



Universidade Católica do Salvador
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania

Leila Tibiriçá de Carvalho

JOVENS E CIDADÃOS?
Uma análise sobre o princípio de cidadania ativa
no ProJovem Urbano

Salvador
2013

Leila Tibiriçá de Carvalho

JOVENS E CIDADÃOS?
Uma análise sobre o princípio de cidadania ativa
no ProJovem Urbano

Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Dra. Mary Garcia Castro

Salvador
2013

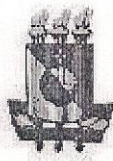
UCSal. Sistema de Bibliotecas

C331 Carvalho, Leila Tibiriçá de.
Jovens e cidadãos? Uma análise sobre o princípio de cidadania
ativa no ProJovem Urbano / Leila Tibiriçá de Carvalho. – Salvador,
2013.
128 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em
Políticas Sociais e Cidadania.
Orientação: Profa. Dra. Mary Garcia Castro.

1. Juventude 2. Cidadania Ativa 3. ProJovem Urbano 4. Políticas
Públicas de Juventude I. Título.

CDU 342.71-053.6



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania
Homologado pelo CHE (Portaria Nº 679 - DUU 16/03/06 - Parecer Nº 4/2005, 15/03/2006)

TERMO DE APROVAÇÃO

Leila Tibiriçá de Carvalho

JOVENS E CIDADÃOS? Uma Análise Sobre o Princípio de Cidadania Ativa no Projovem Urbano.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 31 de maio de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Mary Garcia Castro orientadora-(UCSal)

Prof. Dra. Josimara Aparecida Delgado-(UCSal)

Prof. Dra. Márcia Esteves de Calazans-(UCSal)

Prof. Dra. Ronalda Barreto Silva-(UNEB)

Em retribuição ao carinho, apoio e incentivo depositados em mim ao longo dessa trajetória, agradeço ao meu companheiro, aos meus familiares e amigos(as). Também agradeço a toda equipe do ISP/UFBA pela experiência e convivência.

Aos professores do mestrado, em especial à minha orientadora Prof^a. Mary Castro e à Prof^a. Celma Borges, pelas (des)construções e possibilidades de enxergar a realidade sob outras perspectivas. Obrigada!

RESUMO

Frente às desigualdades sociais evidenciadas ao longo da história do Brasil, muitos jovens são tratados como um “problema social” a ser contido ou assistido, reproduzindo uma codificação negativa, não os considerando como sujeitos-cidadãos. A partir da discussão sobre a construção da cidadania nas políticas brasileiras, este estudo visa analisar a concepção de cidadania ativa no ideário do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano - PJU) e discussão sobre o alcance e limites dessa, assim como sua prática, ao concebê-lo como parte de uma política pública voltada para a juventude (PPJs) neste país. Busca-se assim analisar as ações desenvolvidas (planejamento, implementação e avaliação), no período de 2008 a 2011, para que os jovens reconheçam os seus direitos e deveres, saibam buscar os seus direitos e saibam reconhecer os direitos dos outros, como membros pertencentes a uma comunidade. Este estudo se pretende uma análise documental referente a diferentes momentos do ProJovem Urbano tendo como campo básico uma leitura própria da documentação sobre o mesmo, considerando a literatura relacionada à juventudes, políticas e cidadania. Para tal análise, de forma suplementar, recorreremos a algumas entrevistas semiestruturadas com jovens que participaram do PJU no município de Salvador em 2010. Os dados obtidos foram organizados e descritos através da análise de discurso (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; GILL, 2002) estabelecendo categorias de acordo com os objetivos da pesquisa. A partir desta análise constata-se a defasagem das concepções apresentadas no planejamento desse programa com o que ocorreu na prática, contribuindo para o próprio esvaziamento do conceito de cidadania, devido à pluralidade de definições. Percebe-se ainda a dificuldade das jovens entrevistadas em se reconhecerem como sujeitos-ativos, pertencentes à sociedade brasileira e responsáveis pela transformação da realidade na qual estão inseridas, o que proporciona a problematização da coerência entre estas ações do PJU e das PPJs. Desta forma, este estudo pretende contribuir com o acréscimo de material bibliográfico sobre o reconhecimento dos jovens como cidadãos, ao possibilitar a identificação de pontos de discussões para o desenvolvimento de políticas que visem o princípio da cidadania ativa, além de incentivar a construção acadêmico-científica e social sobre as juventudes brasileiras.

Palavras-chave: Juventude; Cidadania ativa; ProJovem Urbano.

ABSTRACT

Faced with social inequalities evident throughout the history of Brazil, many young people are treated as a "social problem" to be contained or assisted, repeating a negative codification, not considering themselves as citizen-subjects. From the discussion on the construction of citizenship in Brazilian policies, this study aims to analyze the concept of active citizenship in the ideals of the National Youth Inclusion (Urban ProJovem - PJU) and the discussion on the scope and limits of this, as well as its practical, to conceive it as part of a Public Policy for Youth (PPJs) in this country. The aim is thus to analyze the actions developed in PJU (planning, implementation and evaluation) from 2008 to 2011, so that young people recognize their rights and duties, seek to know their rights and know how to recognize the rights of others, like members belonging to a community. This study aims to make a documental analysis referring to different moments of the program Urban ProJovem having as basic field a reading of documentation on the PJU itself, considering the literature related to youth policies and citizenship. For this analysis, so further, we turn to some semi-structured interviews with young people who participated in the PJU in Salvador in 2010. The data were organized and described through the analysis of discourse (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; GILL, 2002) establishing categories according to the research objectives. From this analysis it appears to lag the concepts presented in the planning of this program what occurred in practice, contributing to the actual emptying of citizenship concept because of the plurality of definitions. It is also noticed a difficulty of the young people interviewed in recognize themselves as active-subjects belonging to the Brazilian society and responsible for the transformation of reality where they are inserted, which contributes to the questioning of the coherence between these actions of the PJU and of the PPJs. Thus, this study aims to contribute to the growth of publications on the recognition of young people as citizens, by enabling to identify possible points of discussion for the development of policies aimed at the development of the principle of active citizenship and contribute to building academic-scientific and social on Brazilian youths.

Keywords: Youth; Active citizenship; Urban ProJovem.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - CATEGORIAS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SOBRE CIDADANIA ATIVA NO PROJOVEM URBANO:	18
Quadro 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	20

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese das características das entrevistadas	62
Tabela 2 – Notas aos elementos do ProJovem Urbano	77

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Análise sobre o PJU	67
Figura 2 – Objetivos gerais descritos no PPI (2008:33-34).....	89
Figura 3 – Conceito de ser cidadão no PJU (análise documental)	89
Figura 4 – Conceito de cidadania pelas jovens entrevistadas, segundo estímulos da pesquisa	93
Figura 5 – Participação Cidadã, considerando expressões no documento do PJU.....	99

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. MÉTODO.....	14
2.1. Delimitação do objeto.....	14
2.2. Objetivos.....	14
2.2.1. Objetivo Geral.....	14
2.2.2. Objetivos Específicos.....	14
2.3. Desenho da pesquisa.....	15
2.3.1. Eixos metodológicos.....	15
2.3.2. Coleta de dados.....	17
2.3.3. Análise de dados.....	18
2.4. Considerações éticas.....	21
3. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE(S).....	23
4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE(S) NO BRASIL.....	30
4.1. O que são políticas públicas? Algumas considerações.....	30
4.2. A(S) Juventude(S) no Cenário Político do Brasil.....	35
5. A (DES)CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL: Privilégio de alguns ou direitos de todos?.....	42
5.1. Cidadania no Brasil.....	42
5.2. As transformações sobre o fazer política: entre a revolução e a institucionalização da participação dos jovens.....	50
5.3. Educação para a cidadania ativa nas Políticas de Juventude do Brasil.....	55
6. A cidadania ativa e o ProJovem Urbano.....	59
6.1. Entrando no campo.....	59
6.2. Breve relato sobre as jovens entrevistadas.....	61
6.3. O ProJovem Urbano: Caracterização do Programa.....	64
6.4. A(s) juventude(s) no PJU.....	78
6.4.1. Juventude(s) para o PJU.....	78
6.4.2. Características das Juventude(s) no/do PJU.....	81
6.5. Cidadania (ativa).....	87
6.6. Participação Cidadã.....	98
7. Considerações Finais.....	108
8. REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	122

1. INTRODUÇÃO

Este estudo propõe analisar o princípio de cidadania ativa durante o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano), ao concebê-lo como parte de uma política pública voltada para a juventude no Brasil entre os anos de 2008 a 2011. Objetiva-se especificamente caracterizar as juventudes do ProJovem Urbano (PJU), discutir sobre as políticas públicas voltadas para as juventudes neste país, destacando o princípio de cidadania ativa e identificar as ações de planejamento, implementação e avaliação sobre a concepção de cidadania neste programa.

Esta pesquisa emerge da minha experiência como assistente de pesquisa no Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do ProJovem Urbano, vinculada ao Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público –ISP/ UFBA, ao longo de dois anos. A minha inserção em tal equipe ocorreu com o intuito de realizar a sistematização dos dados de uma pesquisa com egressos, o qual visava identificar quais as mudanças sofridas pelos jovens a partir do ProJovem no que concerne às suas trajetórias escolares e profissionais. Entretanto, ao me deparar com a ênfase dada aos considerados eixos de escolarização e qualificação profissional naquele e em outros trabalhos sobre o PJU, identifiquei a ausência de análises mais específicas sobre o outro eixo do programa, o de participação cidadã.

Com o passar do tempo, em contato com aquele grupo e com os demais pesquisadores das outras universidades brasileiras que compõem o Sistema de Monitoramento e Avaliação do PJU, pude constatar cada vez mais a dificuldade em operacionalizar critérios para avaliação do eixo de participação cidadã. Adicionalmente, alguns depoimentos de jovens e professores reforçaram esta inquietação inicial, pois expressavam o não reconhecimento destes como sujeitos e como cidadãos ou exemplificavam que a participação no programa proporcionava a eles a oportunidade de, finalmente, se sentirem “vistos pelo Estado” (sic).

Tais inquietações encontraram ressonância no decorrer da minha trajetória profissional. Afinal, a minha experiência como psicóloga está pautada no trabalho com diferentes grupos sociais numa perspectiva de inclusão, reconhecimento e de empoderamento desses sujeitos

para transformação da realidade da qual fazem parte. O enfoque dado à cidadania contempla essas inquietações, as quais resultaram na indagação de até que ponto os jovens podem e são reconhecidos como cidadãos, a partir de uma intervenção do Estado em relação com a sociedade civil.

Vale ressaltar que, além da acessibilidade da pesquisadora, o ProJovem Urbano foi escolhido por ser o primeiro programa no âmbito federal voltado para a juventude, com o enfoque da inclusão social. Como parte da gestão da Secretaria Nacional de Juventude de 2005 a 2011, o programa surgiu decorrente de alterações no ProJovem “Original”, tendo como objetivos o aumento da escolarização da juventude brasileira, com a conclusão do Ensino Fundamental, uma formação inicial profissional e ações de cidadania. Mas, como consequência das mudanças nas Políticas Públicas de Juventudes (PPJs), o ProJovem adquiriu novo desenho, passando a ser reconhecido como ProJovem Urbano em 2008.

Para fins deste estudo, entretanto, não se considerará apenas o eixo de “participação cidadã”, mas a relação deste com os demais eixos, já que se refere a um programa de inclusão. Visa-se assim analisar as ações desenvolvidas no PJU para que os jovens reconheçam os seus direitos e deveres, saibam buscar os seus direitos e reconhecer os direitos dos outros após a caracterização do programa e da identificação da concepção de cidadania.

Destaca-se que estas ações ocorrem inseridas em um contexto nacional, provenientes de transformações sociais, políticas e econômicas para o reconhecimento da juventude como uma questão social a compor a agenda política, bem como acerca das transformações sobre o fazer política, o que inclui o discurso da participação da sociedade civil para atender às necessidades da coletividade, na articulação com o Estado, consolidando o fazer democrático. Entretanto, faz-se necessário compreender que as ações voltadas para as juventudes brasileiras são marcadas historicamente por uma atenção assistencialista ou por uma expressão de controle, a fim de se obter uma ordem social (BELLUZZO; VICTORINO, 2004). Isso evidencia a forma como esses sujeitos são vistos, muitas vezes, não como sujeitos, mas numa condição de objeto, como “problemas sociais”.

Essa representação reforça o conceito de juventude sob uma perspectiva adultocêntrica, partindo de definições e elucubrações vivenciadas por outras gerações. Com isso, corre-se o

risco de pensar a juventude como uma questão futura, esquecendo-se do momento presente, além de não considerar as diferentes trajetórias, marcadas por uma “alquimia de categorias” (CASTRO, 1992) que compõem o viver a vida destes jovens. Essa discussão sobre juventude como tempo futuro ou como tempo presente tem despertado a atenção de diferentes pesquisadores, gestores e, em particular, daqueles relacionados com movimentos sociais, como é possível identificar em documentos do Conselho Nacional de Juventude (CASTRO; ABRAMOVAY, 2007; BRASIL, 2011).

Deve-se considerar ainda a própria difusão sobre o conceito de cidadania, frente à ausência de materialização para as ações que visem uma participação cidadã ou o desenvolvimento da cidadania dentro das políticas públicas voltadas para as juventudes no Brasil. Refletir sobre a educação para cidadania ativa que inclua os aspectos subjetivos e objetivos para o desenvolvimento dos jovens implica em desafios para a implementação e efetividade das políticas, bem como para avaliar os efeitos que isso proporciona aos sujeitos.

Constata-se que, ao longo da história desse país, não há uma efetivação da cidadania para todos os brasileiros, em que se observa a reprodução das desigualdades sociais e da exclusão social, ao considerar que apenas alguns merecem o *status* de cidadão. Ou seja, verifica-se que direitos se configuram como privilégios de poucos, os quais são vistos como mercedores de pertencerem a esta sociedade. Neste sentido, as formas de proteção e reconhecimento dos sujeitos ocorrem de forma variada, segundo categorias como as de gênero, etnia e geração.

A cidadania ativa engloba não só a garantia de direitos, mas a possibilidade destes sujeitos refletirem criticamente sobre aspectos que estão relacionados à sua vida cotidiana e reconhecerem em si e nos outros membros da sua comunidade a possibilidade de participarem e contribuírem para a construção coletiva. Ela se constitui como consequência da articulação de forças e saberes individuais e coletivos, atreladas às relações solidárias e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais, em busca da transformação para melhoria das condições de suas vidas. Viabiliza-se então a participação efetiva dos jovens de forma ativa, possibilitando a participação deles nas decisões políticas que os afetam (RIBEIRO, 2002). Entretanto, muitos são os obstáculos encontrados para tal, como o próprio fato de pensar o potencial transformador dos jovens como sujeitos sociais, capazes de participarem de ações que lhes dizem respeito, nas diversas áreas que compõem o seu cotidiano.

Com este estudo, pretende-se uma análise documental referente a diferentes momentos do programa ProJovem Urbano (planejamento, implementação e avaliação). Em tal análise, tem como campo básico uma leitura própria da documentação desse programa, considerando literatura relacionada a juventudes, políticas e cidadania. De forma suplementar, recorreremos a algumas entrevistas semiestruturadas com jovens que participaram desta experiência do PJU, no município de Salvador-BA, em 2010. Este material (documental e por entrevistas) é analisado com base em modelos de análise de discurso como desenvolvida por Lefevre e Lefevre (2005) e Gill (2002), além da bibliografia consultada.

Destaca-se que a possibilidade de fazer parte do SMA facilita o acesso a documentos e o contato com possíveis informantes para a realização da coleta de dados. Porém, sabe-se também que, para a construção deste estudo, se faz necessário um exercício constante de vigilância como pesquisadora, através da reflexão crítica na construção deste objeto, conforme abordado com mais detalhes na seção do método do estudo, especificamente, na seção 2.3.1.

Posterior à exposição do método utilizado nesta pesquisa, explicitando qual o objeto de estudo, os objetivos e o desenho da pesquisa, expondo as técnicas de coleta e análise dos dados que se pretende adotar, realiza-se a apresentação e discussão sobre os conceitos de juventudes, políticas públicas, cidadania e participação como subsídios para elaboração das categorias para a análise dos discursos nos documentos do ProJovem Urbano e dos(as) jovens participantes. Por fim, são realizadas algumas considerações finais referentes à pesquisa.

Nesse ínterim, este estudo pretende contribuir com reflexões acerca das juventudes brasileiras e sobre o conceito de cidadania, ao refletir as desigualdades existentes ao longo da história sociopolítica e econômica do país. Através destas, acredita-se na possibilidade de terem sido identificados pontos de discussão para o desenvolvimento de políticas que visem à cidadania ativa através da articulação entre Estado e sociedade. Ao considerar a diversidade do ser jovem no Brasil e pensar nesta relação da juventude para com o desenvolvimento do país, este auxiliará ainda na construção acadêmica científica e social sobre as juventudes brasileiras.

2. MÉTODO

A seguir apresenta-se a delimitação do objeto de pesquisa, seguindo-se a identificação de objetivos (geral e específicos) e o desenho da pesquisa.

2.1. Delimitação do objeto

Este estudo tem por objeto a concepção de cidadania ativa no ideário do ProJovem Urbano e discussão sobre o alcance e limites dessa, assim como sua prática, o que pode considerar o debate que a literatura traz sobre o conceito e pistas coletadas por algumas entrevistas com jovens egressos.

2.2. Objetivos

A partir da problemática supracitada apresentam-se os objetivos deste estudo.

2.2.1. Objetivo Geral

Analisar os limites e possibilidades de reconhecimento dos jovens como cidadãos ativos a partir do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano), entre os anos de 2008 a 2011, no desenvolvimento de ações para que os jovens se percebam como sujeitos-cidadão e tenham consciência sobre os seus direitos e deveres, saibam buscar os seus direitos e reconheçam os direitos dos outros, como membros pertencentes a uma comunidade.

2.2.2. Objetivos Específicos

- a. Caracterizar as juventudes do ProJovem Urbano (2008-2011) considerando os dados de monitoramento e avaliação do programa apresentados nos cadernos temáticos, como outros documentos sobre o mesmo;

- b. Discutir sobre as políticas públicas voltadas para as juventudes no Brasil, destacando o princípio de cidadania ativa;
- c. Identificar as ações de planejamento, implementação e avaliação sobre a concepção de cidadania nesse programa.

2.3. Desenho da pesquisa

Para elucidar os caminhos percorridos no intuito de alcançar os objetivos propostos, apresenta-se aqui o desenho desta pesquisa, explicitando a relação entre a pesquisadora e o objeto de estudo, os eixos metodológicos, as técnicas de coleta e análise de dados, além de tecer as considerações éticas segundo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos.

2.3.1. Eixos metodológicos

O delineamento desta pesquisa refere-se a um enfoque qualitativo já que se propõe a analisar fatos e relações sociais, centrando-se na linguagem expressa por distintos atores relacionados ao programa¹. Alinhamo-nos portanto às reflexões de Melucci (2005: 33), que afirma que este processo possui uma dupla hermenêutica, já que “a pesquisa produz interpretações que buscam dar sentido aos modos nos quais os atores, buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações”.

Estamos atentos ao fato de que o uso da abordagem qualitativa exige do pesquisador um tratamento especial na condução de técnicas de coleta e análise de dados, como a construção de categorias, que devem ser orientadas pelas informações no local e não por inquietações pessoais do sujeito que pesquisa ou para comprovações de teorias já existentes, como considera Richardson (2009), o que pede também “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004), ou o que Melluci (2005) considera como a autoreflexão. Isto é, uma reflexão crítica sobre as suas prenoções, suas visões de mundo, as escolhas realizadas, erros cometidos e dificuldades descobertas.

¹ Sobre tal perspectiva ver Minayo (1999) e Melluci (2005) entre outros metodólogos sobre análises de percepções.

Esta concepção de fazer pesquisa norteou o presente estudo, ao considerar a relação com as temáticas estudadas por parte da pesquisadora e expor esta vigilância na apresentação e discussão dos resultados, a partir da apresentação e problematização dos diferentes pontos de vista, tidos como positivos e negativos do ProJovem Urbano.

De acordo com os objetivos propostos, este estudo pode ser classificado como uma pesquisa exploratória. Isto é, como o próprio nome sugere, procura aprofundar a discussão de um determinado fenômeno, seja pela sua natureza ou intensidade, a partir das condições existentes (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

Buscamos associação entre os conceitos-chaves da pesquisa, juventudes e cidadania, com especial ênfase para o debate sobre cidadania ativa, realizando a operacionalização conceitual desses para uma melhor comunicação entre nossos objetivos de pesquisa entre os diferentes conceitos, através da compreensão entre a relação de aspectos subjetivos e objetivos, bem como da sistematização de informações com base nas questões do roteiro (vide Apêndice I).

O aprofundamento da discussão se deu pela articulação destes conceitos e as ações de planejamento, implementação e avaliação do ProJovem Urbano, como exemplo de relação entre Estado e sociedade civil no reconhecimento dos jovens como cidadãos. Para tal, descreve-se esse programa, o que a constitui também como uma pesquisa descritiva. Já que segundo Gil (1999), esse tipo de pesquisa se caracteriza pela descrição de determinada população ou fenômeno.

A proposta é fazer um “estudo intensivo, exaustivo e profundo” sobre o ProJovem Urbano, como o caso a ser estudado por possuir um caráter particular e único (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999:29). Afinal, a modalidade de estudo de caso é um dos planos básicos na pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2009), desde que este caso seja significativo para a questão que busca ser esclarecida. Neste sentido, como este autor propõe “o termo ‘caso’ deve ser entendido de uma forma bastante ampla” (FLICK, 2009:135).

A partir de um maior aprofundamento teórico sobre os conceitos de juventude, políticas públicas e cidadania, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o ProJovem Urbano.

Para o cumprimento dos objetivos propostos outras técnicas de coletas serão utilizadas, como especificadas no item 2.3.2.

2.3.2. Coleta de dados

Para a caracterização do ProJovem Urbano inicialmente se realizou uma análise documental². E, para complementar estes dados e proporcionar uma reflexão sobre os diferentes níveis dentro do próprio programa, propôs-se partir para um trabalho de campo com a aplicação de entrevistas com informantes que haviam participado da execução deste programa.

Foram utilizados os documentos referentes ao Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano (2008), o Relatório de Gestão do PJU 2008-2010, assim como os cadernos temáticos sobre o perfil e sobre desempenho e proficiência dos alunos do PJU, sobre permanência e não permanência dos alunos e Sumário Executivo de Avaliação do Programa. Estes cadernos compõe a Coletânea de Avaliação do ProJovem Urbano ao apresentar a sistematização dos dados obtidos nos relatórios de avaliação do programa ao longo de 2008, 2009 e 2010.

Era nossa intenção ter um bloco embasado em entrevistas com egressos do PJU, contudo pelas dificuldades de localização dos entrevistados a partir das informações do programa, recusa de muitos e limitações do tempo da pesquisa, tal bloco se realizou por 4 entrevistas em profundidade, e nesta dissertação tem a finalidade suplementar de indicar pistas de como o programa estaria sendo recebido pelos jovens, no que concerne a questão de cidadania ativa, mas sem pretensões de generalizar ou aprofundar o debate a partir de tal fonte.

A partir das entrevistas semiestruturadas (ver RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999) buscamos informações que posteriormente foram comparadas com as informações obtidas na análise documental. Estas informações coletadas nos documentos foram agrupadas em categorias indicadas no Quadro 1:

² A pesquisa documental se baseia no uso de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 1999:51), o que a distingue da pesquisa bibliográfica, apesar de seguir os mesmos passos dessa para sua execução.

Quadro 1 - CATEGORIAS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SOBRE CIDADANIA ATIVA NO PROJovem URBANO:

Categorias
O ProJovem Urbano
Juventude(s)
Cidadania (ativa)
Participação Cidadã

Fonte: PPI (BRASIL, 2008), Relatório de Gestão 2008-2010 (BRASIL, 2010) e Coletânea de Avaliação do ProJovem Urbano (BRASIL, 2010)

Estabeleceu-se como critério de seleção que os informantes fossem egressos da última entrada de funcionamento do ProJovem Urbano em Salvador. Entretanto, a última entrada do PJU neste município foi cancelada, não havendo a conclusão da turma que se matriculou em 2010. Por isso, para fins deste estudo, se passou a considerar a última turma que finalizou as suas atividades durante o período planejado no programa, tendo início em 2009 e com a obtenção da certificação dezoito meses depois, em 2010. Contudo, como já explicitado, conseguimos poucos informantes.

Como materiais de apoio para a coleta de dados foram utilizados gravador, caneta e papel. Vale ressaltar que, para a gravação, fez-se previamente a solicitação da autorização aos informantes de acordo com os procedimentos éticos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Apêndice II).

2.3.3. Análise de dados

Os dados obtidos pelos documentos foram organizados e descritos através da análise de discurso, de acordo com a adaptação desta técnica para o desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais. Recorre-se para tanto aos trabalhos de Lefevre e Lefevre (2005), além de Gill (2002). Foram estabelecidas categorias relevantes com base nos objetivos propostos. Buscou-se distinguir os conceitos e ações para a cidadania no ProJovem Urbano, especificando e comparando os materiais a partir das etapas de planejamento, implementação e avaliação deste programa. Visa-se, assim, compreender as ações desenvolvidas para que os jovens

tenham consciência sobre os seus direitos e deveres, saibam buscar os seus direitos e reconheçam os direitos dos outros.

Com relação ao material obtido via entrevistas, foram realizadas também análise de discurso (de acordo com os autores antes citados), considerando a transcrição das fitas das entrevistas. Esta organização das falas se deu através do estabelecimento de categorias e construção de mapas conceituais, como apresentados nos resultados e discussão (vide item 6).

Segundo Rosalind Gill (2002), a análise de discurso parte do pressuposto de que a linguagem não é um meio neutro de refletir ou descrever o mundo, e sim expressa uma perspectiva na construção de uma vida social. Essa concepção ilustra o reconhecimento de que a forma como compreendemos o mundo é sociohistoricamente construída, e que esta construção interliga o conhecimento com as ações e práticas experienciadas no cotidiano. Ao considerar o discurso como uma prática social, a autora afirma que os analistas do discurso interessam-se pelo conteúdo e pela organização dos textos. Neste sentido, para que isso se dê, os discursos devem ser contextualizados, determinando quem são os interlocutores.

Aqui, advertimos que não se pretende uma análise a partir da linguística, como muitos teóricos defendem, mas sim através da identificação e exploração das construções dadas, a partir da busca do que aparece como padrão, pontos em comum apresentados, e posteriormente preocupando-se com a função de características específicas nos discursos, possibilitando o levantamento de hipóteses para testá-la frente aos dados (GILL, 2002).

A análise de discurso, seguindo a modelagem proposta por Gill (2002) nessa dissertação, constitui-se pelas seguintes etapas: pré-análise, na qual foi realizada a leitura flutuante das respostas³ e a sistematização das ideias iniciais; exploração do material onde as questões foram codificadas em unidades de análise - categorias que a seguir são detalhadas com a análise e interpretação dos dados.

