplicam artificialmente (GRAMSCI, 2000, p.195).

Assim, por meio do consenso dissemina-se o discurso de que todos os indivíduos devem colaborar com ações voluntárias, individualizadas, locais, fazendo pequenas transformações, contribuindo dessa forma para a melhora da sociedade, exercendo dessa forma sua cidadania. “Fazer trabalho voluntário equivale a encontrar soluções concretas para problemas reais é identificado como participação cidadã e cidadania” (SOUZA, 2008, p.12-13). Assim, a perspectiva de transformação social vem sendo transferida para as ações individuais, trazendo uma resignificação da política, todos podem e devem fazer política, no sentido de pequenas ações.

Na “nova forma” de política, não há protesto, mas conformidade à regra, e não há criação, mas criatividade na execução de projetos em busca de soluções para problemas; o conflito é omitido pelo consenso, e o “poder desconhecido” (...) é anulado pela atividade para a consecução de um objetivo previamente fixado. Numa palavra, a “nova forma” de política não é modalidade de rebelião juvenil, mas constitui mecanismo de integração da juventude (SOUZA, 2008, p.15).

Assim, essa “nova forma” de política, a *Política Colaborativa*, está relacionada à perspectiva de que a mudança social ocorreria pela ação direta do indivíduo em uma situação específica, entrelaçada pela ideologia da responsabilidade social. O trabalhador vai abdicando da sua função militante, transformando-se em voluntário, em um cidadão colaborador. “Ao canalizar a indignação e o sentimento de impotência do homem em face das profundas injustiças sociais, o voluntariado tende a evitar que esses impulsos se transformem em impulso de constituição de sujeitos políticos coletivos contestadores da ordem estabelecida” (NEVES, 2005, p.101). Trata-se de uma estratégia burguesa para enfraquecer politicamente a classe trabalhadora.

Nesse sentido, Shiroma, Garcia e Campos (2011), enfatizam que por meio da Política Colaborativa há uma redefinição da atuação da sociedade civil no campo educacional que

implica em criar uma nova consciência, uma nova sensibilidade social, com vista a difundir na população uma perspectiva de responsabilidade social, mediante a formação de um novo jeito de ser cidadão.

Assim, pode-se inferir que a Política Colaborativa está diretamente relacionada a uma repolitização da política, que é apreendida como a “redefinição da participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, voltadas ao fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal de terceira via” (MARTINS; NEVES, 2010, p.24). Neves (2011) ressalta que no neoliberalismo de Terceira Via reestruturam-se as relações de poder, onde a concertação social se estabelece como prática política, onde o bloco hegemônico cede as pressões sociais fragmentárias para manter intacta as bases do projeto hegemônico em seu todo.

Dessa forma, por meio da Política Colaborativa busca-se a hegemonia da classe dominante, ou seja, busca-se transformar o projeto particular de uma classe em consenso. Martins e Neves (2010, p.24) ressaltam que “o exercício da hegemonia é, para Gramsci, sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação”. É nesse sentido, que um dos principais lugares de difusão da ideologia dominante é a escola, aonde por meio dela são difundidos conteúdos, habilidades e valores ligados ao modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das desigualdades sociais.

Assim, com essa política propaga-se a ideia de que deve haver uma colaboração, uma aliança, entre a iniciativa privada, o governo e toda a população em prol do desenvolvimento do país, ou seja, a responsabilidade deve ser partilhada por todos. Essa política busca um consenso em torno das ideias que vem sendo disseminadas a partir dos anos 1990 no Brasil, com destaque para o governo Lula.

2.2. O legislativo no desenvolvimento da Política Nacional de Juventude

Seguindo a atuação dos sujeitos na trajetória de constituição da Política Nacional de Juventude, paralelo aos atos desencadeados a partir do Palácio da Alvorada, o legislativo cumpriu um papel importante no delineamento da PNJ. Nesse sentido, em 2003 foi criada na Câmara dos Deputados uma Comissão Especial de Juventude (CEJUVENT) a partir do requerimento apresentado pelo Deputado Reginaldo Lopes e parlamentares de partidos diversos, originado a partir de encontros da Frente Parlamentar em Defesa da Juventude (BRASIL, 2004b). Essa comissão, composta por 43 deputados de diferentes partidos, teve como

proposta acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude. Realizou audiências públicas, um seminário nacional, encontros estaduais e uma conferência de juventude para criar projetos de leis dirigidos às demandas juvenis. Como resultado desse trabalho concluído em 2004, foram encaminhadas três propostas para a política de juventude: a elaboração de um Plano Nacional de Juventude (PL 4530/2004); uma emenda constitucional que agregasse a juventude ao texto da constituição (PEC 138-A/2005); a elaboração de um estatuto de direitos da juventude (PL 27/2007). Todos só foram realizados anos depois.

A PL 4530/2004 tratou da elaboração de um Plano Nacional de Juventude. Esse plano, do ponto de vista formal, visou atender os jovens de 15 a 29 anos e trouxe como objetivos: incorporar os jovens ao desenvolvimento do país; tornar as políticas públicas para a juventude responsabilidade do Estado e não dos governos; apontar diretrizes e metas para que o jovem seja o ator principal em todas as etapas de ações a seu favor; articular os diversos atores da sociedade, governo, organizações não-governamentais, jovens e legisladores para construir políticas públicas integrais de juventude, dentre outros (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Juventude (2004) inclui uma série de temáticas assim definidas: *emancipação juvenil* (incentivo permanente à educação; formação para o trabalho e garantia de emprego e renda); *bem-estar juvenil* (promover a saúde integral do jovem; incentivar o esporte, oportunizar o lazer e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado); *desenvolvimento da cidadania e organização juvenil* (formação da cidadania; protagonismo e organização juvenil); *apoio à criatividade juvenil* (estímulo à produção cultural e acesso aos bens de cultura; desenvolvimento tecnológico e comunicação); *equidade de oportunidades para jovens em condições de exclusão* (jovem índio e jovem afrodescendente; jovem rural; jovem portador de deficiência; jovem homossexual; jovem mulher).

Nota-se que essas perspectivas de integrar o jovem ao desenvolvimento do país e articular diversos atores sociais condiz com o discurso dos organismos internacionais de mediação de conflitos, com vistas a uma conciliação de classes, assim como a perspectiva de responsabilidade social, em que diferentes atores devem colaborar para o desenvolvimento do país. Observa-se também que essas temáticas condizem com a proposta das políticas para a juventude, visando a inclusão do jovem à sociedade, por meio de supostas propostas de emancipação, bem-estar, cidadania, equidade, com vistas a moldar os jovens em conformidade aos padrões pacíficos desejados pelos dominantes, sem mudar a sociedade.

Em 2010 foi concretizada a PEC 138-A/2005, proposta pela CEJUNVET em 2004. Tratou-se de uma emenda constitucional que agregasse a juventude na constituição inserindo o termo juventude à Constituição brasileira por meio da Emenda Constitucional 65/2010, conforme já foi ressaltado. Esta emenda, por meio da alteração dos Artigos 1º e 2º, incluiu a expressão jovem ao artigo 227, do capítulo VII, da Constituição de 1988, como observado no trecho abaixo:

Art. 1º O Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal passa a denominar-se "Da Família, da Criança, do Adolescente, **do Jovem** e do Idoso".

Art. 2º O art. 227 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao **jovem**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do **jovem**, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do **jovem** portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 3º

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e **jovem** à escola;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao **jovem dependente de entorpecentes e drogas afins**.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (NR)
(BRASIL, 2010a *grifos meus*)

A juventude brasileira era o único grupo em categoria etária que não estava presente na Constituição. Esta emenda regulamenta a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, direitos que até então eram desamparados constitucionalmente, o que prejudicava o desenvolvimento de políticas que atendessem as especificidades dos jovens. Essa inserção abre possibilidades para diminuir a ideia de os jovens constituírem um problema social e o favorecimento da perspectiva destes como sujeitos de direitos. Juridicamente essa ação favorece também ao legislativo na formulação de leis específicas para os jovens, uma vez que

legítima as ações para o desenvolvimento da Política Nacional de Juventude, que envolve diversos agentes como ONGs, empresários e governo.

Em 5 de agosto de 2013 foi aprovada pela Lei n.12.852, que institui o Estatuto da Juventude, princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). A Lei foi resultado do PL 27/2007, proposta pela CEJUNVET. O Estatuto da Juventude torna a realização de políticas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 e 29 anos uma obrigação do Estado, independente da vontade de governos. Destaca-se nos princípios, as ideias de autonomia, emancipação e participação. Emancipação “no sentido da trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade” (BRASIL, 2013a). A participação do jovem abrange diferentes esferas, tais como a social; a política; no desenvolvimento do país; na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas; nos espaços decisórios, etc., como observado no artigo 4º do capítulo II seção I desse estatuto:

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto (BRASIL, 2013a).

O direito à educação também está presente neste estatuto, assim como os programas oferecidos aos jovens que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Aí pode-se incluir o ProJovem Urbano. “É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno” (Seção II Art.7º, § 2º), e também educação profissional e tecnológica articulada a diferentes níveis e modalidades de educação. Neste Estatuto, na seção III, artigo 15 V, também está previsto o direito à profissionalização, trabalho e renda, por meio de medidas como “adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude” (BRASIL, 2013a).

Também por meio da Lei 12.852/2013 foi criado o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). O artigo 3º dessa Lei traz o seguinte texto:

§ 1º Entende-se por Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, a estrutura formal da Rede Nacional de Juventude, representada pelo conjunto ordenado de princípios,

regras, critérios e de recursos materiais e humanos que envolvem as políticas, planos, programas, ações e projetos sobre juventude, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais (BRASIL, 2013a).

Integram o SINAJUVE os conselhos de juventude, na qualidade de órgão centrais de articulação, os órgãos governamentais de juventude, o Sistema Nacional de Avaliação e Gestão das Políticas de Juventude, o Sistema Nacional de Informação sobre Juventude, e outras entidades ou sistemas que representem a juventude. O SINAJUVE integra em um só órgão todos os conselhos e secretarias criados para a política de juventude (BRASIL, 2013a).

Assim, com a Emenda Constitucional 65/2010 e o Estatuto da Juventude vem sendo difundida, cada vez mais, a perspectiva dos jovens como sujeitos de direito. Sobre esta perspectiva Souza (2008, p.140), enfatiza que:

os jovens “sujeitos de direitos” seriam aqueles, portanto, que não se submeteriam ao Estado paternalista na medida em que estariam eles próprios “assegurando” seus direitos [...] o acesso a serviços é um direito a ser assegurado [...] Isto é, cabe ao indivíduo “sujeito de direitos” a intermitente e interminável tarefa de assegurar cada um dos serviços que pretende usufruir. Não há garantia de direitos, mas a responsabilidade individual de obter acesso ao serviço.

Essa perspectiva é percebida no estatuto da juventude nos princípios autonomia, emancipação e participação, e pelo julgamento de que o jovem é uma pessoa livre, responsável e digna de participação e que deve ter seus direitos assegurados por meio do acesso a programas, educação, educação profissional e tecnológica e a políticas públicas. Assim, o jovem como ator estratégico e sujeito de direitos é tanto objeto das políticas públicas, quanto auto-responsável pela sua integração por meio do acesso a serviços oferecidos pelo governo. Essas características estão relacionadas com a nova forma de política, a qual dissemina a ideia de que a mudança social ocorreria pela ação direta do indivíduo em uma situação específica, condizente com a ideologia da responsabilidade social.

2.3. O Governo federal e as articulações para o fomento à Política Nacional de juventude

A crescente centralidade das políticas de juventude no Brasil na década de 1990, ganhou maior força e destaque a partir do governo de Lula em 2003. Foi neste governo que se desenvolveram ações importantes para a constituição de uma Política Nacional de Juventude, como a criação do ProJovem. Lula “se elege tendo como uma das temáticas de sua plataforma eleitoral o jovem e sua luta pelo reconhecimento social e seus direitos e sua descriminalização”

(BORELLI, et al., 2003, p.6). Mas, como vimos anteriormente, assumir essa temática passou pela articulação com os setores empresariais, ONGs e direcionamentos internacionais.

Secretarias, conselhos, comissões, leis e projetos foram criados, no período de atuação do PT com os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-) para compor, formular e desenvolver essa política pautada principalmente na reinserção escolar dos jovens. Entre as ações que deram corpo à política, foram destacadas neste texto:

- Constituição de um grupo interministerial com finalidade de realizar um diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens no Brasil (2004);
- Lançamento da Política Nacional de juventude, apoiada no tripé: SNJ, CONJUVE e ProJovem (2005);
- Primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude (2008);
- Pacto pela Juventude (2008 e 2010);
- Segunda Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude (2011);
- Criação do Observatório participativo da juventude – Participatório (2012)
- Criação do programa Autonomia e Emancipação da Juventude a partir do Plano Plurianual (2012-2015).

No início do governo Lula houve o discurso de que por falta de oportunidade, de ações específicas para a juventude, o jovem estava envolvido na criminalidade e violência e cabia ao Estado o resgate desses jovens. Isso é constatado no discurso do presidente na cerimônia de lançamento do *Programa Primeiro Emprego*, em junho de 2003.

É porque a juventude brasileira vive, possivelmente, o maior momento de incerteza e de angústia que a juventude brasileira já viveu. Nós temos a responsabilidade, enquanto governantes, e eu diria, também toda a sociedade civil brasileira, de não permitir que o narcotráfico e o crime organizado possam conquistar um jovem, ao invés de o Estado conquistá-lo. Todas as pesquisas e estudos científicos já demonstraram que grande parte da juventude, por falta de políticas públicas, cai na criminalidade. É exatamente a constatação de que essas pessoas não tiveram oportunidade de estudar, de que o Estado não lhes ofereceu escola, não lhes ofereceu creche, não lhes ofereceu área de lazer e tampouco lhes ofereceu oportunidade de trabalhar e de aprender uma profissão (SILVA, 2003).

Nesse período, observa-se uma articulação e influência das orientações dos empresários por meio das ONGs na presidência, já que as diretrizes do Instituto Cidadania através do Projeto Juventude, foram implementadas pelo governo. O vínculo anterior de Lula com o instituto foi potencializado quando ele se tornou presidente do país, viabilizando a efetivação das diretrizes

preconizadas por essa instituição. Sobre isto Carrano, Brenner e Lânes (2005, p.203) consideram que:

o prestígio resultante de ser o Instituto Cidadania uma organização não governamental, criada pelo Partido dos Trabalhadores e ter como Presidente de honra o próprio Presidente da República, facilitou a conquista de parceiros responsáveis pela viabilização material de um projeto de alto custo e largo alcance social e político.

Em 2004, a Presidência da República constituiu um grupo composto por representantes de dezenove ministérios²³, com a finalidade de realizar um diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens brasileiros. Foi solicitado ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma pesquisa sobre o perfil da juventude brasileira. O IPEA considerou os jovens na faixa etária de 18 a 29 como o grupo mais vulnerável da sociedade brasileira. É nessa faixa que, segundo a pesquisa, ocorre o maior número de envolvimento com drogas, gravidez precoce, mortes por causas externas (homicídio, trânsito e suicídio); inadequação da qualificação para o mundo do trabalho; baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura; e baixa permanência nos sistemas escolares (BRASIL, 2005a). Não esquecendo também que, por estar numa faixa etária considerada economicamente ativa, toma força o discurso sobre a necessidade de alguma qualificação profissional ampliada para estes jovens, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho.

Esse grupo interministerial mapeou as principais ações governamentais voltadas para a juventude já implantadas e formulou nove desafios, que envolvia ações para os jovens rurais e urbanos nos setores da educação, trabalho, cidadania, participação, e direitos, a saber:

- 1- Erradicar o analfabetismo;
- 2- Ampliar o acesso ao ensino e à permanência em escolas de qualidade;
- 3- Preparar para o mundo do trabalho;
- 4- Gerar trabalho e renda;
- 5- Promover vida saudável;
- 6- Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação;
- 7- Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas;
- 8- Estimular a cidadania e a participação social;

²³ “Casa Civil, Cultura, Defesa, Desenvolvimento Agrário, Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte, Fazenda, Justiça, Meio Ambiente, Planejamento, Saúde, Turismo, Trabalho e Emprego, Direitos Humanos, Promoção da Igualdade Racial, Políticas para as Mulheres, Gabinete de Segurança Institucional. A coordenação do grupo ficou a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República, tendo como coordenador político o então ministro Luiz Dulci e Beto Cury como coordenador do grupo interministerial, na época Secretário de Articulação Social da Secretaria Geral” (ROCHA, 2014, p.13).

9- Melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais. (BRASIL, 2006).

Nota-se que esses desafios também condizem com os direcionamentos internacionais de acesso dos jovens à educação e trabalho mínimos que gerem uma estabilidade nacional e os interesses empresariais de disseminação da ideologia de responsabilidade social por meio de políticas afirmativas, estímulo à cidadania e participação. As características do ProJovem, criado posteriormente em 2005, não fogem a isto, acentuando como desafios: a ampliação do acesso e a permanência dos jovens na escola; preparação para o mundo do trabalho que gere ocupação e renda; democratização do acesso às tecnologias da informação por meio das aulas de informática; estímulo a cidadania e participação social por meio das aulas de participação cidadã.

Em 2005, com base num discurso de ação resultante do diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens no Brasil, produzido pelo grupo interministerial, e também a partir das diretrizes do Projeto Juventude, com já evidenciado, foi lançada pela Secretaria-Geral da Presidência da República a Política Nacional de Juventude. Esta política teve como eixo orientador o discurso da emancipação juvenil. O texto assinala que “Os jovens devem ter oportunidades para adquirir e utilizar suas capacidades. Para isso, o Estado tem que ofertar serviços que garantam aos jovens a satisfação de suas necessidades básicas e condições de pleno desenvolvimento humano” (BRASIL, 2008e, p.18). A PNJ foi lançada apoiada no tripé: Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem):

A SNJ, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, segundo os redatores do guia das políticas públicas para a juventude (2006), teve como função articular os programas e projetos em âmbito federal destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, bem como coordenar o ProJovem. Além disso, era responsável por fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes judiciário e legislativo na construção dessas políticas; e ainda promover espaço para que a juventude participasse da construção dessas políticas. Ou seja, um espaço para que a juventude pudesse desenvolver seu suposto protagonismo.

Contudo, é importante ressaltar que em 2012 foi retirada da SNJ a atribuição de execução de programas destinados aos jovens, como o ProJovem, perdendo assim parte do seu orçamento anual, além do espaço de diálogo direto com os ministérios e administrações

estaduais e municipais referentes a esses programas. “Sua prioridade passa a ser trabalhar a articulação entre as políticas de juventude executadas nos diversos ministérios e promover o diálogo com as juventudes brasileiras” (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2011, p.116).

Dando continuidade à composição da PNJ, o CONJUVE, um dos tripés dessa política, foi criado com a proposta de ser um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira (BRASIL, 2006). Como órgão consultivo tinha o objetivo de assessorar a SNJ na formulação de diretrizes da ação governamental. Promoveu também, estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil, buscando assegurar, segundo as diretrizes do Conselho, que a Política Nacional de Juventude fosse conduzida por meio do reconhecimento dos direitos, das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

A participação da sociedade civil no CONJUVE, segundo o texto que rege o Conselho, deve ocorrer por meio da representação de 2/3 dos seus membros, por meio de entidades, movimentos, redes de jovens e ONGs que trabalhem com os mais diversos segmentos juvenis e de especialistas na temática juventude, o que indica a participação dos empresários na constituição dessa política. Além disso, também integram o Conselho, os Ministérios que desenvolvem programas e ações voltadas para a juventude, representantes do Fórum de Gestores Estaduais e da Frente Parlamentar de Políticas Públicas de Juventude e das entidades municipalistas (BRASIL, 2006).

A atuação dos setores empresariais, todavia, não se esgotou nas iniciativas junto aos candidatos à presidência do Brasil ou aos anos iniciais do governo eleito. Assim indicando a vitalidade da atuação desse segmento, em 2008, foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Juventude, convocada pelo Presidente da República, mediante decreto de 05 de setembro de 2007 e regulamentada pela Portaria SG-PR nº 048 de 14 de setembro de 2007. Para organização e realização dessa conferência foi realizado um convênio (SG-PR/ SNJ nº 01/2007) entre a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Instituto Paulo Freire (BRASIL, 2009).

Essa conferência teve como tema *Levante sua bandeira* e como objetivo principal a elaboração de novas propostas para a PNJ.

Ao longo de oito meses foram realizadas 840 conferências municipais e regionais, em todos os 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Além disso, 690 conferências livres foram promovidas por grupos, instituições e organizações em todo o país. Esse amplo processo de diálogo, que envolveu mais de 400 mil pessoas, culminou numa grande reunião em Brasília, entre os dias 27 e 30 de abril de 2008. Os cerca de 2,5 mil participantes da etapa nacional não ergueram prédios nem monumentos: candangos

de outra época foram à capital federal para construir seu próprio legado (BRASIL, 2008f, p.3).

Por meio dessa I Conferência, quatro mil e quinhentas propostas chegaram a etapa nacional, dentre estas foram aprovados setenta resoluções e vinte e duas prioridades para as políticas públicas de juventude. As resoluções tiveram como temas: educação superior; educação profissional e tecnológica; educação básica: ensino médio, elevação da escolaridade; trabalho; cultura; sexualidade e saúde; meio ambiente; política e participação; tempo livre e lazer; esporte; segurança; drogas; comunicação e inclusão digital; cidades; família; povos e comunidades tradicionais; jovens negros e negras; cidadania GLBT; jovens mulheres; jovens com deficiência; fortalecimento institucional da política; jovens do campo, etc. (BRASIL, 2008f).

Nesta conferência foram eleitas vinte e duas prioridades que, abarcaram diferentes dimensões dos temas acima mencionados, como observado no Quadro 1.

Quadro 1

Temas e propostas da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude

	Tema	Proposta
1	Jovens negros e negras	Reconhecimento e aplicação, pelo poder público, transformando em políticas públicas de juventude as resoluções do 1º Encontro Nacional de Juventude Negra (ENJUNE), priorizando as mesmas como diretrizes étnico/raciais de/para/com as juventudes.
2	Educação básica – elevação da escolaridade	Destinar parte da verba da educação no ensino básico para o modelo integral e pedagógico do CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública).
3	Fortalecimento institucional	Aprovação pelo Congresso Nacional do marco legal da juventude: regime de urgência da PEC n.º 138-B/2003, Plano Nacional de Juventude e Estatuto dos Direitos da Juventude PL 27/2007.
4	Meio Ambiente	Criar uma política nacional de juventude e meio ambiente que inclua o “Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente”, institucionalizado em PPA (Plano Plurianual), com a participação dos jovens nos processos de construção, execução, avaliação e decisão, bem como da Agenda 21 da Juventude que fortaleça os movimentos juvenis no enfrentamento da grave crise ambiental global e planetária, com a construção de sociedades sustentáveis.
5	Esporte	Ampliar e qualificar os programas e projetos de esporte, em todas as esferas públicas, enquanto políticas de Estado, tais como os programas Esporte e Lazer da Cidade, Bolsa Atleta e Segundo Tempo com núcleos nas escolas, universidades e comunidades, democratizando o acesso ao esporte e ao lazer a jovens, articulados com outros programas existentes.
6	Juventude do campo	Garantir o acesso à terra ao jovem e à jovem rural, na faixa etária de 16 a 32 anos, independente do estado civil, por meio da reforma agrária, priorizando este segmento nas metas do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal, atendendo a sua diversidade de identidades sociais, e, em especial aos remanescentes de trabalho escravo. É fundamental a revisão dos índices de produtividade e o estabelecimento do limite da propriedade para 35 módulos fiscais.
7	Trabalho	Reduzir a jornada de trabalho de 44 para 40 horas semanais sem redução de salários, conforme campanha nacional unificada promovida pelas centrais sindicais.

8	Educação Superior	Defendemos que a ampliação do investimento em educação é fator imprescindível para construirmos uma educação de qualidade para todos e todas e que consiga contribuir para o desenvolvimento do País. Para tanto, defendemos o investimento de 10% do PIB em educação. Para atingir este percentual reivindicamos o fim da desvinculação das receitas da união (DRU) e a derrubada dos vetos ao PNE (Plano Nacional de Educação). Reivindicamos que 14% dos recursos destinado as universidades federais seja destinado exclusivamente à assistência estudantil por meio da criação de uma rubrica específica. Defendemos também a ampliação dos recursos em assistência estudantil para estudantes do PROUNI e para estudantes de baixa renda de universidades privadas. Garantir a transparência e democracia na aplicação dos recursos.
9	Cultura	Criação, em todos os municípios, de espaços culturais públicos, descentralizados, com gestão compartilhada e financiamento direto do estado, que atendam às especificidades dos jovens e que tenham programação permanente e de qualidade. Os espaços, sejam eles construções novas, desapropriações de imóveis desocupados ou organizações da sociedade civil já estabelecidas, devem ter condições de abrigar as mais diversas manifestações artísticas e culturais, possibilitando o aprendizado, a fruição e a apresentação da produção cultural da juventude. Reconhecer e incentivar o hip hop como manifestação cultural e artística.
10	Política e Participação	Criar o Sistema Nacional de Juventude, composto por Órgãos de Juventude (Secretarias/coordenadorias e outros) nas três esferas do Governo, com dotação orçamentária específica; Conselhos de Juventude eleitos democraticamente, com caráter deliberativo, com a garantia de recursos financeiros, físicos e humanos; Fundos Nacional, estaduais e municipais de Juventude, com acompanhamento e controle social, ficando condicionado o repasse de verbas federais de programas de projetos de juventude à adesão dos estados e municípios a esse Sistema.
11	Jovens mulheres	Implementar políticas públicas de promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos das jovens mulheres, garantindo mecanismos que evitem mortes maternas, aplicando a lei de planejamento familiar, garantindo o acesso a métodos contraceptivos e a legalização do aborto.
12	Segurança	Contra a redução da maioria penal, pela aplicação efetiva do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
13	Política e participação	Garantir uma ampla reforma política que, além do financiamento público de campanha, assegure a participação massiva da Juventude nos partidos políticos, com garantia de cota mínima de 15% para jovens de 18 a 29 anos nas coligações, com respeito ao recorte étnico-racial e garantindo a paridade de gênero; Mudança na faixa-etária da elegibilidade garantindo como idade mínima de 18 anos para vereador, prefeito, deputados estaduais, distritais e federais e 27 anos para senador, governador e presidente da República.
14	Outros temas	Fim da obrigatoriedade do serviço militar, e criação de programas alternativos de serviços sociais não obrigatórios.
15	Fortalecimento institucional	Criar o Sistema Nacional de Políticas Públicas de Juventude que confira status de Ministério à Secretaria Nacional de Juventude, exigindo que a adesão de estados e municípios seja condicionada à existência de órgão gestor específico e respectivo conselho de juventude. A partir de dezembro de 2009, os recursos do Fundo Nacional de Juventude, do ProJovem e demais programas de juventude, apenas continuarão a ser repassados aos estados e municípios que aderirem ao Sistema.
16	Povos e comunidades tradicionais	Assegurar os direitos dos povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, comunidades de terreiros, pescadores artesanais, caiçaras, faxinalenses, pomeranos, pantaneiros, quebradeiras de coco babaçu, caboclos, mestiços, agroextrativistas, seringueiros, fundos de pasto, dentre outros que buscam ser reconhecidos), em especial da juventude, preservando suas culturas, línguas e costumes, combatendo todas as práticas exploratórias e discriminatórias quanto a seus territórios, integrantes, saberes, práticas culturais e religiosas tradicionais.
17	Cultura	Estabelecimento de políticas públicas culturais permanentes direcionadas à juventude, tendo ética, estética e economia como pilares, em gestão compartilhada com a sociedade civil, a exemplo dos Pontos de Cultura, que possibilitem o acesso a recursos de maneira desburocratizada, levando em consideração a diversidade cultural de cada região e o diálogo intergeracional. Criação de um mecanismo específico de apoio e incentivo financeiro aos jovens (bolsas) para formação e capacitação como artistas, animadores e agentes culturais multiplicadores.
18	Cidadania GLBT	Incentivar e garantir a SENASP/MJ a incluir em todas as esferas dos cursos de formação dos operadores/as de segurança pública e privada em nível nacional, estadual e municipal no atendimento e abordagem e no aprendizado ao respeito à livre orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero com ampliação do DECRADI – Delegacia de Crimes Raciais e Intolerância.
19	Jovens com deficiência	Ratificação imediata da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU como emenda constitucional.