Com estes dados problematizou-se sobre como a cidadania ativa é concebida, executada e avaliada dentro de uma política pública voltada para a juventude, a partir da compreensão

³ Nesse sentido, o material coletado será lido, com a finalidade de se encontrar aquilo que pareceu ser o mais significativo dentre as respostas das entrevistas, buscando explorar também as diferenças percebidas entre as falas dos entrevistados.

sobre como ocorre o reconhecimento dos jovens como sujeitos cidadãos no PJU. Para tal, buscou-se familiarizar com os dados obtidos, através de leituras e releituras do material coletado. A partir deste trabalho foram estabelecidas categorias para a codificação destes dados, norteadas pelos objetivos propostos. Gil (1999) define a categorização como uma

...organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa.

(GIL, 1999: 134)

A categorização é uma técnica de análise de dados utilizada frequentemente no estudo de campo com enfoque qualitativo. Ela possibilita a descoberta do que está implícito nos conteúdos manifestos, o que permite avançar no entendimento das ideias analisadas.

Apenas após a categorização dos dados, as informações foram comparadas entre si e relacionadas com a revisão bibliográfica levantada anteriormente. Esta construção se deu a partir do estabelecimento de paralelos e contrapontos entre os dados coletados e os já existentes na literatura, pontuando as convergências e divergências. Isso possibilita uma apreensão global da entrevista em seus aspectos dinâmicos e interativos.

A seguir apresentamos as categorias, e a descrição destas (vide Quadro 2), para a análise das entrevistas com base no roteiro de entrevistas (vide Apêndice 1), nossa fonte básica para coletar e explorar tais categorias.

Quadro 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Categoria	Descrição da Categoria	Questões do Roteiro de Entrevista
O ProJovem Urbano	Compreensão sobre o programa, para que serve e como funciona, enfatizando a percepção sobre os eixos e suas relações; Explorar o que mais agradou no PJU e o que pareceu mais crítico.	2,3, 4, 17, 19, 20
Juventude(s)	Compreensão sobre juventude; Características destes jovens do PJU.	1, 10, 18

Cidadania (ativa)	Compreensão sobre este conceito; Relação entre Estado e sociedade; Compreensão sobre reconhecimento de si como cidadão ativo, dos seus direitos e deveres, sobre como buscá-los e respeito aos direitos dos outros; Contribuição com a comunidade.	7,8, 11, 12, 14, 15, 16
Participação Cidadã	Compreensão sobre a concepção deste eixo, características e objetivos; como ele foi executado, quais as contribuições para a vida dos jovens.	3, 5, 6, 9, 13

2.4. Considerações éticas

Como mencionado no item da coleta de dados, este estudo segue as recomendações estabelecidas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que estabelece quais os procedimentos éticos devem ser garantidos no desenvolvimento de uma pesquisa com seres humanos. Como premissa, esta pesquisa busca garantir o tratamento digno e respeitoso a autonomia dos participantes, bem como comprometida socialmente, já que contribuirá com a elucidação e reflexão de uma política para juventude no Brasil.

Dentre os requisitos a serem cumpridos, seguindo a resolução supracitada, destaca-se a proteção da privacidade dos sujeitos que serão entrevistados, garantindo a participação anônima e voluntária, ou seja, prevendo procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, possibilitando a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas. Para tal, a realização das entrevistas ocorreu após a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Apêndice II), resguardando ao autor deste estudo a propriedade intelectual dos dados e a divulgação pública dos resultados, bem como explicação completa sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos e benefícios ao entrevistador. Além disso, foi dada também a garantia de possíveis esclarecimentos que o entrevistado possa requerer futuramente sobre a pesquisa.

O Termo de Consentimento serve como respaldo para o pesquisador, ao mesmo tempo em que garante ao participante a privacidade, proteção e a qualquer momento da pesquisa, o esclarecimento de dúvidas. Cumpre-se assim a Resolução 196/96 que visa assegurar que os

procedimentos de pesquisas com seres humanos devem prezar pela prevenção e amenização de possíveis danos provenientes da pesquisa, a fim de que os benefícios para o envolvido, bem como o grupo que ele representa sejam maiores do que qualquer inconveniente do processo.

3. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE(S)

“...Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo...”

(Caetano Veloso)

Buscar conceituar a juventude, ao tentar delimitá-la, refletir sobre as representações sociais que se têm sobre ela e as características que possui enquanto etapa do ciclo de vida humano implica numa discussão sobre a relação com o tempo. Relação esta que pressupõe uma construção social, através da criação de algumas convenções, a fim de atender às necessidades frente a este tempo.

Segundo León (2009:48-49), a juventude corresponde a “uma construção social, histórica, cultural e relacional, que, através das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes”. Desse modo, a juventude se apresenta como uma convenção social criada para caracterizar sujeitos, doravante as transformações biológicas, psíquicas e sociais, num dado contexto. Como Bourdieu (1983) declara, “a juventude é apenas uma palavra”, o que infere uma manipulação no sentido de enquadrar este conceito a diferentes normas e contextos.

Para Islas (2009), a concepção moderna de juventude surge com Rosseau, em sua obra *Emílio*, publicada em 1762, visto que nesta distingue a criança, o adolescente e o adulto. Tal distinção abarca concepções pedagógica, psicológica e social da juventude, que posteriormente se multiplicarão em um universo de possibilidades de análises. Entretanto, esta reflexão explicita uma falta de clareza na distinção entre juventude e adolescência. Os conceitos são utilizados como sinônimos ou como uma junção de aspectos que se confundem entre si, ao se referirem a uma etapa intermediária entre a infância e a vida adulta. León (2009) considera que isso ocorre, principalmente, no referencial da psicologia diferentemente das demais ciências sociais.

O conceito de juventude emerge resultante de uma disputa de saberes que, em sua maioria, apresenta uma perspectiva adultocêntrica, ao tentar compreender as juventudes em comparação com o mundo adulto. De acordo com Islas (2009), diversas são as construções

sobre a juventude ao longo da história, seja através de uma concepção biopsicológica naturalista e universal, seja por uma sistematização segundo a influência cultural defendida pela antropologia e pela Escola de Chicago; por uma concepção classista que considera as “subculturas juvenis” como Cohen (em 1972) ou Hall (em 1975), ou pela Teoria geracional, na compreensão de características comuns partilhadas num determinado tempo; ou ainda, pela perspectiva francesa, ao considerar o processo de construção do ser jovem na sociedade que valoriza e almeja a juventude eterna.

Muitas são as perspectivas sobre as juventudes, no entanto estes estudos não focalizavam nela, e sim abordavam de forma indireta decorrente do aprofundamento em outras temáticas, tais como educação ou mudanças sociais, por exemplo. Apenas em 1979, se institucionaliza o estudo da juventude, denominado como juvenologia, ao apresentar uma nova proposta de sistematização, na qual a juventude passa a ser o centro da análise.

Os estudos sobre as juventudes têm se tornado cada vez mais frequentes e estão cada vez mais visível do ponto de vista social, político, econômico e cultural. Mesmo com esses avanços, uma das maneiras de se tentar delimitar a juventude é por meio da estipulação via recorte etário. Conforme Novaes (2006), esta é a forma mais simples de agregar indivíduos como parte de uma categoria. Assim, muitos teóricos sinalizam que a juventude corresponde a uma etapa entre os 15 e 24 anos. Porém, esta delimitação etária não é consenso entre teóricos, tampouco entre diversas Instituições e Órgãos, a nível internacional e nacional.

Sabe-se que uma grande contribuição para esta definição deve-se ao Ano Internacional da Juventude, quando a ONU, em sua Assembleia Geral de 1985, apresentou esta delimitação para conceituar a juventude e, com isso, definir diretrizes para o planejamento posterior e o acompanhamento adequado no setor da juventude. Já em 2000, quando a Assembleia Geral aprovou o Programa Mundial de Ação para a Juventude, além da definição da juventude delimitada a partir de um *coorte* etário de 15 a 24 anos, a ONU complementou que o termo juventude variava em diferentes sociedades em todo o mundo, e que as definições de juventude se transformavam constantemente a partir das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais.

Entretanto, com o alongamento da “pós-adolescência”, em que o jovem finaliza os estudos e não consegue inserção no mercado de trabalho, alguns autores apontam a inclusão de pessoas com até 29 anos na categoria jovens (SPOSITO, 2000). Em consonância com essas discussões, o CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude) define a juventude sendo referente à condição de vida de sujeitos entre 15 e 29 anos, que estão divididos entre os “adolescentes-jovens” (entre 15 e 17 anos), os “jovens”, propriamente ditos, com idade entre 18 a 24 anos e os “jovens-adultos” (entre 25 e 29 anos).

Frente a esta diversidade, Castro e Abramovay (2004) apontam que se costuma estabelecer a faixa etária para referir-se à juventude, a fim de tecer comparações das diferentes realidades que os jovens vivenciam para acompanhar o desenvolvimento deles. Para tais autoras, a juventude se refere a uma etapa do ciclo de vida (da infância à condição de adultos), durante a qual são produzidas importantes mudanças biopsicossociais e culturais, que variam segundo as sociedades e outras categorias sociais, tais como as etnias, as classes sociais e definições de gênero. Isto é, como etapa de um ciclo de vida, compreende-se que as mudanças ocorrem processualmente, conseguintes à interação de cada indivíduo com os diversos aspectos que compõem o contexto social.

Segundo as mesmas, é praticamente consensual entre os diferentes autores a concepção de critérios biológicos e psíquicos para o estabelecimento das juventudes. Parte-se assim da ideia das transformações com relação às funções sexuais e reprodutivas, proporcionando distinções mais perceptíveis entre o ser criança e o ser jovem, por intermédio dos diversos aspectos envolvidos nesse desenvolvimento. Porém, Castro e Abramovay (2004) alertam para as dificuldades em estabelecer os limites da juventude em relação à vida adulta.

Nesse sentido, Abad (2002) propõe uma distinção importante entre o modo como uma sociedade constitui e significa essa etapa do ciclo de vida e a situação juvenil que traduz os diferentes percursos que esta condição experimenta. Inclusive porque a vida social na contemporaneidade é marcada por uma diversidade de experiências que expressam específicas formas de relacionamentos, linguagens e regras, considerando ainda os mais diversos recortes sociais, como de classe, gênero e etnia (MELUCCI, 1997). Por isso, o autor defende que a juventude deve ser entendida numa perspectiva macrosocial, como também através das experiências individuais na vida diária. Algo semelhante é defendido por León

(2009), ao considerar que as juventudes devem ser compreendidas tanto sob o prisma do processo psicossocial da construção da identidade quanto a partir do cotidiano, ou seja, das relações e práticas sociais ancoradas em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos.

Para Flinter (1968), pensar na juventude como categoria decorre da própria transformação da sociedade e, conseqüentemente, dos problemas oriundos desta. Portanto, o ser jovem pressupõe considerar a existência de relações sociais complexas, que implica na convivência de realidades heterogêneas (CARRANO, 2000). Isso acarreta pensar as juventudes de forma múltipla.

Ao conceber esta diversidade, admite-se que existem juventudes, e não um único modelo de ser jovem, no Brasil ou no mundo. Neste sentido, Pais (2005), ao buscar compreender a juventude, parte da análise sobre as trajetórias de vida deles, ou seja, sobre as experiências particulares e coletivas que eles possuem. Por isso, a superação de certos limites de idade e o ingresso no mercado de trabalho não significariam necessariamente a entrada no mundo adulto.

Conceituar juventudes remete a uma compreensão sobre a singularidade de cada indivíduo como pela identidade geracional, que abarca uma heterogeneidade de experiências aglutinadas em uma compreensão coletiva do ser jovem. A concepção da juventude no singular e no plural se faz presente nos Órgãos internacionais, como o Banco Mundial e também entre os vários estudiosos brasileiros, conforme afirmam Castro, Abramovay e León (2007). Busca-se com esta consideração o que há de comum e o que há de diferente nos grupos juvenis, sendo tais diferenças marcadas por uma “alquimia de categorias” que compõem o ser jovem. Isto é, articulam-se diversas condições sociais e subjetivas, num tempo e espaço, tais como as classes sociais ou questões étnicas e de gênero, por exemplo.

Tais categorias possibilitam a visibilidade ou não visibilidade dos jovens, o que gera desafios para o planejamento e implementação de políticas que visem mudar a realidade desses sujeitos-cidadãos. Frente a isso, o texto base para a 2ª Conferência Nacional de Juventude apresenta as juventudes como um caminho para “inserção e emancipação social e como um tempo próprio para ‘viver a vida juvenil’” (BRASIL, 2011).

Sabe-se que, para se viver esta vida como jovem, devem ser pesadas as características que compõem a contemporaneidade, como o aumento da autonomia dos sujeitos e a supervalorização da experiência individual, assim como o estabelecimento de relações a partir de significados partilhados que compõem as transformações sociais (MELUCCI, 2005). Como parte deste contexto da contemporaneidade, destaca-se ainda que contraditoriamente para alguns segmentos sociais no Brasil, ao invés deste alongamento, há uma antecipação da vida juvenil, com o encurtamento da infância e adolescência.

A presente reflexão faz-se necessária, pois presume características sócio demográficas diferenciadas para o entendimento desse público, bem como de suas necessidades. Numa perspectiva macrossocial, sabe-se que alguns jovens brasileiros lidam com a falta de condições de independência em relação ao futuro, que se soma ao próprio momento de incertezas e indefinições neste processo de transformação do ser jovem. Esta “situação de impasse”, assim denominada por Pais (2009), está atrelada à expectativa de vida, entre as diversas situações de riscos sociais.

As condições de vulnerabilidades sociais sofridas por grande parte dos jovens no Brasil ilustram o motivo pelo qual eles são compreendidos como “problemas sociais”. Isto é, eles tanto são reconhecidos como ameaças à paz social quanto como seres desviantes que precisam ser controlados, ou ainda como seres em formação que necessitam de auxílio para se desenvolverem. Exemplo da concepção do jovem como potencial de risco é ilustrado por Pais (1990)

Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’. Se os jovens não se esforçam por contornar esses ‘problemas’, correm mesmo riscos de serem apelidados de ‘irresponsáveis’ ou ‘desinteressados’.

(PAIS, 1990:141)

Esta representação reforça o conceito de juventude carregada da perspectiva adultocêntrica, decorrente de definições e elucubrações vivenciadas por outras gerações. Pais (1990:141) complementa a afirmação acima ao dizer que, “a partir do momento eles vão contraindo estas responsabilidades, os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos”, ou seja, a juventude é percebida como “transviada” e o ser responsável faz menção ao ser adulto.

Dentre as representações e expectativas da juventude por parte da sociedade, é válido observar também o reconhecimento desta como responsável pela promoção das mudanças sociais. Vale ressaltar que nem todas as gerações de jovens são caracterizadas por este poder contestatório do mundo. Afinal, esse é um fenômeno da Idade Moderna, após a Revolução Francesa, em 1815, quando a inovação passou a ser valorizada e, com ela, a juventude permeada destas significações (RIBEIRO, 2004). Fazer a revolução passa a ser sinônimo do ser jovem, e ao ser jovem é atribuído o lugar de contestar o poder hegemônico existente, a fim de promover transformações na sociedade. A construção desse mito sobre as juventudes, onde não necessariamente todos os jovens se identificam, é ilustrada nas palavras de Che Guevara ao afirmar que “ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética”.

Ribeiro (2004) considera que essa “energia juvenil” foi disputada desde a metade do século XX, tanto por movimentos de esquerda aos partidos conservadores quanto pela publicidade, ao destinar produtos a esse público. Porém, essas forças contraditórias muitas vezes se complementam, pois, para Godard (apud RIBEIRO, 2004), a geração dos jovens franceses de 60 é reconhecida como “filhos de Marx e da Coca-Cola”. Esta geração é ainda valorizada por lutar diretamente contra um poder e um regime político que não consideravam a participação dos jovens e, indiretamente, contra as gerações mais velhas (PAIS, 1990).

No Brasil, os jovens da década de 60, considerados como o “futuro da nação” na construção de uma contracultura, promoveram grandes mudanças sociais. Na década de 80, ainda se encontrava esta concepção de engajamento político e social no movimento das “Diretas já”. Mas, com o avanço do capitalismo, estes mesmos jovens de 80 passam a ser compreendidos como “o problema”, já que estariam às margens do processo econômico e social, conforme Gonzáles e Guareschi (2010). Além disso, Aguiar, Bock e Ozella (2001) afirmam que entender a juventude como uma etapa de crise e turbulência seria uma visão preconceituosa desta etapa do ciclo de vida, através da patologização de alguns comportamentos quando comparados à vida adulta, por exemplo, ou ainda ao minimizar algumas das características presentes nesta.

Este olhar da juventude como promotora das transformações sociais pode ser concebido de forma mais positiva, ao compará-lo com a visão do jovem como um “problema social”. Todavia, de ambas as formas, corre-se o risco de pensar as juventudes como um momento

futuro, a se realizar, esquecendo-se do momento presente. Neste sentido, estas perspectivas continuam reforçando o conceito de juventude pelo viés do ser adulto, ou seja, mediante definições e elucubrações vivenciadas por outras gerações.

Por isso, neste estudo, compreendem-se as juventudes como construções sociohistóricas, o que implica no estabelecimento de relações entre estes e os aspectos políticos, econômicos e culturais de um dado contexto. Destarte, o “ser jovem” refere-se a uma construção de valores simbólicos, definidos sociohistoricamente, e não apenas por uma condição biológica. Por conseguinte, conjectura-se que a juventude pode ser uma condição social e, simultaneamente, um tipo de representação (PERALVA, 1997 apud SPOSITO, 2000). Por isso, para uma maior compreensão sobre as juventudes no Brasil, faz-se necessário pensar como esta se apresenta na agenda política do país. Contudo, para tal, inicialmente, é válido tecer algumas considerações sobre o que são políticas públicas.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE(S) NO BRASIL

Diversos são os caminhos que apontam para o desenvolvimento do Brasil, como também para a visibilidade das juventudes. A partir das reflexões anteriores sobre a literatura recente acerca de juventudes brasileiras, constata-se uma crescente tendência de discutir políticas públicas voltadas para este público. Mas, em busca da consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, é imprescindível reconhecer os diferentes obstáculos e desafios que se fazem presentes na história social, política e econômica do país, onde direitos se configuram como privilégios de poucos e o ser jovem é, com frequência, em muitos campos de conhecimento como no senso comum, sinônimo de um problema social a ser assistido ou contido, exigindo-se políticas de controle.

A seguir, discute-se o conceito de políticas públicas para melhor contextualizar a modelação atual das chamadas PPJs, políticas públicas para juventudes.

4.1. O que são políticas públicas? Algumas considerações

Múltiplas são as definições sobre políticas públicas, a depender do referencial teórico que se adota, além do contexto político e social ao qual ele se aplica. De forma sintética, Rodrigues (2010) pondera que políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder. As políticas emergem a partir de conflitos sociais, através do processo de racionalização da reprodução ampliada do capital que se manifesta na divisão de classes. Teoricamente, deve-se compreender que a política decorre dos diferentes interesses, valores e objetivos dos grupos que compõem uma sociedade, e as políticas públicas seriam o resultado desta atitude política, convertidas em algo a ser compartilhado, constituídas de decisões e ações soberanas do poder público.

Políticas públicas podem ser entendidas como a produção de bens públicos, destinados ao uso coletivo. Neste ínterim, pode-se inferir que elas são provenientes da intervenção do Estado para ordenar a sociedade. Isso significa que elas requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados.

Políticas públicas pressupõem a relação entre diferentes atores sociais, envolvendo com isso diferentes interesses. Quanto a isso, Pereira (2008) afirma que “política pública não significa só ação. Pode ser também não ação intencional de uma autoridade pública frente a um problema ou responsabilidade de sua competência” (PEREIRA, 2008:97). Isto é, ao se pensar em política pública, faz-se necessário considerar para quem e para quem esta ação está sendo planejada e implementada, problematizando a lógica do capital que ela atende. Espera-se que o Estado se organize de forma a propiciar avanços sociais.

Para tanto, insta salientar que as políticas sociais se apresentam como um subconjunto do universo das políticas públicas (RODRIGUES, 2010). Assim, sabe-se que toda política social é uma política pública, mas nem toda política pública é uma política social. Segundo o IPEA (2011:3), as políticas sociais são “mecanismos políticos/institucionais que as sociedades constroem ao longo de sua história, a partir da força dos movimentos sociais e políticos, visando proteger ou promover socialmente seus membros.” Portanto, as políticas sociais se constituem como um poderoso instrumento que busca dois grandes objetivos de proteção e promoção social. O primeiro refere-se à proteção do cidadão frente aos riscos e aspectos sociais que podem expô-lo a situações de dependência e vulnerabilidade, numa sociedade de mercado; já o segundo objetivo refere-se à geração de oportunidades e de resultados como mecanismo de justiça e igualdade, através da garantia de oportunidades mais amplas e equânimes de acesso aos recursos e benefícios dispostos nesta sociedade (IPEA, 2011).

Para o cumprimento destes objetivos, há ainda as denominadas “políticas transversais”, que perpassam horizontalmente as políticas de promoção e proteção social. Estas se referem a ações em prol da igualdade de gênero e racial, além de políticas voltadas para crianças e adolescentes, para a juventude e para os idosos na sociedade (IPEA, 2011). No entanto, embora a reflexão sobre políticas para juventude implique numa compreensão de ações relacionadas às políticas de promoção e proteção social, alguns teóricos defendem que tal realidade já traz em si uma complexidade, que exige ações não apenas transversais, mas com especificidades e necessidades próprias, ainda que atreladas às ações intersetoriais.

As políticas sociais estão relacionadas à configuração da questão social em determinada sociedade. Busca-se um sistema de proteção e promoção social que depende da definição de determinadas situações para estabelecer quem é protegido, como se desenvolve este sistema

de proteção e o quanto ele abarca. Afinal, a questão social “refere-se às contradições e ambiguidades entre os direitos civis e políticos (o princípio da igualdade) e às formas concretas desiguais da matriz socioeconômica” (IVO, 2008:109).

Estas ações podem ser compreendidas como estratégias para materialização dos direitos que garantam que os indivíduos sejam vistos e reconhecidos como cidadãos, modificando a estrutura social em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste ínterim, com as políticas sociais, busca-se contribuir para a superação das desigualdades sociais, na promoção e proteção dos cidadãos brasileiros. Isto é, reconhece-se a importância das políticas sociais para a transformação da sociedade e efetivação dos direitos de cidadania. Entretanto a efetivação dessas ações é concebida dentro da lógica do capital, em que a ação estatal visa garantir a forma privada da acumulação. Assim, uma política pública pode dinamizar determinados setores em detrimento de outros, para preservar o processo de reprodução ampliada do capital. Também, o Estado assegura as condições ideológico-jurídicas da relação social de produção capitalista.

Segundo Belluzzo e Victorino (2004:08), “as intervenções públicas no Brasil voltadas à área social pouco falam dos – e aos – sujeitos aos quais se destinam”. Para que estas não se refiram apenas à prestação de serviço por parte do governo, acredita-se que as políticas sociais devem incluir efetivamente a participação dos atores sociais aos quais se destina.

As políticas sociais não podem limitar-se exclusivamente a uma dimensão de prestação de serviços. Devem incluir, ainda, a promoção da participação dos atores sociais, de modo que [...] se mobilizem e se adaptem não somente às necessidades, mas também a seus projetos vitais.

(BANGO, 2003 apud BELLUZZO; VICTORINO, 2004:13).

Acredita-se que, com a inclusão de diferentes atores sociais, seja possível a consolidação de um Estado democrático baseado na equidade, através do estabelecimento de uma relação na qual o Estado e a sociedade legitimem ações conjuntamente. Entretanto, sabe-se que, no Brasil, o processo de democratização é recente e sem o estabelecimento efetivo de um Estado do Bem-estar Social.

O processo de democratização no Brasil ocorre a partir da década de 80, no qual se busca ressignificar as relações entre Estado e sociedade. As mudanças na legislação do país, como a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA), imprimem esse tom progressista, passando os movimentos e grupos sociais a serem reconhecidos e valorizados.

Dessa forma, a sociedade civil passa a ser compreendida como necessária para a implementação de políticas, sob a lógica do controle e da participação social. Substitui-se a noção de beneficiário para cidadão, reconhecendo este como participante ativo da construção das ações públicas, além do seu lugar de pertencimento à sociedade brasileira. Salienta-se, no entanto, que muitos autores questionam essa valorização e reconhecimento dos diversos movimentos e grupos sociais, problematizando essa lógica de funcionamento no Brasil.

Ao pensar em ações especificamente voltadas às juventudes, Castro e Abramovay (2003) e UNESCO (2004) definem que estas devem ser compreendidas como “políticas de/para/com juventudes”. Isso porque o “de” implica em considerá-los como atores com identidades próprias, englobando a diversidade de trajetórias e condições de ser jovem; o “para” reforça a responsabilidade do Estado no que se refere à garantia de direitos que devem ser oferecidos durante este tempo de “ser jovem”; e o “com” incorpora a operacionalização da participação dos jovens no processo de planejamento, elaboração, execução e avaliação das políticas.

Com o objetivo de proporcionar transformações nos constructos que reafirmam as desigualdades sociais, Castro (2004) defende que as políticas públicas devem ser pensadas como ações universais e focalizadas em juventudes. Partindo do entendimento acerca dos diferentes lugares ocupados pelos sujeitos, reforça-se a ideia de que haverá diferentes necessidades e interesses. Com isso, as políticas devem considerar o princípio da equidade entre todos os cidadãos, no qual todos devem ser respeitados pelas suas diferenças, mediante as relações sociais estabelecidas. Todavia, eles também devem ser tratados como iguais, englobando assim uma relação entre ações que reúnam o aspecto reparador e, ao mesmo tempo, universal.

Castro (2004) acredita que o ideal seria estabelecer uma relação contínua entre políticas de ações afirmativas e de identidade. Isto porque, conforme a autora, falar em ações afirmativas refere-se a um marco redistributivo. Então, políticas de ação afirmativa para jovens se caracterizam por um enfoque de geração que não contempla apenas a juventude, mas a relação desta com outras gerações, onde se busca uma maior distribuição da renda e poder

entre os grupos, garantindo o acesso aos direitos universais. Relacionado a isso, as políticas de identidade são compreendidas como essenciais ao se refletir as especificidades do ser jovem e suas necessidades focalizadas. Essas políticas de identidade possuem um caráter compensatório ao considerar grupos sociais que sofrem mais com os impactos do capitalismo neoliberal.

Através da complementação entre as políticas universais e focalizadas, busca-se o combate às desigualdades sociais. Com a articulação em “cadeia equivacional”, isto é, da relação entre demandas distintas a partir da oposição ao sistema, as demandas específicas podem adquirir uma representação universal, hegemônica, o que implica numa perspectiva de inclusão, mas sem desconsiderar a diversidade presente (LACLAU, 2006).

Pode-se inferir, com base nas ideias de Laclau (2006), que as políticas públicas exigem uma abstração que o autor denomina como “significante vazio”. Vazio não na falta de existência, e sim o que abarca uma multiplicidade de interesses e necessidades, mais distante das particularidades. Quanto maior a cadeia de equivalência, menor o vínculo estrito com o que se constituía originariamente como particularidade da demanda que representa a cadeia como um todo. Por isso, destaca-se a importância de articular diferentes pontos de vistas para compreender dada situação.

As ações públicas devem reconhecer esta realidade e contribuir para a superação das desigualdades sociais, com a ampliação do conceito de cidadania de modo que abarque essa diversidade, a níveis macro e microssocial da questão a que se propõe, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, questiona-se de que forma tais ações incluem a dinamicidade do próprio conceito de juventudes, já que elas se referem a uma construção social estabelecida historicamente. Questiona-se também como as políticas públicas consideram esta diversidade das trajetórias dos jovens no Brasil e se as ações voltadas para a coletividade são pensadas em conjunto com estes, como sujeitos ativos, conforme suas demandas. Ou seja, até que ponto estas ações estão sendo realizadas de/para e com os jovens concebendo-os como sujeitos cidadãos?

4.2. A(S) Juventude(S) no Cenário Político do Brasil

“Se eu pudesse, eu dava um toque em meu destino...
Se eu pudesse, eu não seria um problema social”
(Seu Jorge, 2005)

Ao conceber a juventude sob o enfoque geracional, bem como através das considerações das especificidades do ser jovem nas relações estabelecidas no cotidiano, pondera-se a diversidade de trajetórias do ser jovem transversalizada pelas categorias de gênero, de classe social, de etnia e de geração, dentre outras variáveis (DAYRELL, MOREIRA, STENGEL, 2011). Como afirma Castro (2004), as juventudes devem ser percebidas como uma alquimia de categorias sociais, constituindo uma realidade complexa, composta por inúmeras dimensões construídas num dado contexto cultural, econômico e político.

Ao debruçar-se sobre o cenário político brasileiro, sabe-se que a juventude passa a ser reconhecida no final do século XX em consonância com as transformações presentes na sociedade contemporânea, tais como o aumento da expectativa de vida, o prolongamento da “pós-adolescência”, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e do alcance da independência esperada como parte da vida adulta. Para Sposito e Carrano (2003), diversos são os aspectos que contribuíram para o reconhecimento das juventudes não mais como “estado de coisas”. Ou seja, os jovens passam a ser encarados como sujeitos de direitos, numa perspectiva de desnaturalização da vida.

A juventude passa a ser concebida para além de uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta, mas como um momento da vida com características próprias, que não se encerra na adolescência. Para tanto, exige novos referenciais e novas políticas, além do que já estava previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (PAPA; FREITAS, 2011).

Dentre os aspectos que proporcionaram maior visibilidade da juventude, destaca-se o desenvolvimento da ciência com base nas teorias acerca da juventude, conforme abordado anteriormente. Outro aspecto refere-se às diversas reivindicações de movimentos sociais que culminaram com a estipulação pela Assembleia Geral da ONU do Ano Internacional da Juventude, em 1985, visando definir diretrizes de planejamento e acompanhamento adequados a esse público. Neste cenário de mudanças, à procura de uma sociedade mais justa

e democrática, a juventude passa a ser reconhecida mundialmente e, gradativamente, é incorporada às políticas nos diversos países.

Vale ressaltar que até o momento em que não havia o reconhecimento da juventude como um constructo social, as políticas nacionais existentes referiam-se à Doutrina da Situação Irregular exposta nos Códigos de Menores. É de 1927 o primeiro marco regulatório sobre a proteção do “menor”, ou seja, a pessoa menor de 18 anos, caracterizado como abandonado ou delinquente, exigindo ações do Estado de assistência e proteção. Em 1979, o código de menores foi atualizado, incluindo a perspectiva da vigilância sobre estes sujeitos em situação irregular. A ação estatal passa a ser vista como necessária não apenas quando a família não provê as condições necessárias para este, ou quando ela falta, mas também quando este sujeito apresentar um “desvio de conduta”, cometer uma infração ou afrontar os “bons costumes” (expressões no Código).

Ainda que hoje não mais se use o termo “menor”, a fim de considerar o jovem como cidadão/cidadã, os resquícios do conceito da menoridade ainda se fazem presentes na sociedade brasileira, em que as crianças e adolescentes pobres são vistos como objetos que devem ter a liberdade tutelada e vigiada. As desigualdades sociais, apontando ações diferentes para determinados sujeitos, eram fundamentadas em critérios morais e biologizantes. Vale observar ainda que este código ficou vigente até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, passando a vigorar a Doutrina da Proteção Integral, compreendendo todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Segundo Sposito e Carrano (2003), no Brasil, até a década de 90, não havia políticas específicas para os jovens, e sim a contemplação destes em ações públicas destinadas a diversas faixas etárias. A juventude era nomeada a partir de políticas direcionadas à sociedade de uma forma geral, muitas vezes com o enfoque “adultocêntrico”, considerando a preparação para o futuro destes jovens, mas sem considerar o momento presente. Uma dessas ações se refere ao Programa Saúde do Adolescente – PROSAD, no final da década de 1980, que tinha como principal objetivo a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS (SILVEIRA, 2009). Já em 1990, de acordo com Silveira (2009), foram observadas algumas iniciativas que buscavam atender características específicas da juventude, através de relações entre sociedade civil e o Poder Executivo em seus três níveis: federal, estadual e municipal.

Segundo Abad (2002), os modelos de políticas públicas de juventudes nos países latino americanos apresentam características comuns, sendo que as primeiras ações (entre 1950 e 1980) que abarcavam a juventude eram voltadas para a ampliação da educação e o uso do tempo livre. Entre 1970 e 1985 as políticas buscavam o controle social de setores juvenis mobilizados, como o movimento estudantil e os movimentos contra as ditaduras no continente. Entre 1985 e 1990 as ações buscavam enfrentar a pobreza e a prevenção do delito. Já entre 1990 e 2000 o foco das políticas passa a ser a inserção laboral dos jovens tidos como excluídos ou considerados em situação de vulnerabilidade social.

Como o próprio autor afirma, o processo de exclusão dos jovens da sociedade torna-se decisivo para a evolução das políticas públicas voltadas para a juventude na América Latina. Abad (2002) observa que as políticas oscilavam entre as representações dos jovens como “problemas sociais”, considerados portanto como objetos de atenção, que precisavam ser contidos ou necessitavam de proteção, descuidando-se portanto do “empoderamento” dos jovens, ou lhes dar condição para o exercício da autonomia e participação. Ainda hoje, embora nas políticas para jovens se perceba um avanço com o destaque da tônica por considerar os jovens como sujeitos de direitos, muitas vezes tais políticas se descuidam da importância de colaborar para que os jovens possam participar tanto da elaboração, como do acompanhamento crítico das ações do Estado, seus aparatos, como a escola, e do mercado, em particular daquelas que os tem como explícito fim.

Como ilustração desta situação de vulnerabilidade dos jovens com relação ao mercado de trabalho, Offe (1985:53) afirma que eles foram e continuam sendo excluídos sucessivamente do mercado de trabalho, já que fogem à forma “normal da existência social”. Isso ocorre porque, segundo o autor, a economia política do mercado de trabalho e a distribuição de empregos se desenvolvem com base em critérios atributivos aos indivíduos, como a questão da idade ou gênero, o que define a sua participação no mercado de trabalho, tendo como modelo o “ser adulto” do gênero masculino. Neste sentido, a força de trabalho desempenhada pelos jovens, como pelos velhos, estrangeiros e mulheres, foge à normalidade, ao que é esperado nesse contexto. Assim, tais candidatos estão sujeitos a “serviços inferiores que qualquer um pode fazer” (OFFE, 1985:55), já que podem ser recrutados a baixo custo e

qualificados rapidamente, e, além disso, são facilmente substituídos e submetidos a condições de trabalho restritas, com a oferta de baixos salários.

Em função da crise do trabalho assalariado na década de 80, tendo uma maior visibilidade na transição para o século XXI, crescem os debates que estabelecem relação mais próxima entre educação, juventude e trabalho, como afirmam Laranjeira, Teixeira e Bourdon (2007). Percebe-se que o contexto político social reforça esta justificativa na qual o jovem é responsabilizado pelo seu próprio fracasso, atendendo à lógica neoliberal.

Segundo Guimarães e Sousa (2009), as políticas brasileiras para as juventudes voltadas para o trabalho costumam visar à preparação do jovem para a transição para o mundo adulto, procurando facilitar sua contratação e oferecer melhores oportunidades de trabalho ou objetivam o prolongamento da escolarização do jovem. Estes dois objetivos são importantes para analisar a inclusão dos jovens no mercado de trabalho, entretanto é comum ocorrer políticas públicas que enfoquem apenas um deles, desconsiderando o outro, como os próprios autores problematizam. Estabelece-se assim uma preocupação com o tempo futuro, ignorando, na maioria das vezes, o momento presente, diversidade das trajetórias juvenis e as necessidades dos mesmos.

Para Offe (1985), através da política pública, objetiva-se atenuar as desigualdades sociais, diminuindo as diferenças entre o lado da oferta e da demanda no mercado de trabalho. O oferecimento de condições mais igualitárias na competição do mercado de trabalho, além de condições mais equilibradas entre os diferentes grupos, nivelaria as relações de poder, o que contraditoriamente acarretaria na contribuição do Estado para o desaparecimento do mercado de trabalho. Contudo, apesar de reconhecer que esta realidade esteja longe de se concretizar, tal fato não exime a responsabilidade do Estado nem da sociedade de forma geral de repensar as condições de inserção e permanência no mercado de trabalho através do estabelecimento de estratégias de inclusão dos jovens.

A perspectiva que destaca os jovens como ameaça à paz social, como seres desviantes que precisam ser controlados ou como seres em formação que necessitam de auxílio para se desenvolverem, sob um viés assistencialista é parte de um inconsciente coletivo que se reflete em ações do Estado. Nesta linha de “salvação dos jovens” (SILVEIRA, 2009), surge o

Programa do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República no governo de Fernando Henrique Cardoso, voltado para as questões de segurança no combate à criminalidade, ao tráfico de entorpecentes e à violência. Aqui, o controle dos jovens se daria pela repressão e contenção, e não pela prevenção e atenção às condições de saúde.

Embora existam outras concepções e representações da juventude, as políticas são destinadas àqueles percebidos como um “problema social”, a quem se destinam intervenções de controle e de assistência do Estado. Para eles, os direitos não são concebidos como direitos, afinal os jovens não possuem o *status* de sujeito nem de cidadãos, sendo vistos como objetos que merecem a benevolência do Estado. Como afirma Telles (2001), para estes “não iguais” que não possuem a existência cívica e, na maioria das vezes, não tem vínculo com o mercado de trabalho formal, lhes “foi reservado o espaço da assistência social”.

Para um “país do futuro”, reforçando a perspectiva futurística de como o jovem muitas vezes é visto, objetiva-se não elevar as condições de vida destes “pré-cidadãos”, mas amenizar as condições de vulnerabilidade, para que sobrevivam à extrema pobreza. Dessa forma, este é um lugar “dos não direitos e da não miséria”, onde a pobreza é encarada como ‘carência’, a justiça passa a ser compreendida como caridade e os direitos, contraditoriamente, ajudam a proteger estes indivíduos, ao mesmo tempo em que os exclui ainda mais por conta da condição em que se encontram (TELLES, 2001:26).

No início dos anos 2000, ações, proveniente da articulação de diferentes “grupos de jovens, pesquisadores, organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores públicos” a juventude passa a compor a agenda pública brasileira sob uma outra perspectiva (RIBEIRO, 2011: 26). Os jovens maiores de 18 anos passam a ser contemplados com políticas específicas, visto que, até então, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantia a proteção aos indivíduos com até 18 anos incompletos. Assim, as particularidades referentes a este momento da vida passam a ser reconhecida, considerando as diferenças de trajetórias do ser jovem.

De acordo com Ribeiro (2011:26), no início dos anos 2000, evidencia-se a luta por políticas públicas de juventude com atenção na “singularidade da experiência social desta geração, apontando para suas demandas, necessidades, desejos, fragilidades e potencialidades”. Com

estas mudanças, as políticas puderam ser elaboradas como intervenções para melhoria da vida dos cidadãos, concebendo os jovens como sujeitos de direitos e defendendo políticas sob uma perspectiva integral, como apresenta a autora. Sendo assim, as ações públicas devem refletir a compreensão da “multiplicidade das dimensões da vivência e das condições juvenis” (RIBEIRO, 2011:26).

No governo Lula (2003 a 2010), a visibilidade da juventude no Brasil foi implementada a partir da criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) formado por dezenove Ministérios e Secretarias de Estado, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República. Segundo Silveira (2009), coube a este grupo analisar as ações públicas direcionadas à juventude brasileira a partir do diagnóstico sobre a situação do jovem no Brasil, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e o Instituto de Cidadania em 2000, que apontava para 34 milhões de jovens com idades entre 15 e 24 anos (20% da população brasileira, aproximadamente) e altos índices de problemas sociais: evasão e abandono escolar, defasagem série-idade e analfabetismo, desemprego, envolvimento com tráfico e uso de drogas, criminalidade e violência, gravidez precoce, AIDS e DST em geral, além de poucas oportunidades de esporte e lazer. Como resultado da proposição deste grupo, elabora-se, em 2005, uma Política Nacional de Juventude (PNJ), além da criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), implementação do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e elaboração do Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Para Castro e Abramovay (2010) no Brasil hoje há um expressivo acervo bibliográfico sobre políticas públicas para juventudes. Dentre estas se constata que normalmente as respostas do Estado voltadas para este público costumam ser direcionadas para o entrelace da educação, trabalho e cultura. Sabe-se assim que os programas sociais estão voltados para o reconhecimento das juventudes marcadas pela pobreza e situações de vulnerabilidades sociais a fim de oferecer “oportunidades negadas, perdidas e sacrificadas” a estes jovens, dentro de uma lógica do pagamento de uma “dívida social” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2010: 46). No entanto, reconhece-se que se os jovens passam a ser considerados como portadores de direitos, ainda seria uma utopia que sejam vistos como sujeitos ativos para a criação de novos direitos, segundo as mesmas autoras. Também se ressalta a falta de um sistema contínuo e permanente de avaliação da qualidade e cumprimento das metas das PPJs, coma participação ativa de jovens.

Destaca-se assim a realização, em 2007-2008, da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude com a participação de 400 mil pessoas, para as juventudes “levantarem as suas bandeiras”. No intervalo entre a 1ª e a 2ª Conferência, esta última realizada em 2011, enfatizou-se a importância da juventude como sujeito de direitos, participante do processo de desenvolvimento do país; houve encontros do CONJUVE, e o Brasil passou a participar da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ). Outras participações em reuniões e eventos internacionais evidenciam cada vez mais a experiência brasileira no plano de intervenção pública, o que a torna referência para outros países (PAPA; FREITAS, 2011).

Muitos já foram os avanços, porém a situação das desigualdades entre as diversas juventudes brasileiras ainda persistem, o que aponta para a necessidade de novas ações, universais e focalizadas nas diferentes necessidades de promoção e proteção das juventudes, que combinem o princípio de proteção com o de autonomia e que considere a diversidade de juventudes, quanto a condições de vida, expectativas e culturas, no Brasil e que mais se insista no paradigma de políticas de/para/com juventudes (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; UNESCO, 2004). Na articulação entre Estado e sociedade e no reconhecimento da participação do público ao qual se destina, deve-se pensar no esclarecimento de alguns conceitos, como o de cidadania, para o desenvolvimento de ações mais eficazes.

5. A (DES)CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL: Privilégio de alguns ou direitos de todos?

“Tem um Brasil que é próspero
Outro não muda...”
(Seu Jorge/Gabriel Moura/Jovi Joviniiano, 2005).

Para compreender como a concepção de cidadania ativa se apresenta no ideário do ProJovem Urbano, com base na discussão sobre o alcance e limites dessa, assim como sua prática, é importante refletir sobre o conceito de cidadania e como esta vem se desenvolvendo no Brasil. Isso implica em ponderar as relações do público e privado neste país e suas contradições e entremeios que renovam em nossa cultura política questões como o elitismo e o clientelismo.

Logo, a fim de aprofundar a discussão, discorre-se sobre as transformações da participação dos jovens como sujeitos-cidadãos, bem como se problematiza sobre como as ações de educação para a cidadania vêm sendo desenvolvidas nas políticas públicas de juventudes do Brasil, conceitos fundamentais para melhor análise dos dados sobre o princípio da cidadania ativa no PJU.

5.1. Cidadania no Brasil

Atualmente, ao termo cidadania atribui-se uma amplitude de significados e ações que, muitas vezes, camuflam o próprio conceito. A noção de cidadania não é proveniente da Idade Moderna, embora nela passe a se configurar de uma forma mais ampla (COUTINHO, 2000). Para o autor, as primeiras teorias sobre cidadania surgiram na Grécia, na Idade Antiga, as quais compreendiam o cidadão como aquele que tinha o direito, bem como o dever, de contribuir para a formação da cidade, participando ativamente nas tomadas de decisões relacionadas ao coletivo.

Já para Pinsky e Pinsky (2010), as bases da cidadania moderna surgem anteriores a isso, com os profetas sociais no período antes de Cristo, com as ações de cuidado e proteção às viúvas e órfãos, e se desenvolve de outras formas, por outros períodos. Para os autores, a concepção de cidadania evolui a partir da ampliação de direitos ao longo da história, que é instaurada

através de lutas que resultaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa.

Esta concepção de ampliação de direitos é apresentada em 1949, por Thomas H. Marshall, quando propôs a primeira teoria sociológica de cidadania ao atribuir os direitos e obrigações inerentes à condição de ser cidadão (VIEIRA, 2001). Nesta perspectiva clássica de cidadania, a cidadania se desenvolve pelo conjunto de direitos individuais, políticos e sociais, por meio de conquistas realizadas ao longo da história (MARSHALL, 1967). Inclui assim os “direitos naturais inalienáveis”, ou seja, direitos à vida, à liberdade e à propriedade, bem como direitos que garantissem a participação na tomada de decisões, a partir do voto, além de conquistas relacionadas ao século XX sobre a participação na riqueza material e espiritual coletiva.

A cidadania é entendida como uma garantia básica de direitos civis, políticos e sociais em que todos os pertencentes a uma dada sociedade devem ser reconhecidos pelo *status* cidadão. Com isso, inclui ideais de pertencimento a uma comunidade, a noção de um nacionalismo patriótico, bem como um efeito de integração a este coletivo.

A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*.

(MARSHALL, 1967:76)

Apesar de reconhecer o ideal de igualdade como princípio da justiça social e do exercício da democracia, Marshall (1967) afirmou que os direitos não eram opostos às desigualdades capitalistas. Ao contrário, concebia a garantia deste conjunto de direitos como necessários para manutenção da desigualdade característica do capitalismo. Como exemplo, sabe-se que a partir da valorização do trabalhador, com a garantia dos direitos civis, fomentou-se o individualismo indispensável à economia de mercado competitivo, assim como defende que estes direitos civis se constituem doravante a propriedade privada.

Sobre esta concepção clássica, Steenbergen (1994) afirma que o conceito de cidadania proposto por Marshall engloba a noção de participação na vida pública da comunidade a qual pertence. Entretanto, problematiza a contradição na coexistência entre os direitos individuais, pautado nos princípios liberais e os direitos sociais, essenciais para a construção de uma sociedade democrática. Esta contradição também é questionada por Fraser e Gordon (1994), ao considerar que a construção de uma sociedade moderna transforma os seus recursos morais

e econômicos em bens coletivos, quando baseados no individualismo. Os autores entendem que a noção do público fica comprometida em sociedades, como a americana, em que a ênfase está direcionada ao direito privado, o que passa a ser um obstáculo para que esta concepção de cidadania seja estabelecida. Segundo Vieira (2001), este conceito de cidadania relacionando direitos individuais e pertencimento a uma comunidade origina um debate entre liberais e comunitaristas, em função da concepção que estes grupos defendem com relação aos direitos sociais.

Assim são diversos os autores que irão tecer críticas a esta concepção de Marshall, inclusive por compreenderem que esse processo de direitos se finda com a aquisição dos direitos sociais. Neste sentido, Touraine (2006) acrescenta os direitos culturais de forma a complementar a evolução defendida por Marshall (1967), pois, para ele, os direitos dão lugar às coletividades, já que estendem as reivindicações democráticas a todos os aspectos da vida. Por sua vez, Pinsky e Pinsky (2010) declaram que a divisão clássica dos direitos do cidadão em individuais, políticos e sociais não contemplam toda a realidade, com a complexidade das relações no contexto atual. Mesmo com críticas, diversos autores consideram que a cidadania se constitui pela garantia de direitos estabelecidos num dado contexto social e histórico, ampliando inclusive a concepção do que se entendia por direitos civis, políticos e sociais.

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

(PINSKY; PINSKY, 2010:09)

Outros autores, como Coutinho (2000), tecem críticas às ideias de Marshall por ele não acreditar que esta garantia de direitos ocorre como consequência de lutas e movimentos sociais. Para o autor, é fundamental que os cidadãos busquem a efetivação dos direitos garantidos por lei, além de tentarem gerar mudanças na própria legislação. Isto é, para se tornar um dever do Estado, como direitos assegurados, são indispensáveis mobilizações sociais em prol de tais mudanças. O autor afirma ainda que cidadania corresponde a uma conquista relacionada à consolidação da democracia e defende que a universalização desta é incompatível com uma sociedade de classes, como a capitalista.

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente

criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

(COUTINHO, 2000:50)

Por sua vez, Carvalho (2009) ao se referir ao processo histórico do Brasil pondera que a ampliação e consolidação da cidadania ocorrem de forma verticalizada, quando o que deveria ocorrer, *a priori*, seria que as mudanças partissem da sociedade para o Estado. O autor também afirma que as dificuldades enfrentadas pela sociedade brasileira podem estar relacionadas a uma lógica invertida de conquistas de direitos, em detrimento da sugerida por Marshall, que elabora a sua teoria sob o contexto da realidade da Europa Ocidental. Frente à realidade brasileira, assim como em outros países da América Latina, a garantia de direitos revela uma desigualdade social muito grande, onde nem todos têm acesso aos direitos básicos do indivíduo, como educação e saúde.

Isto é, a constituição da cidadania dos sujeitos engloba as políticas sociais e as desigualdades sociais, como noções entre o direito/espço público e privado, autonomia e coletividade. Conforme Jacobi (2000),

As práticas sociais que são inerentes à cidadania relacionam-se com a solidariedade e com o equilíbrio de direitos e deveres. A ampliação da esfera pública coloca uma demanda à sociedade em termos tanto de obter uma maior influência sobre o Estado como de conhecer/estabelecer sua limitação, o que implica que a autonomia social supõe transcender as assimetrias na representação social, bem como modificar as relações sociais em favor de uma maior autoorganização social.

(JACOBI, 2000:16)

Acredita-se que a cidadania pode ser compreendida através do empoderamento de cada sujeito, ao se sentir pertencente a uma sociedade, tendo os seus direitos garantidos e participando de forma ativa, em prol do coletivo. Por conseguinte, essas práticas sociais devem proporcionar oportunidades mais amplas e equânimes aos sujeitos que fazem parte da sociedade, promovendo transformações sociais que combatam a desigualdade e a pobreza no país.

Apresenta-se, com isso, uma nova concepção de cidadania, na qual prevalece a lógica comunitarista oriunda da filosofia aristotélica, em detrimento da tradição liberal, conforme afirma Vieira (2001). Esta concepção contrapõe a ideia de cidadania passiva, em que as ações partem “de cima”, do Estado, baseado nos direitos individuais e no tratamento igual, como proposta por Marshall. Já Vieira (2001), Adriaansens (1994) e Benevides (1991) defendem a

cidadania ativa, vista como revolucionária, e pautada na participação e na construção coletiva e pública.

Conceber a participação dos sujeitos implica em compreender que a cidadania se constitui de forma processual, através das relações sociais dos diversos atores envolvidos numa situação. Afinal, o indivíduo se constitui como sujeito com base nas relações sociais que estabelece ao longo da sua trajetória, e, segundo Lane (1989), ele é mais ou menos atuante dependendo do grau de autonomia e de iniciativa que apresenta atrelado às condições de infra e superestruturas da sociedade. Isto é, ele pode ser compreendido como um ser ativo doravante o momento em que adquire consciência de si, reflete criticamente sobre a realidade na qual está inserido e participa do processo decisório dos aspectos que compõem a sua vida.

A cidadania ativa se constitui como consequência da articulação de forças e saberes individuais e coletivos, atreladas às relações solidárias e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais, ou seja, transformação e controle sobre o poder. Mas, para tal, se faz necessário o desenvolvimento da autonomia destes sujeitos, na qual se reconheçam e reconheçam os outros pertencentes à sua comunidade como seres ativos na transformação da realidade em que vivem, relacionados aos aspectos políticos, econômicos e culturais. Para Perkins e Zimmerman (1995 apud HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007), o empoderamento se constrói como consequência da articulação de forças e competências individuais, atreladas às relações solidárias e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais.

Em outros termos, Horochovski e Meirelles (2007) pontuam que as transformações sociais ocorrem quando os indivíduos de uma sociedade obtêm, processualmente, o poder de controle sobre suas vidas, participam democraticamente do cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente. Ou seja, o cidadão ativo é um sujeito que tem direito à voz, a ser visível, além de influenciar, agir e decidir em assuntos que afetam as suas vidas, constituindo uma “democracia participativa”, nos termos de Benevides (1991: 20), que considera ainda que “a cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes”.

O entendimento sobre empoderamento se mostra fundamental para o conceito de cidadania ativa. Isto porque o processo de empoderamento favorece que os sujeitos construam recursos

que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. E, desde então, tais sujeitos terão poder decisório e transformador nos temas que afetam suas vidas, pensando não apenas em si mesmos, mas no coletivo.

Vale ressaltar que a banalização dos termos ‘cidadania’, ‘autonomia’ e ‘participação’ possibilita o esvaziamento dos seus sentidos, e ainda contribuem para a camuflagem do que eles realmente propõem. Esse discurso comumente empregado nas mais diversas áreas, atualmente, com frequência, nem sempre proporciona as demandas ou os meios de articulação dos sujeitos para as transformações sociais. Por isso, Cooke e Kothari (2001 apud Milani, 2008:20) entendem que “o empoderamento seria para alguns gestores de projetos fórmula-chave para a solução de problemas (*problem-solving*), mas nunca ou pouco frequentemente para a construção de problemas”, o que implica em contradição à participação popular na relação com o contexto que os cerca.

Por meio da participação, se constrói e se concebe os cidadãos como tal, ou seja, como sujeitos de direitos que pertencem a uma comunidade, o que também contribui para o fortalecimento dos seus direitos. Para Sardenberg e Macedo (2008:8), “refletir sobre as relações de gênero implica uma releitura de todo o nosso entorno”, que inclui estas instituições, bem como os próprios processos políticos. E, ao refletir as relações sociais, envolve relações de poder diferenciadas, visto que falar em desigualdade social no Brasil também implica em desigualdade de gênero ou de gerações, por exemplo.

A depender dos diferentes lugares ocupados pelos sujeitos, reforça-se a ideia de que haverá diferentes necessidades e interesses. Com isso, as políticas sociais devem refletir o princípio da equidade entre todos os cidadãos, em que todos devem ser respeitados pelas suas diferenças, com base nas relações sociais estabelecidas. Todavia, eles também devem ser tratados como iguais, abrangendo assim uma relação entre ações que se refiram ao aspecto particular e o universal.