20	Jovem do Campo	Garantia de políticas públicas integradas que promovam a geração de trabalho e renda para o jovem e a jovem do campo, com participação da juventude na sua elaboração e gestão. Assegurando o acesso à terra, à capacitação e ao desenvolvimento de tecnologia sustentável apropriada à agricultura familiar e camponesa voltada para a mudança de matriz tecnológica. Transformar o Pronaf Jovem em uma linha de crédito para produção agrícola e não agrícola.
21	Segurança	Assegurar, no âmbito das Políticas Públicas de Segurança, prioridade às ações de prevenção, promoção da cidadania e controle social, reforçando a prática do policiamento comunitário, priorizando áreas com altas taxas de violência, promovendo a melhoria da infraestrutura local, adequadas condições de trabalho policial, remuneração digna e a formação nas áreas de Direitos Humanos e Mediação de Conflitos, conforme as diretrizes apontadas pelo PRONASCI.
22	Cultura	Estabelecimento de cotas de exibição e programação de 50% para a produção cultural Brasileira, sendo 15% produção independente e 20% produção regional em todos os meios de comunicação (TV aberta e paga, rádios e cinemas). Valorização dos artistas locais garantindo a preferência nas apresentações e prioridade no pagamento. Entender os cineclubes como espaços privilegiados de democratização do áudio visual.

Fonte: BRASIL, I Conferência Nacional de Juventude: levante sua bandeira. Resultado do momento interativo da Conferência Nacional de Juventude. Brasília: CONJUVE, 2008g.

Entre estas prioridades observa-se propostas de participação dos jovens no desenvolvimento de políticas que envolvem distintos temas como meio ambiente, política, jovem do campo, etc. Além disso, propostas de promoção da cidadania, controle social, mediação de conflitos, combate a práticas exploratórias e discriminatórias. Observa-se o fortalecimento institucional por meio da criação de um sistema nacional de políticas públicas de juventude e aprovação do marco legal da juventude. Tudo isso dentro da perspectiva do jovem como ator importante para o desenvolvimento do país.

Outra ação para o desenvolvimento de uma Política Nacional de Juventude foi o *Pacto pela Juventude* lançado pelo CONJUVE com edições em 2008 e 2010. Este pacto foi apresentado como uma proposta para que os governos federal, estadual e municipal se comprometessem com políticas públicas para a juventude desde os seus Planos de Governo (BRASIL, 2012). Trata-se de um pacto entre governantes, o que torna ainda mais emblemático o discurso de participação dos jovens na formulação dessa política.

Em sua primeira edição, nas eleições municipais de 2008, teve como objetivo reforçar os parâmetros e diretrizes da Política Nacional de Juventude, além de manter e divulgar o debate em torno das resoluções da 1ª Conferência Nacional de Juventude, que mobilizou mais de 400 mil participantes, em todo o Brasil. Nas eleições gerais de 2010, a 2ª Edição do Pacto teve como objetivo a construção conjunta de uma agenda pública de juventude, de modo a garantir os direitos dos cerca de 50 milhões de brasileiros e brasileiras com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2012, p.2).

Na segunda edição, conforme descrito acima, a assinatura do pacto propôs que candidatos a prefeituras e câmaras legislativas municipais debatessem as seguintes propostas: garantir educação de qualidade por meio do cumprimento das diretrizes e metas do plano nacional de educação; assegurar trabalho decente para a juventude, por meio da ampliação dos

programas públicos de inserção juvenil no mercado formal de trabalho; prover a saúde integral, criando uma política de saúde específica para a população jovem; promover o direito à comunicação, por meio de ações que garantam o acesso à informação e às tecnologias de informação; promover acesso à cultura, esporte, lazer e tempo livre, por meio da criação de novos espaços de produção, fruição e interação entre os jovens; garantir o direito ao território, por meio do acesso à moradia, mobilidade, saneamento, etc.; prevenir e enfrentar a violência, por meio da construção de uma política focada na responsabilização, prevenção da violência e defesa aos direitos humanos; institucionalizar a política de juventude; fortalecer canais de participação democrática, por meio da criação e empoderamento dos Conselhos Municipais de Juventude e outros canais de diálogo e participação da juventude (BRASIL, 2012).

Observa-se que alguns direcionamentos do pacto condizem com as propostas da primeira edição da Conferência, a qual foi acrescida do condicionamento entre o repasse de verbas federais para programas para a juventude e a adesão dos municípios ao Sistema Nacional de Juventude, mediante a seguinte formulação: “A partir de dezembro de 2009, os recursos do Fundo Nacional de Juventude, *do ProJov* e demais programas de juventude, apenas continuarão a ser repassados aos estados e municípios que aderirem ao Sistema”. (BRASIL, 2008f, p.19, *grifos meus*)

Em 2011, foi realizada a II Conferência Nacional de Juventude, com o tema: *Conquistar direitos, desenvolver o Brasil*. Seguindo a mesma metodologia da primeira conferência, com encontros municipais e estaduais, até a culminação das propostas num encontro nacional. Foram aprovados 44 objetivos distribuídos em 5 eixos: desenvolvimento integral da juventude; direito ao território; direito à experimentação e à qualidade de vida; direito à diversidade e à vida segura; e direito à participação. O documento final da conferência, *Para desenvolver o Brasil*, traz como objetivos a necessidade de uma reforma política que garanta a participação dos jovens no poder, cotas (20%) para participação nas coligações eleitorais em todos os níveis de governo; reivindicam a destinação de 5% de recursos do fundo partidário para as atividades das juventude partidária, além do desenvolvimento de políticas articuladas para o atendimento de jovens mulheres, garantindo acesso à educação e trabalho, dentre outros objetivos.

Logo, evidencia-se nos documentos, um discurso de participação da sociedade, e especificamente da juventude, para o desenvolvimento do país e, ainda, de busca da autonomia e do direito dos jovens por meio das políticas públicas. Com isso, nota-se um intrigante discurso de mudança na participação social dos jovens, que até pouco tempo eram excluídos de forma particular dos projetos sociais, educativos e das leis do país.

Com o fim do mandato de Lula em 2010, o governo da presidenta Dilma Rousseff deu continuidade às ações em prol do desenvolvimento de uma Política Nacional para a Juventude. Nesse sentido, em 2012 foi criado o Observatório Participativo da Juventude – *Participatório* – que é apresentado como um “ambiente virtual interativo com o objetivo de produzir conhecimento sobre/para/pela juventude brasileira e a participação e mobilização social” (BRASIL, 2015a, s/p). Podem tomar parte das discussões jovens, gestores, pesquisadores, parlamentares, movimento sociais, etc., difundindo a perspectiva de que todos devem participar pois todos são responsáveis. Segundo as informações do site, “O que for debatido poderá auxiliar, por exemplo, para o aperfeiçoamento ou a criação de políticas públicas, legislação, produção de conhecimentos e outras questões relevantes para a juventude brasileira” (Idem). O site é composto por boletins temáticos, revista eletrônica *Juventude e Políticas Públicas*, biblioteca digital, Centro de Documentação e Pesquisa sobre Juventude e Políticas Públicas (CEDOC-PPJ), rede de pesquisadores sobre juventude, dados e indicadores sobre juventude.

Observa-se que essas ações que têm como discurso a participação da juventude, como o *Participatório*, buscando enaltecer suas potencialidades como agente de mobilização social, relaciona-se ao combate à ameaça da numerosa juventude excluída, buscando construir a imagem positiva do jovem como solução, também por meio da mídia. “Em lugar de enfatizar suas fraquezas, realçar suas potencialidades, para que ele possa tornar-se alguém responsável, consciente, produtivo, participativo, solidário” (SOUZA, 2008, p.71), ou seja, para que o jovem se sinta integrado à sociedade, pacífico e que não se perpetue a ideia de que o jovem representa uma ameaça social. Contudo, é importante lembrar que essa nova forma de política estimula uma suposta participação, mas não atribui poder decisório à população.

Em 2012 também houve a elaboração de um Plano Plurianual (2012-2015) que trouxe um programa específico de plataformas para as políticas públicas de juventude no Brasil, o *Programa Autonomia e Emancipação da Juventude*, elaborado pela SNJ. O *Programa* também apresenta sete objetivos, conforme descrição abaixo:

1. Coordenar as políticas públicas de juventude, por meio da articulação das iniciativas governamentais e da intensificação da participação social;
2. Articular a implementação do Plano Nacional de Enfrentamento à Mortalidade da Juventude Negra;
3. Expandir a aprendizagem profissional como política permanente de formação profissional e inclusão de adolescentes e jovens no mercado de trabalho, de forma

- articulada à elevação da escolaridade formal, às diretrizes da política de educação técnico-profissional e tecnológica e ao projeto de desenvolvimento econômico do país;
4. Oferecer políticas públicas específicas, que garantam melhores condições de inclusão social e produtiva da juventude e que ampliem as políticas de transferência de renda, participação cidadã e qualificação profissional;
 5. Implementar o programa Estação Juventude no território nacional, voltado para a produção e circulação de informações, a formação de redes sociais de interesse comum e experiências concretas de integração de políticas públicas capazes de modificar e enriquecer a realidade dos jovens, reafirmando a importância da dimensão territorial do desenvolvimento;
 6. Promover a autonomia e emancipação cidadã do jovem, com ações de capacitação e apoio aos microprojetos produtivos juvenis;
 7. Elevar a escolaridade de jovens na faixa etária de 18 a 29 anos visando à conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional em nível de formação inicial, o desenvolvimento da participação cidadã e a ampliação de oportunidades de inclusão profissional e social.

Dentre estes objetivos situam-se metas como ampliação da participação social da sociedade civil, a aprovação do Estatuto da Juventude, construir parcerias com organismos internacionais para fortalecer a PNJ, ações que visem a superação da cultura de violência, ampliar a oferta de cursos de qualificação social e profissional de jovens de 18 a 29 anos, e elevar gradualmente a escolaridade média da população de 18 a 29 anos.

O texto que formulou o programa traz, em sintonia com os anteriores, indicadores da realidade juvenil como pobreza, desocupação, homicídio, analfabetismo, mercado de trabalho e óbito, com base nos aprendizes admitidos nos sistemas oficiais de aprendizagem em 2010, como observado no Quadro 2.

Quadro 2
Indicadores da realidade juvenil

INDICADORES	Unidade de Medida	Referência	
		Data	Índice
Aprendizes admitidos nos sistemas oficiais de aprendizagem	unidade	31/12/2010	201.097,00
Participação da população de 15 a 29 anos no grupo da extrema pobreza	%	26/09/2009	23,00
Participação de jovens de 16 a 29 anos na população desocupada	%	31/12/2009	58,50
Taxa de analfabetismo na população de 15 a 29 anos	%	26/09/2009	2,49
Taxa de cobertura municipal dos Conselhos Municipais de Direitos da Juventude ou similar	%	31/12/2009	5,44
Taxa de cumprimento da cota de aprendizagem pelos estabelecimentos obrigados	%	31/12/2010	16,10
Taxa de desocupação de jovens de 14 a 17 anos	%	31/12/2009	19,48
Taxa de desocupação de jovens de 18 a 24 anos	%	31/12/2009	15,26
Taxa de desocupação de jovens de 25 a 29 anos	%	31/12/2009	9,44
Taxa de homicídio de jovens de 15 a 24 anos de idade	1/100.000	31/12/2009	55,36
Taxa de inserção dos jovens participantes do Projovem Trabalhador no mercado de trabalho	%	31/12/2010	30,00
Taxa de mulheres inseridas no mercado de trabalho mediante contratos de aprendizagem	%	31/12/2010	45,00
Taxa de óbitos de jovens de 15 a 24 anos de idade por acidente de transporte	1/100.000	31/12/2009	25,16
Taxa de participação da intervenção fiscal na inserção de aprendizes no mercado de trabalho	%	31/12/2010	44,00

Fonte: BRASIL, Programa Autonomia e Emancipação da Juventude Anexo I programas temáticos. In: Plano Plurianual 2012-2015. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2011a.

Este quadro demonstra alguns índices negativos em relação à juventude no período de 2009 e 2010 como uma grande participação da população de 15 a 29 anos no grupo de extrema pobreza (23%), um alto índice de jovens desocupados (58,5%) e alto índice de homicídios entre jovens de 15 a 24 anos. E pontos positivos como uma menor taxa de analfabetismo entre de jovens de 15 a 29 anos (2,49%), inserção dos jovens participantes do ProJovem Trabalhador no mercado de trabalho (30%), e das mulheres no mercado de trabalho mediante contrato de aprendizagem (45%). Esses índices serviram para reforçar a necessidade de se investir mais na juventude, de melhorar as políticas públicas para essa população, buscando melhorar também a sua condição de vulnerabilidade social.

Observa-se que esse programa *Autonomia e Emancipação da Juventude* traz indicadores e objetivos que reforçam ações pautadas na ideologia da responsabilidade social e também reforça as perspectivas que imperam desde o início do desenvolvimento de ações para a PNJ: do jovem como problema social, que se encontra em estado de exclusão e que necessita ser incluído, ou melhor, auto incluir-se, por meio do aproveitamento das oportunidades oferecidas

pelo governo, em uma sociedade que não visa mudanças na sua base estrutural, contribuindo dessa forma para a coesão social. O próprio título do projeto *Autonomia e Emancipação* infere que em um contexto histórico de exclusão da juventude “a autonomia do ator social pode ser definida hoje em dia como a capacidade do indivíduo isolado defender interesses e fazer coisas numa sociedade que não lhe oferece garantias” (SOUZA, 2008, p.129), ou seja, a autonomia refere-se a um “resolver-se” do indivíduo com os seus problemas sociais, condizente com a “nova forma” de política.

2.4. O ProJovem Urbano em foco

Como já foi ressaltado, compondo o tripé do desenvolvimento de uma Política Nacional para a Juventude, junto com a SNJ e o CONJUVE, encontra-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Implantado em 2005, o programa foi carro chefe da Política Nacional de Juventude no governo de Lula, pois foi concebido como uma intervenção de caráter emergencial, destinado a atender uma parcela da população entre 18 e 29 anos que estava afastada dos estudos e possuía uma condição social vulnerável, com baixa renda, alto índice de gravidez precoce, drogas, violência, etc. Também assumiu caráter experimental, baseado no paradigma da formação integrada, entendido como a articulação entre formação no ensino fundamental, qualificação profissional e ações de participação cidadã. Logo, a melhoria na vida dos jovens ocorreria pela adesão de uma política considerada, nos documentos do programa, inovadora para a juventude.

Lula em seu discurso na aula inaugural do ProJovem ressaltou:

quando o companheiro Luiz Dulci trouxe à minha mesa a ideia da criação do ProJov, para dar oportunidade a meninas e meninos deste país que estavam entre 18 e 24 anos de idade, que tinham feito o ensino fundamental, mas que por qualquer razão tinham parado de estudar, eu achei que a ideia era uma ideia genial, porque não tem nada mais genial do que, de repente, você ter a ideia de que é possível dar oportunidade a quem não teve oportunidade e despertar a esperança em quem já tinha perdido a esperança. Muitas vezes, se colocando numa situação de ficar no fio da navalha, entre uma cidadania sadia e cair na marginalidade, na criminalidade, e quem sabe, jogar fora um ser humano que nasce para ser bom e que, muitas vezes, a falta de oportunidade o transforma num marginal, numa pessoa sem referência e numa pessoa perseguida pelo restante da sociedade. (SILVA, 2005, p.2-3)

O ProJovem, como observado no discurso, era considerado uma oportunidade de melhoria na vida dos jovens que ainda eram abordados nos discursos sob uma perspectiva negativa, como um problema social.

O programa foi executado inicialmente por prefeituras de algumas capitais, mas também puderam integrar-se ao mesmo, os governos estaduais, universidades, organizações não governamentais, igrejas, centro educacionais de tecnologias, dentre outros.

Inicialmente, as atividades do ProJovem se desenvolveram em cinco capitais: Salvador, Boa Vista, Recife, Fortaleza e Belo Horizonte. Após 2009, expandiram-se para cidades com mais de 200 mil habitantes. Com a mudança da coordenação do ProJovem Urbano, em 2011, para o Ministério da Educação, a adesão ao programa se estendeu a todo município que tiver interesse em aderir ao mesmo, sendo que a sua execução em municípios com menos de 100 mil habitantes ficaria a cargo do Estado (BRASIL, 2011b).

O ProJovem inicialmente (2005-2007) teve como público alvo jovens entre 18 e 24 anos que tinham concluído apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou atender jovens que não estavam matriculados em escolas e que não possuíam vínculos formais de trabalho. Contudo, ao final do ano de 2007 julgou-se necessárias algumas modificações.

Em 10 de junho de 2008, a Medida Provisória nº 411/2007 foi convertida na Lei nº 11.692/2008, que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJov, e determina, em seu artigo 2º: “O ProJov, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades: I – ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; II – ProJovem Urbano; III – ProJovem Campo – Saberes da Terra e IV – ProJovem Trabalhador”. A citada Lei estabelece, ainda, em seu artigo 12: “O ProJovem Urbano atenderá a jovens com 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008d, p.3)

Dessa forma, o programa ampliou a faixa etária e diminuiu as exigências para o ingresso, sendo apenas a leitura e a escrita os requisitos mínimos para o seu acesso. Isso possibilitaria uma maior participação dos jovens afastados do ambiente escolar. Com essa mudança, o tempo de cada edição do programa também foi alterado de 12 para 18 meses.

Assim, em 2008 foi implantado o ProJovem Urbano que manteve as mesmas características do programa em sua matriz inicial: “por se tratar de uma reformulação do Programa ProJov, os objetivos, fundamentos legais, princípios orientadores e estratégia curricular do ProJovem Urbano permanecem os mesmos” (BRASIL, 2008a).

Em 2011 o programa passou de política geral, gerenciado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, para ser coordenado exclusivamente pelo Ministério da Educação (MEC).

Finalmente, deve-se destacar que após ser criado sob a gestão da Secretaria Nacional de Juventude, órgão vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República, o programa será absorvido pelo Ministério da Educação a partir do segundo semestre

de 2011 com o objetivo de fortalecer o sistema educacional e ganhar escala. (SCHIMITH, 2011, p.17).

Assim, segundo Salgado²⁴ (2012), com a transferência da coordenação do programa pretendeu-se ampliar a abrangência, aperfeiçoar a execução e superar dificuldades, como a evasão significativa em algumas regiões, assegurando aos jovens da cidade um maior acesso à educação e mais uma opção na oferta de Educação de Jovens e Adultos.

Outra mudança ocorrida, foi a criação de uma sala de acolhimento em cada núcleo, a partir do ano de 2012. A criação dessa sala, daria condições mínimas para que as jovens mães estudantes do programa pudessem levar seus filhos pequenos para a escola, os quais deveriam ser acolhidos por profissionais da educação em uma sala específica para esse fim. Essa sala de acolhimento, segundo Salgado (2012), favoreceria a continuidade do percurso escolar dos estudantes que têm filhos ou são responsáveis legais por crianças de 0 a 8 anos. A sala de acolhimento, geralmente em período noturno, não requer frequência diária da criança e nem substitui a creche, pré-escola ou a escola de ensino fundamental.

Em relação ao perfil do aluno do ProJovem, Salgado (2012) enfatiza que se trata de jovens pobres, predominantemente feminino, de cor/raça parda/negra, caracterizado por uma trajetória escolar de evasão, oportunidades precárias de inserção no mercado de trabalho e pouca participação em redes e associações da sociedade, ou seja, jovens considerados nos documentos do programa, em situação de vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade é apresentada nos documentos do programa como um problema que precisa ser resolvido mediante uma formação integral (educação, trabalho, cidadania). Assim, esses jovens considerados em situação de exclusão, precisam ser incluídos na sociedade, a fim de contribuir para a coesão social. Souza (2008, p.48) relata que:

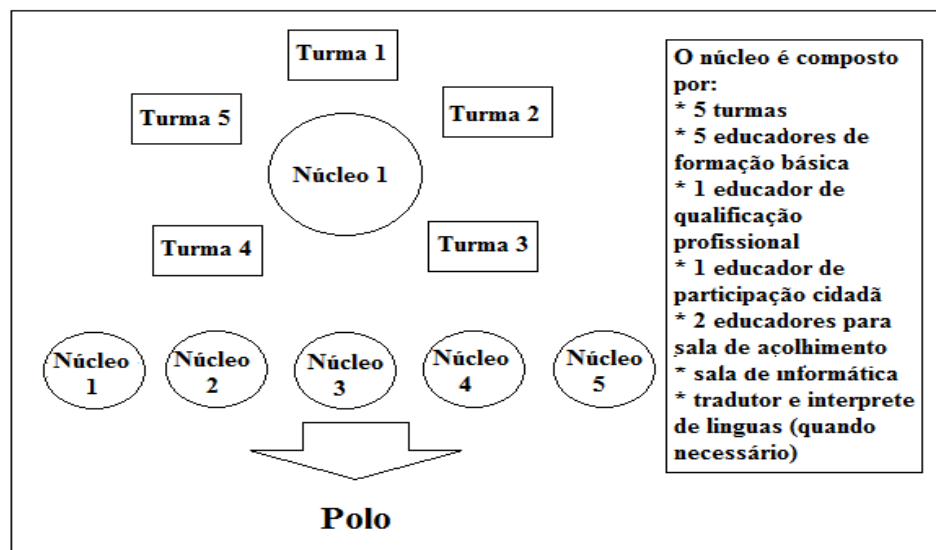
sob a ótica do desenvolvimento humano, os documentos internacionais passaram a recomendar a integração econômica e social da juventude pobre como meio, até mesmo, de assegurar a ‘coesão social’ nos países igualmente pobres, referidos como países ‘em desenvolvimento’.

Quanto à organização espacial, o programa estabeleceu o desenvolvimento das atividades em núcleos – os quais constituem as unidades de organização dos trabalhos pedagógicos do curso –, geralmente em escolas municipais localizadas em bairros periféricos da cidade. Por definição, cada núcleo é formado por 5 turmas de 30 a 40 alunos, coordenado por polos (coordenação local), localizados no próprio município, onde funcionam como “espaço de coordenação de ações de diferentes núcleos. Nele, em princípio, realizam-se

²⁴ Maria Umbelina Caiafa Salgado é organizadora e uma das elaboradoras dos manuais e guias de estudo do ProJovem Urbano.

reuniões de planejamento das atividades pedagógicas e algumas atividades de formação continuada” (BRASIL, 2008a, p.96). Cada polo possui uma equipe composta por um diretor, um assistente pedagógico e um assistente administrativo e é subordinado a uma coordenação nacional. O Quadro 3 demonstra essa organização espacial do programa:

Quadro 3
Organização espacial do ProJovem Urbano



Fonte: Elaboração própria com base em SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). Manual do Educador: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.

Para mobilizar os jovens, o programa previu a concessão de um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais) aos participantes que tenham, pelo menos, 75% de frequência e 75% de entrega de trabalhos por mês. Sposito e Corrochano (2005, p. 160) ao analisarem programas para jovens que incluem transferência de renda enfatizam que essas experiências pretendem ocupar o tempo livre e ocioso dos jovens pobres, considerados uma ameaça para a ordem pública e também reestabelecer uma “solidariedade social a partir da ação pública, constituindo, além da transferência de renda, uma espécie de distribuição de responsabilidades que mobilize os cidadãos para a sua efetiva integração na ordem nacional”. Assim, os mesmos autores sinalizam que esses programas podem estar relacionados às “novas formas de dominação, obscurecidas pelo discurso da inserção social e da cidadania” (Idem, p.167)

O ProJovem também estende suas ações aos jovens que foram privados de liberdade, seja aqueles que estão no sistema prisional ou em unidades socioeducativas, concedendo uma

flexibilidade no calendário do programa, desde que respeitem a carga horária em cada unidade formativa dos respectivos componentes curriculares.

O ProJovem Urbano Prisional foi implementado no âmbito das ações do PRONASCI Programa Nacional de Segurança com Cidadania, por meio de Termo de Cooperação com a Secretaria-Geral da Presidência da República, em caráter experimental, em Agosto de 2009, nos Estados do Rio de Janeiro e Acre e, em Outubro do mesmo ano, no Estado do Pará, atendendo 560 jovens em cumprimento de pena privativa de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010b, p.10).

Considerando seu caráter de programa de inclusão baseado nas noções de oportunidades para todos e direitos universalmente assegurados, o ProJovem Urbano, quando for oferecido nas unidades prisionais e socioeducativas, manterá o mesmo projeto pedagógico com as adaptações apresentadas pelo grupo de trabalho formado por representantes da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano e do Departamento Penitenciário (Depen) do Ministério da Justiça e Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2008a, p.133).

Uma das propostas do programa é a inclusão digital dos jovens participantes, tanto no sistema prisional, quanto no ProJovem Urbano ofertado em escolas públicas. Para isso é oferecida 1 hora aula por semana de informática no próprio núcleo, conduzida pelos professores orientadores, que são os mesmos professores da formação básica.

A inclusão digital mostrou ser um grande atrativo para os jovens que, segundo os dados levantados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, justificam o interesse despertado pela informática com a crença de que o conhecimento nesse campo abre perspectivas favoráveis de “conseguir um novo trabalho” ou de “melhorar a vida da família” (BRASIL, 2008a, p.36).

As aulas de informática embora sirvam como atrativo para a inserção do jovem no programa quando restritas a 1 hora aula por semana ao longo de 18 meses, não é garantia de inclusão digital desses jovens, ao menos este é o primeiro juízo que se apresenta na ausência de evidências da eficiência dessas iniciativas.

Em relação a carga horária do programa ao longo de 18 meses, de um total de 2 mil horas (1440 presenciais e 560 não-presenciais), 1.008 horas são destinadas à formação básica, 360 a qualificação profissional e 72 a participação cidadã (BRASIL, 2012). Sinaliza-se que as informações apresentadas sobre o ProJovem Urbano a seguir, têm como base o período da pesquisa compreendida entre 2005 a 2013.

Para atuar no ProJovem Urbano, os profissionais das três áreas do programa – formação básica, qualificação profissional e participação cidadã –, devem possuir graduação específica para cada área e participar de uma seleção pública com base em análise de currículo e entrevista. Após essa seleção, devem participar, no polo, de uma formação inicial que, segundo Salgado (2012, p. 136), tem como objetivo fazer com que os profissionais se apropriem dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológica do desenho curricular e

conteúdos do programa, ou seja, “ele deve ‘diplomar-se’ em ProJovem Urbano”(SALGADO, 2012, p.136). Simultaneamente ao início das aulas, os profissionais devem participar de uma formação continuada durante os 18 meses de programa. “Nas atividades destinadas a formação continuada, deve predominar momentos de discussão e de encaminhamentos em relação aos problemas e as questões do cotidiano da sala de aula, especialmente quanto à aprendizagem dos estudantes” (idem, p.136). Além disso, em cada núcleo serão realizadas reuniões semanais de planejamento com coordenador pedagógico do programa.

O desenvolvimento das atividades do ProJovem Urbano foi previamente definido nas formações continuadas e orientadas pelos guias de estudos, com aulas pré-estabelecidas para cada encontro. Os profissionais devem seguir as orientações contidas nos manuais do educador, específicos para cada guia de estudo e manual do educador (orientações gerais), que direcionam e especificam a conduta a ser seguida. Observa-se dessa forma, que mesmo havendo reuniões por polos e por núcleos, há um direcionamento nacional rígido, o que limita a autonomia do profissional, dificultando uma formação do jovem para além do que é pré-estabelecido pelo governo.

A avaliação no ProJovem Urbano ocorria inicialmente de duas formas: uma avaliação externa e uma avaliação interna do rendimento dos alunos. Essa avaliação interna ainda foi mantida, contudo a avaliação externa que era aplicada por uma instituição de ensino superior, e se justificava pela “função do caráter nacional do Programa e do imperativo de prestar conta dos recursos públicos nele investidos” (BRASIL, 2008a, p.129), teve seu caráter alterado para avaliação inicial e final de proficiência dos jovens beneficiários do programa, por amostragem, quando o ProJovem Urbano foi integrado ao MEC (BRASIL, 2014). A antiga avaliação externa, tinha como base a aplicação de exames de capacidades básicas relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental a todos os alunos e ocorria em 3 períodos: no início do programa, como uma avaliação diagnóstica dos alunos; no meio do programa, avaliando o processo; e no final, visando à certificação. Já a avaliação interna, ou formativa processual do rendimento dos alunos, teve como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades básicas previstas no Programa

O sistema de pontos para a avaliação da aprendizagem no ProJovem Urbano, ocorria da seguinte forma em cada unidade formativa: 240 pontos para o total de provas, sendo divididos em 40 pontos para cada prova do componente formação básica e qualificação profissional; 110 pontos para os CRAs (ficha de avaliação do aluno); 15 pontos para o projeto de orientação profissional (POP). Os 110 pontos do plano de ação comunitária (PLA) só foram contabilizados

ao final do programa. Dessa forma, a pontuação geral do programa é 2.200 pontos, sendo necessário que o aluno alcance pelo menos 1.100 pontos e compareça a 75% das atividades presenciais para certificação no programa. O aluno que não alcançou tal situação é submetido a um conselho de classe constituído pelo diretor da escola aonde o núcleo se desenvolve, educadores e coordenadores do ProJovem Urbano, para analisar e decidir sobre sua certificação.

Essa avaliação deve ocorrer com base nas sínteses integradoras produzidas pelos alunos, PLA, POP e provas formais no final de cada unidade, confeccionadas a partir de um banco de questões objetivas pré-estabelecidos nacionalmente para serem selecionadas pelos professores. Os educadores devem preencher também um Caderno de Registro de Avaliação (CRA), sinalizando as competências e habilidades alcançadas individualmente pelos alunos ao final de cada unidade:

para orientar a avaliação formativa, processual, foi organizado um Caderno de Registro de Avaliações, com dez fichas de acompanhamento, sendo cinco para os componentes da Formação Básica (ensino fundamental), duas para Qualificação Profissional, uma para Ação Comunitária, uma para as sínteses integradoras e uma para o desenvolvimento de habilidades básicas (BRASIL, 2008a, p.39).

Com isso, observa-se que há uma limitação da autonomia do professor diante da proposta pedagógica, avaliação e tempos pré-estabelecidos. Isso evidencia a busca por um padrão específico de formação de jovens, a partir dessa proposta integrada.

Assim, constata-se que o ProJovem Urbano é uma peça chave que compõe a Política Nacional de Juventude em curso, tendo como eixos estruturantes a Pedagogia das Competências e a Política Colaborativa. Avançarei na análise desses eixos nos capítulos seguintes, procurando iluminar as suas implicações para o Programa em apreço.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DO PROJovem URBANO NO MARCO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

O presente capítulo tem como objetivo identificar e caracterizar a Pedagogia das Competências e sua relação com a Política Colaborativa que vem orientando as políticas educacionais brasileiras e suas implicações com o ProJovem Urbano. A Pedagogia das Competências, como novo modismo educacional, condizente com as diretrizes do lema “aprender a aprender”, compõe um contexto de ressignificação das estruturas produtivas voltado para a formação de indivíduos pacíficos, flexíveis, que deveriam desenvolver competências para se adaptarem às novas demandas do mercado e à instabilidade da sociedade do conhecimento. Nesse sentido, a Pedagogia das Competências é uma marca fortemente ideológica para ordenar práticas sociais, como as propostas pela Política Colaborativa.

O ProJovem Urbano possui uma proposta de formação integrada pautada, como já foi assinalado, na formação básica a nível fundamental; qualificação profissional inicial com base num arco de ocupações, formação técnica geral e plano de orientação profissional (POP); e ações de participação cidadã por meio do desenvolvimento de um plano de ações comunitária (PLA).

Assim, como estrutura desse capítulo, buscou-se inicialmente caracterizar e analisar a Pedagogia das Competências sob uma perspectiva crítica. Em seguida, identificar e caracterizar a proposta integrada de formação do ProJovem Urbano e a influência da Pedagogia das Competências nos princípios pedagógicos do programa.

3.1 A Pedagogia das Competências: um novo modismo educacional

A partir da década de 1990, com uma maior interação econômico-política entre os países, desenvolvimento tecnológico nos meios de transporte e comunicação, dentre outros fatores, foram difundidas ideias de tempos mais modernos, fluídos, que exigiam a formação de pessoas dinâmicas, que acompanhassem as constantes transformações da sociedade. Essas ideias envolveram o campo econômico, político, cultural, assim como o educacional. A *Pedagogia das Competências*, foi inserida neste contexto envolta no lema do “aprender a aprender”, como fundamento educacional das visões alinhadas ao projeto de desenvolvimento

de uma nova sociabilidade dirigida pela burguesia, cujos pilares ideológicos foram traduzidos na ideologia/conceito de responsabilidade social empresarial.

O lema “aprender a aprender” teve sua origem no movimento escolanovista que se desenvolveu no século XIX, sendo seus principais representantes John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget, dentre outros. No Brasil, esse movimento chegou por meio de alguns intelectuais que empunharam a bandeira da democratização da educação associada aos ideais de modernização e desenvolvimento do Brasil. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1920, foi parte e expressão desse movimento, tendo como principais representantes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paschoal Lemme, que buscaram difundir uma Pedagogia Nova (RAMOS, 2006).

Segundo Saviani (1984, p. 9) os defensores dessa pedagogia, acreditavam que o modelo da escola tradicional era inadequado para resolver o problema da marginalidade socioeducacional que afetava o desenvolvimento do país. Essa pedagogia pregou um tratamento distinto aos educandos, a partir das diferenças individuais. Este autor enfatiza que para a Pedagogia Nova “a educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”.

O mesmo autor ressalta que a partir dessa pedagogia, buscou-se difundir a perspectiva de que o eixo da questão pedagógica deveria ser deslocado do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da ciência para a experiência. Ou seja, “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1984, p.9).

Para que essa pedagogia funcionasse a escola deveria passar por uma reformulação em sua organização física e pedagógica, com ambiente rico em material didático, biblioteca e ambientes estimulantes para a aprendizagem. Salas de aula disciplinadas seriam substituídas por pequenos grupos de alunos acompanhados por um professor orientador que estimularia a iniciativa individual de aprendizagem de cada aluno. Essas mudanças, embora trouxessem perspectivas muito positivas para o ordenamento educacional, implicavam alto custo financeiro e não lograram ser implementadas nas escolas públicas, exceto em experiências pontuais.

No entanto, Saviani (1984) enfatiza que, mesmo com essas barreiras financeiras e estruturais o ideário escolanovista foi amplamente difundido, gerando consequências para as

redes escolares, como o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, rebaixando, dessa forma, o nível do ensino destinado às camadas populares, simultaneamente ao aprimoramento da qualidade do ensino destinado às elites.

Apesar do lema “aprender a aprender” datar no Brasil da década de 1920, observa-se um revigoramento desse lema nas reformas educacionais contemporâneas, principalmente a partir da década de 1990, com o fortalecimento do movimento Construtivista, que segundo Duarte (2004) possui princípios pedagógicos muito próximo aos do movimento escolanovista. Esse autor afirma que tanto no ideário escolanovista como no construtivista, o lema “aprender a aprender” sempre carrega alguns posicionamentos valorativos, como:

- 1º) “Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo” (p.34).
- 2º) “É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (p.35).
- 3º) “A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (p.40)
- 4º) “A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (p.41).

Observa-se que esses posicionamentos valorativos podem trazer ambiguidades em sua forma de interpretação, acarretando significados diferentes a termos como *autonomia* em contextos distintos. Por exemplo, um aluno que possui acesso a um ambiente social e uma escola bem equipada, com recursos didáticos e pedagógicos variados, que facilite acesso a informações e à construção do conhecimento, terá mais possibilidades de desenvolver com êxito as diretrizes da pedagogia Nova. Já um aluno que não tenha acesso a um ambiente escolar e social que propicie o acesso a informações, não poderá ser autônomo na construção do seu conhecimento pois não terá bagagem cultural suficiente para ampliar seu conhecimento para além do mundo experiencial. Assim, nesses casos, a autonomia possui interpretações diferentes, favorecendo a construção do conhecimento dos já favorecidos e precarizando a educação dos desfavorecidos.

Desse modo, esses posicionamentos valorativos acabam sendo utilizados para fins de manutenção da ordem desigual, sob o discurso de novos paradigmas educacionais. Com isso, o

lema “aprender a aprender” vem sendo retomado a partir da década de 1990 como um lema que direciona pedagogias guiadas pela perspectiva de que a sociedade atual se encontra em constante processo de mudanças, que requer sujeitos criativos e adaptáveis aos novos tempos. Nesse sentido, Duarte (2004, p.42) nos leva a refletir ao afirmar que

quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor *adaptação* aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (*grifo meu*).

Assim, pode-se julgar que o lema “aprender a aprender” está relacionado a aprender a adaptar-se. Adaptar-se a uma sociedade que, sob o discurso de respeito às diferenças, difunde uma aceitação das desigualdades. Adaptação a um padrão capitalista de exploração, já que segundo Duarte (2004, p.47), com esse lema, “o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”.

Para aprender a adaptar-se, a educação deve instrumentalizar o indivíduo com um conhecimento mínimo, necessário ao processo de exploração do trabalho, difundir a perspectiva de que o conhecimento é relativo, que não há conhecimento verdadeiro, que é preciso não perder tempo com discussões inúteis voltadas para política e ideologia, já que é preciso focar na adaptabilidade das constantes mudanças do mercado. Para isso, é preciso difundir uma educação voltada para a subjetividade do indivíduo, a fim de disseminar consensos. Na avaliação de Duarte isto cumpre um papel político importante, uma vez que

procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, buscase difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário nessa ótica, difundir o ideal de participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico (DUARTE, 2004, p.50).

Assim, embora o lema *aprender a aprender* tenha suas raízes pedagógicas no escolanovismo, observa-se que suas diretrizes se encontram presentes também nas pedagogias mais atuais. Essas pedagogias buscam a adaptação do indivíduo à sociedade por meio do desenvolvimento de habilidades e competências.

A perspectiva de competência remonta ao contexto mundial da década de 1970, quando as novas exigências de produção, sob o regime de acumulação flexível, a padronização foi trocada pela diversificação e produtividade e as relações de trabalho também foram modificadas. Assim, o método de produção taylorista/fordista, predominante nas décadas anteriores, que englobava funções de trabalhadores monotarefas, com trabalho em equipe, ênfase no produto, valorização da qualificação e comportamentos atinentes a sua função, foi substituído pelo método toyotista, que engloba trabalhadores multitarefas, trabalho individual, ênfase no processo, valorização das competências e comportamentos proativos.

O modelo toyotista apresenta como uma das suas características principais a flexibilização, inspirando um novo processo formativo de sujeitos. Kuenzer (2005, p.87) ressalta que o modelo toyotista:

[...] gera a necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder as demandas de postos de trabalho – cujas tarefas são bem definidas –, mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas.

A mesma autora enfatiza que há duas consequências da influência do modelo toyotista para o trabalho e para a educação: uma *exclusão includente* e uma *inclusão excludente*. A primeira refere-se ao campo do trabalho, na qual são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, com direitos assegurados, para reinseri-lo nesse mercado sob condições precárias, como por exemplo: demitir e reempregar o trabalhador com salários mais baixos, ampliação de empregos terceirizados, trabalho informal, etc. A segunda refere-se ao campo educacional, onde são disseminadas “estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2005, p.92), como a substituição da escolarização básica por cursos aligeirados que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos, com fins de mera certificação para melhorar as estatísticas educacionais. E ainda,

através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo. Como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências (KUENZER, 2005, p.93).

Assim, as ideias envoltas do modelo toyotista expandiram-se para além dos muros das fábricas, disseminando novas formas de pensar o mundo, direcionando comportamentos e ações dos indivíduos. Neste modelo, para além do trabalho, mas também para o âmbito social e educacional, não mais vale a pena *saber fazer*, é preciso *saber ser*, ou seja, mobilizar “recursos cognitivos, afetivos, motores, estéticos e morais necessários à construção de conhecimentos e a uma convivência respeitosa, participativa, e menos conflitiva na sociedade” (KOBBER, 2004, p.32). Trata-se de aprender a buscar conhecimento de forma autônoma, mobilizando múltiplos recursos para resolver problemas, enfim, “aprender a aprender”.

Nesse contexto de desenvolvimento de competências também vai ganhando forma uma nova categoria, a empregabilidade. Com ela a responsabilidade pela inserção profissional é transferida de uma perspectiva social para a individual, na qual o trabalhador deveria desenvolver competências para manter seu emprego e/ou ser uma pessoa empregável, estando disposto a mudar constantemente, adaptando-se a novas técnicas, relações sociais e de trabalho. Assim, a noção de qualificação profissional que associa o saber ao diploma, a carreira e ao salário vem sendo substituída pela de competência, que tem como substrato a ideia de flexibilidade, ou seja, quanto mais instáveis são os empregos, mais as qualificações são substituídas pelo saber/se. Sobre esse tema da empregabilidade, Souza e Pereira (2012, p.100) ressaltam que “a configuração das exigências posta aos trabalhadores, nesse novo cenário, contribui, assim, para ocultar a essência do fenômeno do desemprego, da diferenciação e da exclusão social”.

Assim, visando a lógica do capital de maximização dos lucros e minimização dos custos, a formação desse novo trabalhador, condizente com o modelo toyotista, foi transferida em parte para o sistema educacional, principalmente por meio da formação de uma nova mentalidade voltada para o desenvolvimento de competências. Contudo, é preciso ressaltar que o discurso de desenvolvimento de competências, parece ignorar as desigualdades presentes na sociedade como as condições socioeconômica e cultural dos indivíduos. Ainda que a noção de competências se desenvolva no interior das mudanças socioeconômicas ligadas à reorganização da reprodução e acumulação do capital, sendo impregnada, portanto, de valores do mercado em consonância com sua origem empresarial.

É essa lógica que está sendo transportada para a escola, fazendo-a ser pensada em função das alterações do mundo do trabalho e ser vista como uma produtora de trabalhadores com perfil adequado ao novo mercado de trabalho. Currículos, atividades e conteúdos são iluminados pela luz vinda do mercado e só ganham legitimidade se validados por ele (KOBBER, 2004, p.33).

Essas novas ideias envoltas num contexto de globalização, novas regras regidas pelas leis de mercado, com a internacionalização das atividades econômicas e a liberação da economia mundial, repercutiram não só na esfera econômica, mas também na político-social, determinando reformas no campo educacional e o desenvolvimento de pedagogias regidas sob o lema “aprender a aprender”, como na *Pedagogia das Competências*. Essas reformas envolveram o realinhamento do foco da educação dos conteúdos, da qualificação, para a formação do sujeito, das subjetividades, desenvolvimento de capacidades cognitivas, socioafetivas, ou seja, competências. O foco também foi alterado da coletividade para as especificidades individuais como, por exemplo, competências como aspecto de diferenciador individual. Sobre essa abrangência das competências na esfera educacional brasileira, Kober (2004, p.32) ressalta que:

as competências estão nos documentos do Ministério da Educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de ensino fundamental e de ensino médio publicados como guias e enviados a todos os professores do país. Se as competências estão na cabeça e nas metas de ações de dirigentes e gerentes empresariais e são parte integrante da linguagem de profissionais de recursos humanos e consultores, elas hoje são também parte integrante do discurso de alguns educadores, especialmente daqueles responsáveis pela formulação de políticas públicas.

Assim, no Brasil a partir da década de 1990, as reformas na educação escolar abrangem essa perspectiva de desenvolvimento de competências. Nessa década foi criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei n.9394/96) e também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), material para orientar os professores no que se refere aos conteúdos e prática em sala de aula, ajustando-os a um modelo de sociabilidade que beneficia as relações de exploração vigentes. A esse respeito Falleiros (2005, p.213) relata que:

no Brasil, a partir dos anos 1990, não é de admirar que o foco da reforma da educação escolar seja a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais. Para aqueles que não conseguem se (re)inserir no mercado de trabalho, as ações voluntárias no chamado “terceiro setor” assumem cada vez mais o papel de poderoso antídoto para os sentimentos de fracasso e deriva.

O mesmo autor relata que em termos gerais os fundamentos pedagógicos presentes nos PCNs são o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações em redes não estáveis de conhecimento, enfoque social no processo de ensino-aprendizagem por meio de temas transversais, desenvolvimento de competências em substituição das especializações tradicionais, sob o argumento que as novas tecnologias e os novos tempos demandam novas

aprendizagens e requalificações constantes. Ou seja, características condizentes com a Pedagogia das Competências, de formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis aos novos tempos.

Segundo Ramos (2006) a noção de competência na educação escolar brasileira apareceu pela primeira vez em 1996 com a nova LDB e passou a se constituir um dos três pilares do ensino médio: educação geral de base científica e tecnológica com uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia; preparação para o prosseguimento de estudos centrada no desenvolvimento de competências; e compreensão da educação profissional como qualificação para o exercício de uma atividade profissional articulada a competências construídas na educação geral.

Dentre as ações que envolvem uma educação por competências em nível mundial, que influenciaram essas reformas educacionais brasileiras pode-se destacar o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*, conhecido na versão brasileira como *Relatório Delors: Educação – um tesouro a descobrir*. Nesse relatório foram apresentados quatro pilares da educação para o novo século: *aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*. Sob a perspectiva apresentada no relatório, a educação do século XXI “deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2000, p.89).

Aprender a conhecer é um pilar desse relatório que é apresentado como o domínio dos instrumentos do conhecimento como meio e como finalidade de vida. Como meio para que cada um aprenda a compreender o mundo que vive, no intuito de vivê-lo dignamente e como finalidade por meio da perspectiva do prazer de conhecer. Assim, “aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 2000, p.92). Esse pilar traz a perspectiva de que uma educação bem-sucedida é aquela que consegue transmitir para as pessoas o impulso para que continuem aprendendo ao longo da vida. Nesse sentido, o mais importante seria a vontade de conhecer e não o conhecimento propriamente dito, levando-se em conta que este pilar objetiva difundir a ideia de que nenhum conhecimento é mais verdadeiro que outro.

Contudo, observa-se que a chamada educação básica bem-sucedida, fundada na perspectiva do desenvolvimento do desejo de continuar a aprender, não leva em consideração as desigualdades de oportunidades entre os indivíduos favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, na concretização dessa continuação da aprendizagem. Além disso, se

for levado em conta a perspectiva de que não há conhecimento verdadeiro e que a construção desse conhecimento parte da necessidade e experiência dos indivíduos, isso só amplia a dualidade existente na educação para a elite e a educação para a classe trabalhadora, pois ambas, trabalhando em prol do interesse do capital, oferecem uma educação que abarca conhecimentos e necessidades distintos para a formação de dominantes e dominados.

Outro pilar, *aprender a fazer*, foi relacionado no relatório à formação profissional, no sentido de ensinar o aluno a pôr em prática o que aprendeu e adaptar a educação ao trabalho, às necessidades futuras. Observa-se que esse pilar está relacionado a uma atividade prática, a fim de adaptar a educação às demandas do mercado, valorizando a formação de mão-de-obra e saberes práticos em detrimento dos saberes politizantes.

Este pilar relaciona-se também à noção de qualificação que vem sendo substituída pela noção de competência, já que a segunda abarca habilidades subjetivas e cognitivas, voltadas para a adaptação do sujeito às constantes mudanças no mercado.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligadas, a seu ver, a ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirido pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 2000, p.94).

Ainda sobre esse pilar, no relatório é explicitado que o desenvolvimento de competências é importante também para preparar o trabalhador para atividades e informações, devido aos países em desenvolvimento não possuírem empregos formais para todos. Nesse sentido, constata-se que o aprender a fazer não se refere a uma qualificação profissional, porém, como já foi ressaltado, a uma preparação social para a adaptabilidade das pessoas às condições sociais e profissionais impostas por uma sociedade excludente.

O pilar *aprender a viver juntos* é apresentado no relatório como aprender a viver com os outros respeitando as diferenças. A educação deve ajudar o aluno a descobrir-se a si mesmo e a reconhecer a diversidade e interdependência com o outro. “Desenvolver essa atitude de empatia na escola é muito útil para comportamentos sociais ao longo de toda a vida” (DELORS, 2000, p.98). Assim, esse pilar busca reduzir os conflitos, formar indivíduos pacíficos, com comportamentos adequados aos interesses dominantes. No próprio relatório é enfatizado que tensões entre classes sociais podem se transformar em solidariedade a partir da experiência e do prazer do esforço comum.

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre as gerações... (DELORS, 2000, p.99).

Observa-se que com este pilar, busca-se difundir uma perspectiva de conciliação de classes, a partir de discursos de solidariedade, aceitação do outro, das diferenças, ou seja, viver bem para que as pessoas aceitem sua condição social, enfraquecendo assim desejos de transformação social. E a educação é um meio determinante para a difusão dessas ideias, já que dissemina tanto a perspectiva de que as diferenças sociais são consequências das escolhas e atitudes de cada indivíduo, quanto a perspectiva de que as pessoas são diferentes e possuem interesses distintos, por isso situações socioeconômicas culturais diversas.

O quarto e último pilar é o *aprender a ser*. Esse pilar foi relacionado no relatório ao desenvolvimento total da pessoa como inteligência, sensibilidade, responsabilidade pessoal, dentre outros fatores, que gerem autonomia para formular ideias, decidir, agir sobre diferentes circunstâncias, ou seja, formar um cidadão participativo. Nesse marco, a educação é apresentada como o meio de conferir a todas as pessoas a liberdade de pensamento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino.

Esse pilar traz a ideia de que a educação deve construir uma “sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário” (DELORS, 2000, p.63). Dessa forma, condiz com os ditames da Política Colaborativa, onde há uma transferência de responsabilidade das mazelas sociais para os indivíduos: “ser dono de seu próprio destino” (idem, p.100).

Observa-se que o ProJovem Urbano também é guiado pela Pedagogia das Competências e os 4 pilares da educação. O conceito de competência referenciado nos documentos do programa é o mesmo assumido pela OIT na sua Resolução nº 150/75, tendo como eixos norteadores do desenvolvimento de recursos humanos, a educação básica, a formação profissional e a aprendizagem permanente. Competência “é aquela capacidade pessoal de articular os vários saberes inerentes às situações concretas da vida social e do trabalho, tal qual descrito pela UNESCO, em termos de saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser” (BRASIL, 2005c, s/p). Ainda, em outro documento, é relatado que o ProJovem Urbano “buscou

seus fundamentos principais nos novos paradigmas da educação para o século XXI e estruturou-se como experiência inovadora” (BRASIL, 2009, p.9) a partir da união da educação formal com a qualificação profissional, ações de interesse público e compromissos de cidadania. A análise dessa proposta integrada de formação é o tema do próximo tópico.

3.2. A proposta de formação integrada do ProJovem Urbano

O ProJovem Urbano apresenta uma proposta de formação pautada num currículo integrado²⁵ que é formado pelos seguintes componentes: formação básica, qualificação profissional e participação cidadã. Essa proposta integrada de formação é sistematizada pela confecção de sínteses integradoras. O currículo é apresentado nos documentos que regem o ProJovem Urbano “como um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos — como os órgãos centrais de educação ou as próprias escolas — com a finalidade de propor o que se vai ensinar” (Brasil, 2008a, p.62).

Partindo da perspectiva de que o currículo representa a realidade de um campo em disputa que permeia as ações educativas no país e que os elementos que prevalecem na consecução do currículo, constituem expressão dos processos de correlações de forças num dado momento histórico, ou seja, é a expressão do real no âmbito escolar (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p.6-7). Nesse sentido, julga-se que o currículo integrado do ProJovem Urbano representa as intenções e ações das políticas para a juventude que vem se desenvolvendo com maior força desde 2003.

3.2.1 A formação básica e o discurso de uma proposta pedagógica inovadora

A dimensão formação básica, engloba aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Ciências Humanas e Ciências Naturais que são ministradas por professores especialistas, em cada área. Cada professor especialista ministra 2 horas aulas semanais para cada turma e ainda exerce a função de Professor Orientador (PO). Cada PO atua em uma única turma do núcleo, reportando-se ao jovem como estudante, sem distinguir área de conhecimento. Tem como principais funções orientar as sínteses integradoras, no ProJovem Urbano, que serão abordadas mais à frente, o ensino de informática e acompanhar o desempenho dos estudantes

²⁵ Para adentrar a discussão sobre currículo integrado ver Ciavatta e Rummert, 2010.

UFVI- Juventude e Cidadania	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
-----------------------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Fonte: BRASIL, Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008a.

* Parte desses tópicos são destrinchados no quadro 5

Observa-se no quadro 4 que a matriz curricular do ProJovem Urbano, formada a partir de eixos estruturantes, nos remete aos direcionamentos das pedagogias pautadas no lema *aprender a aprender*, que foi defendido pelo movimento escolanovista, e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, como já foi ressaltado. Esse lema significa para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, uma posição pedagógica inovadora, capaz de atender as necessidades dos indivíduos e da sociedade (DUARTE, 2004). O conhecimento deve ser produzido pelos alunos a partir de temas, de situações concretas e o professor deve exercer o papel de estimulador dessa aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que a estrutura curricular baseada em temas/tópicos, abre brechas para a fragmentação e o reducionismo do processo de ensino-aprendizagem, podendo volta-se apenas para o senso comum e a subjetividade do aluno, em detrimento dos conteúdos historicamente construídos, podendo favorecer o ordenamento das práticas sociais. Os desdobramentos dos tópicos na UF1 são observados no Quadro 5.