Entretanto, numa sociedade marcada por processos de opressão e repressão, onde os direitos garantidos pela constituição nunca se efetivaram e que se configura pela composição de uma série de desigualdades sociais que refletem a vulnerabilidade socioeconômica de muitos, é válido questionar o quanto é possível discutir cidadania para todos. Inclusive porque o

processo capitalista, a fim de atender à lógica do mercado, se fundamenta nas diferenciações entre classes e sujeitos, havendo distinções na forma de tratamento destes e nas possibilidades que eles, objetivamente, têm de ter acesso aos bens sociais.

De acordo com Telles (2001:19), a pobreza no Brasil nunca foi “enfrentada no horizonte da cidadania”, ou seja, sempre houve a consciência de que ela existe, porém “é dar por explicado o que ainda não passa da enunciação de um problema”. Dessa forma, ela sinaliza um atraso que persiste numa sociedade dita como cada vez mais moderna. Há, portanto, um estímulo à reprodução da naturalização da pobreza como algo que passa a ser individualizado, como consequência de características atribuídas a alguns, como raça, gênero e idade, sendo sinônimos de incivilidade (TELLES, 2001). Conforme a autora, a concepção da pobreza atravessa a vida social no Brasil, onde a pobreza passa a ser vista como inferior, perigosa, sem regras e que, por isso, precisa da intervenção e controle do Estado, através da violência policial, por exemplo. Neste lugar onde não existem sujeitos, espera-se que o Estado intervenha por meio da coerção ou da assistência.

É possível pensar, então, em dois “Brasis”, denominado por Kowarik (2009) como “Belíndia”, já que um se refere ao desenvolvimento de uma parcela mínima com condições semelhantes à Bélgica, rodeado por outro Brasil que se assemelha a Índia, marcada pela vulnerabilidade socioeconômica. A cidadania passa a ser “definida como privilégio de classe”, a depender de a qual Brasil você pertence (ABREU, 1988 apud TELLES, 2001).

Essa divisão também é ilustrada por Anete Ivo (2008) ao referir que, na sociedade brasileira, radicaliza-se a oposição entre homens úteis e donos de algum patrimônio, daqueles “homens livres” e inúteis, que não são proprietários. Considera-se assim que, no Brasil, desenvolveu-se a “cidadania regulada” (SANTOS, 1979 apud TELLES, 2001), doravante a relação que o indivíduo possuía com o trabalho, dissociado dos direitos políticos.

Trata-se de um peculiar modelo de cidadania, dissociado dos direitos políticos e também das regras da equivalência jurídica, tendo sido definido estritamente nos termos da proteção do estado, através dos direitos sociais, como recompensa ao cumprimento com o dever do trabalho.

(TELLES, 2001: 22)

A existência cívica acontece por conta da evidência trabalhista, visto que aqueles que estão sem trabalhar são considerados “pré-cidadãos”. Isto é, a proteção do Estado não é pensada

para estes indivíduos que não são reconhecidos como sujeitos cujos direitos devem ser garantidos. Com relação às pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observa-se a não existência da garantia dos direitos sociais para todos.

A garantia de direitos de forma universal e igualitária, que compõe a democracia no Brasil através dos avanços legais, não se refere a todos, pois os “pré-cidadãos”, que não merecem nem o mesmo *status* social, são vistos como um “problema social”. Dessa forma, os próprios avanços legais, cujo pressuposto é a inclusão social para um país mais justo, muitas vezes, reforça a segmentação da sociedade entre aqueles que merecem e são reconhecidos como sujeitos de direitos e entre os que não possuem vínculo com o trabalho.

Telles (2001:25) declara que “os direitos sociais podem ser entendidos como uma espécie de contrato de serviços que o contribuinte estabelece com o Estado”. Nesse entendimento, vale ressaltar que, desde a compreensão dos direitos sociais via o trabalho, não se concebe o indivíduo-cidadão como aquele que pensa nos ideais coletivos, nem que se compromete com uma sociedade no desenvolvimento de sua autonomia.

Frente à composição de uma série de desigualdades sociais que refletem a vulnerabilidade socioeconômica de muitos, alguns teóricos sinalizam a não efetivação da cidadania neste país. Além disso, deve-se atentar sobre o quanto essas diferenciações entre os sujeitos, reconhecidos ou não como cidadãos, a depender dos lugares que ocupam na sociedade capitalista, é também retroalimentada pelas políticas (GOULART, 1993).

Como afirma Goldani (2010), algumas dificuldades são encontradas neste processo da implementação das políticas, tal como a discriminação do público que deve ser cogitado para uma determinada ação pública. Frequentemente, estas políticas estabelecem um grupo etário e, com isso, discriminam pessoas pertencentes a outros grupos etários. Campos e Teixeira (2010) também afirmam que há uma lógica perversa para a participação da população relacionada ao sistema de proteção social, já que, muitas vezes, se utiliza como critério a existência do vínculo formal com o trabalho. Tais critérios só retroalimentam as desigualdades e a fragmentação da sociedade de classes para aqueles que são considerados cidadãos ou pré-cidadãos.

Configura-se, então, uma falsa democracia, na qual se acredita não ter preconceitos ou distinções de raça, de gênero ou contra determinada geração. São críticas semelhantes às esboçadas por Hasenbalg (2006), que afirma ainda que o lugar que as pessoas vão ocupar na hierarquia social depende da complexa inter-relação entre família, educação e do mercado de trabalho.

Constata-se que para se entender a cidadania, é importante conhecer a maneira como a sociedade se organiza, se mobiliza e representa esta noção. Para Goulart (1993), na sociedade brasileira contemporânea, há evidências empíricas de que existem desarticulações e contradições sobre como se configuram as demandas sociais em relação à oferta de políticas e serviços oferecidos pelo Estado, além da percepção dos indivíduos que fazem uso deles. Isto é, a constituição da cidadania dos sujeitos engloba as políticas sociais e as desigualdades sociais, como noções entre o espaço público e privado, empoderamento e coletividade (JACOBI, 2000). Em vista disso, a fim de cumprir os objetivos deste estudo, problematiza-se mais especificamente o jovem como sujeito de direitos e participante ativo das transformações sociais no Brasil.

5.2. As transformações sobre o fazer política: entre a revolução e a institucionalização da participação dos jovens

Em tempos de grande enfoque na juventude e de baixa credibilidade da política no Brasil, as diferenças entre as juventudes brasileiras impactam na participação social destes. Esta ainda está associada às mudanças nos e dos movimentos sociais, que, por sua vez, estão em consonância com as transformações na conjuntura social e política da América Latina. Logo, deve-se atentar para o crescimento do neoliberalismo, que contribuiu para a diminuição da força política da população, pois a classe operária deixa de ser o sujeito fundamental e outros atores passam a compor a cena pública (GOHN, 2010).

Neste sentido, avalia-se que a institucionalização de práticas sociais organizadas e/ou a conquista do poder político do que antes estava na oposição, além da cooptação dos líderes pelos aparelhos estatais e políticas compensatórias, podem ser examinadas como hipóteses que justificam o enfraquecimento desta força política. Bourdieu (1998) afirma que, com estas transformações oriundas do neoliberalismo, observa-se um princípio da desmoralização e da desmobilização nos conhecidos países subdesenvolvidos.

Isso se potencializa quando em face de um cenário de insegurança e precariedade, que se refere ao mundo do trabalho e se estende para todos os aspectos da vida cotidiana. Isto porque se exige dos sujeitos maior flexibilidade atrelada à submissão e aceitação da exploração, com o intuito de tentar sobreviver num cenário cada vez mais competitivo. Por isso, segundo Bourdieu (1998: 138), o programa neoliberal “favorece globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais”.

No contexto onde há descrença nas formas tradicionais de participação e representação política (como os sindicatos ou partidos políticos), crescem os movimentos de afirmações culturais e identitárias (RIBEIRO; CARRANO, 2006). Assim, os considerados “novos movimentos sociais” são contemplados como transformadores socioculturais e não mais políticos, pois a constituição da identidade é enfatizada como lugar que o sujeito ocupa na sociedade (GOHN, 2010). Como afirma Touraine (2006), o conflito central refere-se à vontade de serem sujeitos, ou seja, defendem a liberdade e a responsabilidade de cada indivíduo, sozinho ou num coletivo, ao invés de defender grandes transformações políticas ou econômicas.

Movimentos juvenis agora passam a existir decorrente de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, imersos na vida diária. Isso porque eles são percebidos pelos próprios atores sociais como novos modelos culturais, novas formas de relacionamento, como consequência da experimentação e dos novos significados da vida com base nas suas questões identitárias (GUIMARÃES; SOUSA, 2009). Vale ressaltar que essa fragmentação em função da ênfase ao indivíduo proveniente do avanço do capitalismo está vinculada ao dilaceramento do sujeito coletivo, espaçados agora em múltiplos campos isolados.

Para Gohn (2010), no Brasil, hoje, há poucos movimentos com agir coletivo autônomo, visto que compreende que a identidade política ocorre por via do reconhecimento no processo de luta, que varia de acordo com o contexto. Dessa forma, a autora observa que as políticas de identidade são elaboradas de forma homogênea e implementadas verticalmente. Isso se articula com a ideia de Belluzzo e Victorino (2004; 2004), ao defenderem que as políticas não incluem as reivindicações e necessidades do público ao qual se destina, o que, no caso, não corresponde às diversas demandas das juventudes no Brasil.

Com isso, ressalta-se a necessidade da participação dos jovens como cidadãos ativos no processo de formulação e gestão das políticas, o que contraditoriamente tem acontecido por meio da institucionalização dos diversos movimentos juvenis. Para tanto, conforme Durhan (1984 apud GOULART, 1993), os movimentos são “formas coletivas de construção da cidadania”. Eles deveriam, então, ter como alicerce as necessidades comuns aos membros da sociedade, o que está relacionado ao combate às desigualdades e garantia de direitos básicos.

Outra característica evidenciada por Goulart (1993) e que deve estar relacionada a todos estes aspectos presentes no contexto atual, refere-se ao fato de que estes “novos” movimentos têm ações mais defensivas do que ofensivas. Isso ocorre, provavelmente, em função do caráter transitório e variável destes movimentos. Porém, como considera ainda o autor, isso não impede que tais movimentos sejam agentes importantes de transformação social e de ruptura com o capitalismo tradicional.

Ou, como considera Milani (2008), ainda que seja estimulada a participação dos diversos atores políticos, não se garante, necessariamente, a construção de um processo com o interesse coletivo. Alerta-se, portanto, que o discurso não proporciona automaticamente uma prática coerente com o mesmo. Da mesma forma, Cardoso (1984 apud GOULART, 1993) adverte que “a autonomia ideológica dos movimentos não garante, por si só, alterações nas correlações de força vigentes”, já que existem limites para esta vigência com as próprias instâncias estatais.

De qualquer forma, mesmo com esta ausência de garantias de que as deliberações sejam tomadas, vê-se a importância de dar espaço à manifestação de diferentes vozes ao se pensar as políticas, já que estas seriam a expressão da opressão sofrida por diferentes grupos sociais. Segundo Milani (2008), esta participação dos cidadãos pode ocorrer no controle da qualidade dos serviços prestados, contribuindo para uma maior efetividade dos serviços oferecidos, bem como uma forma de manifestação das prioridades a serem executadas. Outra possibilidade ainda sinalizada pelo autor é de que esta participação pode representar uma politização das relações sociais para a formulação de políticas públicas. Novamente, se expressa uma das grandes contradições no processo de ênfase à participação social, visto que, nas sociedades complexas, os conflitos se caracterizam cada vez mais como não políticos.

Destarte, para o desenvolvimento de uma cultura de participação, é preciso construir possibilidades de diálogo, “onde haja liberdade de expressão, pluralismo” (GOHN, 2009:108). Especificamente, sobre a participação dos jovens, destaca-se o texto do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), no documento da Política Nacional de Juventude, que salienta a necessidade do Estado oportunizar a participação dos jovens, abarcando as diversidades das juventudes nesse país.

A juventude é uma dimensão social que articula movimentos de vários tipos e com distintas práticas discursivas e de organização. De acordo com essa realidade, o poder público deve ser criativo no desenvolvimento de metodologias e oportunidades que ampliem as condições de participação de um conjunto cada vez maior de jovens, assegurando a pluralidade de manifestação da juventude.

(CONJUVE, 2006:37)

Entretanto, para tal, se faz imprescindível a criação de espaços para articulação de um maior número de jovens, ao considerar as mudanças no contexto social e na configuração dos novos movimentos. Compartilhar experiências é fundamental para potencializar a mobilização de recursos institucionais e a articulação de redes para o reconhecimento das juventudes, assim como proporciona o processo de significações e ressignificações dos sujeitos envolvidos. O uso de metodologias participativas possibilita a estes sujeitos uma maior sensibilização, mobilização, mudanças de atitudes e aplicação dos conhecimentos elaborados coletivamente na própria vida.

Considera participar para além da presença dos atores sociais, ou seja, para a inclusão deles no processo de decisão, emitindo suas opiniões e construindo coletivamente soluções para diferentes situações. Promove-se assim o reconhecimento destes como pessoas importantes para a modificação do seu contexto de vida, proporcionando ainda lugares de pertença social, o estabelecimento de vínculos de confiança e novas possibilidades para construção sobre si mesmo.

Segundo a pesquisa do Instituto Cidadania e Perseu Abramo (2005) sobre o “Perfil da Juventude Brasileira”, 85% dos jovens não participam da atividade de nenhum grupo na sua cidade, e este percentual aumenta com o envelhecimento dos mesmos. Para Castro e Abramovay (2009:34), reafirmando os dados da pesquisa realizada por Ribeiro e Carrano (2006), o aumento da idade coincide com a diminuição do “potencial de agregação”, ou seja, diminui o envolvimento dos jovens em práticas associativas. E isto está relacionado à busca

pela sobrevivência por boa parte da população jovem no Brasil, frente às dificuldades sociais e econômicas enfrentadas em suas vidas, no momento presente e futuro (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009).

Conforme os indicadores apresentados por Ribeiro e Carrano (2006), constata-se ainda que as principais atividades dos grupos estejam relacionadas com aquelas de cunho religioso ou artístico-culturais⁴. Esse dado confirma a não participação dos jovens em movimentos juvenis para a melhoria de vida em seu bairro ou sua cidade, pois apenas 18,5% afirmaram que participaram. Ainda neste estudo, confirmou-se que os jovens têm uma visão bastante negativa sobre quem exerce a atividade política.

Este último dado é também salientado por Castro, em 1992, ao constatar a existência de dificultadores em atrair mulheres jovens para o sindicato, porque este coletivo do serviço doméstico como grupo ocupacional não faz parte dos seus projetos de vida, além do fato delas não quererem ser reconhecidas como tal. Isso se deve ao fato de acreditarem na mobilidade social, ou seja, de terem outras expectativas de vida, além de serem também influenciadas pelas representações que possuem acerca do sindicalismo como algo próprio das mulheres mais velhas, sem marido ou que não são amadas.

Vale ressaltar ainda que o nível de instrução também está relacionado às variações com relação à participação social ou não dos jovens. Ribeiro e Carrano (2006:81) apontam que, quanto maior o nível de escolaridade, maior a participação dos jovens nos grupos. Tal índice reforça a importância de ofertar uma educação de qualidade para as juventudes no Brasil, já que, nas palavras dos autores, “a experiência da escolarização exerce influência sobre a vida associativa juvenil...”, o que também diminui a possibilidade dos jovens enfrentarem dificuldades sociais e econômicas.

Percebe-se assim que a participação política está atrelada às questões de idade, classe social e de gênero, por exemplo, o que sugere uma “alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos”, como afirma Castro (1992). Não se defende aqui a participação dos jovens

⁴ Atividades em grupo religiosas (42,5%), esportivas (32,5%) e artísticas – música, dança e teatro – (26,9%). Em seguida, encontram-se as atividades menos citadas: estudantis (11,7%), de comunicação (6,3%), as relacionadas com melhorias no bairro (5,8%), de meio ambiente (4,5%), as político-partidárias (4,3%), o trabalho voluntário (1,3%) e outras atividades (0,8%).

como nos velhos movimentos, por via da participação de sindicatos, entretanto acredita-se que a participação deve ser garantida, assim como os outros direitos, devendo ser realizada de forma ativa, questionando inclusive o próprio espaço oferecido pelo Estado. Acredita-se ainda que, para que isso ocorra, torna-se essencial a garantia de espaços que possibilite o pensar no coletivo, com base em uma reflexão crítica e estimule a articulação de forças e saberes em prol do bem comum, além do desenvolvimento de relações solidárias e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais.

5.3. Educação para a cidadania ativa nas Políticas de Juventude do Brasil

A educação, assim como a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados são direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Além disso, a educação é apontada por diversos autores como um caminho para a conquista dos demais direitos sociais. Para tal, considera-se aqui a educação numa concepção ampliada, a qual ocorre nas diversas práticas sociais e não apenas nos espaços formais de educação, tais como no ambiente familiar, no trabalho, espaços de lazer e da participação política (RIBEIRO, 2002).

Para Pierro (2005), na história da educação brasileira para jovens e adultos, há inúmeras experiências de educação não formal, seja para formação política, seja para qualificação para o trabalho e geração de renda. Contudo, o foco do debate público continua sendo os desafios da alfabetização e a elevação da escolaridade. Segundo a autora, isso se deve ao fato do ensino fundamental público e gratuito para qualquer idade estar previsto na Constituição como direito de todos e, mais ainda, como parte dos direitos do ser cidadão.

De acordo com Ribeiro (2002), parece haver um consenso de que a conquista da cidadania pressupõe o conhecimento de direitos e deveres através da educação, inclusive porque cidadania significa “ter as luzes do conhecimento”. Benevides afirma ainda que, para a cidadania ativa, se faz necessária que a educação política ocorra no cotidiano, de forma vivencial e processual, o que inclui o reconhecimento dos saberes e práticas que os indivíduos possuem.

Não resta dúvida de que a educação política — entendida como educação para cidadania ativa - é o ponto nevrálgico da participação popular. Mas esta educação se processa na prática. Aprende-se a votar, votando. É claro que esta questão, pela sua própria natureza especulativa, não tem resposta pronta e acabada. Mas, entender a

participação popular como uma "escola de cidadania" implica rejeitar aquela argumentação contrária que exagera as condições de apatia e despreparo absoluto do eleitorado, assim considerado incapaz, submisso e "ineducável". O que importa, essencialmente, é que se possa garantir ao povo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação — com pluralismo e com liberdade. (BENEVIDES, 1994: 10).

Face a tantas desigualdades presentes na história da sociedade brasileira na qual apenas alguns “merecem” o *status* de ser cidadão, questiona-se o quão possível é construir uma democracia participativa. Todavia, sabe-se também que as políticas públicas devem considerar tal realidade e contribuir para a superação das desigualdades sociais, com a ampliação do conceito de cidadania de modo que abarque a diversidade, a níveis macro e microsocial da juventude brasileira.

Sabe-se que as ideias neoliberais, pautadas na realização do projeto individual e competitivo, influencia a forma como se compreende a educação formal neste país, direcionando um aumento no tempo de escolarização associado à busca da inserção no mercado de trabalho, o que, por sua vez, promoveu a consolidação dos exames supletivos (PIERRO, 2005). O paradigma compensatório do supletivo permanece mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), na qual o ensino oferecido aos jovens e adultos baseia-se na reposição do ensino de quando crianças e adolescentes, conforme a autora. Com isso, o ensino e a metodologia aplicada tornam-se rígidos, sem contemplar as trajetórias e características socioculturais dos sujeitos. Além disso, ainda segundo Pierro (2005:119), este paradigma reforça a desvalorização e o não reconhecimento dos saberes e fazeres destes jovens e adultos, quando dirigem “o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar” deles, reproduzindo preconceitos e valores discriminatórios, solidificando as desigualdades já existentes.

O ideal da educação seria valorizar o conhecimento que os sujeitos possuem, facilitando a construção de novas descobertas nesta relação que é mútua e dinâmica. Afinal, como afirma Paulo Freire (1996), não existe a docência sem a discência, e como consequência desta relação deve-se estabelecer a educação com base na ética e com a construção de uma pedagogia que respeite a dignidade e a autonomia do educando. Neste sentido, reconhece-se o jovem como sujeito e ser ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Observa-se assim a necessidade de uma mudança paradigmática sobre como se concebe e executa ações de educação envolvendo jovens e adultos. Com isso, defende-se a preocupação com a escolarização, mas também a importância de atentar-se para a construção de outras práticas e reflexões que ultrapassam a educação formal, pautada em modelos que correspondam às necessidades dos sujeitos em questão. Desse modo, reforçar a lógica linear entre escolarização e emprego tanto superdimensiona a escola e o saber escolar como promotores da cidadania quanto obscurece a realidade do mercado de trabalho, marcada pelo desemprego e precariedade, especialmente, para os jovens pobres.

Freire (1996) acredita que educar não é transferir conhecimentos, o que significa que os discentes não são percebidos como seres passivos onde apenas são depositadas informações. Entende-se que educar é criar possibilidades para sua própria construção. Com isso, o autor defende que a prática educativa é um exercício constante em favor da produção do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos neste processo.

Acredita-se que a multiplicação de outras experiências educacionais não formais possibilitaria o reconhecimento dos jovens como sujeitos que possuem aprendizados desenvolvidos pelas suas experiências de vida. Com o processo de empoderamento, a começar do compartilhamento de suas trajetórias, proporcionando construções coletivas fundamentadas pelo respeito ao outro, aumentam-se as perspectivas de inclusão e pertencimento nas diversas áreas que compõem a realidade, como o acesso à cultura, às novas tecnologias, dentre outros.

Neste sentido, Benevides (1991) e Freire (1996) defendem a criação de novos e múltiplos espaços para a participação dos jovens como sujeitos ativos, construtores de um processo político e ético. Isso não significa que os espaços existentes não devem ser considerados, mas que há a necessidade de ressignificá-los de forma coerente com o reconhecimento da autonomia destes sujeitos.

De acordo com Benevides (1991), a educação para a cidadania ativa é aspecto imprescindível para a participação popular, ressaltando a necessidade de pensar projetos de educação política. A autora ainda apresenta a preocupação de como educar, ponderando que se trata de uma ação processual e, com isso, exige espaços para que esta participação seja praticada e

compartilhada. Isto significa que a participação política ocorre a partir do acesso a informações e a consolidação de espaços para o estabelecimento de trocas através do diálogo.

Para a construção de uma cultura do diálogo, Benevides (1991) defende a criação de diferentes espaços para o compartilhamento de diferentes vozes e “bandeiras”. Nesse ínterim, a educação política é oportuna para a politização das relações e para a

...participação em processos decisórios, de interesse público – como em referendos, plebiscitos e iniciativas populares -, é importante em si, independente do resultado do processo. As campanhas que precedem às consultas populares têm uma função informativa e educativa, de valor inegável, tanto para os participantes do lado ‘do povo’, quanto para os próprios dirigentes e lideranças políticas.

(BENEVIDES, 1991:198)

Entretanto, para a consolidação da democracia participativa, os próprios sujeitos têm que tomar consciência de si e do poder que possuem para a promoção das transformações sociais, bem como mudanças de hábitos e valores culturais que descaracterizam parte dos brasileiros como sujeitos e como cidadãos. Igualmente, deve-se atentar que isso ocorre no momento de crescente descrédito em valores públicos e coletivos.

Em concordância com os diversos teóricos, acredita-se que, através da educação, formam-se sujeitos-cidadãos, já que lhes garante acesso à informação, exercício da reflexão crítica, práticas de socialização, além do desenvolvimento de saberes e comportamentos que possibilitam o acesso aos direitos como seres pertencentes a esta nação. As transformações sociais para um Estado mais justo e igualitário será possível por meio da garantia de direitos, reconhecendo o poder ser cidadão a todos os jovens brasileiros, o que também implica na realização de espaços para a participação política destes.

6. A cidadania ativa e o ProJovem Urbano

As análises que seguem partem do que chamamos nosso campo de pesquisa, entrelaçando considerações sobre os documentos relativos ao programa nas suas diferentes etapas - planejamento, implementação e avaliação - e as entrevistas realizadas com jovens, além de revisita à literatura consultada. No entanto, inicialmente, é primordial a descrição sobre o contato com os jovens e as dificuldades encontradas para localizar os jovens egressos a serem entrevistados, bem como as estratégias utilizadas.

6.1. Entrando no campo....

A entrada no campo (contato com documentos e jovens entrevistados) foi facilitada pelo acesso à equipe de monitoramento e avaliação do ProJovem Urbano vinculada à UFBA, que, antes da transição para o Ministério da Educação (MEC), era responsável pela região do Nordeste 1 (Bahia, Sergipe e Alagoas). Através deste contato, obteve-se acesso ao material confeccionado sobre o programa para realizar a análise documental. Também por esta via foi solicitado à Secretaria Nacional de Juventude a lista de jovens egressos do PJU em Salvador, da 2ª entrada.

Dos materiais obtidos, destaca-se o Projeto Pedagógico Integrado do Programa (2008), o Relatório de Gestão do PJU 2008-2010, assim como os cadernos temáticos sobre o perfil dos jovens do ProJovem Urbano, sobre permanência e não permanência dos alunos no ProJovem Urbano, sobre desempenho e proficiência dos alunos do PJU e Sumário Executivo de Avaliação do Programa. Estes cadernos apresentavam a sistematização dos dados obtidos nos relatórios de avaliação do programa ao longo de 2008, 2009 e 2010. Vale ressaltar que outros cadernos temáticos foram produzidos em 2011, com base em diferentes pesquisas realizadas pelas universidades que compunham o Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA)⁵ do PJU, mas muitos destes apresentaram problemas na edição, o que impossibilitou o seu uso.

⁵ O SMA era voltado para a supervisão das condições de oferta do programa, avaliação externa de alunos, monitoramento da matrícula, frequência e realização das atividades pedagógicas e para a avaliação do programa. Ele era resultado da cooperação entre a Secretaria Geral da Presidência da República e nove Universidades Federais que atuavam de forma regionalizada.

Com relação à lista dos jovens egressos, esta foi providenciada em agosto de 2012, entretanto as tentativas de contato com os jovens só foram realizadas com início no mês de outubro, após a aprovação do Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil (vide apêndice III). Vale ressaltar que esta lista continha as seguintes informações: código de identificação do núcleo⁶, nome do(a) jovem, bairro onde residia na época do programa e os telefones fixos e/ou celular. No total, havia 442 jovens, em média, 49 a cada núcleo. Em cada um dos 9 núcleos da lista, havia aproximadamente 10 jovens sem nenhum número de contato.

A ideia inicial era entrevistar pelo menos um jovem de cada núcleo, prevendo contatar jovens dos diferentes gêneros. Foram realizadas, aproximadamente, 70 tentativas, seguindo a ordem exposta na lista, uma vez para cada contato. As dificuldades mais encontradas no processo de tentativa de contato referiam-se à desatualização dos números de telefones, pois muitos não existiam mais, a chamada não era concluída ou a ligação era direcionada para a caixa de mensagens. E, quando alguém atendia ao telefonema, descobria-se que o telefone não pertencia mais ao ex-aluno do PJU, e os novos donos das linhas afirmavam não conhecer a pessoa procurada. Conforme afirmam Tibiriçá e Oliveira (2012), algumas dificuldades nas estratégias para contato de jovens egressos do ProJovem referem-se à desatualização do banco de dados decorrente do próprio perfil destes, devido à grande mobilidade urbana e troca constante de telefones.