Quadro 5

Tópicos da unidade formativa I – Juventude e Cultura

Áreas de conhecimento ----- Eixos estruturante UF I -Juventude e Cultura	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Língua Portuguesa	Matemática	Inglês	Participação Cidadã
Tópico I	Quem sou eu? Quem somos nós?	O alimento nosso de cada dia...	Os nomes próprios	Geometria e arte	What's up?	Cultura e convivência
Tópico II	O que é ser jovem pra você? E pra seu grupo?	Somos aquilo que comemos: da boca as células	Trabalhando sílabas	Diferentes povos e diferentes contagens	Knowing your friend	Identidade cultural
Tópico III	Juventude ou juventudes?	Arroz, feijão, refeição completa? E as vitaminas?	Apresentação pessoal	Por que contamos de 10 em 10?	Knowing your friend	Diversidade cultural
Tópico IV	Porque estudar e aprender a história?	Os alimentos atravessam o mundo: a necessidade da	É tempo de recomeçar	Calculando mentalmente	Knowing your neighborhood	Direito a diferença

		conservação dos alimentos				
Tópico V	A Geografia e o seu cotidiano	Saúde é coisa séria	Trabalhando com versos	As estimativas	Mid review	Cultura e conhecimento
Tópico VI	Os jovens como produtores de cultura	Conhecendo melhor o meu corpo: revestimento e locomoção	Um lugar	Usando a calculadora	What time is it?	Feira cultural
Tópico VII	Cultura, culturas	Conhecendo melhor o meu corpo: funções de nutrição	As cidades e os músicos brasileiros	Resolução de problemas de adição e subtração	Let's have lunch!	
Tópico VIII	A cultura e a relação dos seres humanos com a natureza	Conhecendo melhor o meu corpo: sistemas nervoso e endócrino	Cantadores populares	Outras formas de fazer contas?	Let's have lunch!	
Tópico IX	Os jovens e o meio ambiente: presente e futuro	A origem e o destino da energia	O que podemos fazer pela natureza	Realizando medidas com o corpo	Let's learn more verbs!	
Tópico X	Patrimônio cultural e juventude: o que temos a ver com isto?	Conhecendo a combustão: uma antiga conquista	A preservação da natureza	Explorando tabelas	Review	

Fonte: Elaboração própria a partir de SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). Guia de estudo: unidade formativa I: Juventude e Cultura. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.

Observa-se no Quadro 5 que há uma tentativa de aproximação entre os temas tratados em um mesmo tópico, tanto com a realidade do aluno, quanto com as distintas áreas de conhecimento, como por exemplo no tópico I “quem sou eu, quem somos nós?” (Ciências Humanas), “o alimento nosso de cada dia...” (Ciências da Natureza), “nomes próprios” (Português), “cultura e convivências” (Participação Cidadã), buscando respaldar sua proposta de integração. Isso nos remete mais uma vez as características da Pedagogia das Competências, que critica a compartimentação disciplinar do conhecimento em prol da experiência como forma significativa de aprendizagem, valorizando os princípios curriculares como globalização, integração e interdisciplinaridade, mas que também é voltada para a formação de novas subjetividades e visões de mundo.

A interdisciplinaridade é outra característica da proposta de formação integrada do programa e é apresentada como “uma construção do estudante, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares. Ou seja, os estudantes têm aulas de diferentes conteúdos

disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si com sua própria vida” (SALGADO, 2012, p.28). Ainda, nos documentos (Brasil, 2008a; Salgado, 2012) é enfatizada a ideia que o critério para a seleção dos conteúdos decorreu da importância que o programa dá ao protagonismo juvenil e a cidade como espaço educativo, permitindo assim, identificar aspectos importantes para os sujeitos que vivem nas áreas urbanas e que em algum momento das suas vidas foram excluídos socialmente da escola, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

No caso do ProJovem Urbano, os conteúdos são selecionados em função dos jovens estudantes, segundo sua importância para a formação de cidadãos conscientes e capazes de mudar sua postura diante dos fatos e dos problemas da vida contemporânea. Nesse caso, os conteúdos tornam-se instrumentos da inclusão social e compreendem, além dos cognitivos, os conteúdos procedimentais e atitudinais. (BRASIL, 2008a, p.65).

Também é apresentado nos documentos do programa que os conteúdos curriculares são necessários para a ampliação do conhecimento, que ninguém consegue aprender refletindo sobre o que já sabe, que é preciso trabalhar com um conteúdo organizado e sistematizado para que se possa “aprender a aprender” (SALGADO, 2012, p.28). Contudo, há uma contradição dessa perspectiva ao enfatizar que a seleção dos conteúdos não pode se restringir às disciplinas ensinadas na escola e que a “lista de disciplinas e os programas de ensino detalhados e obrigatórios fazem parte do passado” (Idem, p.29). Assim, a partir dessa segunda perspectiva, que contradiz a primeira, o programa se desresponsabiliza pela transmissão dos conteúdos historicamente construídos, relativizando o que deve ser ensinado, a partir de um determinado projeto pedagógico.

Isso nos remete à perspectiva de relativismo da Pedagogia das Competências, na qual o caráter histórico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial, o sentido e o valor da realidade dependem do ponto de vista do sujeito, a realidade seria considerada relativa e não haveria um conhecimento verdadeiro. Trata-se, segundo Duarte (2004, p.7), de uma “questão de controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam a manipulação ideológica”. Logo, a Pedagogia das Competências contribuiu para esse processo, pois ao desvalorizar a transmissão do saber objetivo, esvaziava a educação escolar destinada à maioria da população, favorecendo a manipulação da classe dominante.

Observa-se também que o discurso de uma proposta escolar diferenciada, com base na ideia de que o aluno não “conseguiu” concluir o ensino fundamental na idade apropriada, traz

uma perspectiva de fracasso deste jovem, atribuindo a ele a responsabilidade pela evasão dos estudos, sem considerar o caráter social que envolve essa situação. Como observado no trecho abaixo:

[...] as dificuldades de acesso as informações e o medo de deixar precárias fontes de renda (lícitas ou ilícitas), muitas vezes há também uma resistência emocional do jovem em se envolver com uma segunda chance de formação escolar (SALGADO, 2012, p.33).

Essa responsabilidade atribuída ao jovem também é observada quando se confere aos conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais da formação básica a função de instrumentos de inclusão social. Inclusão essa, pautada na adaptação a uma sociedade desigual, onde impera uma Política Colaborativa, uma vez que no ProJovem Urbano são inseridos conteúdos curriculares sob o discurso de valorização da consciência participativa, política e cidadã dos jovens.

Assim, a formação de cidadãos conscientes é focada na adaptação do indivíduo à realidade por meio da mudança de postura diante dos problemas. Logo, o foco da suposta inclusão estaria direcionado para a mudança da postura do indivíduo e não para a transformação de uma sociedade excludente.

Dessa forma, o aluno é responsabilizado tanto pelo seu processo de inclusão quanto de exclusão. Nota-se que o discurso de centralidade do jovem está presente não só na seleção dos conteúdos em função dos jovens estudantes, mas também na perspectiva de que o jovem é o sujeito da sua aprendizagem.

A aprendizagem é vista como um processo socialmente construído por meio da participação ativa, do diálogo, da troca de experiências e significados e da colaboração entre as pessoas, implicando envolvimento ativo e multidirecional do sujeito. Nessa perspectiva, o aprendiz age sobre as mensagens recebidas, transformando-as ativamente para integrá-las, tanto quanto possível, aos seus próprios conhecimentos pré-existentes (SALGADO, 2012, p.26).

Essa centralidade do jovem, também está de acordo com as diretrizes da Pedagogia das Competências, que se fundamenta no aluno como sujeito da aprendizagem, valorizando mais o produto do que o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essa pedagogia se relaciona à inteligência prática, e à experiência, em detrimento da inteligência formalizadora, totalizante, abstrata. Assim, mesmo sob o discurso de uma pedagogia inovadora, ao trazer a responsabilidade da construção do conhecimento para o jovem a partir de sua experiência e do conhecimento do senso comum, sem uma intervenção que busque superá-lo, essa pedagogia

pode se tornar conservadora, na medida em que limita o conhecimento ao senso comum e ao pragmatismo.

Dessa forma, cabe ao estudante uma suposta autonomia, que o leva ao isolamento e a cargo da superação da sua condição de exclusão, por meio da responsabilidade de promover o próprio conhecimento, de superar o senso comum.

Assim, seguindo essa perspectiva de relativismo do conhecimento e discurso de centralidade do aluno é que se estabelece a formação básica, um dos componentes da proposta de formação integrada do programa. Integração essa apresentada sob a perspectiva de “interrelacionar dimensões ou ideias de modo a construir um todo que faça sentido” (SALGADO, 2012, p.27). “Todo” esse, pautado numa formação que engloba as dimensões da educação, trabalho e cidadania a partir de um determinado projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento de competências que representa o projeto de sociedade volvido para uma suposta colaboração.

3.2.2 Qualificação profissional: o simulacro da inserção produtiva cidadã

Outro elemento da proposta integrada do programa é a qualificação profissional inicial que é desenvolvida em 4 horas aulas semanais em cada turma e é organizada em três eixos: Formação Técnica Geral (FTG), que aborda conhecimentos gerais para qualquer atividade de trabalho; Formação Técnica Específica (FTE) com base em um arco ocupacional (alimentação, gráfica, danos e reparos, vestuário, dentre outros); e Projeto de Orientação Profissional (POP), que tem como proposta integrar a FTG e a FTE com as demais dimensões do currículo.

Nessa perspectiva, o jovem deveria exercer seu protagonismo planejando o seu percurso de formação profissional por meio do POP, elemento que compõe a formação profissional inicial juntamente com os arcos ocupacionais e a formação técnica geral. O POP é um trabalho, considerado nos documentos do programa, como de cunho reflexivo, que busca preparar o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional (BRASIL, 2008a). Assim, a proposta de formação para o mundo do trabalho deste programa por meio de uma qualificação profissional inicial é embasada a partir da seguinte perspectiva:

na concepção do Programa, a qualificação profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à

preparação para uma inserção ocupacional, que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia. (BRASIL, 2005a, p.15).

Conforme apresentado nos documentos do programa, a qualificação profissional proposta pelo ProJovem Urbano visa uma adaptação do jovem às novas demandas frente à globalização do trabalho, a partir de uma nova cultura de formação possibilitando que o jovem se adeque não somente às demandas do mercado de trabalho, mas busque formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo.

Nos documentos do programa, também é difundida a visão de que a parceria indissolúvel entre escola e trabalho, encontra-se em crise e precisa ser repactuada, devido ao amplo contingente juvenil de famílias pobres que se encontram no mercado de trabalho informal ou experimentam uma desocupação prolongada, sendo “urgente reconectar a escola com o mundo do trabalho” (SALGADO, 2012, p.32).

Assim, por meio da qualificação profissional o jovem deve desenvolver habilidades, competências e sociabilidade para uma inserção ocupacional, condizente com as novas pedagogias voltadas para a subjetividade do aluno e com uma política voltada para a coesão social, como a Política Colaborativa, gerando um suposto autoconhecimento e autonomia profissional. Contudo, essa autonomia é questionável, pois a inserção ocupacional proposta pela qualificação profissional é estruturada em arcos ocupacionais pré-determinados como alimentação, educação, serviços domésticos, que buscam qualificar o aluno a desenvolver atividades de vendedor ambulante, contador de história, faxineiro, passador de roupas, entre outros, como observado no Quadro 6.

Quadro 6

Alguns arcos ocupacionais do ProJovem Urbano e suas devidas ocupações

Arcos ocupacionais	Ocupações
Alimentação	Chapista, cozinheiro auxiliar, repositor de mercadorias e vendedor ambulante (alimentação).
Educação	Auxiliar de administração escolar, contador de histórias, inspetor de estudantes e recreador.
Serviços domésticos I	Faxineira, porteiro, cozinheira no serviço doméstico, caseiro.
Serviços domésticos II	Cuidador de idosos, passador de roupas, cuidador de crianças (babá) e lavadeiro.

Transporte	Colaborador de transporte coletivo, despachante de tráfego, assistente administrativo, ajudante geral em transportes.
Vestuário	Costureiro, montador de artefatos de couro, costureira de reparação de roupas e vendedor de comércio varejista.

Fonte: Criação própria com base em SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). Manual do Educador: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.

Esses arcos ocupacionais são definidos a partir de uma proposta de atendimento das “necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens” (SALGADO, 2012, p.37). Contudo, observa-se que essas ditas vocações, estão relacionadas a funções sem prestígio social, revelando a perspectiva restritiva de inclusão do programa. Dessa forma, a qualificação profissional não anuncia uma possibilidade de mudança na vida dos alunos, mas limita-se a mediar a ocupação e a sociabilidade do jovem conservando relações de subalternidade. Portanto, a qualificação profissional considerada inovadora nos documentos do programa (Brasil, 2008a, 2012), limita o jovem a condição de empregado, participante de cooperativa e/ou autônomo.

Nesse sentido, a qualificação profissional determinada por arcos ocupacionais não leva o jovem a uma autonomia profissional, porque estaria reduzida a uma ocupação e renda mínima em um trabalho que não muda a lógica social de desigualdade em que o jovem do programa está inserido. Logo, essa qualificação profissional nos remete a uma formação voltada para a permanência dos jovens na base da pirâmide socioeconômica, a partir de uma formação que lhes pré-determina um futuro resignado à ordem social que não se pretende transformar.

Assim, observa-se que a qualificação profissional, envolta do discurso de “estímulo à inserção produtiva cidadã” (BRASIL, 2008b, p.2), proposta pelo ProJovem Urbano, não é composta por autonomia e nem elevação da condição social do jovem, uma vez que a qualificação inicial oferecida por meio de arcos ocupacionais já vem preestabelecida para cada núcleo e está relacionada a funções de trabalho onde não há preocupação com mudanças na estrutura social, como vendedor ambulante, faxineiro, passador de roupas, colaborador de transporte coletivo, dentre outros. Logo, a escolha do percurso profissional do jovem é limitada devido à falta de condições necessárias para superação da sua condição de excluído.

Assim, com essa qualificação profissional é difundida uma lógica de mercado pautada numa formação de jovens, produtos desse processo, para a manutenção da lógica social de desigualdade. Isso nos remete aos direcionamentos internacionais nas políticas de juventude, que visam associar educação e trabalho para atender aos interesses capitalistas de manutenção

da ordem, ocupação e oferta de instrução mínima para as massas. Essa instrução mínima tem como proposta tornar os sujeitos empregáveis.

Conforme constatado, essa nova cultura de formação adequada às demandas do mercado está relacionada à Pedagogia das Competências, sob a lógica do mercado. Sobre esse contexto Saviani (2009) ressalta que os alunos são produtos, de qualidade variável, dos estabelecimentos de ensino que têm como clientes as empresas ou a sociedade.

Desse modo, a formação para o trabalho no ProJovem Urbano estrutura-se em falsas premissas de inclusão, como superação individual das desigualdades e o acesso a uma qualificação profissional que lhes possibilita inserção em trabalhos precários, como recurso de controle social visando uma adesão acrítica ao projeto de sociedade que favorece aos detentores do poder.

3.2.3 O suposto desenvolvimento de ações comunitárias como práticas de participação cidadã

A participação cidadã, outro elemento de formação do programa, desenvolve junto aos demais componentes, educação básica e qualificação profissional, um Plano de Ação Comunitária (PLA), que se trata da elaboração, implementação e avaliação de um projeto de intervenção na comunidade em que vivem os jovens a partir de aulas teórico-práticas. Essas aulas são ministradas por profissionais da área de pedagogia ou assistência social em 1 hora aula semanal, e envolvem discussões como:

nas aulas teóricas e oficinas, discutem-se questões como direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, assim como questões de saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre tantos outros (BRASIL, 2008a, p.35).

A participação cidadã também engloba a perspectiva de que o jovem se torne protagonista de sua inclusão social sob a perspectiva da cidadania, o que implica segundo as diretrizes do programa:

afirmar o jovem como sujeito de direitos; valorizar suas expressões culturais seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas; compreender a juventude na perspectiva de geração, que necessariamente aponta para novas relações inter e intra-geracionais e pressupõe um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos (BRASIL, 2008a, p.16).

Assim, é apresentada como uma das finalidades da participação cidadã “Promover o protagonismo e a participação crítica e transformadora dos jovens na vida pública” (BRASIL, 2008a, p.40). Dessa forma, é atribuído ao jovem mais uma vez a responsabilidade de transformação da vida pública, transferindo para as ações individuais o papel de solução dos problemas sociais.

Segundo as propostas do ProJovem Urbano, a ação comunitária visa “o engajamento cidadão voluntário e a formação de valores solidários” (BRASIL, 2008c, p.5), por meio do desenvolvimento do PLA, que tem como base a identificação dos problemas da comunidade e a proposta de ações na busca de sanar os mesmos. Assim, “o PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive”. (BRASIL, 2008a, p.78). Assim, essa proposta de formação para a cidadania nos remete a uma formação de indivíduos que se sintam atuantes na sociedade, participativos, mas que não exerçam mudanças nas bases estruturais da sociedade, condizente com a Política Colaborativa.

Os temas discutidos nas aulas de participação cidadã, apresentados nos documentos, envolvem sob o discurso de cidadania, uma perspectiva de práticas de civilidade como ética, preservação do meio ambiente, participação social, violência, drogas, sexualidade, bom comportamento, dentre outros. Assim, formar os jovens nessa perspectiva de cidadania é fazer com que o jovem se torne resiliente, buscando converter problemas em supostas oportunidades por meio do diálogo e negociação sem abalar as normas sociais estabelecidas e, sob essa perspectiva, o cidadão não transgride, respeita as regras, evita o conflito. Assim, pequenas preocupações e intervenções, limitadas ao cotidiano, sem grandes objetivos de mudança, resultariam em suposta autonomia, participação, respeito ao indivíduo e democracia.

Essa civilidade presente na participação cidadã proposta pelo ProJovem Urbano, é observada também em outros trechos dos documentos, onde é relatado que exercer a cidadania é “obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.” (BRASIL, 2008a, p.67). Isso é observado também no guia do estudante VI *Juventude e Cidadania*, no qual a cidadania é apresentada como contribuição para que os outros vivam melhor e o direito de viver decentemente, por meio da expressão de ideias, possuir documentos, votar, não jogar papel na rua etc., como constatado no trecho abaixo:

cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento, processar um médico que tenha agido com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta [...]. Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal

vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos (SALGADO; AMARAL, 2012, p.73).

Essa perspectiva de cidadania, proposta pelo ProJovem Urbano, não está relacionada com a de cidadania envolvendo participação do indivíduo na busca por igualdade, ampliação de direitos coletivos, luta por melhoria social, buscando o fim de uma sociedade de classes onde impera a desigualdade social. Logo, pode-se constatar que cidadania é e deveria ser apreendida como:

a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação (MARTINS, 2000, p.58).

Dessa forma, pode-se inferir que no ProJovem Urbano impera uma formação para a civilidade e não para a cidadania.

Coadunando com a perspectiva de Sposito e Corrochano (2005) nota-se que os programas para a juventude que envolvem práticas socioeducativas ligadas a concepções de cidadania, como o ProJovem Urbano, buscam sanar a missão socializadora da escola que não estaria formando futuros cidadãos. Assim, acaba por emergir nesses programas um conceito de cidadania ligado à atividade educativa intencional, marcada pelo civismo e por absorção de valores ligados à civilidade. Outrossim, o jovem é convidado por meio de programas com esse perfil²⁶ a expressar sua “cidadania” por meio de ações comunitárias de desenvolvimento local. Nessas ações pode ocorrer o ocultamento ou a naturalização das condições em que as desigualdades sociais operam e um deslocamento de responsabilidade de empreendimentos locais que não caberiam aos jovens, sob um falso projeto de ação coletiva, que não encontra condições de se efetivar devido às barreiras estruturais de desigualdade que envolvem o contexto social desses jovens.

3.2.4. As sínteses integradoras: sistematização da proposta integrada de formação

²⁶ Além do ProJovem Urbano, os programas Bolsa Trabalho Renda (2001-2004), Programa Serviço Civil Voluntário (1996-) e Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (2000-) desenvolvem ou desenvolveram ações consideradas de prática de cidadania

Outro componente importante da proposta de formação integrada do ProJovem Urbano é a confecção, pelos jovens, de sínteses integradoras, como sistematização da proposta integrada de formação básica, qualificação profissional e participação cidadã. Essas sínteses são definidas nos documentos do programa como “sínteses interdisciplinares, relacionando os conhecimentos das três dimensões do currículo com questões que perpassam o cotidiano do jovem” (BRASIL, 2008a, p.72). Não há uma forma padronizada para a confecção dessas sínteses, sendo estas os resultados dos temas integradores trabalhados em cada unidade formativa, por meio de discussões em sala de aula, filmes assistidos e comentados, textos, excursões, entrevistas, dentre outros.

São elaboradas um total de 5 sínteses por unidade a partir de 5 temas integradores que perpassam por todas as unidades: *identidade do jovem; os “territórios” da juventude urbana; violência e vida do jovem; juventude e qualidade de vida; e juventude e responsabilidade ambiental*. Esses temas são desdobrados ao longo do curso, abordando em cada unidade, aspectos relacionados aos eixos estruturantes de cada unidade formativa (UF), como observado no quadro 7:

Quadro 7

Desdobramento dos temas integradores em cada unidade formativa

Temas integradores ----- Eixo estruturante por unidade formativa (UF)	Identidade do jovem	Os “territórios” da juventude urbana	Violência e vida do jovem	Juventude e qualidade de vida	Juventude e responsabilidade ambiental
UFI- Juventude e Cultura	Ser jovem hoje	A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas)	Sofrer preconceitos e discriminação	Minha turma tem boa qualidade de vida?	Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a Natureza
UFII- Juventude e Cidade	Viver na cidade	Meu bairro, meu território	A violência urbana invade o dia-a-dia dos jovens?	Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos?	Saneamento básico é importante...

UFIII- Juventude e Trabalho	Ser jovem: aprendendo e trabalhando	Ser jovem é ser consumidor?	A violência e minha situação de trabalho	Direitos de trabalhador: eu tenho?	Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?
UFIV- Juventude e Comunicação	Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho	Meios de comunicação: integração ou exclusão?	Sexualidade e responsabilidade	Eu tenho acesso aos meios de comunicação?	Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado
UFV- Juventude e Tecnologia	A produção do meu corpo: saúde e beleza	A tecnologia humaniza a cidade?	A dificuldade de acesso as tecnologias é uma violência contra o cidadão	A tecnologia facilita a minha vida de jovem?	Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?
UFVI- Juventude e Cidadania	Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania?	Dá pra ser feliz morando na cidade?	Ser cidadão é ser ético	Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é...	Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?

Fonte: Criação própria a partir de BRASIL, Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008a.

Observa-se que os temas integradores determinam os debates a serem desenvolvidos no programa para a confecção das sínteses e que estes temas, em sua maioria, estão relacionados às subjetividades, experiências e emoções dos jovens (*Ser jovem hoje; A produção do meu corpo: saúde e beleza; Sofrer preconceitos e discriminação; A violência e minha situação de trabalho; Dá pra ser feliz morando na cidade?*), em detrimento das discussões da sua condição social de excluídos e dos conhecimentos historicamente construídos.

Os temas integradores se relacionam muito de perto com a vida e as emoções dos jovens mobilizando-os ao mesmo tempo como pessoas e como estudantes, levando-os a organizar os novos conhecimentos (de natureza emocional, cognitiva, ética e estética) de modo a relacioná-los não apenas com suas experiências passadas (seus conhecimentos prévios), mas também com o que sonham e desejam ser no futuro (SALGADO, 2012, p.43).

Nota-se também que os desdobramentos dos temas estão relacionados à atribuição de responsabilidade do jovem pela cidade (*Meu bairro, meu território*), meio ambiente (*Como o meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?*), pela sua cidadania (*Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é...*) e por ele próprio (*Sexualidade e responsabilidade*). Isso condiz com os princípios de uma Política Colaborativa pautada na difusão de valores solidários, de participação e responsabilidade social e corresponsabilidade

por ações de interesse público, com vistas à adesão da população a um projeto de dominação voltado para uma reeducação política da sociedade.

Dessa forma, uma aprendizagem pautada em eixos estruturantes e temas integradores voltados para as experiências e subjetividades dos alunos estão em perfeita sintonia com uma concepção subjetivo-relativista do conhecimento.

Logo, assim como no componente do programa formação básica, o caráter histórico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. O sentido e o valor da realidade dependem do ponto de vista do sujeito, de suas experiências, de sua subjetividade, ou seja, a realidade é considerada relativa. A construção do conhecimento ocorreria pelo processo de adaptação a essa realidade, não reconhecendo assim o conhecimento como representação da realidade objetiva, não havendo conhecimento verdadeiro. Isso implica a negação da objetividade do conhecimento e a explicação totalizante da realidade. A realidade só é explicável por apreensões subjetivas e experiências diretas, o que está oculto, como as contradições, não pode ser captado, pois transcende ao mundo da experiência.

Nesse sentido, corroborando com a perspectiva de Saviani (2008), se os membros das camadas populares não dominam os saberes culturais não podem fazer valer seus interesses pois ficam desarmados contra os dominadores, que legitimam sua dominação por meio dos conteúdos culturais. Logo, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2008, p.61).

Portanto, é nesse contexto de supervalorização das experiências, das subjetividades, do relativismo, do desenvolvimento de competências que o ProJovem Urbano vem desenvolvendo suas ações educativas, sob os moldes de uma formação integrada.

O princípio fundamental do ProJovem Urbano é o da integração entre Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens no que se refere aos direitos à educação, ao trabalho e à cidadania (BRASIL, 2008a, p. 61).

Observa-se nessa passagem que é atribuída à proposta de formação integrada uma resolução dos problemas da juventude e a superação da sua condição de exclusão por meio do acesso à educação, trabalho e cidadania; e, ainda, a busca pela equidade e não pela igualdade, diante da histórica exclusão desses jovens, nos faz questionar a real intenção de mudança dessa condição.

Assim, o projeto pedagógico integrado do ProJovem Urbano com base na formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, apoia-se em “paradigmas contemporâneos, enfatizando a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento e a participação/cooperação na atividade política e social” (BRASIL 2008a, p.19). Consta-se que esse paradigma contemporâneo condiz com as diretrizes da Pedagogia das Competências que envolve perspectivas de experiência, senso comum, centralidade do aluno, subjetividade, relativismo, em detrimento do conhecimento historicamente construído, adequando o comportamento dos indivíduos aos padrões mercadológicos de inclusão mínima das massas excluídas, ocupação e civilidade.

3.3. O ProJovem Urbano e a Pedagogia das Competências: outras implicações

Além das características já enunciadas, o ProJovem Urbano apresenta outras implicações com a Pedagogia das Competências. Algumas delas são evidenciadas no Manual do Educador – orientações gerais (SALGADO, 2012), onde são direcionadas estratégias a serem utilizadas por professores especialistas e orientadores na sala de aula do ProJovem Urbano, como a problematização e o método de projetos.

Uma das estratégias de ensino que mais estimulam os estudantes é o ensino por meio de problemas, isto é, a problematização da aprendizagem. Problematizar um tema é levantar questões que interessam aos estudantes e os estimulam a encontrar soluções. [...] O método de projetos é uma das metodologias que mais mobilizam a atividade dos estudantes. Seu ponto de partida é um problema (que pode ser disciplinar, como um problema matemático, ou interdisciplinar, como “Como anda o mercado de trabalho no campo de turismo?”) (SALGADO, 2012, p.115-116).

Perrenoud (2008), um dos principais defensores dessa pedagogia, enfatiza a necessidade do desenvolvimento da Pedagogia das Competências nas escolas, como resolução de um problema histórico: o de transferir conhecimentos, já que nas escolas assimila-se conhecimentos disciplinares, mas não há a preocupação de ligar esses recursos a certas situações da vida. “Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.)” (s/p). Assim, este autor ressalta que para desenvolver competências é preciso que os professores trabalhem com projetos, resolução de problemas, desafios, tarefas complexas que instiguem os alunos a mobilizarem seus conhecimentos no enfrentamento das situações reais da vida.