Houve casos também em que os jovens egressos afirmaram não querer participar da pesquisa, justificando estarem ocupados em função do horário do trabalho ou com afazeres domésticos e/ou cuidados com familiares. Tal dado também deve ser interpretado como pertinente ao perfil dos jovens, bem como com a hipótese de não possuírem interesse em falar sobre o programa, seja em função da sua experiência com o mesmo, seja por conta do tempo transcorrido da finalização do mesmo (setembro de 2010) até o momento do contato para este estudo (outubro de 2012). Com a não obtenção de êxito após estas tentativas, a estratégia de contato foi alterada.

⁶ Espaço pedagógico que era composto por cinco turmas, de no máximo 40 alunos cada. Normalmente os núcleos se localizavam em escolas públicas e contavam com as diretorias destas para a execução de suas atividades. (BRASIL, 2010 – Relatório de Gestão)

As novas possibilidades de contato tiveram como base a construção de uma rede mais próxima, ao reduzir as regiões da cidade para realização das entrevistas, mediante a persistência do pesquisador para com os mesmos contatos e a tentativa de acesso a outros contatos da lista a partir de um(a) jovem localizado(a). Com isso, foram realizadas mais tentativas, alternando os horários das ligações para o mesmo contato e/ou deixando recados. Depois de muitas tentativas no período de um mês, finalmente foi agendada a primeira entrevista.

No dia e horário agendados, o marido da jovem ligou para buscar informações acerca do que se tratava e com desconfiança sobre o encontro para o qual ela iria desacompanhada, desmarcando então a entrevista. Apesar disso, após esclarecimentos ao marido, houve concordância em agendar a entrevista para outro momento, atendendo às exigências do cônjuge sobre o mesmo ocorrer em lugar público e da jovem comparecer acompanhada. Na semana seguinte, foi realizado novo contato com a jovem Carol⁷, no qual ela apresentou certa relutância e questionou a persistência em falar com ela, mas concordou em encontrar a pesquisadora no dia seguinte, concedendo a entrevista.

As demais entrevistas também foram marcadas após novas tentativas de contato, ressaltando que, com a jovem Lara, houve remarcações em função do trabalho, diferente do que ocorreu com Flavia e Fernanda. Com estas últimas, o agendamento ocorreu de forma instantânea, com êxito no primeiro contato, e as entrevistas foram realizadas no mesmo dia ou no dia seguinte ao contato telefônico.

6.2. Breve relato sobre as jovens entrevistadas

As jovens entrevistadas possuem a idade esperada, decorrido dois anos da participação do ProJovem Urbano. Ao observar a Tabela 1 abaixo, se verifica que apenas uma é solteira e as demais são casadas, e duas delas possuem filhos. Das quatro participantes, duas concluíram o ensino fundamental paralelo à finalização do PJU, embora façam menção à última série cursada antes do programa. As outras duas deram continuidade aos estudos, concluindo o 2º grau, mas infere-se que, a despeito disso, o fato não garante inserção no mercado de trabalho.

⁷ Neste estudo, serão utilizados nomes fictícios para os entrevistados, a fim de garantir o sigilo previsto na realização de pesquisas com seres humanos.

Tabela 1 - Síntese das características das entrevistadas

Jovens Participantes	Idade	Etnia	Estado Civil/ Quantidade Filhos	Situação Escolaridade	Situação com relação ao Trabalho
Carol	31 anos	Negra	Casada, com 1 filha	6ª série/ Conclusão do Ensino Fundamental	Desempregada
Flavia	30 anos	Negra	Solteira, sem filhos	2º grau completo	Desempregada
Lara	27 anos	Negra	Casada, sem filhos	2º grau completo	Empregada
Fernanda	27 anos	Parda	Casada, com 02 filhos	4ª série/ Conclusão do Ensino Fundamental	Empregada

Para facilitar a compreensão das perspectivas compartilhadas por estas jovens que participaram da pesquisa, de acordo com os objetivos propostos, segue um resumo das suas trajetórias de vida. Em seguida, apresentam-se as categorias de análises com a articulação dos dados obtidos pelos documentos e entrevistas. Para efeitos de sistematização, facilitando a visualização e entendimento, as subcategorias analisadas são antes destacadas em itens, dando seguimento ao texto.

Carol

Calabar, 27 anos, casada, estudou até a 6ª série antes do PJU, e, durante a entrevista, afirmou não saber que havia concluído o ensino fundamental, pois não recebeu o certificado de conclusão do programa. Após este, ela parou de estudar devido a problemas de saúde e da gravidez. No momento, encontra-se desempregada, mas se denomina cuidadora do lar e da filha, além de “trabalhar para si”, ocasionalmente, com atividades de um comércio informal. Mudou-se do bairro onde participou do programa para o qual reside atualmente. Almeja obter qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho. Reconhece que aprendeu “algumas coisas” na experiência do ProJovem Urbano, porém faz críticas e sugestões de melhoria para o mesmo.

Flavia

Federação, 30 anos, solteira, sem filhos, encontra-se desempregada após a família com a qual ela trabalhou como babá ter viajado para residir em outra cidade. Afirma que, antes do PJU, concluiu o 2º grau, e relata a sua decepção com a experiência no programa, pois esperava que,

através dele, fosse conseguir se inserir no mercado de trabalho, além de tentar se atualizar para arriscar entrar na faculdade, em busca de um futuro melhor. No momento da entrevista, estava sob a expectativa do ENEM para entrar numa faculdade de medicina ou direito, o qual reconhece como sendo seu maior sonho. Tem um olhar crítico sobre a sua experiência no PJU, apontando as frustrações com o projeto e com o governo no que se refere aos jovens brasileiros.

Lara

Liberdade, 27 anos, casada há 1 ano, sem filhos. Estudou até a 7ª série antes do PJU e deu continuidade aos estudos, concluindo o 2º grau ao cursar o Supletivo. Afirma que, atualmente, não tem religião, apesar de ter frequentado a Igreja evangélica e o grupo de jovens vinculado a esta Igreja durante dois anos. Trabalhava informalmente, trançando cabelos, mas, ao finalizar os estudos, buscou se inserir no mercado de trabalho, com a formalização de um vínculo. Trabalha há 5 meses na área de telemarketing e, no momento da entrevista, estava sob a expectativa do resultado do ENEM, pois planeja realizar um curso superior, em direito ou psicologia. No seu discurso, ela valoriza os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida e se julga como alguém comprometido e que gosta de estudar. Por este comprometimento durante o programa, afirma ter sido apontada por alguns professores como referência para os seus colegas. O seu relato ilustra a influência da mobilidade urbana na construção e desconstrução das redes de apoio e pertencimentos na comunidade onde reside.

Fernanda

Federação, 27 anos, casada há 13 anos, dois filhos (7 e 10 anos de idade). Natural de Valença, passou a residir em Salvador há 6 anos para acompanhar o marido em seu novo trabalho. Não obstante, pretende voltar a morar na sua cidade de origem, sobre a qual mantém preocupação a respeito do seu desenvolvimento. Afirma que cursou até a 4ª série e pretende voltar a estudar, pois acredita que, com o estudo, terá um futuro melhor. Quanto a isso, não reconhece a experiência do ProJovem Urbano, ao ponto de não considerar que possui a conclusão do Ensino Fundamental. A desvalorização desta experiência se faz presente na relação que estabelece com o mercado de trabalho. Por intermédio da sua rede de amigos, conseguiu um trabalho no qual está há 6 meses, e sonha em ser veterinária.

Em comum, todas as entrevistadas tiveram dificuldades em lembrar detalhes sobre a execução das aulas, referente a cada eixo do PJU. Isso pode estar relacionado ao tempo transcorrido da finalização do projeto até o momento da entrevista. Com o transcorrer da mesma, houve o resgate de algumas informações, no entanto, com frequência, elas evitavam responder determinadas questões, talvez com a crença de não se perceberem como sujeitos que possuem um determinado saber.

6.3. O ProJovem Urbano: Caracterização do Programa

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano conceitua que o Programa Nacional de Inclusão (PROJOVEM): Educação, Qualificação e Ação Comunitária, criado em 2005, visava “romper a reprodução das desigualdades e restaurar a esperança social em relação ao futuro”. Era visto como “uma intervenção emergencial, proporcionando ao jovem o retorno à trajetória escolar e prosseguir nos estudos a partir de novas formas de interação social, possibilitando novos conhecimentos e um reposicionamento social e profissional” (BRASIL, 2008), compondo a agenda da Política Nacional de Juventude.

Sabe-se que o ProJovem Urbano (PJU) surge com a reformulação dos programas voltados para juventude, em 2008, como parte do ProJovem Integrado, com base nas noções de oferecimento de “oportunidades para todos e direitos universalmente assegurados” (BRASIL, 2008 - PPI). Por conseguinte, o ProJovem Urbano se apresenta como uma reedição do ProJovem, denominado como Original, com a “finalidade de elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã”.

Percebe-se que fica evidenciada a perspectiva deste ser um programa de inclusão, já que está direcionado para o desenvolvimento humano e exercício cidadão, de acordo com as três dimensões de Formação Básica, Qualificação Profissional (QP) e, da agora denominada, Participação Cidadã. A concepção da inclusão aparece também como uma das finalidades específicas expostas no Caderno de Desempenho e Proficiência no PJU, ao analisar que o programa propõe a reinserção dos jovens no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital como

instrumento de inserção produtiva e de comunicação; e a ampliação do acesso dos jovens à cultura.

Assim, o conceito de cidadania aparece de forma abrangente, associada a todas as dimensões do programa, ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos eixos específicos do programa, que contempla a menor carga horária. Afinal, o PJU ocorria com o total de 2000 horas, sendo 1560 presenciais a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos, onde cada Unidade Formativa (UF) durava três meses. Deste total de horas presenciais, 78 estavam reservadas para a Participação Cidadã, enquanto a Formação Básica possuía 1092 horas e QP 390 horas. Reflexões mais específicas sobre este conceito serão apresentadas a seguir.

Vale ressaltar ainda que a inclusão aparece também como um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do PJU, conforme consta no PPI, ou seja, que a condição *sine qua non* para aprendizado do aluno relaciona-se à sua inclusão escolar e social. Para tal, defende-se que a metodologia utilizada deve partir da compreensão da realidade do jovem e a integração destas dimensões deve ocorrer de forma interdisciplinar, através dos eixos temáticos norteadores para cada Unidade Formativa. Estes temas integradores foram: I- Juventude e Cultura, II- Juventude e Cidade, III- Juventude e Trabalho, IV- Juventude e Comunicação, V- Juventude e Tecnologia e VI- Juventude e Cidadania.

No relatório de gestão do ProJovem Urbano 2008-2010, afirma-se o caráter experimental do programa ao promover a reinserção dos jovens na escola e no mundo do trabalho como um grande desafio social, por estar direcionado a jovens marcados pela exclusão. Demonstra-se também a preocupação com a permanência dos jovens no programa, apontando a urgência em sensibilizar “jovens que lutam para sobreviver”, com as “dificuldades reais” enfrentadas ao longo de suas histórias.

Ao comparar as metas planejadas para o que foi executado, observou-se que a meta para a 1ª entrada (início do programa em setembro de 2008) em Salvador era de 4800 matrículas, ocorrendo 5070 matrículas, enquanto que, na 2ª entrada (começou em abril de 2009), a meta e número de matrículas foram de 2400 cada. Destaca-se a ampliação do programa, possibilitando a participação de outros municípios participarem. Observa-se ainda que, a terceira entrada prevista para maio de 2010, com 3600 matrículas, foi interrompida no município por questões relacionadas à gestão local.

Ao analisar o número da matrícula inicial (que fizeram a matrícula no PJU e nunca frequentaram) verificou-se que, em Salvador, houve a participação de 4.399 jovens na 1ª entrada e de 1.939 na 2ª entrada. Desse último número aponta-se para a conclusão e certificação de apenas 442 concluintes do programa nesse município, por constarem na lista que a pesquisadora teve acesso. Esse número de concluintes está associado à taxa de permanência e de certificação daqueles que iniciaram o programa na 2ª entrada, que em Salvador é de 46% e 68%, respectivamente. Destaca-se que este representa um percentual baixo quando comparado à média nacional de permanência é de 58% e do recebimento do certificado de conclusão refere-se a 91%, proporcionalmente, como exposto no Relatório de Gestão (BRASIL, 2010).

No Sumário Executivo Avaliação do PJU 2008/2009, reafirma-se o que está exposto no PPI, evidenciando as mudanças do ProJovem Original para o Urbano. Estas se referem à ampliação da faixa etária de atendimento até 29 anos (antes, era até 24 anos); aumento do período do curso (de 12 para 18 meses); entrada de jovens com carteira assinada; inclusão de jovens que sabem ler e escrever e que não concluíram o ensino fundamental; e ampliação para municípios externos às regiões metropolitanas.

Entretanto, pela breve descrição apresentada pelas jovens entrevistadas, percebe-se que tais critérios não foram cumpridos em todos os núcleos, afinal Flavia afirma já ter concluído o 2º grau ao se matricular no PJU, evidenciando ainda a falta de clareza na divulgação do projeto. Segundo ela, se matriculou no ProJovem Urbano por acreditar que era um curso preparatório para inserir os jovens no mercado de trabalho, qualificando-os profissionalmente e oferecendo oportunidades de trabalho para estes. A mesma também afirma que muitos jovens que participaram do programa não eram alfabetizados, o que prejudicava o andamento das aulas.

...quando eu procurei saber pelo ProJovem, disseram que na verdade era um curso preparatório para que a pessoa “vinhesse” arranjar o seu primeiro emprego.[...] Aí, eu perguntei qual era o propósito do projeto. A moça da secretaria me explicou que o projeto seria pra dar mais oportunidade às pessoas, ao jovem, a seu primeiro trabalho. (Flavia)

...a maioria das pessoas que participaram ali não sabia ler e escrever. Então, ela (professora) estava praticamente ensinando o pessoal. (Flavia)

palavras que a gente acaba esquecendo, perdendo, sei lá, de alguma forma, e isso foi uma forma também, eu não estava também fazendo nada, aí resolvi me matricular na intenção de estar me atualizando, que eu também pretendo ainda continuar meus estudos, então foi uma forma de eu estar... (Lara)

É porque eu fiquei muito tempo parada no tempo. Então eu precisava me atualizar. Até a sociedade mesmo em referente aos estudo. Porque como eu queria fazer o ENEM, eu não queria estar despreparada, eu queria tá pelo menos preparada. Mas, as condições pra mim fazer um cursinho, não me permitia porque eu tava desempregada. Então ou bem eu fazia, ou eu procurava emprego para botar comida dentro de casa. [...] Então, eu achei que pelo menos esse ProJovem ia me ajudar pelo menos em alguma coisa, ingressar na faculdade. Até mesmo pra melhorar mais minha situação, né? (Flavia)

Como aparece no Sumário Executivo e no Caderno sobre o perfil e percepções dos alunos, no ProJovem Urbano, “o desejo de ascender socialmente (com melhores empregos e maiores rendimentos) é expresso em muitos relatos, nos quais o PJU é visto como uma grande oportunidade de alcançar tais objetivos”. Em muitos relatos, os jovens estabeleciam esta relação direta entre maior qualificação profissional e o surgimento de novas oportunidades, o que também foi observado nas entrevistas. A perspectiva de um “futuro melhor” é cogitada como consequência da inserção no mercado de trabalho ou associada à continuidade nos estudos, ao cursar uma faculdade.

- Contribuições para a vida:

Ao serem questionada sobre como o ProJovem Urbano contribuiu para as suas vidas, as jovens entrevistadas se dividem entre a valorização do estudo para as suas vidas e o não reconhecimento dos benefícios por terem participado do programa. Lara afirma que este contribuiu para uma nova visão de mundo, e Carol que adquiriu novos conhecimentos. Porém, Flavia revela que acredita que a diferença na vida dela ocorreria, provavelmente, se ela não tivesse passado pelo PJU, pois crê que o programa prejudicou outras possibilidades de conquistas em sua trajetória, além de dizer que este não colaborou em nada. De forma comparativa, cita experiências de outras pessoas que se inseriram em outros programas e conseguiram estagiar, e que estão trabalhando em diversas áreas, não tendo passado pelo PJU.

Quando a gente estuda, a gente acaba tendo uma outra visão, quando você estuda, que você tem um objetivo, poxa, você tem uma outra visão, você fica com uma outra mente.. E quando você esta estudando, você fica com sua mente mais aberta, você já vê as coisas de uma outra forma. (Lara)

Em nada. [...] Se eu não tivesse passado por essa experiência, talvez, eu acho que poderia ter sido até diferente. Ali, no Dendezeiro mesmo, dão curso por projeto que tem, que é grátis, que emprega o pessoal, mesmo que seja estágio. Pelo menos, lhe possibilita de você manusear aquilo que você aprendeu dentro do curso. (Flavia)

Flavia afirma que o projeto não favoreceu em nada, pois não cumpriu com o que foi prometido e Fernanda complementa que o programa contribuiu para ela “acordar para a vida” e continuar buscando “ser alguém na vida”. Esta última chega a dizer que o PJU, de forma contraditória ao que objetiva, serve para quem não pretende dar continuidade aos estudos.

Não teve nada, mudança nenhuma, continua a mesma coisa. Eu já vi gente, pessoas, que ficou na minha sala, que não teve oportunidade também de trabalho, que ficou esperançoso nesse projeto, achando que ia achar alguma coisa e, no final das contas, não vinha nada. (Flavia)

Mudou sim. A forma, assim, eu acordar pra vida e não parar nesse certificado que eu tenho na mão hoje... Eu tenho que voltar de onde eu parei e continuar tudo de novo. [...] Que, ali, eu vi que com o ProJovem ajuda sim, ajuda pra quem quer parar no tempo e eu não quero isso pra mim. Eu quero estudar, me formar e ser alguém na vida. Quem sabe um dia entrar na faculdade? (Fernanda)

Mesmo não reconhecendo benefícios de ter participado do PJU, confirma-se o que foi apontado por Castro e Abramovay (2010), que a entrada neste programa possibilita a retomada da trajetória nos estudos, já que estas retornam ou pretendem dar continuidade ao ensino regular. Estas perspectivas de futuro mostram a inserção do jovem em outros espaços sociais, inclusive no próprio programa, atrelada a expectativas tais como a inserção no ensino superior. Nesse sentido, Novaes (2005) considera que o contexto social da contemporaneidade, com as transformações no mercado de trabalho, onde uma certificação continua importante, apesar de não ser mais garantia de inserção, impõe ao Estado pensar em ações que vinculem a escola ao mundo do trabalho, no desenvolvimento de novas habilidades, competências e valores a estes jovens, condizentes com as características presentes no século XXI.

- Eixos e suas relações:

Sobre as percepções sobre os eixos, ficam evidenciadas as críticas ao programa e o não estabelecimento de relações entre eles. Ou seja, cada eixo é visto de forma separada, com seus objetivos, características e formas de funcionamento, o que depende muito da condução dos professores que executam os conteúdos programáticos, da disponibilidade de materiais e da estrutura oferecida pelo núcleo. Esta não articulação dos eixos se faz presente não só nas falas das entrevistadas, mas também nos documentos analisados, nos quais pouco são mencionadas as atividades integradoras e os dados de uma experiência interdisciplinar, como estavam previstos no PPI.

- Pontos negativos:

Desse modo, como é possível observar na Fig.1, as críticas à formação básica estão relacionadas ao projeto em si, pelo tempo de duração deste e o não cumprimento dos objetivos, ao ensino e ao certificado, seja pelo não recebimento deste, seja pelo não reconhecimento do valor do mesmo.

Me inscrevi, entrei, tudo bem. Aí, o primeiro mês foi bom, o segundo mês foi bom, aí, terceiro mês já foi ruim. Começou a não ter aulas. O projeto não tava mais funcionando. Muitos funcionários já não tava mais ajudando. [...] Aí, então, não valeu a pena. Porque não to tendo... não to vendo projeto nenhum. Não vi projeto nenhum, a gente não conheceu nada daquilo que eles falaram. (Flavia)

Conclui (o ensino fundamental), mas ao mesmo tempo não. Eu não vou pegar o certificado e me matricular no primeiro ano, porque eu sei que não eu tenho capacidade de ir pro primeiro ano. Assim, eles falam que é uma coisa, e quando a gente vai ver, não é aquilo, é outra coisa. Eu esperasse assim, que eles ensinassem à gente aquilo que a gente não sabe. [...] Eu aprendi pouquíssimas coisas, pouquíssimas coisas mesmo. Só aquilo que eu já sabia mesmo, mas tinha esquecido. Foi só isso. (Fernanda)

Assim, a crítica com relação ao tempo refere-se à duração das aulas, bem como à falta delas, pois revelam que os professores demoravam a entrar em sala, perdiam muito tempo tentando organizar a sala, o que comprometia o período para desenvolver o assunto, ou faltavam, o que fazia com que ficassem sem aulas até encontrarem professores substitutos. Também referem ao tempo de duração do projeto, de 18 meses, o qual Fernanda acredita que deveria aumentar, pois entende que precisaria de um tempo maior para aprender mais. Esta acaba sendo uma sugestão de melhoria do ProJovem Urbano.

Foi pouco tempo e também tinha muitas faltas, né? Porque teve troca de professores. (Carol)

Quando ela vinha pra sala, já era já horário de ir embora, oito, nove horas. Que nem todo mundo do projeto não morava ali. A maioria não morava muito ali, não. Então a maioria já ficava com medo por causa de assalto... (Flavia)

Destaca-se que a duração da aula ficava comprometida por questões que atravessam a realidade destes jovens, por tentarem conciliar o trabalho ou outros afazeres com o horário do programa ou em função de questões como transporte e violência. Estes aspectos foram apontados pelas entrevistadas como dificuldades para acesso aos núcleos e a preocupação com o retorno para suas casas.

Juntamente com as críticas ao não cumprimento dos objetivos do projeto, também são citadas a falta e/ou ausência dos professores e a didática utilizada para o processo de ensino-aprendizagem, pois as jovens reclamaram da realização de trabalhos sem um retorno sobre o que foi realizado. Questionam-se, então, os princípios norteadores do programa ao considerar a realidade dos jovens e a sua experiência para o processo de aprendizagem, bem como a compreensão deles como sujeitos ativos, num processo em que eles, muitas vezes, não estão sendo reconhecidos como sujeitos. Isto porque, segundo relatos das jovens entrevistadas, apresenta-se uma não escuta destes, ao longo do projeto, e um não retorno a cada tarefa realizada ou no final do programa, por não ter a comprovação do aprendizado através do certificado.

Porque era mais trabalho. A gente fazia muito trabalho. Porque passava pra casa e você fazia se você quisesse. Porque era assim, porque não pedia pra olhar, pra corrigir, aquela coisa toda. Não tinha isso. Não importava o que estava ali, se você mostrou qualquer coisa e recebia a nota. (Fernanda)

Outra coisa também que eu não gostei porque a gente não teve a garantia, se passou, se não passou, pelo menos eu não tive garantia de nada. – não recebeu o certificado de conclusão. ...tipo pra gente saber se a gente aprendeu algo, a gente tinha que ter o certificado, se foi viável, se correu tudo bem, mas eu não tinha nenhuma comprovação. (Carol)

Sobre a questão estrutural do núcleo e do que estava previsto no PJU, explicita-se a diversidade encontrada na realidade deste município, o que evidencia a importância da gestão local. No núcleo no qual Carol participou do programa, ela reconhece as boas condições de funcionamento atreladas ao comprometimento da diretora da escola, o que contrapõe as realidades encontradas pelas demais, como ilustra a afirmação de Lara.

Tinha tudo. É porque também a diretora da escola era maravilhosa. - acesso aos espaços, bebedouro, biblioteca, laboratório de informática, tinha tudo funcionando. (Carol)

...a escola que tava um pouco numa situação precária, as cadeiras, as carteiras a gente não tinha... a sala que não tinha ventilação, eram mais essas coisas assim... (Lara)

A merenda foi alvo de críticas, em função da má qualidade que esta apresentava, bem como o auxílio dado aos jovens no valor de cem reais, devido aos atrasos e ao não recebimento por alguns participantes do programa ou porque atraía alguns jovens só interessados no pagamento, e não em estudar, segundo as entrevistadas. No entanto, Lara apresenta uma avaliação positiva do auxílio dado, como uma consequência do programa, que tinha como prioridade o estudo. Indaga-se, porém, o quanto o oferecimento de condições como esta não

reproduz valores do Estado e da sociedade, onde estes jovens excluídos são vistos sob uma perspectiva assistencialista, em que o pouco ofertado talvez seja visto como suficiente.

...até as merenda da escola era uma porcária. [...] Broa passada da validade. Eu não comia não. Mingau, “cê” é doido. Com gurgulho dentro. Acho isso uma falta de respeito. Eu não gostei, não, sinceramente, eu não comia, não. Eu tinha nojo. [...] Independente do pessoal ser renda baixa, mínima, mas, as menina mesmo não comia, não. Quem vai passar, quem vai comer para passar mal e ir ao hospital? Ninguém comia, não. Ficava lá a merenda todinha. (Flavia)

Recebi (o auxílio) no início, fiquei um bom tempo sem receber e não recebia. (Carol)

Porque teve gente que ia pra escola só porque da bolsa. Atrapalhava muito a gente, quem queria alguma coisa, porque quem não queria ficava entrando e saindo e aquilo ali tirava atenção da gente e até dos professores. [...] Eu acho que, em vez deles dar aquela bolsa, cem reais, que eu tive direito e todo mundo teve, eles tinha que incentivar mais em relação ao Ensino Fundamental da gente. (Fernanda)

A forma como estes jovens foram e são tratados repercute na maneira como se percebem e se constroem como sujeitos, comprometendo a sua autoimagem e também a sua implicação no desenvolvimento do programa. Afinal, segundo Gozález Rey (2005), o desenvolvimento do sujeito acontece nas redes de relações que estabelece com outros sujeitos, que atuam como momentos de transformação na relação, pautados nas formas anteriores de funcionamento do sistema. Isto é, a subjetividade é vista como um sistema complexo que se liga aos diferentes processos de institucionalização e ações dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social em que se fazem presentes sentidos procedentes de outros espaços sociais.

- Comprometimento dos alunos

Através das relações sociais estabelecidas, os sujeitos envolvidos produzem sentidos e interpretações sobre o fato ocorrido e sobre as próprias relações. Dessa forma, com base nos comentários de Flavia, verifica-se que a falta de comprometimento dos alunos está relacionada com as dificuldades enfrentadas na execução do projeto, com relação à falta da merenda, ao não recebimento do auxílio e pela falta das aulas e/ou materiais para as mesmas. Por consequência, tais dados, possivelmente, exercem influência na taxa de permanência e conclusão no programa.