Como é perceptível nessas formulações, a Pedagogia das Competências encontra na Pedagogia de Projetos um meio de reforçar a visão utilitarista de que a educação é um instrumento de preparação para a vida, neste caso, preparar para aceitação das relações postas em suas várias dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, etc. Ao lado disso, observa-se também que algumas das competências consideradas por Perrenoud (2008) como necessárias para a autonomia das pessoas, tais como saber construir normas negociadas, saber superar conflitos, saber conviver com regras; desenvolver estratégias para manter o emprego, etc., também são utilizadas nos documentos do ProJovem Urbano, apresentadas como objetivos gerais do ProJovem Urbano (SALGADO, 2012, p.36-37) como por exemplo:

- “Desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda”
- “Estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características do seu contexto de trabalho, ou seja, desenvolver competências para manter o emprego e/ou ser uma pessoa empregável”;
- “Conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos”
- “Exercitar valores de solidariedade e cooperação [...]”
- “Refletir criticamente sobre sua própria prática”.

Observa-se que esses objetivos podem ser relacionados ao pilar *saber conviver*, voltado para a formação de sujeitos pacíficos e adaptáveis, assim como o trecho apresentado abaixo:

isso pressupõe uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes e competências dos jovens, articulando, mobilizando e colocando em ação seus conhecimentos, habilidades e valores de solidariedade e cooperação e valores éticos e estéticos, para responder aos constantes desafios do dia a dia de sua vida cidadã e do mundo do trabalho (SALGADO, 2012, p.135).

Assim, o desenvolvimento dessas competências propostas pelo programa aos jovens, opera como um recurso para dar corpo à conciliação de classe e, portanto, serve à perspectiva de superação de conflitos, convivência com as regras, construir normas negociadas de convivência, dentre outras.

Este apelo à conciliação de classe encontra no mote da *sociedade do conhecimento* um importante argumento para a difusão de projetos educacionais que incorporem as ideias de

formações de indivíduos flexíveis, dinâmicos, adaptáveis às transformações dos novos tempos, como preparação para a empregabilidade e não para o emprego, naturalizando, pois o “sepultamento das carreiras profissionais”. No trecho descrito a seguir, extraído do ProJovem Urbano, isto se apresenta de forma explícita:

jovens de todas as classes e situações sociais estão submetidos às transformações recentes no mercado de trabalho em que o diploma não é mais garantia de inserção produtiva condizente com os diferentes níveis de escolaridade atingidos. Certamente, os jovens sabem também que as rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho, precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais (SALGADO, 2012, p.32).

Em acordo com essas ideias as diretrizes operacionais anunciam que o ProJovem Urbano deve “ênfatizar o desenvolvimento de habilidades básicas, que facilitem a *adaptação* dos jovens às mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade” (SALGADO, 2012, p. 38 *grifo meu*). Para fomentar essa adaptação, nas mesmas diretrizes, ressalta-se que é preciso incluir no percurso formativo do jovem, situações pedagógicas que propiciem aprendizagens de trabalho coletivo e práticas associativas que contribuam para a construção da participação cidadã e que fomentem o exercício de solidariedade e cooperação.

E ainda nessa lógica, é apresentado nos documentos que regem o programa, que os jovens, público alvo do ProJovem Urbano “vivenciam uma experiência geracional inédita que os conecta a processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, a complexas realidades locais de exclusão” (BRASIL, 2008h, p.7), revelando dessa forma, trajetórias pessoais bastante diferenciadas, marcadas pelos direcionamentos da *sociedade do conhecimento* e também por novas formas de participação social.

Essa difusão da perspectiva de sociedade do conhecimento também se manifesta em textos como *O ProJovem e a Gestão das redes sociais*, voltados para a formação de gestores do ProJovem Urbano. Nestes documentos, igualmente defende-se a perspectiva de diluição das classes sociais e ressignificação das desigualdades sociais como constatado no fragmento abaixo:

a própria noção de sociedade se fragmentou, reduzindo-se o poder explicativo do conceito de classes sociais como expressão de posições sistêmicas na estrutura social, nos sentidos dados por Marx ou por Weber. Hoje é difícil caracterizar e distinguir proprietários e não-proprietários, funcionários de alto nível, e diferentes grupos de status. No mundo contemporâneo, ocupando cada vez mais espaço ao lado das divisões estruturais, temos movimentos sociais, redes em que as pessoas se agrupam em função de objetivos específicos e próximos, resultando na chamada sociedade civil organizada. As ideias de posição de classe, de lugar determinado na estrutura da sociedade e mesmo de consciência de classe têm de ser ressignificadas. Hoje,

misturam-se pessoas de níveis sociais muito diferentes em um mesmo movimento, por exemplo, uma associação de donas de casa, uma organização não governamental que luta pela ecologia ou contra o uso de animais em experiências científicas (BRASIL, 2008i, p.56).

Assim, nota-se que é proposta do programa difundir ideias fluidas de não existência das classes sociais, mascarando as desigualdades existentes na sociedade numa perspectiva de conciliação, buscando disseminar um ordenamento das práticas sociais favoráveis a não contestação da ordem dominante.

Os cartazes de divulgação do programa não fogem a essa regra, trazendo um forte apelo midiático orientado pela lógica da *sociedade do conhecimento*, como observado nas imagens abaixo:

Figura 1- Chamada para a matrícula do ProJovem Urbano



Figura 2 – Chamada para a conclusão do ensino fundamental por meio do ProJovem Urbano

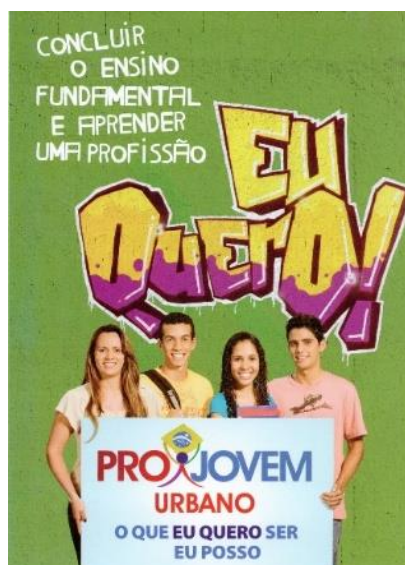


Figura 3 – Slogan do ProJovem Urbano



Observa-se que a figura 1 traz a seguinte frase: *Pra quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder*, juntamente com a imagem de um relógio formado por jovens cujos ponteiros são formados pelas palavras *oportunidade* e *conhecimento*. Essa propaganda do ProJovem Urbano traz a perspectiva de que estamos vivendo uma sociedade de mudanças rápidas, moderna, dinâmica e que os jovens não podem perder a oportunidade de participarem do programa, adquirirem conhecimento e ganharem a vida.

Pra quem tem a vida a ganhar, traz a perspectiva de que ao aproveitar a oportunidade oferecida pelo programa, ocorrerá uma melhora na vida dos jovens, os quais, insinua a propaganda, serão incluídos socialmente, concluirão o ensino fundamental e aprenderão uma profissão, como é apresentado na figura 2. *Nenhum tempo a perder* também pode ser relacionado ao tempo reduzido de formação do ensino fundamental de 9 anos para 18 meses oferecido pelo programa.

Ainda relacionada à figura 2 a frase “*o que eu quero ser eu posso*”, traz a perspectiva de que a melhoria na vida dos jovens está atrelada apenas ao seu querer, como se a “melhoria” dependesse apenas do esforço pessoal, desprezando, portanto, os fatores históricos e sociais que determinam as condições de vida das pessoas. Essa perspectiva traz a ideia também de que o jovem é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, responsabilizando-o individualmente, traço característico de sociedade do conhecimento.

Também a figura 3 apresentando a frase: *conhecimento e oportunidade para todos*, traz a falsa ideia de igualdade e condiz também com a ideologia disseminada de que, devido ao avanço da tecnologia na atualidade, todos têm acesso igual ao conhecimento.

Assim, essa perspectiva que envolve a sociedade do conhecimento de tempo acelerado, mudanças rápidas na sociedade, reforça a visão de que não há tempo a perder com questões que não estejam voltadas para a adaptação aos novos padrões exigidos de educação e trabalho, como questões políticas. Essa constante batalha pela inserção nos padrões do tempo atual, faz com que o sujeito se desmotive por outras lutas que não sejam pela sobrevivência.

Neste sentido, os documentos apresentados denotam claramente a filiação do ProJovem Urbano aos ideais dos setores empresariais dominantes, que desde a década de 1990 vêm se movimentando no sentido de não só atuar diretamente na educação, por meio de instituições de naturezas diversas (Fundações, ONGS, OS), mas também nos direcionamentos e formulações das políticas públicas em todos os níveis, sendo as políticas para a juventude mais um desses espaços de atuação destes setores, em articulação com os poderes constituídos.

Reforçando a crítica, a Pedagogia das Competências, Zibas (2001), argumenta que essa pedagogia traz consequências negativas tanto para o âmbito do trabalho quanto para a educação. No trabalho, essa pedagogia proporciona um enfraquecimento da associação de trabalhadores por meio do incentivo à competição entre eles e ainda a responsabilização de cada trabalhador por sua possibilidade de empregar-se e manter-se empregado. No âmbito educativo, ao valorizar o desenvolvimento de competências em detrimento dos conteúdos, acaba minimizando a importância dos conhecimentos historicamente construídos e os atuais desdobramentos para a sociedade. A autora ressalta também que essa pedagogia, sob o discurso de difusão de um novo profissionalismo, novas subjetividades baseadas em sistemas cognitivos e socioafetivos, força uma constante adaptação dos indivíduos aos ditames da sociedade capitalista.

Assim, a Pedagogia das Competências relaciona-se à perspectiva de que a realidade é apreendida por percepções individuais, onde não haveria conhecimento verdadeiro, mas percepções diferentes da realidade, válidas ou não, diante das circunstâncias que se mostrem viáveis ou não para os indivíduos. Assim, o conhecimento seria relativo do ponto de vista do qual se vê e subjetivo, do ponto de vista de quem o vê, característica da *sociedade do conhecimento*.

Essas perspectivas de relativismo do conhecimento e supervalorização da experiência são observadas no ProJovem Urbano, quando se enfatiza que o jovem é agente ativo do seu próprio conhecimento, “sujeito que constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade, de acordo com suas experiências e vivências, mas sempre em um contexto sociocultural definido” (SALGADO, 2012, p.26).

Observa-se que essas perspectivas de que não há conhecimento verdadeiro, mas diferentes percepções da realidade, combinada com a difusão de programas educacionais voltados para o desenvolvimento de competências para a adaptação dos indivíduos à sociedade, estão correlacionadas aos interesses dominantes de manutenção da desigualdade social sob o discurso de adaptação aos novos tempos, também nomeados de “pós-modernidade”.

Assim, a Pedagogia das Competências, utilizada para fins dominantes, torna-se uma face da nova forma de política, buscando adaptar os jovens às condições de uma sociedade regida por interesses político-econômicos em que o Estado, cada vez mais, minimiza os seus encargos, ao passo que as pessoas são situadas como as responsáveis últimas pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Assim, compondo esse contexto de formação de sujeitos flexíveis, adaptáveis, adequado aos interesses dominantes, no marco da Pedagogia das Competências, há o desenvolvimento de uma Política Colaborativa que permeia o campo social econômico brasileiro a partir da década de 1990, inclusive o campo educativo e as políticas públicas para a juventude.

Dando sequência a essa investigação, no próximo capítulo será identificada e analisada as concepções de formação do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa; e, como reflexão final, uma análise dos dados do IBGE, sobre trabalho, renda e educação de jovens de 18 a 29 anos e a proposta de superação da condição de exclusão desses jovens.

CAPÍTULO 4

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE JOVENS DO PROJovem URBANO E SUAS IMPLICAÇÕES COMO POLÍTICA COLABORATIVA

O presente capítulo tem como objetivo sistematizar a análise das concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa. O capítulo está estruturado em torno de três eixos: o ProJovem Urbano e a Política Colaborativa, as concepções de formação de jovens que permeiam este programa e, por fim, uma análise sobre os resultados do programa.

Como já foi constatado, no Brasil a perspectiva colaborativa passou a ser desenvolvida com mais destaque a partir do governo Lula, quando o apelo à responsabilidade social de cada indivíduo ganhou grande evidência, alinhada à difusão da ideia de construção de uma cidadania de “qualidade nova”, voltada ao estímulo, à solidariedade e à minimização da miséria local. Essa perspectiva vem permeando o campo das políticas educacionais para a juventude, inclusive o ProJovem Urbano, com forte poder de persuasão sobre a população em geral e, em especial, os destinatários da política.

Não obstante as expectativas, o ProJovem Urbano manteve a tendência dos fluxos escolares de experiências anteriores em relação à evasão de jovens. Por outro lado, dados do IBGE sinalizam uma baixa frequência escolar, condições de trabalho e renda precárias dos jovens de 18 a 29 anos, o que nos leva a refletir sobre a proposta de superação da condição de exclusão do público alvo do programa.

4.1. O ProJovem Urbano e a Política Colaborativa

O ProJovem Urbano, está inserido em um contexto de desenvolvimento de uma Política Colaborativa. Como já foi enunciada, essa política busca transformar em consenso, a ideia de que a sociedade civil e cada cidadão é responsável pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de mudança e ação social. Esse programa possui, entre outras, duas importantes características da Política Colaborativa: estímulo à participação e repolitização da política.

A primeira característica é um estímulo a participação. Neves (2005) ressalta que esse estímulo a participação é a primeira etapa de um processo que visa convencer a sociedade da importância de sua atuação, sob o discurso de uma nova cidadania, fundamental para os interesses da classe dirigente.

Essa característica de estímulo à participação é apresentada nos documentos do ProJovem, como uma das suas finalidades: “[...] intervenção na realidade do jovem, incentivando-o a envolver-se em sua comunidade, a ser proativo e agente da transformação social [...]” (BRASIL, 2009, p.11). Nessa perspectiva, o jovem é apresentado nos documentos do programa como um sujeito dinâmico, capaz de interferir de forma singular na transformação da sociedade, por meio da aquisição e construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e incorporação de valores éticos.

Essa incorporação de valores éticos é utilizada como uma estratégia socioeducativa importante para o alcance dos propósitos do programa como observado no trecho abaixo:

A valorização da convivência, do intercâmbio de experiências, do trabalho coletivo e dos espaços de sociabilidade entre os jovens em cada turma são estratégias socioeducativas importantes para a formação ética e o alcance dos propósitos do Programa. Nessas situações, o jovem desenvolve capacidade de ouvir o outro e de expressar suas opiniões e emoções; de exercitar a flexibilidade e a tolerância diante das diferenças; de mediar conflitos e negociar interesses e necessidades diversos; de construir consensos superando postura individualista e valorizando o coletivo; de vivenciar relações de cooperação e de solidariedade ao invés de competitividade, de construir relações de confiança e assumir compromissos (SALGADO, 2012, p.115).

Nos documentos do programa é enfatizado que os temas trabalhados devem ser repetidas vezes, objeto de diferentes ações e reflexões para que possam integrar o território cognitivo, afetivo e prático do jovem, tornando-se socialmente significativos, servindo de base para o desenvolvimento e habilidades intelectuais e práticas, das atitudes, valores e compromissos com a cidadania, que traduzissem as competências consideradas fundamentais para a inclusão social dos jovens educandos (SALGADO, 2012). Inclusão social essa, pautada na perspectiva de inserir os jovens nos ditames de uma Política Colaborativa.

O ProJovem traz também o discurso de superação dos grandes hiatos existentes como: escola e vida, aprendizado teórico e prático, escola e mundo do trabalho, preparação do cidadão para o futuro e ação do jovem cidadão no presente. Essa ação cidadã no presente é proposta pelo programa por meio do desenvolvimento de ações comunitárias, componente da formação integrada apresentada no capítulo anterior, que tem como base o binômio cidadania e solidariedade (BRASIL, 2006b).

Observa-se também, que as características no “novo homem” apresentada por Falleiros (2005) – que despontou no Brasil nos anos 1990, necessário ao projeto de sociabilidade capitalista –, pode ser relacionada a de um homem colaborador, essencial para a disseminação da Política Colaborativa, por meio de uma cidadania de qualidade nova, também é percebida nos documentos que regem o ProJovem Urbano (BRASIL, 2006b, 2008a e 2012). Esse “novo homem” deve sentir-se responsável individualmente pela amenização das mazelas do planeta, preservando o meio ambiente, doando uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias, exigindo do Estado comprometimento com as questões sociais, mas sem questionar a essência do capitalismo, abandonando a perspectiva de classe.

Nesse sentido, entre outros fatores, os jovens concluintes do ProJovem devem ser capazes de “assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta” (BRASIL, 2006, p.19). Desse modo, o jovem deve ser inserido como colaborador numa sociedade desigual por meio da perspectiva de uma cidadania de qualidade nova, onde a perspectiva de classe é abandonada por meio do discurso de respeito às diferenças e solidariedade. Além disso, o programa também

[...] visa contribuir para o reconhecimento pelos jovens de seus direitos e deveres cidadãos, e para o desenvolvimento de potencialidades que resultem no exercício de uma cidadania ativa, criadora de novos direitos, de novos espaços participativos e comprometida com a democracia (SALGADO, 2012, p.146).

Exemplos de participação social que os jovens devem exercer, apresentados nos documentos do programa, demonstram que o ProJovem está de acordo com a formação desse novo homem colaborador que busca exercer uma cidadania de qualidade nova, mas sem questionar o capitalismo e a desigualdade social que dele provém. Dentre esses exemplos estão: ações em prol da defesa e proteção ambiental; resgate e promoção da cultural local; sensibilização e informação, junto a outros jovens, sobre drogas, violência, gravidez precoce, sexualidade, etc.; preservação e valorização do patrimônio histórico; campanha de vacinação; ações de combate à fome; desenvolvimento de atividades lúdicas, dentre outros (BRASIL, 2006).

Essa nova cidadania definida pelo projeto capitalista para o século XXI, segundo Falleiros (2005), deve incorporar uma consciência socioambiental planetária; uma ética voltada ao desenvolvimento de um pluralismo cultural; uma postura de trabalho e consumo flexíveis; noções de saúde e sexualidade voltadas para o autocuidado. Nesse sentido, “o cidadão torna-se

supreendentemente responsável pelos destinos do planeta, ainda que – mero detalhe – não seja convidado a participar das decisões econômicas e políticas controladas pelos grupos hegemônicos nacionais e internacionais” (FALLEIROS, 2005, p.234-235).

Assim, como estímulo à participação, o ProJovem Urbano dissemina a ideia de responsabilidade social e interiorização das relações sociais existentes como necessárias e legítimas. Todos são responsáveis e devem colaborar para o desenvolvimento da educação, da economia, da cultura, da saúde, da política, ou seja, para o desenvolvimento do país. Essa ideia de colaboração, de protagonismo social, está atrelada a estratégias de dominação, uma vez que após um período ditatorial não é mais possível abrir mão da ideia de participação política. Logo, utiliza-se de uma “radicalização da democracia” como meio de controle social e convencimento da população a adesão ao novo projeto social. Sobre esse tema Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.226) ressaltam que:

pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão (criar uma nova consciência e uma nova sensibilidade social). Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação!

Assim, constata-se que a proposta de formação do ProJovem Urbano está relacionada a um incentivo à participação, à solidariedade e o senso de responsabilidade social dos jovens, minimizando a consciência de superexploração da classe trabalhadora e responsabilidade do governo pelas melhorias sociais. Esses valores são condizentes com a disseminação de uma nova sociabilidade, pautada na prestação de serviços sociais, aumento da autoestima da população excluída e criação de programas que trazem um tratamento compensatório à população. Esse projeto busca estimular uma consciência solidária na população, um sentir-se participante, atuante na sociedade, controlando a indignação diante das mazelas sociais. Dessa forma, evita-se impulsos contestadores da ordem estabelecida.

Assim, a partir da Política Colaborativa busca-se transformações nas concepções, valores e princípios da população. Diminui-se a exposição que envolve uma visão negativa da população, em prol de uma alocação positiva da mesma, por meio da ideia do desenvolvimento de um protagonismo, responsabilidade, colaboração, solidariedade. Logo, essa política busca redefinir papéis sociais, responsabilizando a população por vitórias e fracassos no desenvolvimento do país, visando difundir na sociedade conceitos, valores, atitudes que ressignificam as relações sociais.

Já a segunda característica que se pode atribuir à Política Colaborativa relacionada ao ProJovem Urbano, refere-se à repolitização da política voltada para um estímulo estatal à expansão de grupos de interesses não diretamente ligados a relações de trabalho, tais como defesa dos interesses das mulheres, homossexuais, meio ambiente, jovens, dentre outros. Essa repolitização traz a perspectiva que as dificuldades enfrentadas pelos desprivilegiados decorrem de outras causas que não a lógica do sistema capitalista. Diante do exposto, chega-se à conclusão que esse estímulo reforça o individualismo, uma vez que reúne indivíduos para tratar de problemas específicos, desvinculados das questões sociais gerais.

Essa repolitização da política é apresentada nos documentos do ProJovem como os interesses atuais dos jovens, os quais as políticas públicas devem reconhecer, apoiar e ampliar esse engajamento social. “Um programa dirigido aos jovens deve tomar como seus tanto os desafios que estão sendo colocados para essa geração, quanto sua forma inovadora de encontrar respostas aos problemas sociais, chamando-os permanentemente para o diálogo e para a participação cidadã” (BRASIL, 2006b, p.10). Nesse sentido, o programa propõe uma ampliação de debates voltados aos direitos humanos, diversidade, equidade racial e de gênero no âmbito das três dimensões do ProJovem Urbano: formação básica, qualificação profissional e participação cidadã (BRASIL, 2010d, p.63b)

Nota-se também nessa repolitização da política, que há o abandono das formas clássicas de participação juvenil, como movimento estudantil, juventude partidária, sindicais, que têm como tema questões estruturais, em favor de lutas específicas. Essas lutas pontuais são apresentadas nos documentos do ProJovem (BRASIL, 2006b; 2012), como novas formas de participação juvenil, que são elencadas no trecho abaixo:

diferentes maneiras pelas quais grupos jovens vêm expressando demandas, necessidades e visões de mundo para agir no espaço público. Entre as novas formas de participação juvenil podemos destacar: a) pertencimento a grupos (pastorais, redes, ONG's e outras organizações juvenis) que atuam para transformar o espaço local, nos bairros, nas favelas e periferias; b) participação em grupos que trabalham nos espaços de cultura e lazer: grafiteiros, conjuntos musicais, de dança e de teatro de diferentes estilos, associações esportivas; c) mobilizações em torno de uma causa e/ou campanha: grupos ecológicos, comitês da Campanha contra a Fome, ações contra a violência e pela paz, grupos contra a globalização etc.; d) grupos reunidos em torno de identidades específicas: mulheres, negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais etc.(BRASIL, 2006b, p.10).

E essa perspectiva permanece ao longo dos anos de programa, como foi constatado tanto no documento de 2006, quanto no de 2012, como como pode ser observado no trecho a seguir:

muitos participam nos movimentos sociais, fazendo parte do movimento estudantil, de ONGs, de projetos sociais de fundações empresariais, das pastorais católica e evangélica, das organizações de empreendedorismo, das chamadas “minorias” de gênero, raça, orientação sexual, de grupos de jovens com deficiência, de redes regionais e movimentos culturais, demarcando fronteiras simbólicas para construir suas identidades contrastivas (nós versus eles) no interior da própria juventude (SALGADO, 2012, p.31).

Esse estímulo à expansão de diversos grupos de interesses pode ser relacionado também como um incentivo ao reconhecimento das diferenças, solidariedade, passividade, princípios necessários para a conciliação de classes. Nesse sentido, ao aceitar as desigualdades socioeconômicas como naturais, sob a perspectiva da diferença, onde a sociedade tem se mostrado cada vez mais plural, há um favorecimento da harmonia entre as classes e a não contestação da condição adversa da maioria dos jovens brasileiros. Essa perspectiva da diferença como algo natural é observada nos documentos do ProJovem Urbano:

A ideia da diferença alimenta hoje uma temática importante na área de educação. Os jovens são diferentes e essa diferenciação não acontece apenas do ponto de vista intelectual: ela diz respeito também ao nível socioeconômico, a constituição e ao modo de vida das famílias, aos valores compartilhados, as crenças, as diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar normas sociais (SALGADO, 2012, p.80).

Essa perspectiva da segunda característica também se encontra entre os objetivos do ProJovem: “exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se contra quaisquer formas de racismo e discriminação e participando de ações afirmativas na igualdade de direitos de todos os grupos da sociedade” (SALGADO, 2012, p.37). Para isso, as diretrizes do programa propõem incluir no percurso formativo dos jovens, situações pedagógicas que propiciem a aprendizagem de trabalho coletivo, das práticas associativas, das ações reivindicativas e propositivas, que possam contribuir para a construção da participação cidadã dos jovens e que fomentem o exercício da democracia, da solidariedade, da corresponsabilidade e da cooperação.

Essa perspectiva também é apresentada como eixo estruturante da unidade formativa VI – Juventude e Cidadania:

Eixo estruturante: Diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracional. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas) (SALGADO, 2012, p.60-61).

Como consequência dessa segunda característica, destaca-se a desmobilização dos sujeitos políticos coletivos comprometidos com a contra-hegemonia, por meio do estímulo à

pequena política. Essa pequena política pode ser traduzida em “projetos de autoajuda, estímulo a um conceito de cidadania restrita, ênfase em ações destinadas à valorização de demandas e espaços comunitários e locais, dentre tantos outros” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.36). Essa característica vai ao encontro da finalidade do ProJovem Urbano de “estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local” (BRASIL, 2008d, p.2).

Essa pequena política vem sendo apresentada nos documentos do ProJovem como interesse atual dos jovens: Eles “demonstram um desejo de agir socialmente: parte significativa dos entrevistados pelo Projeto Juventude (mais de 60%, entre os mais pobres) disse que gostaria de ter oportunidade de participar de ações desenvolvidas em contextos sociais, comunitários e cidadãos” (BRASIL, 2006b, p.9) Isso foi evidenciado também nas propagandas do programa analisadas no capítulo anterior. E também é apresentada como parte dos objetivos do programa: “identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar e participar de iniciativas concretas visando a sua superação” (BRASIL, 2006b, p.19), e ainda “fortalecer os espaços de socialização juvenis, bem como os vínculos familiares, de vizinhança e comunitários” (BRASIL, 2006b, p.40). Nesse sentido, o ProJovem Urbano busca o desenvolvimento de uma nova cidadania estimulando pequenas intervenções na realidade local, que não alteram e nem questionam a lógica social de desigualdade, sob o discurso de práticas de solidariedade

Já os projetos de autoajuda condizentes com essa característica, são percebidos no ProJovem por meio da caracterização da situação de vulnerabilidade em que se encontra esses jovens: moram em periferias, estão excluídos da escola e do trabalho, sofrem diversos processos de discriminação, vivem em contextos de risco (drogas, violência). Porém, por meio da inserção no Programa são propostas “novas formas de engajamento social geradoras de autovalorização e construtoras de identidades coletivas” (BRASIL, 2006b, p.11).

Como estratégias para adesão dos jovens a esse projeto estrutural de formação de um homem colaborador, constatou-se que o ProJovem Urbano buscou elevar a autoestima dos jovens e desenvolver uma relação de afetividade e confiança nos educadores. Infere-se que a elevação da autoestima é uma importante estratégia de manipulação dos jovens, para torná-los sujeitos pacíficos, realizados, que contribuem para a formação de uma dita nova cidadania. Isso é observado no trecho do documento a seguir:

A autoestima é de grande importância para esses jovens, especialmente se considerando os possíveis efeitos de anos e anos de exclusão social e econômica. Mais autoestima e engajamento nos problemas de sua comunidade são passos positivos para que tais jovens possam exercer de fato a sua cidadania (BRASIL, 2009b, p.99).

E ainda isso é observado nos próprios depoimentos dos jovens:

Eu gosto, o ensino é diferenciado, nos inclui dentro da sociedade novamente, mostra o que a gente vive no dia a dia mesmo, como se comportar dentro da sociedade de novo, porque eu tinha parado doze anos de estudar e tava difícil voltar... Foi muito bom (Curitiba – PR).