- Qualificação Profissional

Por sua vez, as críticas ao eixo de Qualificação Profissional estão relacionadas à falta e/ou precariedade dos materiais, semelhantes às críticas feitas ao curso de informática. Ambos os cursos eram vistos como atrativos do PJU, um diferencial da proposta do programa, mas que,

para a maioria, deixou a desejar, pois não aprenderam novos conhecimentos ou, o que aprenderam, acabaram não aplicando ao seu cotidiano. Apenas Carol afirmou que gostou, mas desejaria que o curso de artesanato fosse mais extenso.

Não vi a cor de computador, e olhe que eu sou louca por computador, não vi a cor do computador. Não vi cor de nada. Curso que eu me inscrevi pra fazer, dentro do projeto, não teve uma aula. Uma aula. [...] Nada. Na sala de computação, não tinha nada. As escolas não disponibilizavam nada, não tinha nada, nada. Tudo que você quisesse... qualquer material que conseguisse, a gente que tinha que providenciar. (Flavia)

Que, geralmente, era uma das aulas que as pessoas mais gostavam também, porque é... que, no caso, é um enriquecimento pra pessoas. Ainda mais profissionalmente mesmo, ensinar as pessoas a fazer as coisas [...] A gente bordava as sandálias, com aqueles náilon... Era um aprendizado que a gente tinha, ela (professora) incentivava a gente, era uma forma também de você, caso não trabalhasse, era uma forma de você ganhar dinheiro, seu próprio dinheiro, de você investir [...] eu gostava pra caramba das aulas dela! (Lara)

Segundo Ribeiro (2011), muitos programas sociais abarcam a formação profissional de forma precária, com a ausência de estratégias contextualizadas e ações descontínuas e com pouco valor de agregação à vida dos jovens. Fundamentada em discursos como o de Flavia, observa-se que ações como esta só acentuam as condições desses jovens sobre os seus esforços e investimentos, resultando em mais frustrações frente à busca por oportunidades. Deve-se atentar ainda para o fato de que a educação sem qualidade, muitas vezes, reforça as desigualdades sociais e exclusões.

De forma coerente, as críticas negativas apontadas pelas jovens entrevistadas localizam-se nos *surveys* realizados e apresentados nos cadernos temáticos analisados, cujos principais problemas de implantação e gestão do PJU estavam relacionados a: falta de aulas e mudança de professores, falta de aulas dos arcos profissionalizantes ou realização apenas de aulas teóricas, falta de retorno das atividades realizadas, problemas com recebimento do auxílio e matrícula dos alunos e precariedade dos materiais. Questões como estas reforçam o que está explicitado no PPI, visto que muitos jovens partilham da desconfiança em relação a programas e ações governamentais, por apresentarem grandes diferenças entre o que é prometido e o que é, de fato, realizado. Esta descrença no governo é ilustrada pela afirmação de Flavia:

Projeto enganoso, propaganda falsa. Ilude o jovem, praticamente, pra mim, não me serviu em nada, imagina pras outras pessoas. Eu me decepcionei muito com esse projeto do governo. (Flavia)

- Comunicação

Nos documentos do ProJovem Urbano, também se demonstra que a desorganização das instituições responsáveis pela execução do programa, a falta de informação e de comunicação entre alunos e gestores, além dos problemas na relação com a escola que recebe o programa, incluindo diretores e funcionários, foram identificados ao longo da execução do mesmo. Especificamente, sobre a comunicação, as entrevistadas afirmaram que não havia a circulação da informação e, quando havia, só teriam conhecimento se fossem até a escola para questionar se haveria aula, greve ou alguma atividade, sem antecedência, ou em função do contato com algum colega que obteve a informação na escola, e que repassava aos demais.

A gente sabia no dia, na hora. (Carol)

Não era só na escola... na própria escola. Através dos professores. Ou então quando tinha uma colega que sabia alguma coisa, porque, de certa forma, ela ficavam sabendo através da própria escola mesmo... Aí, passava pra gente as informações. (Lara)

A gente ficava sabendo tudo em cima da hora. Lá na escola. [...] Aí, por exemplo, ia acontecer hoje, greve hoje, amanhã. A gente ficava sabendo hoje. Ou então amanhã, quando a gente chegava na escola, que via tudo fechado. Só o porteiro lá. A gente ficava sabendo tudo assim. (Fernanda)

Mais uma vez, fica evidenciada a incoerência entre o que estava previsto no planejamento do PJU e a forma como eram executadas as ações no ponto de vista local. Isto porque, sem o acesso à informação, não há espaço para a participação ativa dos jovens na construção do seu próprio aprendizado, bem como no desenvolvimento do programa.

- Pontos positivos:

Como pontos positivos, os *surveys* aplicados para o monitoramento e avaliação do programa apontavam para a metodologia e qualidade do ensino, e a relação dos professores com os alunos. Sobre esta relação com os professores, os documentos esboçam uma analogia quanto ao papel desempenhado por estes profissionais na motivação dos jovens alunos, além de contribuírem para o aumento da autoestima deles. Observa-se isso no trecho retirado do Sumário Executivo:

O aumento da autoestima dos alunos é consequência do respeito e das relações estabelecidas, dos avanços sentidos no aprendizado e das perspectivas futuras de crescimento. Durante a participação no programa, os alunos ganham confiança e sentem mais capazes e preparados; em muitos casos, a escolarização e a participação proporcionadas pelo PJU fazem com que os jovens se sintam parte da sociedade, socialmente incluídos. (BRASIL, 2010:30)

A relação com o professor também é ressaltada como um diferencial da metodologia adotada no PJU, quando comparada ao ensino regular e quando não se referiam às constantes trocas

dos profissionais durante o programa. Nos cadernos temáticos, destaca-se, normalmente, que o aluno que estava há um período sem estudar encontra no programa um ambiente onde se sente acolhido e incluído, proporcionando a redução do “desconforto de voltar à escola e a má impressão que muitos têm do ensino regular. O aluno se sente motivado, incentivado e participativo...” (BRASIL, 2010:31).

Já as jovens entrevistadas valorizam a experiência que tiveram com alguns professores, por reconhecer o comprometimento que eles tinham com o estar em sala de aula e da atenção e respeito que sentiam por parte de alguns. Ou seja, percebiam este diferencial em alguns professores pela forma como eles se colocavam à disposição para facilitar o aprendizado dos alunos do PJU.

A professora de português excelente. Nossa... ela não só se comprometia com aquilo, mas ela também tinha aquela atenção. Não sei se aconteceu isso em todos os programas, mas ela tinha atenção, é... em acompanhar você, o que você não entendeu... você perguntava, ela não se preocupava, ela ainda deixava aquela brecha assim sabe, você tem alguma dúvida, você pergunta. Quando ela passava exercício pra casa, ela ia em cada aluno: Você fez? Porque você não fez? Aí, então aquela coisa: Fulano, responda o que... fale o que você respondeu... Ah, eu gostava. (Lara)

Na sala, às vezes, tinha muita bagunça, porque assim, tinha professores que não ligava, mas felizmente a gente pegou professores que queriam ajudar a gente. Viu que a gente que tava correndo atrás. Não só pelo dinheiro, porque claro, ajudou a gente, mas pelo ensinamento da gente também, porque a gente queria aprender. ...porque tem uns que ajudou a gente bastante... (Fernanda)

Segundo Castro e Abramovay (2010), não obstante à trajetória escolar destes jovens, com experiências de abandono e diversas dificuldades relacionadas ao cotidiano do ensino regular, a atenção e dedicação ofertada pelos professores ultrapassava a relação de sala de aula. Muitos jovens se sentiram motivados e impulsionados a frequentar as aulas e a se comprometerem com os estudos por causa da relação estabelecida com estes professores. Estimulados pelas relações de respeito e solidariedade, os jovens eram incentivados a prosseguirem nos estudos como indicado no Sumário Executivo, inclusive influenciando os dados de permanência e conclusão do jovem no PJU (BRASIL, 2010). Dessa forma, ainda que seja imprescindível a realização constante de trocas de professores, visando à fusão de núcleos ou demissão dos mesmos, deve-se buscar informar aos alunos o ocorrido, reconhecendo-os como sujeitos e seus vínculos estabelecidos, de modo que uma decisão para a melhor execução do programa numa determinada localidade não comprometa ainda mais as trajetórias escolares dos jovens.

Outro aspecto apontado como parte da metodologia diferencial do programa foi a confecção de materiais didáticos próprios; verifica-se que, embora houvesse críticas negativas com relação à falta de materiais ou demora no recebimento do material didático, eles servem até hoje como referências para as jovens entrevistadas. Constatou-se que elas possuem estes livros para estudo, utilizando-os para revisar alguns assuntos, como diz Flavia. Lara e Carol afirmam que não consultaram mais, no entanto demonstram afeto por tê-los guardados.

Eu tenho ainda esses livros até hoje... (Lara)

Os livro tão tudo ali inteiro. Eu uso mesmo quando eu vou fazer alguma prova de vestibular, eu aproveito, dou uma lidinha, pra estudar, eu vou estudar, eu vou aproveitar. (Flavia)

Ainda dentro da perspectiva do envolvimento afetivo-cognitivo das jovens no que se refere à experiência que tiveram no PJU, Carol afirma que o programa ajudou muita gente, oferecendo uma oportunidade para que as pessoas fossem “aproveitadas”, para que não ficassem “à toa”. Lara reconhece que percebeu contribuições do PJU para si e para as pessoas que viviam com ela, mas não percebe mudança na comunidade decorrente das ações deste.

De forma diferente do que o observado por Castro e Abramovay (2010), quando os jovens da “Mostra, Jovem!” atribuíram notas aos elementos do PJU, as jovens entrevistadas apresentaram visões mais negativas após terem passado pela experiência do ProJovem Urbano. Outra hipótese para esta diferença refere-se ao fato de que a realidade do município de Salvador pode ter sido distinta dos outros, e, com a média nacional, não fica tão evidenciada esta diversidade por regiões. Porém, aproxima-se da média estabelecida com os participantes da “Mostra, Jovem!” apenas os itens de acesso aos computadores e à internet, bem como o trabalho do educador de Participação Cidadã. Entretanto, observa-se que, de forma semelhante ao levantado anteriormente pelas autoras, as maiores médias ainda se referem ao material didático, à relação com os professores e às atividades integradoras.

Tabela 2 – Notas aos elementos do ProJovem Urbano

Item	Notas				
	Lara	Flavia	Fernanda	Carol	Média
Qualidade do ensino	7	5,5	3	6	5,38
Qualidade do material didático	7	7	5	10	7,25
Trabalho dos professores	8	6	5	8	6,75
Atividades de Participação cidadã	5	6	5	7	5,75
Trabalho do educador de Participação Cidadã	10	8	6	10	8,5
Curso de Qualificação profissional	10	5	3	5	5,75
Atividades integradoras	10	3	4	8	6,25
Valor da Bolsa	10	5	3	0	4,5
Espaço Físico e instalações do Núcleo	5	4	2	10	5,25
Acesso a computadores	6	0	0	10	4
Acesso à internet	6	0	0	10	4

- Sugestões

Frente ao que foi exposto, as jovens fizeram sugestões de melhorias do programa que se resumem basicamente à continuidade do mesmo e à possibilidade de oferecer novas turmas com ênfase na qualificação profissional, dando seguimento ao curso básico oferecido e atenção com a qualidade da educação ofertada.

Eu queria que, pra melhorar, ele tinha que começar do começo, no caso pegar o pessoal que eles pegava e deixava no meio do caminho, né? Deixava no meio do caminho, tipo, porque tinha a idade certa, né? Era até... Vinte e nove... Então, que eles fizessem o que? Que eles tentassem resgatar. Entendeu? Tipo, agora eles poderia ser mais rápido. Por quê? Porque a gente já sabe alguma coisa, talvez conversando aqui, eu não to sabendo me expressar direito as coisas... mas, se eles dessem uma oportunidade, se eles dessem uma oportunidade, a gente poderia ser mais rápido e, porém, com mais vantagem. (Carol)

...o que eu tenho pra falar é, que assim, eu espero que o ProJovem continue, agora de outra forma. Que possa ajudar o aluno... No sentido do aluno possa sair do ProJovem falando bem, coisas bem que aconteceu na sua vida, entendeu? Que possa pegar seu certificado e chegar em um lugar e conseguir um emprego. Entendeu? Chegar em uma outra escola, saber que vai entrar em outra escola, sabendo que tem condição de entrar. É só isso o que eu tenho pra dizer. (Fernanda)

Na verdade, tais sugestões mostram a necessidade de articular o PJU com outras políticas, como as de trabalho e renda, da educação média e técnica, a fim de proporcionar a inserção dos egressos em novas oportunidades para melhoria da qualidade de vida. Sugestão esta que aparece no sumário executivo acerca da articulação com outras políticas, inclusive as de saúde e assistência social, com propostas de ações para acompanhamento social e psicológico para este público, a fim de fortalecer os objetivos de inclusão, desenvolvimento humano e

exercício de cidadania. Entretanto, este ponto não é retomado nos outros documentos analisados.

Vale ressaltar que, além desta articulação a nível macro das políticas e diferentes programas existentes voltados para a juventude brasileira, é válido refletir sobre a articulação dentro do ProJovem Urbano, ou seja, entre os municípios e as gestões locais, de acordo com o que é estipulado em âmbito nacional. Por fim, foi constatada a importância das ações e estruturas nos núcleos para o cumprimento dos objetivos estipulados no programa. Para tanto, sugere-se o estabelecimento de critérios essenciais para uma instituição sediar o programa, a serem investigados durante a execução do mesmo, bem como treinamento para os dirigentes das escolas, sensibilizando-os para a proposta do programa.

6.4. A(s) juventude(s) no PJU

Nesta seção, focalizamos de que forma o conceito de juventude aparece nos documentos do ProJovem Urbano e no vocabulário das jovens, já alertando que há certa distância entre os vocabulários de motivos das duas fontes. No nosso modelo de análise de discurso (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; GILL, 2002), a categoria juventude se divide na concepção de juventude(s) para o PJU e na caracterização destas juventudes no programa, ou seja, sobre o perfil dos jovens que participaram desta experiência, detalhados a seguir.

6.4.1. Juventude(s) para o PJU

No PPI, define-se que a concepção moderna de juventude surgiu no século VIII e se consolidou no mundo no período pós-segunda guerra mundial. Com isso, a escola se tornou etapa da passagem para a maturidade. O “viver a vida juvenil” (BRASIL, 2011), no mundo contemporâneo, onde os jovens são afetados pela globalização e inúmeras desigualdades, exige que seja repensada a relação entre escola e trabalho. Para tanto, considera o momento presente, entendendo como superada a concepção da juventude como transição para a vida adulta, para a inserção no mercado de trabalho e constituição de nova família.

Destaca-se que os jovens vivem em situação precária no mercado de trabalho formal e de curta duração, além de estarem em contato com diversos tipos de violência, reais e simbólicas. Assim, é a juventude que o ProJovem Urbano compreende, tendo em vista os

jovens vistos como excluídos da sociedade, dispersos no território nacional. Com base nos dados populacionais do IBGE (2008) e Pnad (2005 e 2006), estimou-se que havia aproximadamente nove milhões de jovens nesta situação, na faixa etária de 18 a 29 anos, com 1 a 7 anos de escolaridade, sendo que 6 milhões viviam em regiões urbanas, distribuídos entre cidades de 200 mil habitantes ou mais (47%) e cidades com até 200 mil habitantes (53%), conforme apresentado no PPI e no Relatório de Gestão.

Para abarcar esta realidade, estabeleceu-se como público para o ProJovem Urbano aqueles brasileiros que possuem de 18 a 29 anos, que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental e buscam a reinserção na escola e no mundo do trabalho. Isso inclui também os jovens em cumprimento de pena privativa de liberdade, desde que apresentem “as mesmas condições etárias e educacionais”.

Compreende-se juventude como uma fase singular da vida do sujeito, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Ao mesmo tempo em que cada jovem deve ser encarado a partir de sua experiência única e seus conhecimentos prévios, adota-se também uma perspectiva geracional, o que implica novas relações inter e intrageracionais, em que há diálogo e aprendizado mútuos com outros grupos sociais e no reconhecimento da diversidade e possibilidades de participação dos jovens, como consideram Castro, Abramovay e León (2007). Todavia, apesar da valorização das diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura e religião, ou seja, do reconhecimento de toda a diversidade das trajetórias juvenis, refere-se à juventude no singular em todos os cadernos temáticos.

O jovem aqui é visto como sujeito ativo, construtor do que faz sentido para ele no processo de aprendizagem, “protagonista de sua formação como ser humano e cidadão”. Segundo Costa (2000), o próprio conceito de protagonismo juvenil remete ao entendimento do jovem como ator central para a promoção de mudanças sociais. Defende-se, com isso, que o jovem tem a sua capacidade de pensar e agir com autonomia reconhecida, além de valorizá-lo como sujeito de direitos, possuidor de saberes, emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas. Este ser é dotado de subjetividade, composta pelos aspectos da sua pessoa humana, como trabalhador, estudante e cidadão.

Essa perspectiva geracional, reconhecendo as diferenças individuais, fica evidenciada na afirmação de Flavia ao refletir sobre a geração atual à qual pertence, sobre a dedicação aos estudos. Entretanto, Fernanda contrapõe esta visão ao considerar que conhece muita gente que, após ter participado do PJU, “se aposentou”, por entenderem que terminaram algo e que, portanto, não precisariam mais estudar e/ou trabalhar. Isso aponta mais uma vez para a importância de articular ações e programas no sentido de promover a continuidade de perspectiva e de oportunidades para estes jovens brasileiros, reconhecendo a responsabilidade deles neste processo.

Você hoje tá vendo meninas de doze e treze anos aí. Ninguém quer nada com estudo. Ninguém tem mais vontade. [...] Não tão aproveitando. Na minha época, deveria ter o menor aprendiz, né? Eu ia aproveitar tanto... Hoje, os meninos tão tendo oportunidade. Mas acredito assim que... que vai da cabeça de cada um. (Flavia)

Entende-se que estes jovens, como sujeitos e protagonistas de sua própria ação e educação, encontram-se numa rede na qual “se relacionam múltiplas culturas institucionais e possuem experiências e compromissos diferenciados”, como consta no Relatório de Gestão. (BRASIL, 2010:49). Defende-se a valorização e respeito pela cultura dos jovens, além de possibilitar que eles criem contextos que lhes favoreçam como sujeitos, como consequência da apropriação crítica de conhecimentos e linguagens de outros grupos sociais e do mundo do trabalho. Inclusive, têm-se como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem ponderar as experiências que eles possuem pelas suas trajetórias de vida, como “detentores de saberes da prática”. A questão é que, muitas vezes, os jovens não se reconhecem como tal, não valorizando as suas experiências de vida e nem que possuem algum saber, como pôde ser observado nas entrevistas. A diversidade das vivências e trajetórias juvenis constitui-se através de múltiplas oportunidades, dificuldades, facilidades e relações de poder na sociedade (CASTRO; ABRAMOVAY, 2010).

As trajetórias dos jovens vistos como excluídos não permitem, nem são permitidas pelos outros, ao terem as suas lutas e conquistas expostas. Em muitos momentos dos cadernos temáticos, as trajetórias de vida deles são tratadas como fracassos ou desajustes, principalmente na relação com a escola, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem dentro do que é proposto pelo programa. Normalmente, explicita-se no Relatório de Gestão 2008-2010, que estes possuem um

...histórico educacional marcado pelo fracasso escolar, com grande número de reprovações e abandono, ou interrupções mais ou menos longas, causadas por

eventos como gravidez, ou decisões individuais, como do trabalho em detrimento dos estudos. (BRASIL, 2010:69)

A imposição do rótulo de “fracasso” já inviabiliza outras possibilidades de se perceber esta trajetória, desconsiderando as diversidades de percursos dos jovens brasileiros, em que estes devem seguir um modelo possível para poucos, a fim de serem vistos como exemplo de “sucesso”. Apresenta-se assim uma contradição ao que é proposto ao refletir a heterogeneidade das experiências educacionais destes, entre um e sete anos de escolaridade anterior e a variação pessoal nos ritmos de aprendizagem, o que aparece em outros cadernos temáticos analisados. Isso indica ainda uma falta de consenso na adoção de alguns conceitos trabalhados pelo SMA.

6.4.2. Características das Juventude(s) no/do PJU

Com base na concepção de juventude adotada pelo ProJovem Urbano, busca-se compreender quais as características dos jovens que participaram do programa. Para os critérios estabelecidos do público-alvo deste programa, parte-se do pressuposto que “são jovens que sabem ler e escrever, mas não concluíram o ensino fundamental, embora tenham entrado no sistema regular de ensino na faixa etária adequada (6 ou 7 anos)”, como previsto no PPI (BRASIL, 2008).

Sobre o perfil dos Jovens do PJU, destaca-se que a maioria do público era feminino, sendo elas praticamente o dobro do número de homens, com idade média das 3 primeiras entradas sendo de 23 anos. Em especial, constata-se que os mais jovens têm menos interesse em permanecer na escola, demonstrando preocupações mais imediatas com trabalho ou atividades de lazer. Além disso, é retratado, no caderno de permanência, que o sexo do aluno exerce influência significativa na sua situação no programa, já que é maior entre as mulheres, e a evasão ocorre mais entre os homens.

Esta alta representação feminina se mantém neste estudo, porém com a faixa etária um pouco acima da média estipulada, tendo em vista o tempo transcorrido da entrada delas no programa até hoje. Vale salientar que, pelo discurso de Flavia, há certa preocupação com a idade, pois se considera “velha” para a situação em que se encontra, com 30 anos, e sem perspectivas concretas de mudanças em sua vida, embora não deixe de sonhar com o ingresso na faculdade

e com o emprego. Jovens como ela ficam excluídos de programas do governo: “já não *me* encaixo mais nestes programas por causa da idade” -, e não possuem outras garantias para sobreviverem.

Em relação à cor ou etnia, a população parda tinha proporcionalmente maior participação no programa (49,6% na primeira entrada e 50,7% na seguinte). As diferenças entre as três primeiras entradas variam conforme as cidades participantes. Destaca-se ainda que a maioria dos jovens era constituída de solteiros (70,9%), embora saiba que proporcionalmente os homens são mais solteiros do que as mulheres (que aparecem mais como casadas ou em união estável), e 20% dos jovens da 1ª entrada alegaram que são responsáveis pela sua casa. As composições e arranjos familiares dos jovens do sexo masculino são mais diversificados, enquanto 68% das mulheres têm arranjos independentes, normalmente com a figura do marido/companheiro presente. O percentual de mulheres com filhos também é maior do que de homens. Das entrevistadas, apenas Flavia se encontra solteira, com a responsabilidade de cuidados para com os seus familiares que residem no mesmo domicílio.

Sobre as condições de vida e moradia, contactou-se que os logradouros não apresentavam calçamento, o que indica áreas da cidade com precariedade nos serviços urbanos básico, como saneamento. Entretanto, em quase todos os domicílios (aproximadamente, 95%), havia televisão colorida e geladeira (90%). Dos jovens da 2ª entrada, 54% afirmaram ter acesso à internet em ambientes diferentes, sendo que apenas 16% afirmaram ter computador nas suas casas. Vale ressaltar que estes dados acompanham os índices do IBGE (2000), como ilustrado no caderno do perfil e percepções dos alunos no PJU. O percentual de alunos que afirmaram ter telefone celular também é alto, 75% dos jovens nesta entrada.

Sobre o histórico e trajetórias educacionais, constatou-se a presença de muitos casos de interrupção da educação e baixa escolaridade, o que já era esperado pelo recorte da população juvenil que o próprio programa estabelece. Destaca-se que a maior parte dos alunos (cerca de 50%) afirmou ter abandonado a escola, por uma ou duas vezes, e 70% tiveram 1 ou 2 reprovações. Em relação à última série concluída, os alunos haviam cursado a 5ª, 6ª e 7ª séries (24% de cada uma delas). Outro dado refere-se ao fato de que a maioria dos jovens (72,8%) afirmou que suas mães sabiam ler e escrever. Estes dados aparecem no Sumário Executivo, no Relatório de Gestão e no Caderno de perfil e percepções dos alunos do PJU.

Com este histórico e com o fato de terem passado pela experiência do PJU, as jovens entrevistadas declararam que querem um futuro melhor, dando seguimento aos estudos. Porém, pelas afirmações de Lara e Flávia, observa-se que, apesar de desejar realizar cursos específicos, há uma capacidade de transferência de expectativas e querer fazer outra coisa, caso isso não seja possível. Ou seja, estas jovens representam um grupo que deseja, mas que deduz que provavelmente não conseguirá concretizar, e terão que se adaptar às novas realidades. Inclusive porque, com base nos dados nacionais, observa-se que as jovens mulheres, negras e de classes sociais economicamente desfavoráveis são as mais excluídas do mercado de trabalho.

Eu quero estudar, me formar e ser alguém na vida. Quem sabe um dia entrar na faculdade? (Fernanda)

Ah, eu tenho vontade de fazer direito ou psicologia... Ou um ou outro. Se eu não conseguir fazer, eu posso fazer alguma coisa, mas a minha vontade de fazer é um ou outro. (Lara)

Minha filha, o que vier pra mim também é lucro. Portas pra mim aberta, eu tô me encaixando. Eu queria terminar minha faculdade, pra poder pelo menos arranjar... achar um emprego... (Flavia)

Esta valorização do estudo está vinculada a uma perspectiva de melhor inserção no mercado de trabalho. Nessa relação, observou-se que 48% dos jovens do PJU não exerciam qualquer trabalho remunerado quando ingressaram no programa, 10,1% trabalhavam com carteira assinada e 18,8% eram empregados sem carteira assinada. É predominante o nível de informalidade destes jovens, no qual a renda de 46,5% dos jovens estava na faixa da metade de um salário mínimo. Como informado no relatório de gestão 2008-2010, esta realidade aponta para a necessidade de articulação entre as políticas voltadas para este público.

Identificou-se que o perfil do aluno do PJU é caracterizado pela baixa qualificação para o trabalho, pela vivência de situações de desemprego, fragilidade de vínculos empregatícios, imprevisibilidade e subalternidade salarial. Tal realidade, substanciada no perfil social marcado pela presença de jovens mulheres negras e pardas, indica a necessidade de políticas afirmativas junto a diferentes setores da sociedade, seja no contexto educacional ou no mercado de trabalho, assim como uma necessária articulação entre políticas de inclusão deste público específico. (BRASIL, 2010:63).

Através dos dados de avaliação da implementação do programa, foram relatadas dificuldades referentes à realidade dos jovens, como a dificuldade em conciliar a escola com o trabalho, a distância entre o núcleo e a residência, além das obrigações familiares. Outro motivo de insatisfação dos alunos é a falta de comprometimento de alguns estudantes, com

comportamentos inadequados em sala, interferindo negativamente nas aulas e nas demais críticas relacionadas ao programa, como apresentado anteriormente nos documentos e pelas falas das entrevistadas.

A dificuldade na conciliação entre estudos e trabalho fica explicitada nas entrevistas com Lara e Flavia, que demonstram que precisam optar eventualmente entre o que pretendem fazer e o que podem fazer, se estudar ou trabalhar.