Então, assim, o ProJovem foi uma porta aberta... porque me sinto mais comunicativa, mais dentro dos assuntos e você acaba entrando num mundo que você se lançou fora, você entra no mundo novamente. (Rio de Janeiro – RJ) (BRASIL, 2010f, p.47).

Logo, observa-se com esses depoimentos que a escolarização e a participação proporcionada pelo ProJovem Urbano fazem com que os jovens se sintam parte da sociedade, ou seja, socialmente incluídos.

Assim, buscando uma mudança na perspectiva dos jovens em relação à cidadania e demonstrando ter noção que o processo de construção da cidadania é cultural, construído na coletividade, e que dificilmente será alterado por um discurso externo, que não possua legitimidade para o grupo, o educador no ProJovem Urbano também é utilizado como uma importante estratégia para obtenção de consensos, já que “ a atitude positiva dos educadores faz com que os estudantes do Programa se sintam acolhidos e incluídos, modifica a má impressão que muitos levam do ensino regular, promove a elevação da autoestima desse grupo e da sua esperança no futuro” (SALGADO, 2012, p.18).

Nesse sentido, percebe-se que o programa se utiliza de estratégias para obtenção de consensos como a forte relação empática entre professor e aluno, o que favorece à adesão do jovem ao programa. Isso é observado nos relatórios do ProJovem (BRASIL, 2009b, 2010c, 2010d), no qual é relatada uma transformação do aluno no decorrer do programa por causa dessa relação de afetividade e confiança com o educador, que é construída para além da sala de aula, por meio de compartilhamento de problemas, ligações para justificar a falta, encaminhamento para médicos, psicólogos, dentre outras ações. Essa relação indica, sob o ponto de vista do programa,

um efeito socializador no ProJovem, que parece ter construído laços sólidos de afeto entre os professores e seus alunos e um padrão de relacionamento diverso daquele corriqueiro na escola “comum” com o qual esses alunos estão acostumados. Dessa forma, existindo tais laços, o discurso e preocupação dos professores em relação à dimensão da “exclusão” e em reverter às experiências negativas de seus alunos têm maiores chances de êxito. Portanto, entre as declarações efusivas dos educadores de apreço pelos alunos e a experiência de convivência adquirida no programa, reside, possivelmente, uma das maiores contribuições do ProJovem em termos de cidadania. Assim sendo, ao se afastar do que constitui uma tradição pedagógica e curricular mais recorrente, e inovar sob o ponto de vista da ação docente, é possível que muitos jovens

tenham de fato adquirido valores de cidadania pregados pelo ProJovem (BRASIL, 2009b, p.94).

Observa-se com esse trecho, que os valores de cidadania pregados pelo ProJovem são facilitados pela relação socializadora entre professores e alunos. Contudo, como já foi discutido, os valores de cidadania pregados pelo ProJovem estão de acordo com a Política Colaborativa que engloba a difusão de uma cidadania de qualidade nova, o que torna a relação afetiva entre aluno e professor uma estratégia utilizada pelo programa para adesão consentida dos jovens aos princípios pregados pelo mesmo.

Essa utilização do educador como meio de difundir projetos de sociedade relacionada a subjetividade do jovem no programa, também é percebido no trecho abaixo:

ele tem de ser educador no sentido amplo da palavra, capaz de fazer a mediação entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos. Assim, ele tem de fazer não só a mediação entre os alunos e o conhecimento, característica do olhar de cada disciplina, mas também aquela de construir a interdisciplinaridade, estabelecendo inter-relação de conhecimentos teóricos, práticos, sociais, emocionais, éticos, estéticos, etc. (BRASIL, 2008i, p.24).

Outro trecho desse mesmo documento, indica que a mudança de postura do professor que atua no programa em relação ao aluno, é algo direcionado na formação inicial, momento em que o professor se “gradua” em ProJovem Urbano antes da atuação prática no programa.

Muitos educadores tomam como seus os problemas e desafios do ProJovem. Isso demonstra comprometimento e adesão aos ideais da política. Não deve ser creditado exclusivamente à Formação Inicial esse tipo de efeito. No entanto, é inegável sua relação com tal comportamento docente. De outra forma, esse resultado provoca também seus próprios efeitos em cascata. O mais importante é direcionado à redefinição da identidade do professor. O educador tende a se enxergar de forma distinta, bem como suas funções na sala de aula. Essa transformação é muito evidente para os jovens (BRASIL, 2009b, p.118).

Assim, pode-se inferir que na formação inicial o professor é direcionado a determinadas posturas diante do programa e do jovem, o que indica a necessidade de redefinição da identidade do professor, que “tem que ir além da condição de especialista em uma disciplina, agindo como educador no sentido amplo da palavra” (BRASIL, 2008j, p.70). Estimulando a afetividade e o comprometimento com o programa, assumindo “o papel de mediador na construção da cidadania dos estudantes que frequentam o curso” (BRASIL, 2008j, p.68), como estratégia para manter o jovem no programa e melhor difundir os ideais do mesmo. Nesse sentido, Neves (2011) enfatiza que os professores têm um papel importante na consolidação de projetos

societários e a formação de educadores vem se constituindo em uma importante política estratégica para a difusão dos ideais hegemônicos no Brasil e no mundo.

Assim, a partir das características apresentadas, de estímulo à participação por meio da difusão de uma cidadania de qualidade nova, repolitização da política voltada para um estímulo estatal à expansão de grupos de interesses, e incitação à pequena política por meio da valorização de demandas locais e elevação da autoestima, constata-se que o ProJovem Urbano possui muitos indícios de implicação como Política Colaborativa.

4.2. As concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa

O ProJovem Urbano traz como concepção de juventude uma fase singular da vida, com direitos e deveres específicos, diversidades, um ser que já se constitui cidadão e que exerce sua cidadania com a vida escolar, preparação para o trabalho e engajamento social:

na perspectiva do ProJov, a juventude, com sua diversidade, é vista não apenas como passagem, mas como fase singular da vida, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania (BRASIL, 2005a, p.15).

Assim, diante dessa concepção de juventude, em que o jovem já se constitui um cidadão, com direitos e deveres específicos, e sistematizando as concepções de formação de jovens, apresentadas na proposta integrada de formação, constata-se que o ProJovem Urbano traz em sua proposta de formação, a perspectiva do protagonismo juvenil, ou seja, uma suposta participação dos jovens em todas as etapas do desenvolvimento do programa.

Etimologicamente o termo protagonista vem da junção das palavras *proto*: primeiro, principal e *agonistes*: lutador. Assim, protagonismo significa o ato de protagonizar, de ser o ator/lutador principal. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), relatam que este conceito é passível de diferentes interpretações imbricando relações com outros conceitos igualmente híbridos, como: *participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania*. Nota-se que esses conceitos são condizentes com a disseminação de uma Política Colaborativa, que envolve interesses empresariais de disseminação da ideologia da responsabilidade social. Os significados desses conceitos acabam generalizando os jovens e, geralmente, não levam em consideração as suas especificidades socioeconômicas e culturais. Combinado a isso, ainda

transferem para o jovem, em especial dos setores mais empobrecidos, a responsabilidade de contribuir para a superação das adversidades.

Nota-se que essa perspectiva de superação das adversidades por meio do desenvolvimento de competências, pode ser relacionada, como já foi enunciado, ao conceito de *resiliência*, capacidade de as pessoas resistirem às adversidades e utilizá-las em seu processo de desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, o jovem deve aceitar sua condição social vulnerável e utilizá-la a seu favor. A obtenção do sucesso ou fracasso dependeria apenas de seu esforço individual, da sua capacidade de utilizar as situações adversas como estímulo a uma transformação individual, mesmo em condições sociais desfavoráveis. Logo, nessa perspectiva, a condição histórico-social de exclusão dos jovens é desconsiderada, sendo apenas o desenvolvimento de competências o caminho necessário para sua autoinclusão.

A perspectiva de protagonismo juvenil trazida nos documentos do ProJovem Urbano condiz com a apresentada no Plano Nacional de Juventude (2004). Ambas partem do pressuposto de que “o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor” (BRASIL, 2008a p.152), inclusive na sua formação integrada: participação cidadã, qualificação profissional e formação básica.

Assim, visando à formação integral do jovem por meio da educação básica, qualificação profissional e participação cidadã, o jovem deve ser formado para exercer seu protagonismo e também ser protagonista de sua formação como ser humano e cidadão, o que propõe mudanças tanto na gestão, quanto em sala de aula, por meio de uma suposta democracia participativa (Brasil, 2008a). Contudo, essas ideias de protagonismo e democracia apresentadas no Projeto Político Integrado do programa, limita-se à troca de saberes entre alunos e professores e contribuição dos jovens ao curso, aos colegas e à comunidade por meio de oportunidades dadas por um currículo considerado amplo e diversificado, como observado no trecho abaixo:

tendo em vista que os princípios da proposta pedagógica do ProJovem Urbano incluem as ideias de protagonismo do aluno e democracia participativa, a gestão da sala e aula implica uma relação pedagógica de mão dupla: não é apenas o professor que ensina para o aluno aprender; há uma troca de saberes: ambos ensinam e ambos aprendem. Não se pode deixar de valorizar o que cada um tem a dar: todo mundo é bom em alguma coisa! Por isso é tão interessante que o currículo seja amplo e diversificado, abrangendo diferentes dimensões do ser humano, dando aos alunos várias oportunidades de mostrarem como e em que podem contribuir para o curso, os colegas, a comunidade... (BRASIL, 2008a, p.112).

Contudo, essa perspectiva de protagonismo juvenil é algo questionável, já que implica uma perspectiva de poder dado ao jovem para ser soberano na sua própria formação, na sua

inclusão social e no rompimento do ciclo de reprodução das desigualdades. Assim, essa ideia de transferência de poder para a população, torna-se contraditória ao processo de dominação que impera no Brasil desde a invasão portuguesa até os dias atuais. A história brasileira demonstra que há uma falsa democracia, que a soberania do povo é negada, mesmo em meio a um discurso de participação. Romano (2006) ao analisar a perene recusa da soberania ao povo brasileiro, enfatiza que:

a vida política brasileira herdou, sem o saber, uma tradição repressiva que concentra nos governantes todas as políticas públicas, em especial a educação. E as retira da sociedade, dos grupos, dos movimentos, dos indivíduos. Trata-se de um velho problema jurídico e político: quem é o soberano? A democracia define-se como a forma de poder em que o povo é o soberano. No Brasil, fingimos seguir essa forma de mando, mas na realidade ao nosso povo a soberania é recusada, sempre em proveito de oligarquias e dos que ocupam os três poderes formais do Estado. (ROMANO, 2006, p.133).

Logo, se em meio a um discurso de democracia, a soberania do povo é negada em prol dos interesses dos dominantes, torna-se questionável esse discurso de protagonismo juvenil já que a juventude, público alvo deste programa – jovens pobres, com baixa escolaridade, com condições sociais precárias – faz parte das minorias sociais deste país.

Nesse sentido, esse protagonismo juvenil da maneira que é apresentado nos documentos do ProJovem Urbano como responsável por resolver problemas de desigualdade, de exclusão social histórica das classes menos favorecidas, trata-se de uma tarefa irrealizável nas condições dadas. Essa proposta desloca para o indivíduo a responsabilidade de ações governamentais, criada por barreiras estruturais de desigualdades sociopolítica e econômicas construídas ao longo da história brasileira.

Assim, sob o discurso de protagonismo, o jovem, público alvo do programa na sua condição de dominado, é convidado a exercer uma função que historicamente lhe vem sendo negada, a de soberania. Dessa forma, como afirmam Sposito e Corrochano (2005, p.166)

[...]o dominado é convidado a ser o mestre de sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar esse projeto (cf. Dubet, 2002). Como se trata de uma tarefa praticamente irrealizável, na maioria das vezes o “protagonismo” juvenil e a mobilização dos jovens permanecem no campo do discurso que dissimula a inexistência de práticas inovadoras.

Assim, o jovem do ProJovem Urbano é convidado nos documentos do programa ao desenvolvimento de um protagonismo juvenil na sua formação e inclusão social que permanece no plano do discurso, já que as condições para tal posição de protagonista lhe vem sendo

historicamente negada em prol dos interesses dominantes de manutenção das desigualdades sociais.

Dessa forma, sob a perspectiva do desenvolvimento de um protagonismo juvenil, é apresentado nos documentos do programa como concepção de formação oficial de jovens uma “formação integral que lhe permita retomar seu caminho de estudante, de cidadão participativo, atuante em sua comunidade e inserido no mundo do trabalho” (SALGADO, 2012, p.35-36). Nesse sentido, a mesma autora relata que espera-se que os jovens concluintes do programa, sejam capazes de exercitar valores de solidariedade e cooperação, participação em ações afirmativas na promoção da igualdade de direitos de todos os grupos da sociedade; identificação de necessidades e problemas de sua comunidade, buscando superá-los; assim como o desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda.

Observa-se que esta concepção de formação de jovens está relacionada a um discurso de centralidade do jovem como indivíduo participativo, atuante, cooperativo, necessário para identificar e atuar nas mudanças sociais. Essa concepção, relaciona-se ao discurso de protagonismo juvenil proposto pelo programa e a uma formação adequada a um novo projeto de sociabilidade, que tem como base uma formação para a cooperação, solidariedade, desenvolvimento de competências e adequação às demandas do mercado.

Essa proposta do programa de reinserção do jovem à escola, ao mundo do trabalho, ou seja, uma inserção produtiva, nos remete aos direcionamentos internacionais de cunho neoliberal de investimento nos países em desenvolvimento como o Brasil. Investimento este pautado na diminuição da pobreza, contenção de conflitos, capacitação mínima das massas, para que o país se torne mais seguro e atrativo aos investimentos estrangeiros.

Nesse sentido, no Projeto Político Integrado do ProJovem, Urbano (2008), é apresentado como fundamento da proposta de formação integral dos jovens, uma adequação aos novos padrões econômicos e sociais condizentes com a nova ordem mundial.

O que está em jogo é uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o século XXI. Assim como, frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, constrói-se uma nova cultura de formação que deve permitir ao jovem tanto se adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo (BRASIL, 2008a, p.58).

Assim, com base nessa citação e em toda a discussão já empreendida que envolve direcionamentos internacionais, interesses empresariais, Pedagogia das Competências, faces do desenvolvimento de uma Política Colaborativa, julga-se que a concepção de formação de jovens, implícita na proposta do ProJovem Urbano, é a de adaptação dos jovens aos moldes capitalistas por meio da adequação às demandas do mercado de trabalho e desenvolvimento de competências e valores de cooperação condizentes com o século XXI e a nova forma de política. Isso nos remete a um projeto de sociabilidade, que tem como base uma formação para a cooperação, solidariedade, desenvolvimento de competências, e adequação as demandas do mercado, ou seja, uma Política Colaborativa.

Assim, infere-se que a formação do jovem do ProJovem Urbano pode ser relacionada à formação de um intelectual urbano de novo tipo apresentado por Neves (2012, p.9):

este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento à capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta.

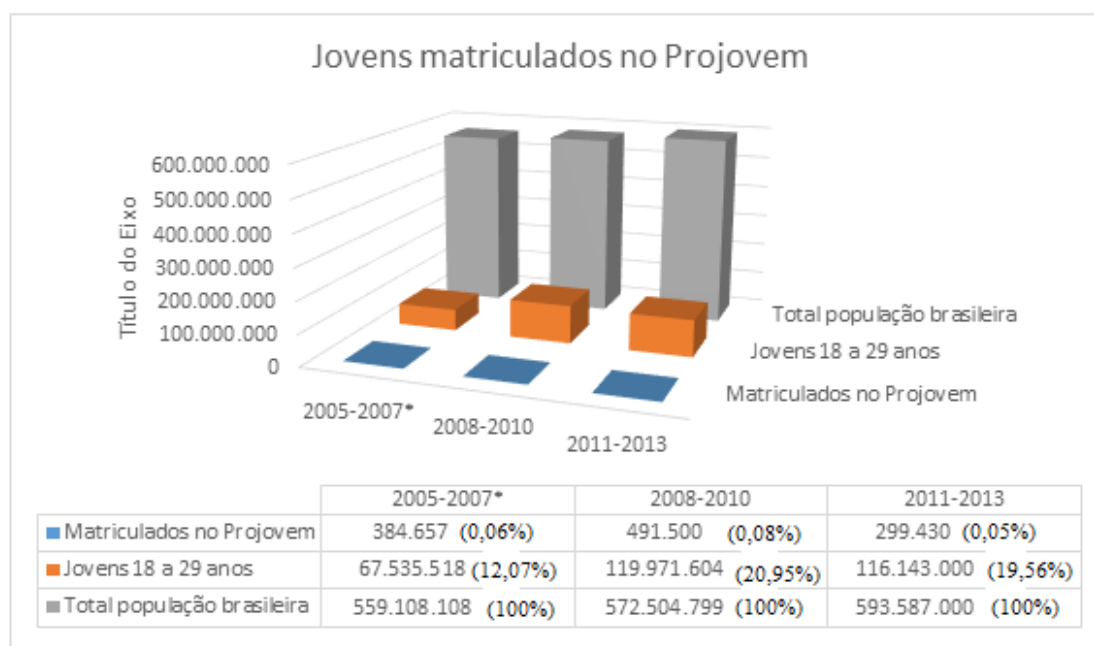
Essas características de aumento da capacitação técnica e dirigente são percebidas na proposta de formação integrada do ProJovem Urbano, já que o programa deve contribuir especificamente para: a reinserção do jovem na escola; identificação de oportunidades de trabalho, capacitando-os para o mundo do trabalho (mesmo que esta capacitação seja mínima); identificação das necessidades da sua comunidade, elaborando planos e desenvolvendo experiências de ações comunitárias; inclusão digital como meio de comunicação e inserção produtiva; e desenvolvimento do protagonismo juvenil (Brasil, 2005a). Tudo isso, como constatado até o momento, sem mudar a lógica de subordinação e precarização destes jovens.

4.3. O ProJovem Urbano: análise dos resultados

Uma porta possível para análise dos desdobramentos e aparente vitória dos ideais do ProJovem Urbano revela-se a partir do confronto dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre escolarização, trabalho e renda dos jovens da faixa etária abrangida pelo programa: 18 a 29 anos. Para adentrar essa porta, além dos dados do IBGE, seguiu-se a trilha da análise de documentos do próprio Programa.

A criação do ProJovem em 2005, como foi constatado, foi envolvida em um contexto chamado bônus demográfico, ou seja, um momento histórico que haveria um grande contingente de jovens no país. No período de 2005 a 2013, os jovens de 18 a 29 anos representaram uma média de 20% do total da população brasileira, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1



Fonte: Elaboração própria a partir do IBGE, Censo Demográfico, 2010; IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005 a 2013; BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria-Geral da Presidência da República. Relatório de Gestão 2008 a 2013.

* No período 2005-2007 foram contabilizados jovens de 18 a 24 anos, público alvo do ProJovem nessa temporada.

Observa-se que do total da população brasileira, menos de 1% foram matriculados no programa ProJovem entre 2005 e 2013, implicando em um baixo alcance desse programa, mesmo em meio a uma perspectiva de expansão dessa abrangência nos relatórios de Gestão da Secretaria Nacional de Juventude (2008 a 2013). Nesses relatórios foram apresentados que em 2005 o ProJovem foi abarcado por 5 entes federados; em 2008 – 128, em 2010 – 118 e em 2013 – 142 entes federados. O que demonstra pouca expansão do programa no território nacional e um baixo atendimento a jovens dessa faixa etária nesse território.

A maioria desses jovens se matriculou no período de 2007 a 2013 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) regular, como observado na tabela 1:

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
Δ% 2012/2013	-3,4	-4,4	-4,3	-4,1	8,4	-19,1	-1,6	-2,0	14,7

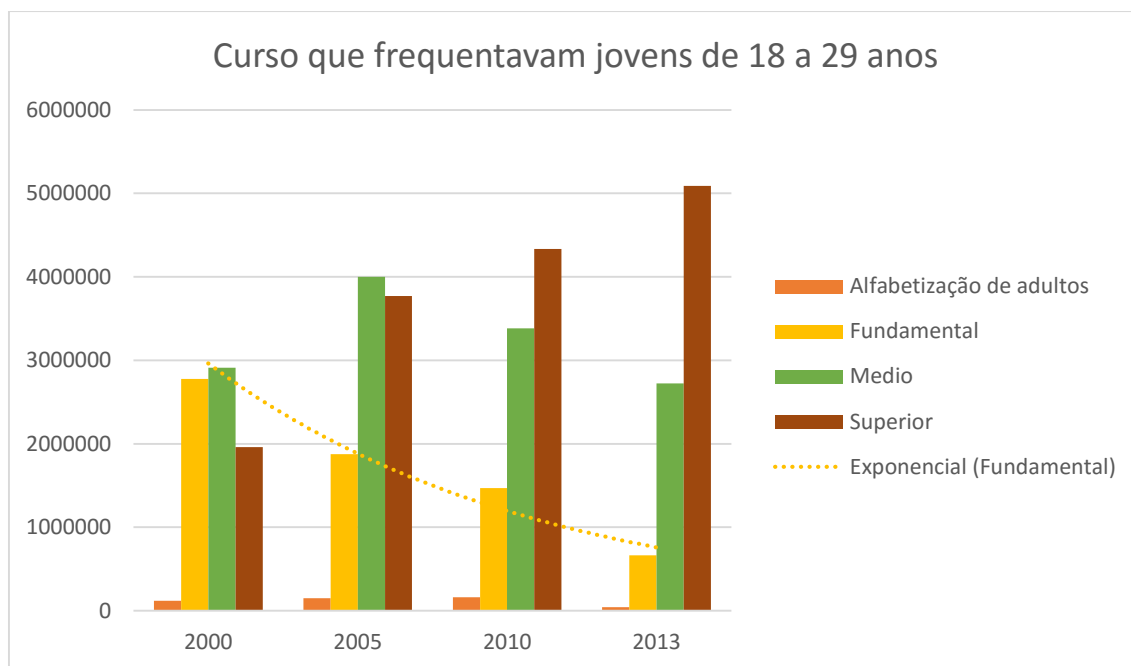
Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
 2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.
 3) O Projovem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

Fonte: INEP, Censo escolar da educação básica, 2013.

Mesmo a EJA abarcando jovens e adultos a partir de 15 anos, um percentual da população bem mais amplo que o público do ProJovem, observa-se que as matrículas no ensino fundamental nos anos iniciais e finais representam mais que o dobro das matrículas no ProJovem Urbano, o que demonstra uma maior participação desse público em modalidades regulares que não são integradas à educação profissional.

Outra informação a ser destacada, é a redução do número de jovens no Ensino Fundamental, em meio a um contexto de bônus demográfico, como já foi sinalizado. Essa redução é percebida tanto na tabela 1, referente a matrícula na EJA período de 2007 a 2013; quanto no gráfico 2 que demonstra uma frequência decrescente dos jovens de 18 a 29 anos, público alvo do ProJovem Urbano, no Ensino Fundamental no período de 2000 a 2013.

Gráfico 2



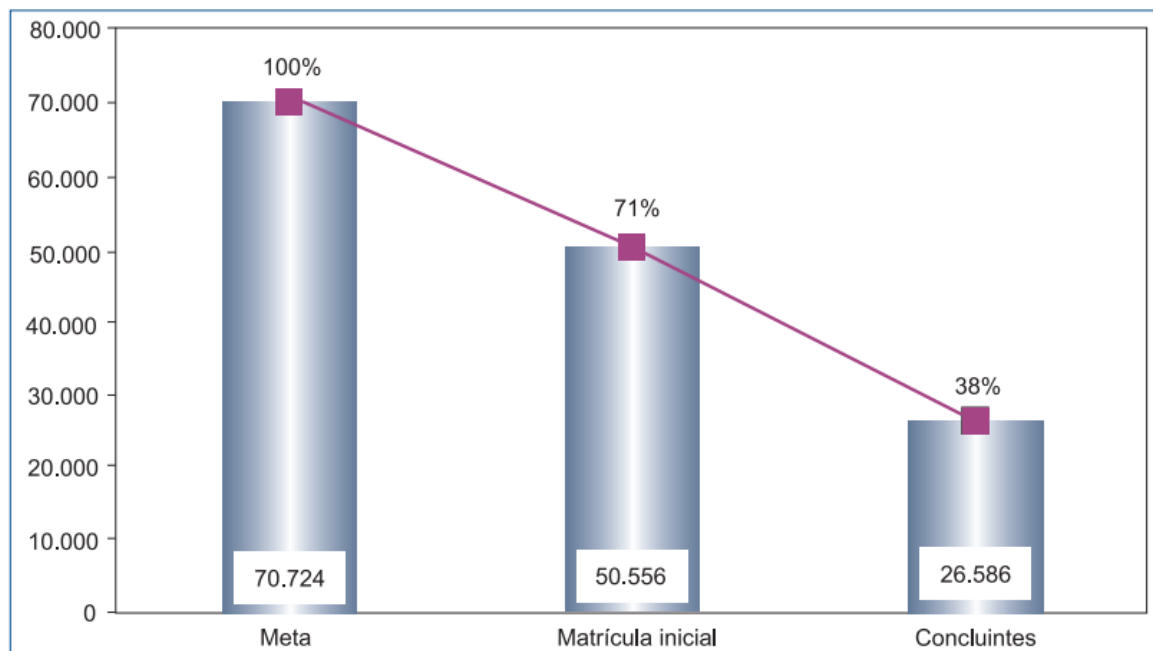
Fonte: Criação própria a partir de IBGE, Censo demográfico 2000 e 2010; IBGE, Pesquisa nacional de Amostra por Domicílio, 2005 e 2013.

A diminuição também de acesso ao nível médio, período escolar subsequente ao oferecido pelo ProJovem Urbano, como observado no gráfico 2, evidencia que os jovens estão cada vez menos alcançando a elevação da escolaridade, um dos objetivos do programa. Isso demonstra que uma boa parte dos jovens de 18 a 29 anos estão fora da escola básica²⁷.

Nessa perspectiva, no relatório final do ProJovem 2005-2008 e nos cadernos temáticos sobre o ProJovem Urbano (BRASIL, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f) foi constatado que, mesmo diante das estratégias apresentadas de tentar manter o jovem no programa, como elevação da autoestima e afetividade na relação professor-aluno, a evasão no ProJovem é muito significativa. “A taxa de evasão anual do ProJovem é considerada alta, assim como no ensino regular, girando em torno de 30% a 40%, a depender da onda de entrada dos alunos (BRASIL, 2009b, p.58). De acordo com os relatórios (BRASIL 2009b, 2010c e 2010d) há uma grande desistência dos jovens desde o primeiro mês de atividades que se estendem até as etapas finais do programa. Esse grande índice de evasão pode ser observado no gráfico 3 que apresenta meta, matrícula inicial e concluintes do ProJovem Urbano em 2009.

²⁷ Apesar de não ter sido objeto dessa investigação, é importante considerar que nesse período foi constatado um aumento do acesso dos jovens de 18 a 29 anos no ensino superior. Esse dado ocorreu em paralelo ao crescimento do número de faculdades particulares no Brasil e políticas de acesso ao ensino superior como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Gráfico 3- Evasão no ProJovem Urbano 2009



Fonte: BRASIL, Permanência e não-permanência no ProJovem Urbano, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Brasília, 2010c.

No mesmo caderno temático *Permanência e não permanência no ProJovem Urbano* (2010c), em que são expostos esses dados é apresentado como justificativa para os mesmos:

Essa diferença de 20.168 jovens, entre a meta e a matrícula inicial, não significa necessariamente ausência de demanda pelo programa, mas pode responder a questões como o superdimensionamento das metas para algumas localidades, resultante de uma superestimação da demanda, ou pode ainda responder a dinâmicas mais complexas de desistência ou não efetivação da matrícula. As dinâmicas acima citadas podem estar associadas tanto a dificuldades de recrutamento, matricularização e retenção de alunos por parte das coordenações locais do ProJovem Urbano, quanto a trajetórias e circunstâncias individuais dos próprios jovens, elementos que interromperiam o ingresso e impediriam a efetivação do direito (BRASIL, 2010c, p.18).

Constata-se nos relatórios do programa (Brasil 2009b, 2010c e 2010d), que a principal causa apresentada para a evasão provém das trajetórias e circunstâncias individuais dos jovens, ou seja, a culpa pela permanência ou evasão no ProJovem é atribuída ao próprio jovem, como por exemplo: “A juventude é muito volátil em relação à vida escolar, pois não se prende ao estudo e facilmente abandona a escola, mesmo em se tratando dos jovens pertencentes às classes sociais mais baixas” (BRASIL, 2009b, p.58).

Esse mesmo caderno temático apresenta características individuais e contextuais dos alunos relacionadas à permanência e evasão dos jovens no ProJovem Urbano, em detrimento

dos problemas do programa e do contexto econômico-social em que se encontram os mesmos. Vale ressaltar que o jovem do ProJovem Urbano possui um perfil predominantemente negro e com condições socioeconômicas precárias (SALGADO, 2012), o que nos remete a um contexto histórico de exclusão.

Ressalta-se nesse documento, que consideram como desistentes, jovens que não realizaram nenhuma das avaliações e evadidos os jovens que realizaram pelo menos uma das avaliações, mas não realizaram a avaliação da sexta unidade formativa. Dentre as informações apresentadas no referido caderno temático estão: a permanência é maior entre as mulheres e a evasão é maior entre os homens; alunos mais novos evadem mais devido à motivação por interesses mais imediatos como trabalho e lazer; os alunos casados, ou que possuem união estável, possuem maiores taxas de permanência, assim como os que possuem filhos; os alunos que possuem em seu histórico educacional abandonos recorrentes, apresentam percentuais mais baixos de permanência; a permanência é mais elevada entre alunos cujas mães possuem baixa ou nenhuma escolaridade; e a permanência também é mais percebida entre os jovens que entraram no programa com expectativa de continuação dos estudos (BRASIL, 2010c).

Grande proporção dessa evasão, segundo os relatórios de avaliação do ProJovem, está correlacionada a questões sociais externas ao programa, o que indica que mesmo com um discurso de Projeto Político Integrado voltado para a realidade e demandas dos jovens, os mesmos demonstram com a evasão, que essa proposta não é suficientemente inclusiva para garantir a sua permanência no sistema escolar. E isso é constatado no próprio relatório do programa:

sabe-se que, na educação de jovens a adultos, o ensino deve levar em conta as questões da vida cotidiana dos estudantes, os conhecimentos populares que o aluno traz consigo, sua história de vida e suas experiências. Em relação a isso, os aportes teóricos no Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem garantem o foco das questões sociais relacionadas à juventude. Portanto, sua estrutura, seus materiais didáticos e seu currículo partem do contexto social que o envolve, de suas dificuldades no mundo do trabalho e de suas potencialidades como sujeitos cidadãos. Esse é um ponto extremamente importante para dar sentido à educação dos jovens. Mas parece que só isso não é suficiente para garantir a permanência. (BRASIL, 2009b, p.58).

Ainda nesse mesmo relatório, aparecem reclamações dos jovens em relação ao excesso de tempo dedicado ao aprendizado de normas e valores e pouco tempo dedicado aos conteúdos das disciplinas: “...inglês e informática é necessário, porque a aula de ação comunitária não é fundamental, nessa parte não está sendo fundamental porque está tomando tempo de matérias que a gente está precisando” (BRASIL, 2009b, p.95). Essa crítica é justificada pelo ProJovem

pela falta de compreensão dos jovens da didática diferenciada apresentada pelo programa e em específico no componente Ação Comunitária que não é pautada em conteúdo fixo com explicação e prova.

As aulas de ação comunitária são vistas por alguns alunos como tempo perdido, preferindo que o seu tempo fosse ocupado com aulas extras de matemática e inglês, ou com os cursos de informática e qualificação profissional. Isso reduz o potencial efeito do programa com relação a esse aspecto uma vez que ele recebe menos “investimentos” pessoais dos jovens em sua realização (BRASIL, 2009b, p.122).

Nota-se que nesse trecho é evidenciado um grande foco voltado para a ação comunitária em detrimento dos conteúdos historicamente construídos. Com isso, infere-se que há um incômodo diante da proposta pedagógica do ProJovem pautada na Pedagogia das Competências. Por meio dessa pedagogia, “a educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão dos conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos” (RAMOS, 2006, p.279), e isso é fator de reclamação dos jovens.

Entre os fatores de permanência e evasão dos jovens, é apresentada “a expectativa de, após a conclusão do ProJovem Urbano, melhorar a participação na comunidade, foi um fator associado à baixa permanência” (BRASIL, 2010c, p.40). Essa informação é bastante intrigante já que uma pesquisa realizada com egressos no programa, no ano de 2011 pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) trouxe como resultado o interesse pela atuação na comunidade e elevação da autoestima como um dos principais avanços conquistados pelo programa.

o Programa trouxe aos egressos muito mais do que eles ou o próprio Governo esperavam: possibilitou-lhes o sentimento de exercício da cidadania e de autovalorização. Passaram a sentir-se melhores pais e mães, estudantes, donos de seus negócios e cidadãos ativos em sua comunidade (SALGADO, 2012, p.19).

Essas informações evidenciam contradições nos resultados do programa, buscando dissimular o interesse dos jovens em ações voluntárias e participação na sua comunidade.

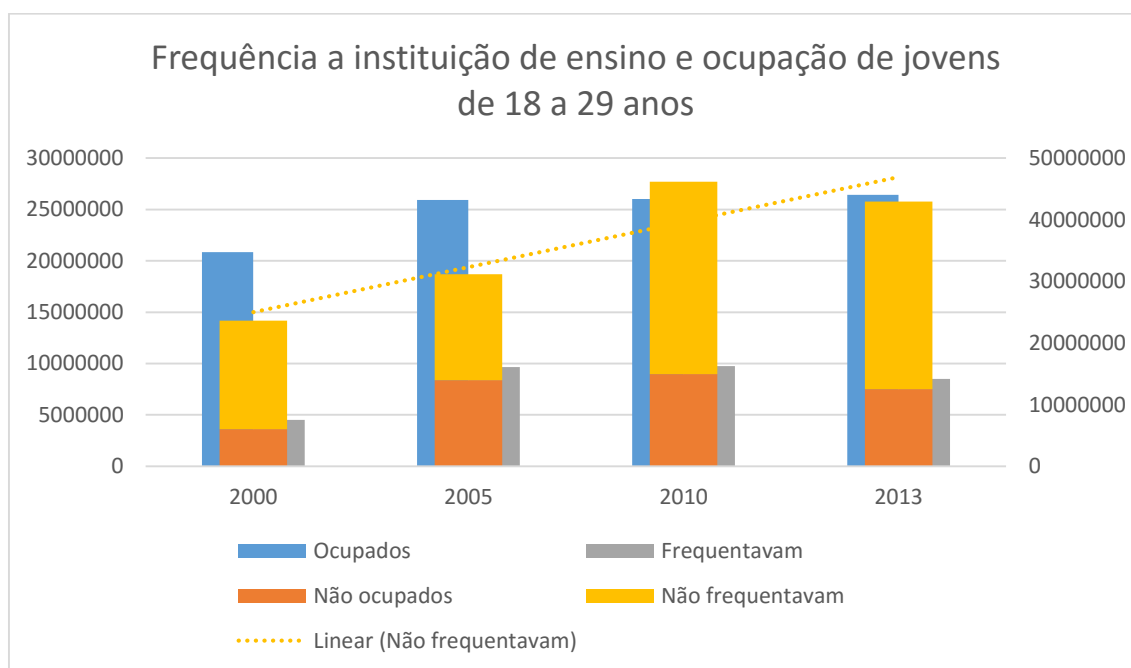
Observa-se também, que sobre as causas da evasão não são apresentados nos relatórios problemas relacionados a questões estruturais e implementação do programa:

entre aqueles que se consideram de fato evadidos, os aspectos mais citados para o seu afastamento do programa são: incompatibilidade do ProJovem com o trabalho (32,8%); problema de saúde pessoal ou na família (9,1%); distância até o núcleo/ transporte (11,0%); cuidar de filhos ou parentes (7,8%); gravidez (5,2%); questões familiares/pessoais (4,1%) (BRASIL, 2009b, p.60).

Constata-se que a necessidade de trabalhar é apresentada como principal fator associado à interrupção dos itinerários escolares. Contudo, os documentos do ProJovem Urbano minimizam esse dado, argumentando que “não é razão suficiente para explicar esses desdobramentos, pois muitos jovens, em algum momento, conciliam estudos e trabalho, seja pela frequência à escola noturna, seja pelo exercício de atividades em meio período” (BRASIL, 2009b, p.21). Percebe-se nesse trecho, que ao jovem é atribuído um não esforço para conciliar trabalho e estudo, não sendo abordada a realidade de que a maioria dos jovens de escolaridade baixa não conseguem um emprego de meio turno, mas sim possuem trabalhos precários, que extrapolam o período diário da jornada de trabalho.

Essa relação entre trabalho e estudo é evidenciada nos dados do IBGE sobre os jovens de 18 a 29 anos no período de 2000 a 2013, como observado no gráfico 4.

Gráfico 4



Fonte: Criação própria a partir de IBGE, Censo Demográfico, 2000 e 2010; IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, 2005 e 2013.

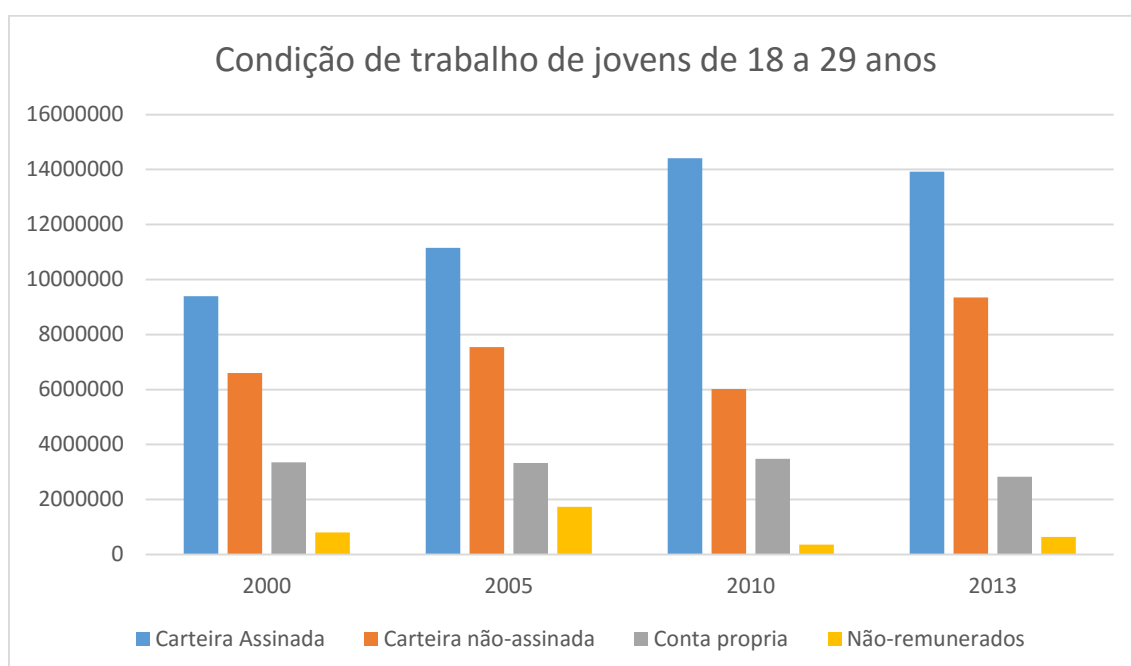
As informações desse gráfico demonstram que há um pequeno crescimento dos jovens não ocupados e um grande crescimento dos que não frequentam a escola, ou seja, há um crescimento dos jovens que não trabalham e nem estudam. Contudo, observa-se que a relação entre jovens ocupados²⁸ e que frequentam a escola é muito distinta, evidenciado uma opção

²⁸ “Foram classificadas como ocupadas, no período de referência especificado (semana de referência ou período de referência de 365 dias), as pessoas que tinham trabalho durante todo ou parte desse período. Incluíam-se, ainda,

maior pelo trabalho do que pelos estudos, diante das necessidades já enunciadas. Assim, pode-se concluir que a maioria dos jovens de 18 a 29 anos trabalham e não estudam, o que evidencia a dificuldade de conciliação desses dois fatores diante da necessidade de sobrevivência desses jovens.

Os dados do IBGE demonstram que houve um crescimento de trabalho com carteira assinada, como parte de um movimento que foi observado, principalmente, entre 2000 e 2013, como observado no gráfico 5.

Gráfico 5



Fonte:

Criação própria a partir de IBGE, Censo Demográfico 2000 e 2010; IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio 2005 e 2013.

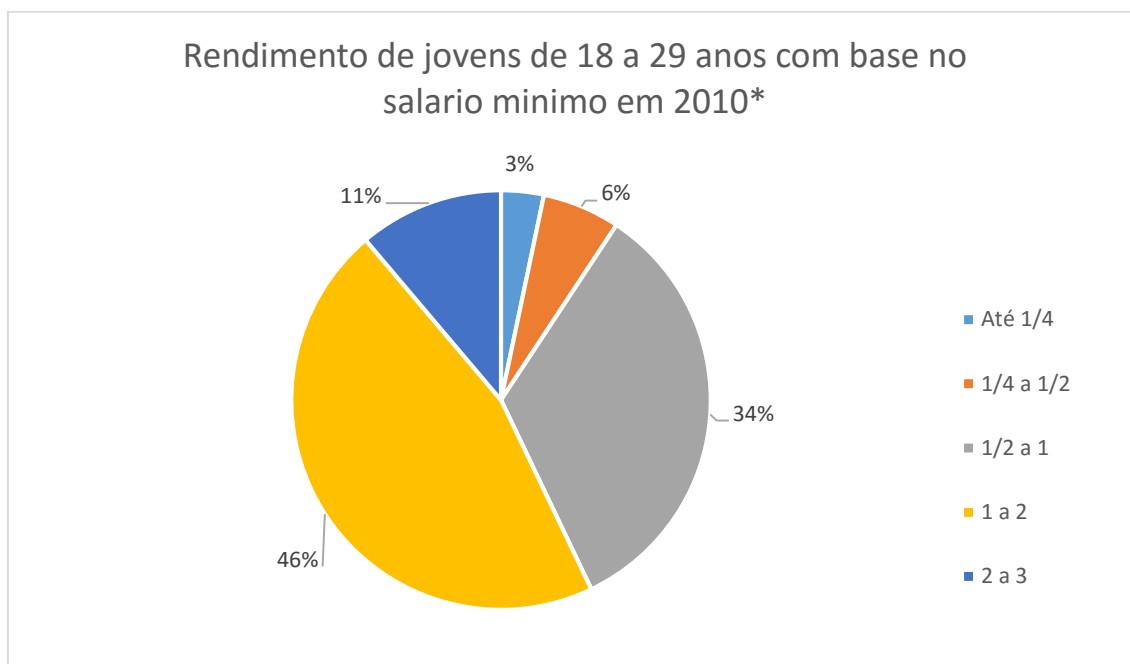
Esses dados trazem a informação que a maioria dos jovens de 18 a 29 anos trabalham em condição de empregado e poucos exercem atividade não-remuneradas. Como atividade não-remunerada o IBGE define como ocupação sem remuneração de bens e serviços, com duração de pelo menos 1 hora semanal na produção de bens primários, conta própria ou empregador; estagiário; e ajuda a instituição religiosa, beneficente, cooperativa, ou seja, atividade voluntária (IBGE, 2013). Isso, indica que o interesse da maioria dos jovens por trabalhos de ação

como ocupadas as pessoas que não exerceram o trabalho remunerado que tinham no período especificado por motivo de férias, licença, greve etc.” (IBGE, 2013)

comunitária se revela difusa e pouco expressiva, o que contradiz a perspectiva apresentada pelo ProJovem Urbano de que há um grande interesse dos jovens nessas ações.

O trabalho desses jovens, segundo o IBGE, gerou uma renda de 1 a 2 salários mínimos para 46% de jovens de 18 a 29 anos em 2010, como observado no gráfico 6.

Gráfico 6



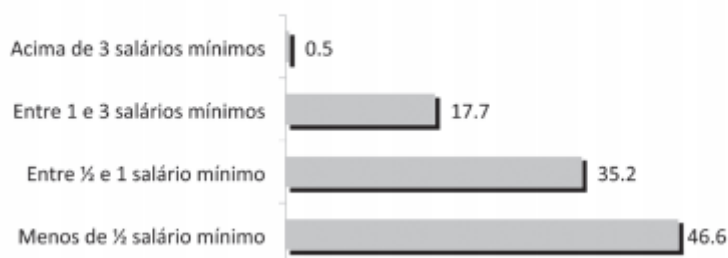
Fonte: Criação própria a partir de IBGE, Censo Demográfico 2000 e 2010; IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio 2005 e 2013.

* Salário mínimo referência para 2010 R\$ 510,00

Contudo, uma pesquisa feita pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) demonstrou que a renda de 46,6% dos jovens participantes do ProJovem Urbano em 2012 era de menos de meio salário mínimo, e que a maioria dos jovens do ProJovem Urbano trabalhavam com carteira não assinada, como observado nos gráficos 7 e 8.

Gráfico 7

Renda mensal do trabalho remunerado (%)



Fonte: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). Manual do Educador: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.

Gráfico 8

Tipo de vínculo empregatício (%)



Fonte: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). Manual do Educador: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.

Esses dados demonstram que a participação dos jovens no ProJovem Urbano não pode ser relacionada à elevação da obtenção do emprego de carteira assinada, nem à elevação da renda dos jovens de meio salário mínimo para de 1 a 2 salários mínimos, já que os jovens participantes desse programa possuem uma condição de trabalho mais precária do que os demais jovens na mesma faixa etária. Assim, ao programa não pode ser atribuído uma elevação na condição de trabalho desses jovens.

Sobre a perspectiva de inclusão, trazida pelo programa, os próprios jovens relatam que “o discurso da inclusão não parece ser mais algo tão esporádico ou inovador, mas, sim algo que, na visão dos alunos, tem se repetido sem muito êxito no sentido de efetivação na prática cotidiana” (BRASIL, 2009b, p.95). Isso é evidenciado na decrescente frequência dos jovens na

educação básica, condição de trabalho precária e baixa renda, o que indica que o programa não cumpre a proposta de superação da situação de exclusão em que se encontram os jovens.

Outra crítica dos jovens diz respeito ao governo, o qual é percebido como “distante e desinformado sobre a sua realidade, cujas ações são, em geral desorganizadas ou insuficientes” (BRASIL, 2009b, p.96).

Mesmo os relatórios do ProJovem Urbano induzindo que os problemas do programa decorreram de causas externas, responsabilizando os jovens por esses fatores, pode-se constatar também nos depoimentos que compuseram os relatórios do ProJovem que, para os educadores muitos jovens criam uma desilusão com o próprio programa, devido a fatores como problemas na implementação das aulas de informática e qualificação profissional, já que os jovens criaram expectativas de sair com uma profissão. “Dos 53,6% de jovens iniciantes que vislumbravam no ProJovem uma forma de conseguir um emprego, somente 46,5% mantiveram essa expectativa ao final do referido programa” (BRASIL, 2009b, p.92). E o ganho mais significativo apresentado, foi relacionada à elevação da autoestima, algo já enunciado como estratégia para promover a adesão dos jovens ao projeto societário encetado pela nova política ou política de conciliação de classes.

Os educadores que atuaram no ProJovem relataram que apesar de fazerem parte de um programa considerado inovador e buscarem a realização de um trabalho de transformação social,

a expectativa (66,2% dos docentes) é de que mais da metade dos jovens conseguirá empregos de pouca qualificação. Talvez por isso os educadores (78,5% dos docentes) também entendem que poucos jovens ou nenhum obterão mobilidade social elevada. Isso corrobora a ideia de que o ganho mais significativo do aluno do programa é o acesso a níveis mais altos de ensino (BRASIL, 2009b, p.91).

Esse último ganho, acesso a níveis mais altos de ensino, como foi evidenciado, nem vem ocorrendo devido ao decrescente acesso ao ensino médio e à elevada evasão no ProJovem. Nesse sentido, os próprios educadores demonstram uma desilusão em relação ao programa, ao se sentirem coparticipantes de um processo de permanência das bases desiguais em que se encontram esses jovens.

A história de vida dos nossos alunos, é uma história cheia de promessas não cumpridas, a história deles toda é assim, então na hora que você entra com alguma coisa e promete e não cumpre, gente, você está sacramentando todo um processo que iniciou lá na infância dele... (BRASIL, 2009b, p.115).

Assim, a aposta do ProJovem Urbano de “criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução de desigualdades e restaurar a esperança desses jovens na sociedade, no seu próprio futuro e no futuro do Brasil” (SALGADO, 2012, p.9), foi reduzida a uma peça retórica para obter a adesão dos jovens a esse projeto de Política Colaborativa disseminada pelos dominantes, uma vez constatado que o programa não altera as bases estruturais de desigualdade nas quais se encontram esses jovens.

Dessa forma, a grande evasão que ocorre no ProJovem, a decrescente frequência a níveis mais elevados de ensino na educação básica, o grande índice de jovens do ProJovem com carteira não assinada e com renda menor que um salário mínimo, refletem a permanência de um contexto de exclusão em que a maioria dos jovens brasileiros encontra-se inserida. E ainda essa elevada evasão traduz também uma insatisfação histórica dos jovens a promessas não cumpridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender quais as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e em que medida as concepções enunciadas se constituem como expressões e vetores da “Política Colaborativa”, que vem orientando as políticas educacionais brasileiras no marco da Pedagogia das Competências. Nesse sentido, analisou-se as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas possíveis implicações como Política Colaborativa no período de 2005 a 2013, a partir dos conceitos de Juventude, como categoria social (GROPPO, 2000; VELASCO, 2012), Política Colaborativa (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011) e Pedagogia das Competências (RAMOS, 2006).

O programa ProJovem, como foi constatado, nasceu sob um contexto histórico de lutas e processos de construção das políticas públicas de Juventude no Brasil. Nesse processo histórico constatou-se que a educação popular se desenvolveu sob um caráter elitista e de segregação de classes, com educação diferenciada para a elite e para o povo, buscando difundir a ideologia da classe dominante. E ainda que a juventude, como categoria social, possuiu diferentes concepções ao longo da história brasileira envolvendo noções que coexistiram entre si de segmento perigoso da população, ameaça à ordem social, jovem como ator estratégico de desenvolvimento, sujeitos de direitos; fundamentando ações dirigidas aos jovens e também expressando direcionamentos internacionais para as políticas públicas de juventude.

A caracterização desse processo histórico revelou também que os fundamentos e as diretrizes que deram sustentação para a política de juventude adotada pelo Brasil, não foram formuladas apenas no âmbito nacional, mas foram corroboradas por agentes tais como o Banco Mundial, ONU, UNESCO, que difundiram propostas como: o jovem seria um agente importante no desenvolvimento social, por meio do incentivo de políticas de segundas oportunidades, envoltas na perspectiva de resiliência, voluntariado, autonomia e participação, buscando diminuir os riscos para a estabilidade, investimento estrangeiros, crescimento e coesão social. Essas proposições ficaram mais evidentes a partir da década de 1990, principalmente com os governos de FHC, pautado na ideologia do neoliberalismo, no qual foram desenvolvidos os primeiros programas voltados exclusivamente para a juventude.

Seguindo ainda o objetivo de caracterização e análise das lutas e processos de construção das políticas públicas de juventude no Brasil, foi constatado também, que por meio da relação entre sociedade política e sociedade civil foi difundida a ideologia de responsabilidade social, face da Política Colaborativa, trazendo a perspectiva de que o governo

não é capaz de se responsabilizar sozinho por questões sociais e que cabe a diferentes organismo da sociedade civil, como os empresários, a tarefa de compartilhar responsabilidades por meio de parcerias. A difusão dessa ideologia foi utilizada como estratégia de renovação da hegemonia burguesa, por meio do desenvolvimento de políticas públicas que não pusessem em risco esse projeto social, fomentando a participação opinativa do cidadão por meio de Conferências Nacionais de Juventude, criação de Observatório Participativo da Juventude (Participatório), dentre outros, mas resguardando seu poder decisório.

Assim, evidenciou-se que o processo de construção das políticas de juventude no Brasil a partir da década de 1990 foi caracterizado pela atuação orgânica dos setores empresariais organizados e que operaram por dentro e paralelo aos governos, por meio de ONGs, Fundações e OS, interferindo tanto na concepção quanto no desenvolvimento de programas e projetos para a juventude, inclusive, com ações junto ao legislativo e ao governo federal (executivo). No legislativo, esse processo ocorreu por meio da criação de leis que reforçaram a perspectiva do jovem como sujeitos de direitos, estimulando uma suposta autonomia, emancipação e participação, que muitas vezes permanecem apenas no papel, mas que contribuem também ideologicamente para a disseminação da perspectiva de responsabilidade social. E pelo executivo, efetivando os interesses empresariais, por meio da criação de organismo que incentivaram ações individuais, ideias voltadas para a colaboração, resolução de problemas locais, projetos que conduzissem a integração social, enfim, pequenas ações voltadas para as mudanças dos sujeitos e não mudanças na base estrutural desigual da sociedade.

Nesse contexto, foi evidenciado o afloramento de processos de orientações das políticas educacionais brasileiras como a Política Colaborativa e a Pedagogia das Competências, faces da mesma moeda. A identificação e caracterização desses processos evidenciou que essa política buscou transformações nas concepções, valores e princípios da população, por meio da difusão de uma “cidadania ativa”, redefinindo papéis sociais, responsabilizando a população por suas vitórias e seus fracassos, ressignificando relações sociais, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, onde todos devem colaborar para o desenvolvimento do país. Para adaptação dos sujeitos a essa nova política, a Pedagogia das Competências teve papel fundamental, pois constatou-se que essa pedagogia busca a formação de indivíduos pacíficos, flexíveis, adaptáveis, além da disseminação de que o conhecimento é relativo, que não há conhecimento verdadeiro e que é preciso não perder tempo com discussões inúteis voltadas para política e ideologia, já que é preciso focar na adaptabilidade das constates mudanças do mercado, característica da “sociedade do conhecimento”.

Sob essa perspectiva teórica, a pesquisa apontou que o programa ProJovem Urbano possui muitas características da Pedagogia das Competências e da Política Colaborativa. Como a perspectiva de educação com base em temas e situações problemas que abrem brechas para o não ensino dos conteúdos historicamente construídos, e sim para o ordenamento de práticas sociais como as estabelecidas nos objetivos do programa: exercitar valores de solidariedade e cooperação; desenvolver competências para manter o emprego e/ou ser uma pessoa empregável; valorizar resolução negociada de conflitos, voltadas para a formação de jovens pacíficos, flexíveis e adaptáveis. Assim, o desenvolvimento dessas competências vem sendo utilizado como meio de manipulação dos jovens com fins de conciliação de classe. Também se constatou que é proposta do programa difundir superação do conceito (e experiência) de classes sociais, mascarando as desigualdades existentes na sociedade, disseminando a perspectiva de que as diferenças se constituem devido ao interesse ou não do jovem, ao acesso às oportunidades oferecidas pelo governo.