Com certeza, porque o trabalho não dá essa flexibilidade de horário, agora eu pretendo estudar agora no próximo semestre, no próximo ano. (Lara)

Depois que eu tirei já o segundo grau, que eu fiz o supletivo, eu queria muito trabalhar, queria muito trabalhar, a minha intenção era ingressar no mercado do trabalho logo, poderia não tá fazendo aquilo que eu queria no começo, mas eu queria ter uma experiência da carteira, uma experiência profissional. (Flavia)

A valorização do trabalho ocorre com a necessidade de formalização de um vínculo, e é normalmente visto como uma grande conquista, ao superar as dificuldades de encontrar um. Enfrentam dificuldades, como a pouca experiência no currículo, além da questão da baixa escolaridade e da falta de informação de onde conseguirem e como buscarem. Contam, normalmente, com a rede de conhecidos para terem acesso a alguma oportunidade, o que aconteceu no caso de Fernanda, e o que Flavia e Carol buscam. Ou ainda que, mediante o reconhecimento dos outros que pertencem a esta rede, valorizam ainda mais a conquista de conseguirem se inserir no mercado de trabalho, sobre a qual Lara faz menção à ‘guerra’ para não desistir ao se deparar com todas as dificuldades que encontra.

Eu entrei mesmo por conhecimento. Eu conheço o pessoal aí, eles estavam precisando, aí me deu essa oportunidade. (Fernanda)

Pra o que, pra exercer a profissão, porque eu vou ter uma qualificação, vou exercer, vou poder criar minha filha, acabar de viver minha vida até o dia que Deus quiser. Porque sem trabalho e sem dinheiro, a gente não pode fazer nada, né? (Carol)

Sim, elas olham sim de uma forma diferente, porque no caso eu não desisti... elas falam que eu fui guerreira, que eu consegui... (Lara)

Esta rede de apoio fica comprometida, quando há grande mobilidade urbana. Isto, pois o tempo de moradia pode ser interpretado como indicador de integração social, visto que as migrações provocam diversos tipos de desestruturação das redes de apoio e solidariedade e das relações de confiança estabelecidas. Neste sentido, constatou-se que aproximadamente 20% dos alunos do PJU residiam há menos de 5 anos no município (19% na 1ª entrada e 24% na 2ª), como aparece nos documentos analisados.

As jovens entrevistadas trazem uma questão de gênero relacionada às mudanças de endereços que residem, ao casarem ou “se juntarem”, saem da casa dos pais para morar com o marido/companheiro, como ilustram Lara e Carol. Ou, ainda, para acompanhar o marido em outra cidade em função do trabalho deste, como foi o caso de Fernanda, que mora em Salvador há 6 anos, mas pretende voltar para sua cidade de origem. De qualquer forma, reconhecem a diferença entre conhecerem as pessoas do bairro e se sentir, de fato, pertencentes e seguras num lugar com vínculos duradouros.

Pô, eu morei aqui (Calabar) tem muitos anos. Só na Boca do Rio, eu tenho uns três anos, mas eu fui nascida e crescida aqui. (Carol)

É porque na escola onde eu estudava, é quando eu morava com meu pai (Uruguai), então eu já não tinha muita amizade, aí quando, quando eu vim morar com minha mãe, que foi quando eu fiz o ProJovem, eu já morava aqui na Liberdade, ai, eu já conhecia as pessoas de lá, já eram pessoas que já fazia parte de lá da rua, ou então era bairro próximo, entendeu? Então, já é uma outra coisa. [...] Parei de ir (à Igreja). Depois que eu me mudei, ficou tudo mais complicado, porque lá onde eu moro, eu só conheço a moça dona da casa, eu não conheço ninguém, eu saio do colégio... colégio, eu saio do trabalho e vou pra casa. (Lara)

Carol expõe ainda a sua necessidade de participar de grupos nos quais as pessoas procurem interagir umas com as outras, se preocupando e sendo solidárias. Ao longo da sua entrevista, diz que esperava um maior apoio e contribuição dos moradores da comunidade, de respeito e de oportunidades, especialmente relacionadas a trabalho, o que possivelmente indica um sofrimento pelo não pertencimento a esse local.

Destaca-se ainda, no caderno de perfil e percepções dos alunos do PJU e no sumário executivo de avaliação do programa, que 33% dos jovens afirmaram conhecer as associações de bairro, mas apenas 13% participavam de suas atividades. A participação em associações ou movimentos religiosos é um pouco maior, por volta de 16% e 38,5% participavam dos grupos de jovens. O percentual dos que frequentavam ao menos uma vez na semana as instituições e associações religiosas é de 43,2%, e os de que nunca participaram era de aproximadamente 20%. Isso ficou evidenciado também nas entrevistas realizadas, cujos únicos grupos que algumas mencionaram terem participado estavam relacionados à questão religiosa, como Lara e Flavia.

Eu ia muito pra igreja evangélica e tinha grupo de jovens também. A gente se reunia pra ensaios de apresentações na própria igreja. A gente se reunia pra, aos domingos, pra falar de Jesus nas ruas, pra falar muito da bíblia... (Lara)

Eu era crismada, participei da Pastoral da Criança... A gente pesava criança. A gente fazia acompanhamento maternal da mãe. Do início da gestação, até os cinco anos da criança. [...] Era o pessoal do grupo da igreja que fazia. A gente participou... eu fiquei um bom... um período de bom tempo, eu tinha um grupo, acompanhava... eu tinha quarenta e três mães. (Flavia)

As jovens entrevistadas revelam uma relação entre o ato de participarem de associações religiosas com consequentes mudanças em seus hábitos sociais. Lara e Flavia demonstram ainda que não costumam circular por diferentes lugares da cidade, em função de outras preocupações como a violência, a “falta de tempo” por causa do trabalho e/ou cuidado com os familiares. Em decorrência do sacrifício para sobreviverem, percebe-se uma capacidade reduzida de acesso à cultura e lazer, e, com isso, pouca participação em grupos sociais, o que possivelmente tem influência na forma de se perceberem como cidadãos, tema que será abordado a seguir.

...depois que eu fui pra igreja, eu tive uma outra visão, assim...quando acontece de eu sair, eu saio mais com meu esposo, ou então com minha mãe, assim uma coisa mais reservada, ou então uma coisa assim lá em minha casa, quando tem. Não ando assim mais, não. Desgostei. Ainda mais por causa da violência, sei lá. (Lara)

Eu mesmo não sou uma pessoa que não gosta de sair. Eu fico mais dentro de casa. Eu sou caseira. Porque eu não tenho tempo, eu não tenho... se eu não tiver dinheiro, não saio, fico em casa. (Flavia)

Meu tempo tá muito curto, entendeu? Pra poder ta... devido a meu trabalho, devido a meus filhos que tá sem ninguém pra poder olhar. Aí, tá complicado. (Fernanda)

Verificou-se ainda no caderno de perfil e percepções dos alunos do PJU e no sumário executivo de avaliação do programa que, aproximadamente, 16% dos alunos afirmaram já terem realizado um trabalho voluntário, relacionado especificamente a esta participação nos grupos religiosos e associações de bairro. Em relação à participação política, 91,3% dos jovens possuíam título de eleitor e 83,4% votaram nas últimas eleições. Mas, se o voto não fosse obrigatório, este percentual seria reduzido, ficando em torno dos 66%.

Das entrevistadas, todas afirmaram terem votado nas últimas eleições, contexto inclusive próximo ao desses encontros. Entretanto, apenas Fernanda reconhece a importância do voto para a melhoria da cidade.

Poxa, se for falar da eleição, eu não tenho muito o que falar, porque particularmente eu só voto porque é obrigatório, entendeu? Porque, na realidade, eles (políticos) mesmo só procura a gente humilde só nessa época, passou dessa época, a gente não existe mais, então eu não tenho muito o que falar não. (Carol)

Com exceção de Fernanda, todas as jovens entrevistadas afirmaram que, se o voto não fosse obrigatório, não votariam, e justificam que isso se deve ao fato de não confiarem nos políticos, como será melhor abordado ao analisar a concepção que elas possuem sobre cidadania.

6.5. Cidadania (ativa)

- Concepção encontrada nos documentos analisados

Numa tentativa de melhor elucidar as diferentes conotações dadas à cidadania no ProJovem Urbano, elaborou-se esta categoria de análise referente à concepção transversal às dimensões, relacionadas aos objetivos gerais do programa. Desse modo, no Projeto Pedagógico Integrado (PPI), a concepção de cidadania do ProJovem Integrado aparece associada à noção do jovem como protagonista da sua inclusão social. Entende-se que o protagonista é o ator principal no processo de construção do aprendizado, e que compete a ele articular para que as etapas das propostas ocorram a seu favor. A princípio, evidencia-se uma grande contradição, pois, ao mesmo tempo em que o Estado oferece um programa para incluir este jovem, ele o responsabiliza pela sua própria inclusão.

Sabe-se que esta é uma característica da sociedade contemporânea, na qual a ênfase é dada ao indivíduo, bem como a responsabilização do seu êxito ou fracasso social. Soma-se isso ainda às características para o público ao qual o programa se destina. Por outro lado, neste processo de correlação de forças e lutas para a concepção de um Estado democrático, ao reconhecer o jovem como protagonista, admite a concepção de um ser ativo na construção do processo de aprendizagem, ultrapassando a concepção do aluno como um “depositário” do conhecimento (FREIRE, 1996).

Ainda no PPI, o conceito de cidadania aparece como afirmação da dignidade da pessoa humana, complementando a compreensão de ser trabalhador. Neste sentido, entende que “o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, bem como o seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania” (BRASIL, 2008:79). Esse conceito de juventude, relacionado ao reconhecimento da cidadania, está de acordo com os objetivos estabelecidos pelo PJU, de que o “exercício efetivo da cidadania” está associado à mudança da escolaridade e ao desenvolvimento humano.

Entretanto, como parte dos objetivos gerais (vide Fig.2) relacionados aos direitos da cidadania, tem-se que, através do programa, o jovem irá “obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias”, além de “assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente a problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta”. Propõe ainda a cidadania como um “exercício de direitos e deveres, participação de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática” (BRASIL, 2008:33). Embora estes objetivos visem à promoção da pertença dos jovens à sua comunidade, bem como o desenvolvimento de valores em prol de um bem comum e das possibilidades desses sujeitos serem vistos como agentes de transformação, não foram verificadas nos documentos analisados maiores reflexões sobre as ações desenvolvidas para o cumprimento dos mesmos, nem reflexões sobre a avaliação do programa que contemplasse tais questões.

Fica evidenciado o conceito de cidadão como sujeito de direitos e de responsabilidades que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade. Em alguns momentos, inclusive, utiliza-se o termo “cidadãos ativos”, no sentido de que os jovens devem ser vistos como “conscientes do seu direito a ter direitos e da necessidade de lutar por eles”. Para tanto, a cooperação e responsabilidade solidária são essenciais para jovens que pretendem mudar a sociedade em que vivem (vide Fig.3). A concepção de cidadania destaca perspectiva muito comum nos trabalhos com orientação para políticas de juventudes, ou seja, que os jovens sejam sujeitos de direitos (PAPA; FREITAS, 2011) e ocupem novos espaços participativos e comprometidos com a democracia.

Ao integrar Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, o ProJovem Urbano deve oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionem quanto à sua inserção social e profissional.

Nessa perspectiva, espera-se que os jovens concluintes do Programa sejam capazes de:

- afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
- utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais;
- compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade;
- utilizar tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional;
- desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda;
- estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho;
- acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.;
- assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;

- identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação;
- refletir criticamente sobre sua própria prática;
- conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
- exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
- exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
- continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas.

Figura 2 – Objetivos gerais descritos no PPI (2008:33-34)

Estes valores vinculados ao conceito de ser cidadão, com base na análise documental (vide Fig.3), implicam na responsabilidade de garantir oportunidades para que esses jovens adquiram novas habilidades para ampliar suas possibilidades de participação social, como também para se desenvolverem como indivíduos. Sobre isso, Brito de Jesus (2012) afirma que uma política pública que conceba os jovens como “sujeitos de direitos” deve disponibilizar o acesso deles a uma educação de qualidade, formação política e qualificação do cidadão ao lazer e à cultura, para o desenvolvimento das suas capacidades artísticas e desportivas, ao direito à vida, à formação profissional, entre outros direitos.



Figura 3 – Conceito de ser cidadão no PJI (análise documental)

O planejar e agir cooperativamente devem ser estimulados e desenvolvidos pelo educador. Com isso, enfatiza-se a relação com direitos de participação atrelada à ideia de cooperação e responsabilidade solidária, mas não se afirma a importância da reflexão crítica para esse exercício de cidadania. Nesse sentido, Benevides (1991) afirma que, para o exercício da democracia participativa, é importante uma cultura do diálogo em que os sujeitos devem tomar consciência de si e do poder que possuem para transformar a sociedade, e isso inclui a reflexão crítica sobre as situações de desigualdades a que estão expostos no seu cotidiano, assim como a noção de respeito aos direitos dos outros.

Costa (2000) afirma que viver a cidadania não se restringe a viver a solidariedade. Para o autor, a cidadania deve ter como enfoque, basicamente, a construção do bem comum, por via da participação de sujeitos autônomos. Destarte, compete aos educadores criarem espaços propícios para essa interação e construção, de forma criativa e crítica. Considera ainda que a autonomia é desenvolvida gradualmente, dentro de condições que permitam esse processo.

Para tal, acredita-se que a participação e o exercício cidadão são ações que só se aprendem fazendo. Esta ideia está presente não só no PPI, mas também no Relatório de Gestão 2008-2010, bem como nos autores supracitados (BENEVIDES, 1991; COSTA, 2000). Entende-se, portanto, que a construção da cidadania ocorre por meio da educação, como direito fundante desta, onde a educação é vista como um processo construtivo e permanente que não se restringe ao espaço da escola, além de envolver diferentes atores como responsáveis para tal. Dentro desta lógica, apresenta-se neste relatório a indispensabilidade dos jovens participarem da atribuição de significados relacionados aos eventos de aprendizagem e de avaliação ao longo do curso.

Este processo de construção não é exposto nos documentos analisados, entretanto percebe-se que o exercício cidadão aparece constantemente ligado à realização de atividades voluntárias e práticas assistencialistas. Isto parece ser um grande contrassenso à nova visão dos jovens como sujeitos de direitos. Além disso, fica explicitado o conflito entre a construção de um bem comum com o agir voluntário, para jovens que estão buscando formas de sobreviver.

Destaca-se ainda que o tema cidadania está relacionado ao conceito de juventude como eixo estruturante dos conteúdos trabalhados na Unidade formativa IV. Dentre os temas integradores desta unidade, têm-se a afirmação de que “Ser cidadão é ser ético!” e o questionamento de “ser aluno do PJU é uma experiência de cidadania?”. Entretanto, nos documentos consultados, não há referências sobre como estes temas foram trabalhados, o que possivelmente seria localizado no material didático dos professores.

- E, para as jovens, o que seria cidadania?

Durante as entrevistas realizadas, observou-se a dificuldade das jovens em conceituar cidadania, acompanhado por momentos de silêncios ou por afirmações de não saber. Essas

reações exigiram da pesquisadora flexibilidade no momento de questionar o que estava previsto no roteiro, estimulando que elas falassem, além de apontar que o saber que elas possuíam era muito importante, e, por isso, não deveriam ter medo de expor seus pensamentos. Com isso, percebe-se que o conceito não é nativo, ou seja, não faz parte do cotidiano das jovens refletir sobre estas questões. Ademais, questiona-se o quanto o ProJovem Urbano contribuiu para socialização ou reconhecimento do sentido deste conceito.

Ao indagar as entrevistadas sobre o que elas entendem por cidadania e se elas se percebem como cidadãs, observa-se uma definição referente à concepção de direitos e deveres. Embora reconheçam a relevância de pertencer a uma comunidade por possuírem documentos que as registrem, não concebem o exercício cidadão como uma construção de um coletivo – sociedade – na relação com um Estado.

Cidadão? Acho que somos nós... nós somos cidadãos. Aí, não sei ter direitos, a exercer, ter deveres.... aí, não sei, acho que é mais ligado a isso... [...] Desde quando você... desde quando você tem um nome, você tem... “xô” ver como é que eu te explico... você tem um CPF, você tem um nome, você tem um título, você tem que votar. Você é um cidadão, você tem direito, porque tem que fazer sua escolha e você tem deveres. Acho que é baseado mais nisso. [...] Eu acho que você ser um cidadão de bem é... você ter seu direito de ir e voltar, entendeu? Seu direito de... como é que se diz... direito de se pronunciar em relação a alguma coisa, esteja ela incomodando... ah, tem algumas coisas, mas não to lembrando, não. (Lara)

Cidadão é exercer suas funções de cidadania... É você ter conhecimento pelo menos daquilo que é legal. Que lhe cabe o direito de cidadão. Você ter direito a estudo, ter direito a saúde. Você ter direito de ir e vir pra onde você quiser, sem ser impedido, sem ser abordado. Você ter direito a uma universidade. Sem ser... por ser negro, ou branco, ou de baixa renda, de alta renda. (Flavia)

Defendem o cidadão dentro de uma lógica individual, por fazer suas escolhas e buscar os seus direitos. A entrevista de Fernanda ilustra bem esta contradição que aponta que o Estado deve ofertar mais oportunidades aos jovens, todavia reforça que a ela nada foi negado, pois é uma pessoa que “corre muito atrás” das oportunidades.

A relação com o outro é pensada sob o prisma da garantia do respeito, e não prejuízos, de ser “do bem”. Apesar de considerarem o exercício da cidadania segundo esta relação com o outro, ressaltam a luta para o que for interessante para si, atendendo às suas necessidades pessoais. Provavelmente, isso seja justificado pela luta destas jovens para sobreviverem, e, quem não “corre atrás”, é visto como acomodado.

Cidadão também é você ter o respeito um pelo outro. Independente do que seja, de qual seja, pra mim, é isso. (Flavia)

Considero uma cidadã, porque eu sou uma pessoa do bem, não... tenho antecedentes, limpo, graças a Deus, trabalho, luto pelo que eu quero. Então, eu me considero uma cidadã. Respeito o próximo, não desfazendo, não criticando, não... como é que posso dizer, não sendo preconceituosa, tudo isso. (Carol)

A partir dessas definições sobre o ser cidadão, problematiza-se o quanto elas se percebem como sujeitos ativos, já que os direitos que reconhecem como seus não são acessíveis e nem se apresentam de forma concreta em suas vidas. Vale ressaltar que os direitos mais citados pelas jovens entrevistadas referem-se a ter um trabalho e ao estudo, especialmente relacionado à inserção no ensino superior, o que se mostra coerente com o que almejam para suas vidas. Sobre a sua experiência no ProJovem Urbano, identificam que aprenderam sobre como devem buscar o cumprimento dos seus direitos, contudo esta experiência se mostrou de forma contraditória, já que o programa não cumpriu com o que estava previsto.

Aprendi (sobre buscar meus direitos), mas num entanto, como eu te falei, num posso nem dizer assim que eu posso expor, porque, pelo fato do ProJovem não ter agido certo com algumas pessoas, porque se fosse questão de correr atrás de nosso direitos, aí quando eu pensei em correr atrás, porque eles assumiram um compromisso com a gente, a gente fizemos nossa parte e teve uma parte que eles não fizeram. (Carol)

Diante do relato das jovens, percebe-se a incoerência entre os assuntos abordados para o exercício da cidadania e a forma como foram executados no programa, o que coloca em cheque os conhecimentos passados. Carol chega a expor que não se sentiu valorizada pelo PJU já que teve dificuldades em receber o auxílio financeiro e o certificado. Igualmente, foram observadas dificuldades de acesso dos jovens às informações dentro do próprio programa e a falta de apoio pelos profissionais envolvidos. Esta falta de informação fica demonstrada nas dificuldades que as entrevistadas tiveram para reconhecer quais os direitos e deveres um cidadão possui, indicando falta de clareza ao tentar estabelecer a diferença entre eles.

Agora tem muitas coisas que você reclama... é... você não é ouvida.[...] aonde você for... vai reclamar, pra onde reclamar, pra quem reclamar, porque... fica difícil. Porque você não sabe pra que direção você tomar. (Flavia)

Deixa eu ver...acho que cada um de nós temos que conhecer nossos direitos... assim, você...é...em busca de alguma coisa, de algo, de algum objetivo, mas assim eu tô dando exemplo. Mas, pra isso, você tem que conhecer os seus direitos, como se tivesse limitações pra isso. Mas... “tô” me referindo a direitos, né? Agora deveres... ah, não sei deveres... (Lara)

Embora reconheçam novos aprendizados, percebe-se a não aplicação desses conhecimentos não só pelo próprio programa, mas também pelas jovens. Carol reclamou por não conseguir o certificado, mas não demonstrou iniciativa para procurá-lo, além de outros incômodos e

dificuldades mencionados pelas entrevistadas e que não foram vistos como pontos a se buscar soluções, se incluindo neste processo de transformação. Isto é, não se identifica a aplicação dos conhecimentos vistos no PJU ao cotidiano destas jovens, nem mesmo valorizar estas vivências para que este aprendizado ocorresse de outra forma. Não se observa assim o que se defende no PPI, coerente com o que está exposto na literatura, o ser cidadão requer um exercício, uma construção processual, desenvolvendo competências para a transformação de aspectos da realidade na qual está inserido, pensando no bem comum.

Como exposto na seção anterior, a maioria das jovens não reconhece o voto como um dever para com a sociedade, e sim como uma obrigação. Com exceção de Fernanda, as entrevistadas afirmaram que não votariam. E, ao final do encontro, após desenvolver inúmeras críticas ao programa e a questões sociais e políticas, Flavia relata ter feito ‘boca de urna’, e defende que este ato não deveria ser proibido, já que é uma oportunidade de trabalho para quem não tem muitas perspectivas. Mostra-se, com isso, que a prioridade em atender às suas necessidades não inclui o respeito ao outro, a ideia do bem comum, ao ponto de ser questionado pela sociedade o que é legalmente instituído, sem uma reflexão crítica sobre o porquê da proibição da ‘boca de urna’. Mais uma contradição ao se reconhecerem como sujeitos cidadãos, mas não se perceberem como protagonistas das transformações sociais, como ilustra a figura abaixo.

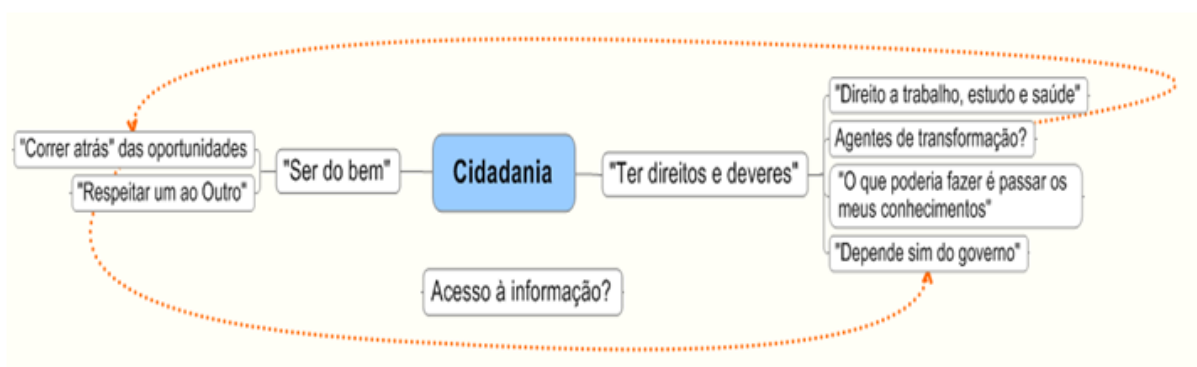


Figura 4 – Conceito de cidadania pelas jovens entrevistadas, segundo estímulos da pesquisa⁸

Essa falta de autopercepção como agentes de transformação apresenta-se quando foram indagadas sobre qual contribuição elas poderiam oferecer para a comunidade, tendo as jovens minimizado as possibilidades do que entendem estar ao seu alcance fazer (vide Fig.4). Reconhecem que há limites no poder de gerarem transformações sociais, responsabilizando os

⁸ Os estímulos ou perguntas da pesquisa estão marcadas por um ponto de interrogação, o que é expressão das entrevistadas esta entre aspas.

governantes para tais ações, com exceção de Fernanda, que se implica no processo de melhoria da sua cidade. No entanto, só pensa no que pode fazer para a sua cidade de origem, e não para a comunidade em que reside.

Sempre tem, sempre tem uma forma de contribuir, mas, é... mas, tem coisas que geralmente fogem do nosso controle no caso, nem tudo a gente pode fazer. (Lara)

A forma como as jovens se veem, sobre o que possuem e o que não possuem se reflete em como acreditam que podem contribuir. Assim, Lara e Fernanda acreditam que podem passar os seus conhecimentos. A primeira crê que poderia repassar aos adolescentes o que ela aprendeu até aqui, exemplificando que poderia contribuir com a educação para que as pessoas não joguem lixo nas ruas. Fernanda ressalta que contribui transmitindo seus conhecimentos aos seus filhos e buscando os seus direitos, reclamando sobre algo que lhe incomode como fez com relação à postura das professoras dos seus filhos, por não incentivarem a leitura.

Assim, o que eu poderia fazer é passar os meus conhecimentos, assim que eu aprendi, é... referente aos estudos, aos jovens, esses adolescentes que estão crescendo, passar um pouquinho pra que eles não vai ingressar nesse mundo das drogas assim, é... falar que é importante sobre os estudos, estudar... tipo um caso que é minha experiência, né, de... (Lara)

Por sua vez, Flavia diz que já fez muito quando era da Pastoral da Criança, mas que agora ela vai se voltar para si, para conquistar o que precisa. E Carol entende que poderia contribuir, se tivesse uma oportunidade para se expressar, já que percebe esta oportunidade como sinônimo de ter um trabalho. As entrevistadas expõem que a relação com o outro está pautada em si, nos seus interesses e nas suas expectativas de si, o que indica mais uma vez uma não inclusão de si na relação com outro, em prol de uma construção conjunta.

Ai, eu não me vejo mais, não. [...] Eu queria me... eu queria mais me programar pra mim. Pra meus estudos. Eu achei que eu larguei muito de mão. Não que eu seja, eu não to sendo egoísta. Que até então, até os meus vinte e poucos anos, eu ajudei muita gente. Projeto, a Pastoral da Criança. [...] Aí, eu acho que... quando você vai ver as coisas assim, você vê o tempo passar, ta passando e nada ta acontecendo pra você, ai você para e pensa, eu mesmo quero voltar a estudar, eu quero voltar a me interessar mais pra mim. Porque eu tô muito parada no tempo. Eu tô perdida. Eu tô muito perdida. (Flavia)

O que dependesse de mim pra comunidade, se eu tivesse uma oportunidade de me expressar, né? Se eu tivesse como, tipo assim, tem uma padaria no bairro, tem uma biblioteca, outros meios que eles pudessem abrir também pra gente um espaçozinho, tipo que olhassem mais, não só para os parentes, mas pra todos e desse uma oportunidade, né? (Carol)

Apesar de reconhecerem que compete aos governantes garantirem os direitos que elas têm, apresentam uma visão negativa sobre a política, inclusive porque só compreendem política

como partidária. Fica evidenciado o descrédito que estas jovens têm no governo. E isso remete, contraditoriamente, ao não reconhecimento do voto como uma possibilidade de alterar este cenário. Fernanda explicita ainda que depende do governo diminuir a discriminação sofrida pelos negros, e Flavia questiona se há interesse do poder público em olhar para os mais pobres.