Ao identificar e analisar a proposta integrada de formação do ProJovem Urbano, foi constatado que essa proposta atribui uma suposta centralidade ao jovem e responsabiliza-o pelo fracasso e êxito nos estudos e pelo seu processo de inclusão e exclusão, sem considerar o caráter social que envolve essa situação. Também a qualificação profissional não anuncia uma possibilidade de mudança na vida dos alunos, mas limita-se a mediar a ocupação e a sociabilidade do jovem conservando relações de subalternidade, nos remetendo a uma formação voltada para a permanência dos jovens na base da pirâmide socioeconômica, a partir de uma formação que lhes pré-determina, um futuro resignado à ordem social que não se pretende transformar. Isso nos remete aos direcionamentos internacionais para as políticas de juventude que visam associar educação e trabalho para atender os interesses capitalistas de instrução mínima para as massas, tornando-os empregáveis, e a manutenção da ordem, para que o país se torne atrativo aos investimentos estrangeiros.

Em relação ao componente da formação integrada – participação cidadã – inferiu-se que o discurso de formação para a cidadania se resume a práticas de civilidade, estimulando a consciência solidária da população, controlando a indignação diante das mazelas sociais, evitando impulsos contestadores da ordem estabelecida, conquistando o consentimento dos jovens à nova política. Assim, busca-se a formação de indivíduos que se sintam atuantes na sociedade, participativos, mas que não exerçam mudanças na base estrutural da sociedade, condizente com a Política Colaborativa. As sínteses integradoras vêm reforçar a difusão de valores solidários, de participação e responsabilidade social com vistas à adesão dos jovens a

um projeto de dominação voltado para uma reeducação política da sociedade. Dessa forma, por meio de uma formação para uma suposta cidadania, dissemina-se a Política Colaborativa, na qual vem sendo difundida a ideia de responsabilidade social e interiorização das relações existentes como necessárias e legítimas.

A pesquisa demonstrou também que o ProJovem Urbano possui dentre outras, duas importantes características da Política Colaborativa que se relacionam entre si: estímulo a participação social do jovem e repolitização da política que resulta em uma incitação à pequena política. Na primeira, o jovem vem sendo estimulado a ser agente de transformação social em sua comunidade e no país, a partir da ideia segundo a qual o jovem deve ser inserido como colaborador numa sociedade desigual por meio de uma cidadania de qualidade nova. No entanto, nessa perspectiva, a concepção de classe é abandonada por meio do discurso de respeito às diferenças e à solidariedade. Além disso, a responsabilidade atribuída ao jovem nega a sua participação nas decisões econômicas e políticas do país.

Na segunda característica relacionada à repolitização da política, constatou-se o mascaramento dos interesses empresariais disseminados pela ideologia de responsabilidade social. Nesse caso, as políticas públicas reconhecem e ampliam a participação em ONGs, projetos sociais de empresas, igrejas, luta pelos direitos dos jovens, das mulheres, entre outros. Tal orientação aparece como se fosse concernente aos interesses dos jovens. Isso tudo sob um ponto de vista que encobre as origens das dificuldades enfrentadas pelos “excluídos”, eximindo naturalmente a lógica do sistema capitalista e da sociedade neoliberal.

Como consequência da segunda característica, há o estímulo à pequena política. Nesse sentido, o ProJovem Urbano busca o desenvolvimento de uma nova cidadania por meio da componente *participação cidadã*, estimulando pequenas intervenções na realidade local, que não alteram e nem questionam a lógica social de desigualdade, sob o discurso de práticas de solidariedade. E também que a elevação da autoestima do jovem e a relação socializadora entre professores e alunos, vem sendo utilizada como importante estratégia de manipulação dos jovens e adesão dos valores de “cidadania” pregados pelo programa.

Assim, o ProJovem Urbano busca disseminar a ideia que todo jovem deve fazer essa nova política, voltada para ações pontuais e locais, ou seja: todo jovem deve exercer seu protagonismo. Esse discurso integra os jovens a uma política sem grandes protestos, com lutas fragmentadas, interesses particulares que não abalam as estruturas da ordem vigente. Além

disso, o discurso de *protagonismo juvenil* homogeneíza os jovens, disseminando a ideia de que todos os jovens podem e devem exercer seu poder, ocultando assim, o conflito de classes.

Assim, evidenciou-se que por meio da identificação e qualificação das concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano, que esse programa apresenta como proposta oficial de formação de jovens, uma formação integral voltada ao retorno do jovem ao seu caminho de estudante, cidadão participativo e inserido no mundo do trabalho, para que seja protagonista em todas as ações ao seu favor, inclusive sua inclusão social. Como concepção implícita nessa proposta, uma formação pautada na adaptação dos jovens aos moldes capitalistas por meio da adequação às demandas do mercado de trabalho, voltado para o desenvolvimento de competências sob os moldes toyotistas e valores de cooperação condizentes com a ideologia da responsabilidade social difundidas pelos empresários. Nesse sentido, o ProJovem Urbano está de acordo com a formação desse novo homem colaborador que busca exercer uma cidadania de qualidade nova, mas sem questionar a essência do capitalismo e a desigualdade social que dela provém. Assim, constata-se que as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano, pautada numa formação integrada composta por formação básica, qualificação profissional e participação cidadã possuem implicações como Política Colaborativa.

Assim, a pesquisa apontou que no caso do ProJovem, uma das expressões dessa nova prática de fazer política, manifesta-se por meio das estratégias para fomentar a adesão da população ao projeto societário burguês, explorando um repertório conceitual que oculta as intencionalidades político-pedagógicas em jogo. Deste modo, restringe a participação política popular a ações isoladas que não mudam a lógica social vigente e ainda trazem a ideia de cooperação para o bem-estar social, fundado numa visão limítrofe de coesão. Essa nova forma de política, a Política Colaborativa, está atrelada a pequenas ações, que trazem uma perspectiva de participação da população, mas que não produz transformações na ordem social. Com isso, não há participação no poder, mas em ações particulares que visam à solução de problemas imediatos e locais.

Contudo, mesmo constatando que o ProJovem Urbano é um programa que possui implicações como Política Colaborativa, evidenciou-se por meio dos dados do IBGE e dos relatórios do programa, que o desenvolvimento desses ideais encontra barreiras na pouca abrangência entre jovens de 18 a 29 anos e na alta evasão do programa. E ainda, se o programa não cumpre a proposta de superação da situação de exclusão em que se encontram os jovens, inicialmente por não ser esta a real intenção de uma Política Colaborativa, os dados indicam

que essa superação não ocorre de fato, pois os jovens permanecem em condições sociais precárias, com baixa renda e impossibilidade de conciliar trabalho e estudo.

Assim, como foi constatado em depoimentos contidos nos relatórios, alguns educadores que atuaram no programa – aí posso me incluir – demonstraram desilusão com o ProJovem Urbano e tristeza por ter participado de promessas que não foram cumpridas e expectativas que não foram alcançadas, contribuindo, dessa forma, para a permanência na situação de excluídos desses jovens.

Contudo, é importante ressaltar que as intenções político-sociais de um programa, voltadas para a perpetuação de um determinado projeto de sociedade, não é algo incorporado pacificamente, mas pode encontrar barreiras tanto estruturais, como o desenvolvimento burocrático do programa e a não permanência dos jovens devido aos fatores sócio-econômicos, quanto na resistência dos sujeitos comprometidos com a construção de uma contra-hegemonia. Como indicação para ampliação dessa pesquisa proponho que sejam realizadas mais análises sobre os resultados do Programa.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro in: FREITAS, Maria Virginia de (Org). **Juventude e adolescência no Brasil: referencias conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005a, p.19-36.

_____. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005b.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** n.5-6, mai/dez., 1997.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; NASCIMENTO, Natalia Ilka Moraes. Políticas Públicas de Juventude: dilemas entre avanços e descontinuidades. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**. Vol. IV, n. 7. Belo Horizonte: Ed UEMG, jan-jun. 2011. p. 99-126

ARAUJO, Alexandre Viana. **Política pública para a juventude: analisando o processo de construção no Brasil**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AlexandreVianaAraujo_GT3_integral.pdf. Acesso: 04 de mar. de 2015

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BARONE, Elisa Mirra. Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Núcleo de Gestão Pública**, UNIEMP - Fórum Permanente das Relações Universidade e Empresa.1999. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263a.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

BATISTA Junior, Glauce. **ProJovem Urbano no município de São Gonçalo/RJ e seus impactos sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UNIRIO, 2012

BORELLI, Silvia H. S.; ROCHA, Rosamaria L. M. (coords.); OLIVEIRA, Rita C.A.; SILVA, Josimey C.; SILVA, Gislene; SOARES, Rosana L. Políticas Públicas voltadas para juventude. In: **Jovens urbanos: concepções de vida e morte, experimentação da violência e consumo cultural**. São Paulo, Relatório FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/projetojovensurbanos>. Acesso: 05 de ago. 2014.

_____; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves; ABOBOREIRA, Ariane, LAGUNA, Ana Carolina Viestel e SANTOS, Maria Carolina Silva Fernandes dos. **O jovem sob três perspectivas: acadêmica, política e cultural**, In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2008, Natal - RN. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2008.

BRASIL. **Código de Menores de 1927**. Lei nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso: 04 de mar. de 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 08 de março de 2015.

_____. **Lei n.8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/constituicaoaudio.html/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso: 04 de março de 2015.

_____/MEC. **LDB**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CANTANHÊDE, Rosa Maria Pimentel. **Currículo Integrado do ProJovem Urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Luís, MA: PPGE/UFMA, 2011.

CARRANO, Paulo Cesar R.; BRENNER, Ana Karina; LÂNES, Patrícia. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil. Processos sociais e propostas políticas. **Revista de Estudos sobre la Juventud**, México, v. 1, n. 22, p. 202-219, 2005

CARVALHO, Flávia Xavier. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais**. 2009. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR.

CASTRO, João Paulo Macedo. Definindo conceitos: juventude, violência e cidadania. In: **A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública**. Rio de Janeiro: Laced, 2009. p.90- 126.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integradas à formação profissional**. Educ. Soc. São Paulo, Campinas, v.31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

COELHO, Lielson Antonio de Almeida. **Possibilidades e usos dos resultados de processos avaliativos no aperfeiçoamento de políticas públicas. O caso do ProJovem Urbano**. Tese (Doutorado em Educação) UFBA-Faculdade de Educação/FACED-Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 173-200.

_____. Revolução passiva ou contra-reforma? **Gramsci e o Brasil**, out. 2007. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=790>. Acesso: 04 de ago. de 2016.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a

Educação”? **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n° 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, Jul 2001, vol.27, no.2, p.321-337.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959.

DURTE, Newton. A aproximação da Psicologia Vigotskiana ao lema pedagógico “Aprender a Aprender” é uma estratégia ideológica. In: **Vogotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. n 18, p. 34-40, 2001.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE Gisela Lobo B. P. (2004) Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio, In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago.

FERRO, Elaine Gomes; MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. As implicações da política de Terceira Via para a educação. **Colloquium Humanarum**, vol.10, n. Especial, jul-dez, 2012. P.810-816. Disponível em:
<http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/AS%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES%20DA%20POL%C3%8DTICA%20DA%20TERCEIRA%20VIA%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>.
 Acesso: 01.06.2015.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v.24, n.1, p.37-69, jan./jun., 1998. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004#back.
 Acesso: 07 de julho de 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** [online].2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso: 26 de out. de 2015.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Desenvolvimento. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005;
Disponível em: www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet.
Acesso: 10 de jan. de 2016.

GARCIA, Ana S. **Emergindo de onde e para onde? Países “emergentes” e a possibilidade de configuração de uma nova ordem mundial**. Encontro Nacional da ABRI “Governança global e novos atores”, São Paulo, 2011.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GODIN, Edinolia Portela. **Juventude e cidadania: na trilha da avaliação do ProJovem em São Luís/MA**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação -UFBA, 2012.

GRAMSCI, A, **Cartas do cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**, v. 3 - Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROPPO, Luís Antônio. A juventude como categoria social. In: **Juventude**: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventude Modernas. Rio de Janeiro: DEFEL, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista brasileira de educação**, maio-ago, número 014, São Paulo, 2000, pp. 108-130.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200007&script=sci_arttext.

Acesso: 15 de fevereiro de 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Juventude e políticas sociais no Brasil. Organizadores: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs). – Brasília, 2009.

KOBER, Claudia Mattos. Educação, trabalho e qualificação profissional. In: **Qualificação profissional: uma tarefa do Sísifo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 163p. (Coleção Educação Contemporânea).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções a abrangência. In: FREITAS, Maria Virginia de. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referencias conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? **A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, n.1, p.19-30, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense S.A. 6ª ed., 1986.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA Jr., Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI Jr., Paulo; MARRACH, Sonia A. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Cortez Editora - São Paulo - 1996 pág. 42-56.

MARTINS, Marcos Francisco. Por um conceito de cidadania. In: **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?** Polêmicas no nosso tempo. Ed. Autores Associados. Campinas, SP, 2000.

MARTINS, André Silva; OLIVEIRA, Daniela Motta de; NEVES, Lucia Maria Wanderley; MELO, Marcelo Paula de; SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil, São Paulo: Xamã, 2010.

_____ e NEVES, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil, São Paulo: Xamã, 2010.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na construção de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MONTEIRO, Marília de Andrade. **Participação Cidadã no ProJovem Urbano: elementos para um debate sobre cidadania e civilidade**. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, UNIRIO, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Dênis de. Imaginário social e hegemonia cultural. In: **Especial para Gramsci e o Brasil**, 2002. Fonte: <http://www.acesa.com/gramsci>. Acesso: 05 de agosto 2014

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o Neoliberalismo. **Lutas Sociais**. Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS) n. 1. São Paulo: Neils/Xamã, 1996, pp. 103-111.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Apresentação. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005b.

As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. GT: Estado e política Educacional n.05. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. Entrevista com Lúcia Neves concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis, SC. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011

_____; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário L.N. A Educação em Gramsci. In: CALEGARIFALCO, A.M. **Sociologia da educação: olhares para a escola de hoje**. Maringá: EDUEM, 2009.

ONU. Conferência Mundial de Ministros de Juventude. Declaração de Lisboa sobre Políticas y Programas Relativos a la Juventud. Documento A/53/378, de agosto de 1998. In: CEPAL; UNESCO. **Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur**. Santiago de Chile: Cepal, 2001a. p.143-158.

Disponível em: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2263-protagonismo-juvenil-en-proyectos-locales-lecciones-del-cono-sur>.

Acesso: 20 de fev. de 2015.

_____. **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. Centro de Informações das Nações Unidas UNIC, Rio de Janeiro 006, julho de 2001. Disponível em: <http://minhateca.com.br/MarciaMagal/Direito/ONU.pdf>.

Acesso: 09 de mar. de 2015.

PAES, Janiere Portela Leite. **O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1>.

Acesso em: 05 de mar. 2015.

PALUMBO, D.J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E.C.B.M. (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UNB, 1998. p.35-62.

PÂMPOLS, Carles Feixa. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PÂMPOLIS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles (Orgs.) [tradução Augusto Caccia-Bava]. **Jovens na América Latina**. Escrituras Editora: São Paulo, 2004.

PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (Orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo, Petrópolis: 2011.

PERRENOUD, Philippe - Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenoud, na Universidade de Genebra. In: **Nova Escola** (Brasil), setembro de 2008, pp.19-31. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindocompetencias-entrevista-com.html>. Acesso em: 05 jan. 2016.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina e VANUCCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. Instituto Cidadania. São Paulo: Fundação Abramo, 2004. p.217-241

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada a educação profissional. **Educação e Realidade**.35(1) Jan/Abr. 2010, p.65-85

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e pragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003

_____. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001. Resenha de NEVES, Lucia Maria Wanderley. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Rev. Bras. Educ.** no.22 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2003.

RIBEIRO, Paulo Roberto Rios. **Estado e luta de classes na constituição federal de 1988**. II Jornada Internacional de Política Pública, São Luiz – MA, 2005.

ROCHA, Heber Silveira. **Juventude e políticas públicas**: formação de agenda, elaboração de alternativas e embates no Governo Lula. Dissertação (Mestrado em Administração pública e governo). Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. CMAPG, São Paulo, 2012.

ROCHA, Heber Silveira. Formação de Agenda de Políticas Públicas de Juventude no governo federal de 2002 a 2005. Encontro de pesquisadores e pesquisadoras de políticas de juventude. Participatório em rede. **Revista eletrônica Juventude e políticas públicas**.v.1, n.1, 2014. Disponível em: <https://www5.planalto.gov.br>. Acesso: 22 de fev. de 2015.

ROLLEMBERG, Denise. A ditadura civil-militar em tempo de radicalizações e barbárie 1968-1974. IN: MARTINHO, Francisco Carlos Palomans (org.). **Democracia e ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

ROMANO, Roberto. Papel amassado: a perene recusa da soberania ao povo brasileiro. In: Lima, Júlio César França; Neves, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006. p.133-172.

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

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n.2 jan/abr 2007 ISSN: 1649-4990

_____; ALVES, Natália. 2010. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade, **Revista Brasileira de Educação**, v.15 n.45 set/dez 2010, p.511 - 528.

SANTOS, Camila Reis do. PINHEIRO; SANTOS, Thiago Henrique. Currículo Integrado e Interdisciplinaridade no ProJovem Urbano: contribuições a luz de Deleuze, Guattari e Gallo. **Conhecimento em destaque**, Serra ES, v.01, n.02 jul/dez, 2012.

SANTOS, Magnúcia Bezerra Soeiro dos. **O ProJovem e a ação comunitária: uma análise da participação dos egressos na comunidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. UFMA, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 4. ed São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. 96 p (Coleção polemicas do nosso tempo 5).

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise crítica da política do MEC**, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, Benício Vieira. et al. **ProJovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos** – Estudo de Caso. 2011. UNFPA, p.5-20.

SHIROMA, E.; GARCIA, R. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: AL. BALL, S. J. e MAINARDES, J. (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. 2010. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH** vol.24 no.63 Salvador Sept./Dec. 2011.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300013.

Acesso: 22 de fev.de 2015.

SILVA, M.S.P., BONFIM, M.C.A., PESSOA, D.B.F. **Lutas juvenis, educação popular e política por educação pública**. XXVI Simpósio brasileiro de políticas e administração da educação. Anpae, 2013.

SILVA, Amanda Santos. **Do menor infrator ao adolescente em conflito com a lei: um estudo sobre o sistema socioeducativo**. Dissertação. Programa de pós graduação em ciências sociais da faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

SILVEIRA, Maicon Candido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, nº 1, 2009, p. 50-66.

SIMIONATTO, Ivete; LUZA, Edinaura. Estado e sociedade civil em tempos de contrarreforma: lógica perversa para as políticas sociais. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v.10, n.2 ago-dez, 2011. p.215-226. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/9830/7329>. Acesso: 01junho 2015.

SOUSA, Salviana de Maria Pastor Santos; PEREIRA, Maria Eunice Damasceno. A apropriação da noção de competências nas políticas de educação profissional desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita (orgs). **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Cortez Editora, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Regina Magalhaes de. **O discurso do Protagonismo Juvenil**. Tese. (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. **O discurso do protagonismo juvenil**. Coleção Ciências Sociais, ed. Paulus. São Paulo, 2008.

_____; ARCARO, Nicolau Tadeu. O Banco Mundial e o Investimento na Juventude Brasileira. **Revista Psicologia Política**, vol.8, n.16, 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=143>. Acesso: 25 de fev. de 2015.

SPOSITO, Pontes Marília. Breve balanço sobre a constituição de uma agenda de políticas voltadas para os jovens no Brasil. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

_____, CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.24. p.16-39, set/dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>. Acesso: 27 de fev. de 2015.

_____; CORROCHANO, Maria Clara. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v.17, n.2, p.141-172, nov. 2005.

VALADARES FILHO. Deputado Federal PSB/SE. **Discurso: Um ProJovem mais moderno, mais abrangente e mais diversificado**. Câmara dos Deputados – Anexo IV Gabinete, 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/500960.pdf>. Acesso: 26 de out. de 2015.

VELASCO, Erivã Garcia. Juventude e políticas públicas de trabalho no Brasil: a qualificação profissional e a tensão entre preferência e individualização. In: SILVA, M. O. da. YAZBEK,

M. C. **Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VILELA, Rita A. Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos.p.75-100. In: MAFRA, Leila Alvarenga de; TURA, Maria Lourdes Rangel de. (orgs). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. RJ: Quartet, 2005.

WANDERLEY, Luís Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense S.A. 6ª ed., 1986.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **Biblioteca ANPAE**, São Paulo, n. 11, 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0004.pdf. Acesso em: 07 de mar. 2015.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopold. Os aspectos pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2438/2393>. Acesso: 07 de fev. 2016.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. **Projeto de Lei n.4.530**: aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em: 09 de mar. de 2015

_____. Câmara dos Deputados. **Relatório Final da Comissão Extraordinária de Políticas Públicas para a Juventude**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2004b.

_____. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto do Programa ProJovem**. Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/projovem.pdf>. Acesso em: 20. mar. 2010. (2005a).

_____. **Lei nº 11.129**, de 30 jun. 2005b. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 20 mar. 2010. (2005b)

_____. Parecer CNE/CEB 2/2005. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projovem aprovado como programa experimental**. 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf. Acesso: 26 de out. de 2015.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006a.

_____. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de jovens. **Projeto do programa Projovem**. Maio, 2006b.

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

_____. **Resolução CNE/CEB n.3, de 15 de agosto de 2006**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória n. 411/2007**

_____. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008a.

_____. **Lei nº 11.692, de 10 jun. 2008 e**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm> Acesso em: 23 mar. 2010. (2008 b).

_____. **Decreto nº 6.629, de 4 nov. 2008f.** Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2010. (2008 c).

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria-Geral da Presidência da República / Secretaria Nacional da Juventude / Coordenação Nacional do Projovem Urbano. **Relatório.** Distrito Federal, 2008. Parecer CNE/CEB n. 18/2008d.

_____. I Conferência Nacional de Juventude: levante sua bandeira. **Documento base.** Brasília: CONJUVE, 2008e. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/arquivos/imagens-publicacoes/Documentobase.pdf>. Acesso: 2 de mar. de 2015.

_____. I Conferência Nacional de Juventude: levante sua bandeira. **Caderno de resoluções.** Brasília: CONJUVE, 2008f. Disponível em: <http://www.jsb.org.br/anexos/3.pdf>. Acesso: 09 de mar. de 2015.

_____. I Conferência Nacional de Juventude: levante sua bandeira. **Resultado do momento interativo da Conferência Nacional de Juventude.** Brasília: CONJUVE, 2008g. Disponível em: <https://registrojuventude.wordpress.com/especiais/1%C2%AA-conferencia-nacional-de-juventude>. Acesso: 16 de jan. de 2015.

_____. **Relatório de Gestão.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008h.

_____. **Plano Nacional para gestores, formadores e educadores do Projovem Urbano.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008i.

_____. **Textos complementares para formação de gestores.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008j.

_____. **Relatório de Gestão 2008.** Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria- Geral da Presidência da República. Brasília abril, 2009a. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/aceso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-snj-2008>. Acesso: 23 de out. de 2015.

_____. **Relatório final do Projovem 2005 a 2008.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010. 2009b.

_____. **Emenda Constitucional n. 65, de 13 de Julho de 2010a.** Altera a denominação do capítulo VII do título VIII da Constituição Federal e modifica o seu artigo 227, para cuidar dos interesses da juventude. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de jul. de 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso: 08 de jul. 2014.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria- Geral da Presidência da República. **Relatório de Gestão 2009**. Brasília abril, 2010b. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/aceso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-snj-2008>. Acesso: 23 de out. de 2015.

_____. **Permanência e não-permanência no Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010c.

_____. **Sumário executivo avaliação do Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010d.

_____. **Desempenho e proficiência dos alunos do Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010e.

_____. **Perfil e percepção dos jovens do Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010f.

_____. Programa Autonomia e Emancipação da Juventude Anexo I programas temáticos. In: **Plano Plurianual 2012-2015**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2011a, p.37-40. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=10&ler=s1086###ppaAtual>. Acesso: 20 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho deliberativo. **Resolução CD/FNDE n. 60 de 09 de novembro de 2011b**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9904-projovem-urbano-resolucao-60-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 26 de out. de 2015.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria- Geral da Presidência da República. **Relatório de Gestão 2010**. Brasília abril, 2011c. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/aceso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-snj-2008>. Acesso: 23 de out. de 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Decreto n. 7.649 de 21 de dezembro de 2011d**.

_____. **Pacto pela juventude**. A cidade que a juventude quer com: desenvolvimento, direitos e participação, 2012. Disponível em: <http://www.jsb.org.br/anexos/7.pdf>. Acesso em 09 de mar.2015.

_____. **Lei n.12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Brasília, DF, 6 ago. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso: 08 de jul. de 2014

_____, **Cartilha de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013b.

_____. **Observatório Participativo da Juventude**: Participatório. O que é. Disponível em: <http://juventude.gov.br/participatorio>. Acesso: 10.02.2015a

_____ - Pra quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder (documento digital): Projovem Urbano, faça a matrícula na sua cidade de julho a agosto. Propaganda do Projovem Urbano. Disponível em: http://www.tocnoticias.com.br/ler_noticia.php?idnoticia=980. Acesso: 10 de Jan. de 2016.

_____ - Concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão – eu quero! (documento digital): Projovem Urbano, o que eu quero ser eu posso. Propaganda do Projovem Urbano. Disponível em: <http://projovemurbanosalgueiro.blogspot.com.br/>. Acesso: 10 de Jan. de 2016.

_____ - Projovem Urbano: conhecimento e oportunidade para todos (documento digital). Slogan do Projovem Urbano. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>. Acesso: 10 de Jan. de 2016.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Sobre a secretaria**. Portal Brasil. Disponível em: <http://antigo.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria>. Acesso: 09.07.2015b

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso 02 de mar. 2016

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso 02 de mar. 2016

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012 e 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso 02 de mar. 2016

INEP. **Censo escolar da educação básica, 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso: 02 de mar. 2016.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude: documento de conclusão**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/ConJuve/documentos/projeto-juventude-2013-documento-fina> Acesso em: 03 de mar. De 2015.

PROJOVEM Urbano será incorporado pelo Ministério da Educação. **Portal Brasil**, 20 de jun de 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/06/projovem-urbano-sera-incorporado-pelo-ministerio-da-educacao>. Acesso: 09 de mar. de 2015.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). **Manual do Educador**: orientações gerais. Organização. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de jovens – Projovem Urbano, 2012.

_____; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Guia de estudo: unidade formativa I**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012a.

_____; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Guia de estudo: unidade formativa VI**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012b.

SENNA, Viviane (coord). **Por uma política de juventude para o Brasil**. Brasília: Instituto Ayrton Senna, 2002. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_pesquisas/pesquisa_exclusiva/id170302.htm. Acesso: 02 de mar. de 2015.

SILVA, Luíz Inácio da. Discurso do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de lançamento do Programa Primeiro Emprego: discurso [30 de junho, 2003]. Brasília: **Biblioteca da Presidência da República**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/1o-semester/30-06-2003-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-lancamento-do-programa-primeiro-emprego>. Acesso: 27 de fev. de 2015.

_____. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na aula inaugural do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem):discurso [20 de julho de 2005]. Recife: **Biblioteca da Presidência da República**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2005/2o-semester/20-07-2005-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-aula-inaugural-do-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-projovem>. Acesso: 03 de mar. de 2015.