Porque política é tudo uma porcaria só. [...] Muita coisa assim pra melhorar, principalmente em relação à saúde, é... que está bastante precária, a segurança, mas aí... aí eu me refiro o que são deveres dos políticos, né? Fazer é... proporcionar mais estrutura pra gente, saúde, melhorias, infraestrutura... sei lá. (Lara)

Tudo é horrível. Se eu pudesse, eu não votava. [...] Eu não tenho mais ânimo pra Governador, pra Prefeito. Eu...eu... sinceramente... tá todo mundo desacreditado. Quem vai acreditar que vai fazer alguma coisa pra sociedade? Quem vai olhar pra parte mais pobre? Ninguém. O povo tá empenhado na Copa. (Flavia)

Pô, é difícil de falar, né? Porque é tanta coisa que a gente vê... Eu acho que tem que melhorar muita coisa. Acho que tem que melhorar muita coisa, tipo saúde, o ensino, é... coisa de escolaridade, porque não tá tudo bem. [...] Eu acho que o governo é quem tem que fazer alguma coisa para poder ajudar isso. Entendeu? Eu acho que depende sim do governo. Porque se eles trabalhar mais, fizer mais alguma coisa pelo pobre, pelo preto da favela, acho que tudo melhora mais. (Fernanda)

Trabalhar mais pra gente humilde. O que poderia melhorar era o que, eles verem que independente de cor, raça, situação financeira, todos nós somos iguais. Todos nós somos irmãos nas vistas de Deus. Melhorar só dessa forma. Eles abrirem mais o olho realmente para a realidade. (Carol)

A pobreza é entendida como consequência da má aplicação do dinheiro público e da corrupção no Brasil. A relação entre Estado e sociedade é vista como consequência das desigualdades sociais, e os governantes são percebidos como os principais responsáveis por estas. Defendem que, se houvesse interesse dos políticos, a vida das pessoas que sofrem com as desigualdades seria melhor. Conforme os dados apresentados por Castro e Abramovay (2010), as instituições e entidades em que os jovens menos têm confiança são os representantes da classe política, sejam vistos como políticos, vereadores, deputados e senadores, além dos policiais. Este dado se assemelha ao dos participantes da I Conferência Nacional de Juventude (BRASIL, 2008). Assim, associam a corrupção, a falta de compromisso com o bem público e, mais especificamente, com as pessoas mais vulneráveis socialmente para justificar a sua descrença no governo.

Nas entrevistas, são exemplificadas diferentes histórias de discriminações e preconceitos sofridos por estas jovens, direta e indiretamente. É importante pensar que um programa de inclusão como este deve atentar-se não apenas a resultados imediatos de um retorno à vida

escolar, tentando combater a exclusão da escola, mas estimular a reflexão crítica e vivências nas quais os jovens passem a se ver e a ver os outros de formas distintas, refletindo as diferentes experiências de vida que possuem. Carol exemplifica uma situação em que sofreu preconceito ao visitar o Pelourinho, e mostrou-se indignada pelo fato dos policiais tratarem de forma diferente as pessoas por causa de determinadas características que possuem, ou seja, por abordarem apenas negros e pobres, o que julga ser diferenciado, do que o tratamento dado aos turistas. Indignação também ilustrada por Fernanda, ao presenciar a sua irmã sendo ignorada em função da sua etnia.

E aí eu fui barrada, então eu acho tudo errado. Tudo errado a respeito de tipo, quem tem menos e quem tem mais. Como eu tenho esse dizer comigo: “A gente vale do que tem. Se você tem algo, você vale alguma coisa. Se você não tem, você não vale”. (Carol)

Eu tenho uma irmã que é bem negra e eu já presenciei algumas coisas assim, ela chegando num lugar e a pessoa olha pra ela como se ela não fosse nada. Ela ir até um balcão pra pedir uma informação e a pessoa fazer de conta que ela não é ninguém. (Fernanda)

Demonstra-se claramente que a questão de gênero, etnia e classe social proporcionam uma percepção de si de forma inferiorizada frente aos demais, relatados principalmente por Carol e Flavia, por acreditarem que, além de serem “mulheres, pobres e negras”, ainda fogem aos padrões de beleza estipulados socialmente, o que dificulta ainda mais a sua inserção no mercado de trabalho. Ou seja, estas jovens sofrem constantemente com tratamentos diferenciados impostos por um não respeito do outro sobre as suas formas de ser.

Frente a esta questão das desigualdades e para saber se as jovens entrevistadas possuem uma reflexão crítica sobre temas atuais, foi questionado sobre qual o posicionamento de cada uma delas acerca das cotas para negros e sobre a união entre casais homoafetivos. Sobre o primeiro tema, Carol afirmou nunca ter ouvido falar sobre isso e Fernanda pontua que ouviu rapidamente a respeito deste assunto nos jornais. Apesar disso, se posiciona a favor por causa da discriminação sofrida pelos negros, que ela sustenta não entender. Já Flavia afirma que escuta diferentes opiniões a respeito, mas não se posiciona nesta discussão, confirmando apenas que quer se inserir na faculdade. Por sua vez, Lara declara que se lembra da discussão durante o ProJovem Urbano e reconhece o incentivo da professora para eles continuarem a estudar, pois existia a chance deles conseguirem o ingresso na universidade.

É uma coisa que, é uma opinião... eu não sei o que digo em relação a isso, sabe, é tanta coisa que eu ouço... Uns é contra, os outros é a favor, eu não sei se eu sou contra ou a favor... Eu sei que eu quero tá dentro da universidade. (Flavia)

Eu vi isso acho que foi no jornal. Eu tava lendo assim rapidamente, eu vi assim algumas coisas. Eu acho bom. Porque os negros são muito discriminados em qualquer lugar... Muito discriminados mesmo. Eu não sei se é pelo fato só da pele ser negra, eu fico sem entender. Eu queria entender. [...] Então, eu acho assim, se o branco tem direito a chegar e ter informação, a chegar e ter direito a qualquer coisa, o negro também tem que ter. (Fernanda)

Eu me lembro, vagamente, mas foi dito. É... que, no caso, era bem mais difícil pro negros ingressar é... na área... nas universidades, muitos também por causa, a maioria também baixa renda, não tinham condições suficientes e também o governo também não ajudava, quer dizer, não ajudava de certa forma assim, da forma que a gente gostaria na verdade. Que ajudava, mas não era suficiente, não era o bastante, no caso, a gente é muito limitado. A professora falava muito isso, que a gente tinha que estudar pra que a gente pudesse ingressar, é pra conseguir uma bolsa nos estudos, integral, pra poder que a gente pudesse fazer nossa faculdade. (Lara)

Os depoimentos dados sobre este tema apontam para a importância de um aprofundamento na discussão na disciplina de Participação Cidadã (CASTRO; ABRAMOVAY, 2010), inclusive por incentivar a reflexão crítica dos jovens sobre questões atuais do país. Mesmo com a maioria se posicionando a favor, aproximadamente 10% dos jovens que participaram da Mostra e da I Conferência Nacional de Juventude afirmaram não saber sobre o que se tratava esta questão.

Com relação à discussão sobre a união homoafetiva, embora não se recordem da discussão durante o PJU, todas têm opiniões a esse respeito. Talvez porque, possivelmente, isso faça parte do cotidiano delas, como o fato de algumas comentarem respeitar a escolha sexual de cada um por conviverem com alguns casais. Com exceção de Lara, baseada em explicações religiosas, todas afirmam não terem preconceitos. No entanto, Carol considera a união homoafetiva como algo normal, desde que não ofenda outras pessoas. E, Flavia, ao citar exemplo do que é fazer mal para alguém, menciona casos de violência contra crianças e adolescentes cometidas por gays. Ou seja, embora a maioria afirme respeitar a escolha sexual, apresentam diferentes manifestações de preconceitos.

É porque eu não lembro disso nas discussão, não. Eu tenho minha opinião mesmo, mas... Ave... eu me considero um pouco preconceituosa referente a esse assunto. Porque eu acho que Deus fez o homem pra mulher. [...] Então, eu sou completamente contra. É porque a gente vive num mundo que a gente tem que se adaptar a essas escolhas, essas mudanças. Eu respeito, mas eu não concordo, baseado na bíblia, o que eu aprendia na bíblia.... Deus fez o homem pra mulher, um pra viver em função do outro... sou contra. (Lara)

Eu acho que sim, que cada um opta pelo que gosta, pelo que quer. E a gente tem que respeitar. Se dependesse de minha opinião, eu concordaria normal. Entendeu? Eu acho que desde quando não está ofendendo, afetando ninguém, não está prejudicando ninguém. Eu penso dessa forma. (Carol)

Ah, não tenho nada contra, não, viu? Tenho nada contra, não. Acho que todo mundo tem o direito de escolher viu, o livre arbítrio pra escolher o que quer. Tem o direito, eu respeito todo mundo, me respeitando... pra mim, não faz diferença nenhuma. (Flavia)

Eu não tenho nada contra. Porque eu acho assim, a pessoa vive sua vida do jeito que pode, do jeito que quer. Se você é independente, não tem porque... não tem problema nenhum. Independente assim, você ter seu trabalho, entendeu? Andar com sua cabeça erguida, entendeu? Não mexer, não fazer nada de errado. Então, pra mim, não tem nada contra. Trabalho com pessoas que é assim e me dou super bem. Tipo assim, coisas errado que eu falo, tipo assim, porque tem muita coisa de pedofilia, entendeu? Eu vejo, eu vejo, não, assisto televisão, jornal e a gente vê. Tem muitos casais gays que pega a criança pra criar, dizendo que vai adotar e não é aquilo. (Fernanda)

Estes dados se assemelham à realidade descrita pelos jovens da “Mostra, Jovem!”, em que a maioria dos participantes (54,8%) se posicionou de forma favorável ao casamento de pessoas do mesmo sexo. Para Castro e Abramovay (2010), estes princípios liberais que enfatizam a tolerância e o respeito à diversidade estão atrelados às experiências pessoais, na relação com pessoas da sua rede pessoal, onde há necessidade de aceitar e compreender a diversidade.

Como a cidadania é transversalmente tratada neste programa, apresentou-se como essencial uma reflexão mais específica sobre ações e conteúdos abordados no eixo de Participação Cidadã. Tenta-se não repetir pontos abordados até o momento do que fora analisado nos documentos e entrevistas para fins deste estudo.

6.6. Participação Cidadã

- O que consta nos documentos?

Aqui, pretende-se compreender melhor o conceito de cidadania atribuído a uma das dimensões do ProJovem Urbano, vinculada à concepção da participação social e política. Vale lembrar que, no ProJovem “Original”, esta dimensão era intitulada como “ação comunitária”, contemplando o desenvolvimento de trabalhos coletivos e associados a outros componentes curriculares.

No Sumário Executivo avaliação do PJU 2008-2009, descreve-se a proposta pedagógica deste eixo. Nela, fica claro que a concepção de participação cidadã engloba o conceito de cidadania com o de participação social, mediante a realização de ações coletivas de interesse público em que os jovens têm um conhecimento da sua realidade local.

A proposta pedagógica deste eixo consiste em possibilitar e fortalecer a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público, com base no trabalho de temas como cultura juvenil, espaços e políticas para juventude, conceitos de participação social e cidadania, conhecimento da sua realidade local, entre outros, e a elaboração de um Plano de Ação Comunitária. (BRASIL, 2010:62).

No Projeto Pedagógico Integrado, reforça-se a compreensão de cidadania através da convivência entre os jovens. Afinal, como exposto no PPI, “os jovens brasileiros precisam encontrar-se e ouvir-se mais”. Acredita-se assim que o desenvolvimento das potencialidades para um exercício cidadão está associado ao processo de aprendizagem na convivência com o outro.

A participação cidadã é compreendida como ação socioeducativa que abrange múltiplas aprendizagens nos âmbitos da convivência entre os jovens, da sociabilidade e da participação cidadã na vida pública. No currículo do ProJovem Urbano, a Participação Cidadã visa a 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. (BRASIL, 2008:80).

O eixo da Participação Cidadã envolve ações comunitárias, culturais, esportivas e de lazer, vistas como experiências de ação social cidadã. Isso é salientado na exposição dos objetivos desta dimensão ao considerar que esta visa à promoção de experiência de atuação social na comunidade, através da relação entre cidadania e participação em ações coletivas de interesse público e de ampliação do acesso à cultura, conforme ilustra a Fig.5. Busca-se com isso “desenvolver potencialidades para o exercício de uma cidadania ativa”.



Figura 5 – Participação Cidadã, considerando expressões no documento do PJU

Outros objetivos gerais são apresentados no PPI referente a esta dimensão. São eles, segundo os documentos consultados: Identificar problemas e necessidades de sua comunidade,

planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação; refletir criticamente sobre sua própria prática; conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos; exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação.

Estes objetivos estão contemplados na diretriz geral desta dimensão curricular, na qual “a participação cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários” (BRASIL, 2008). Já no Relatório de Gestão 2008-2010, destaca-se que o programa deve “buscar mobilizar o jovem no desenvolvimento de ações comunitárias”, alterando um pouco o texto do que estava previsto no PPI. Esta alteração pode ser entendida como uma meta na qual não existem garantias de que haverá o desenvolvimento destas ações comunitárias, mas que propõe a sensibilização dos jovens para tal.

Neste relatório, afirma-se a importância da experiência cidadã para o desenvolvimento de sujeitos capazes de reposicionar-se diante das desigualdades sociais. A Participação Cidadã contribuiria com a mudança de percepção sobre a ação política, a fim de que estes jovens se reposicionem ativamente frente à exclusão e desigualdades sociais, buscando superá-las. Entretanto, a justificativa para esta dimensão é dada aqui segundo o que consta no relatório de gestão, do que é “comum se ouvir dizer que os jovens de hoje não se interessam pela participação política, mas as pesquisas sobre juventude indicam que eles têm noção de pertencimento comunitário e disponibilidade para ações coletivas e participativas pelos canais que lhes são acessíveis” (BRASIL, 2010:20). Generalização esta incoerente com a concepção do jovem como “sujeito de direitos, culturas, saberes, emoções, sensibilidade, sociabilidade, ações éticas e estéticas” (BRASIL, 2010:19), já que considera que estabelece um padrão de interesses dos jovens, além de subestimá-los por terem noção de pertencimento comunitário e disponibilidade para determinadas ações que estão ao seu alcance.

Segundo o PPI, a execução desta dimensão foi pensada através das reflexões sobre conceitos básicos para Participação Cidadã, articulando-se este componente aos demais, como também a partir do Plano de Ação Comunitária (PLA), nos 5% da carga horária presencial do curso. O PLA se refere ao “planejamento, realização, avaliação, sistematização de uma ação social

escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima”. Ele se inicia com a construção de um mapa de desafios da comunidade em que os jovens estão inseridos, o que requer um conhecimento da realidade social (local) e “implica num trabalho cooperativo e responsabilidade solidária com o grupo”.

No relatório de gestão, aponta-se para o PLA como “integração sujeito/sociedade” (BRASIL, 2010:26). Reconhece-se que através deste Plano de Ação Comunitária serão desenvolvidos trabalhos coletivos com temas de interesses dos jovens e de suas comunidades. Para tal, parte-se da premissa de que o trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo são essenciais para a formação de um “jovem que se importa em participar de mudança de alguma coisa na sociedade em que vive”. Segundo Castro e Abramovay (2010), a ação comunitária se revelou como uma dimensão marcante no currículo integrado deste programa, porém essa ideia parece desconectada da realidade na qual a maioria dos jovens do ProJovem Urbano se encontravam, na luta para sobrevivência.

Para o cumprimento destas duas atividades nesta dimensão, foram estabelecidas ações curriculares relacionadas a cada Unidade Formativa, dentro de uma perspectiva de aprendizado construído de forma processual. Como parte da primeira Unidade Formativa (Juventude e Cultura), destaca-se que estas ações preveem o

...acolhimento dos jovens, caracterização das potencialidades e interesses do grupo. Construção de vínculos, identidade e relação de pertencimento com a turma, o núcleo e o programa. Reconhecimento das culturas juvenis do município e dos espaços de inserção cultural, social. Profissional e política das juventudes. Reflexão sobre a condição juvenil. (BRASIL, 2008:43).

Como exemplo das outras Unidades Formativas, tinha-se a previsão de se trabalhar noções básicas sobre participação social e política, além de noções sobre os Direitos Humanos e Direitos de Cidadania; relação entre comunicação e participação; o papel da comunicação na qualificação das ações participativas; e noções de avaliação participativa de ações cidadãs.

- E para as jovens entrevistadas?

A partir do depoimento das entrevistadas, percebe-se a influência do tempo nas lembranças que estas possuem sobre as aulas de Participação Cidadã. Vale considerar o que Lara afirma, visto que este eixo era o de menor carga horária, o que também pode dificultar a memorização destas aulas e dos conteúdos abordados. No entanto, Carol afirma que o programa contribuiu para o reconhecimento de si como cidadã e de saber respeitar o outro, ao mesmo tempo em

que indica que este aprendizado depende dos outros espaços que fazem parte da sua trajetória, como a família.

Lembro vagamente... porque... era... essas aulas, era que tinha menos. ... Carga horária menor. Ela fazia muito trabalho, era... uns trabalhos tipo mural [...] Além de ser menos comparadas às outras, nem sempre tinha essas aulas, de participação cidadã... muitas vezes, não tinha essas aulas, mas a gente fazia muito trabalho em equipe, geralmente, nessas aulas a professora mandava que a gente fosse pesquisar algo e... como era trabalho em equipe, cada um pesquisava uma coisa, mas eu me lembro vagamente dessas aulas. (Lara)

Participação Cidadã? Deixa eu ver se eu lembro. Era que falava sobre... tipo cultura, essas coisas? [...] Ela era também, era legal, só que eu não to muito lembrada, entendeu? [...] No caso, o que era o racismo, o que era o preconceito, entendeu? Elas explicaram muito bem, então, eu posso dizer que eu aprendi. Que eu tive ajuda sim pra hoje eu dizer que eu sou uma cidadã. Entendeu? Antes do ProJovem, eu já sabia, porque isso aí a gente já trás de casa, quando a gente escuta os pais, e também lá eles passaram pra mim, me explicaram. Não lembro muito, não. Eu ainda tenho em algum lugar meus cadernos, minhas coisas, meu livro... (Carol)

Com estas ideias vagas sobre os assuntos abordados, questiona-se até que ponto os temas debatidos no programa foram assimilados pelas jovens e trouxeram contribuições para o cotidiano das mesmas. Sabe-se, porém, que não depende exclusivamente do que e como os jovens têm acesso a determinadas informações para incorporarem isso às suas vidas, buscando transformá-la para melhor, pois é essencial a articulação com diversos aspectos da vida em sociedade, como relacionados à saúde e à segurança pública, por exemplo. De qualquer forma, deve-se reconhecer a importância da educação, bem como das diferentes instituições sociais na transmissão de valores e conhecimentos para a busca de exercício cidadão, baseado na construção coletiva para a consolidação de um Estado democrático participativo.

Apesar das dificuldades em se recordarem, mencionam que este eixo abordou assuntos relacionados à cidadania, sobre como buscar seus direitos, cultura, preconceitos e discriminação, além de problemas do cotidiano de muitos jovens que participavam do PJU, como a questão das drogas e das doenças sexualmente transmissíveis (DST). Temas como estes são pertinentes para a construção do reconhecimento e respeito individuais, como também para a ampliação da consciência em relação aos direitos e deveres, de acordo com os objetivos estipulados para este eixo. Dessa forma, para Costa (2000), a construção da cidadania decorre das vivências, ou seja, a partir da construção de discussão e resolução de problemas concretos da vida cotidiana destes jovens. No entanto, problematiza-se até que ponto discussões como DST e drogas reforçariam a compreensão dos jovens como problemas

para si próprios e para a sociedade ou se seriam assuntos percebidos e enunciados pelos próprios jovens como atores sociais e políticos.

Sobre a didática, ou seja, a forma de ensinar dos professores deste eixo, aponta-se que, na maioria das aulas, desenvolviam o conteúdo por meio da exposição teórica sobre determinados assuntos e da realização de trabalho em grupos, com diferentes materiais em sala ou com material pesquisado para a execução dos mesmos. Apesar de tais práticas serem as mais comuns, houve relatos de aulas que fugiam a este modelo, apontadas como mais interessantes.

Lara se recorda sobre o encontro com exibição de filme para discutir a temática das drogas, entretanto não ficou claro, inclusive para ela, se esta atividade era de Participação Cidadã ou como atividades integradoras. Além dos trabalhos em grupos feitos em sala, que muitas vezes não funcionavam, Flavia se lembra de duas atividades nas quais a professora realizou ações externas com os alunos. Fez um passeio pela cidade de Salvador, semelhante a uma atividade que a Fernanda também participou, e outra atividade fora do contexto de sala de aula, para depois realizarem uma redação, e recorda que os jovens ficaram motivados. Ou seja, para elas, as aulas eram interessantes quando fugiam do habitual, do contexto sala de aula, quando propunha coisas diferentes do que estavam acostumados na escola e na vida cotidiana.

Ela dava um tema na sala...aí, eu não sei... eram vários, na verdade... aí, você, baseado naquele tema, você trazia gravuras, textos e a gente colava cartazes no chão mesmo, a gente fazia com esses materiais, cartolina, tudo que já tinha lá mesmo, que era (alguma coisa) do próprio ProJovem, e a gente fazia esses trabalhos na sala, mas eu me lembro muito vagamente.... (Lara)

Rapaz... ela fazia, na verdade, ela só trabalhava mais em grupo. Quando ela pedia, não tinha condições. O primeiro projeto que ela tentou fazer foi fazer um percurso por Salvador, através de um ônibus, que foi emprestado, que conseguiu, pra que fizesse esse percurso. Foi o único projeto que deu certo. Que ela fez pela cidade toda, pra conhecer Salvador, os pontos turísticos, que a gente fizesse como se fosse uma redação, falando como é Salvador. [...] Mas, eu adorei. Foi uma coisa... eu fiz o maior esforço pra ir. Mas, foi assim bem interessante. Uma aula...tipo uma excursão. (Flavia)

Uma aula fora da sala. Eu achei bem mais interessante. Encheu, coisa que tava vazia a sala, encheu... Encheu. O pessoal se empolgou. A maioria "fizeram" sua redação... Coisas que o pessoal não tava tão empolgado, não se interessava. Alguns eram interessados a fazer, aprender, a ler, tinha gente que não sabia ler ali, tavam aprendendo. Mas, foi bem legal, gostei. (Flavia)

Com relação ao desenvolvimento do PLA, com exceção de Carol, todas as entrevistadas afirmaram que não chegaram a desenvolver em função do tempo, devido ao andamento do

projeto e às circunstâncias da sua execução no município, segundo relatos de Fernanda e Flávia. Lara afirma nunca ter ouvido falar sobre algum projeto de intervenção dos alunos do PJU na comunidade, reforçando que só se recorda dos trabalhos em grupos. Por sua vez, Carol diz que o grupo pensou em temas relacionados à comunidade onde residia (onde participou do programa), mas também não soube explicar com maiores detalhes como foi a execução do mesmo.

Negativo, nunca nem ouvi falar isso. [...] Não teve contato com a comunidade. [...] eu não me lembro, não teve isso aí de contato com a comunidade. (Lara)

A gente não chegou a fazer. Porque foi no tempo que, a gente ia fazer, foi no tempo que teve a greve e aí foi atrasando tudo. Aí não deu, não teve condições da gente fazer. Aí, quando voltou, teve as provas, foi as provas uma em cima da outra, aí não tava tendo tempo pra gente fazer não. (Fernanda)

Se eu não me engano, a gente escreveu tipo aqui da favela mesmo. A gente falou da comunidade, da violência, drogas, em geral, entendeu? (Carol)

De forma coerente ao que foi apresentado anteriormente sobre a importância dos professores para o desenvolvimento do programa e na relação que estabelecem com os alunos, as jovens entrevistadas reconhecem o comprometimento destes profissionais responsáveis pelos conteúdos de Participação Cidadã. O depoimento de Lara retrata que ela não gostava da professora pela postura que assumia em sala, pois acreditava que esta não tinha muita paciência e falava demais, mas reconhecia que esta se preocupava com os alunos. Outro aspecto interessante de se observar é que o fato da carga horária desta disciplina ser reduzido é apontado na entrevista como um aspecto que comprometia o respeito e o andamento da turma para o cumprimento das atividades propostas, já que o vínculo não se estabelecia da mesma forma, como com outros professores das disciplinas da formação básica, por exemplo.

Cidadania... é... a professora foi bem legal. Ela é muito educada, trata todo mundo de igual pra igual, eu adorei ela, eu gostei dela. [...] Ela não faltava nunca. Nossa senhora, ave Maria, tinha hora que ela... o pessoal já não aguentava. Ela nunca faltava um dia, um dia, ela nunca faltava. Também, ela só tinha sexta. Mas, quando ela vinha, ela vinha com sempre um exercício que estimulasse a gente a trabalhar, trabalhar o cérebro. Essa aula, a gente reclamava, mas fazia. Reclamava, mas fazia... Então, ela, quer dizer, puxava esse lado. Ela puxava o raciocínio do pessoal. Puxava pro pessoal procurar seu direito. (Flavia)

Aí, gostava de trabalho em grupo, eu não gostava da professora. Ela tentava fazer naquela aula um milagre, tentava recompor aquelas aulas que ela não conseguia dar por causa dos motivos que eu não me lembro. E ela acabava falando, falando, falando e aquela aula ficava muito desgastante, sabe? E ela falava e reclamava, que dizer, aquele tempo que ela usava pra reclamar, ela poderia estar aproveitando, falando mais, entendeu? Isso me deixava muito irritada. (Lara)

A concepção de educação para além da sala de aula fica evidenciada nesta dimensão com a indicação para os educadores aproveitarem a cidade como espaço educativo, incentivando estudos do meio urbano, pesquisas de campo, visitas e intervenções em diferentes locais. A ideia é interessante e pertinente à proposta de participação, porém implica em entraves para o funcionamento ao ponderar as dificuldades existentes para o deslocamento dos jovens, por questões financeiras, físicas ou sociais, pela relação com a violência, por exemplo. Exemplo disso é ilustrado por Fernanda ao reconhecer que o professor desta disciplina fez o que foi possível, dentro da realidade que ele possuía e das ações que podia executar.

Porque assim, eu acho que ele fez com a gente o que deu pra ele fazer. Eu acho que foi isso. Porque muitas vezes pra poder sair, pra poder se deslocar daqui da escola pra poder ir pra outro lugar, dependia de ônibus, dependia de muita coisa. Na verdade, nem sempre, tinha disponível. Então, acho que ele quis ajudar a gente de qualquer forma, mas não teve condição. (Fernanda)

- De volta aos documentos

Dessa forma, o que fica estabelecido no PPI, no Sumário Executivo e no Relatório de Gestão, muitas vezes, não condiz com a realidade de muitos municípios, consolidando um hiato entre o que foi planejado e o que era possível de ser executado por falta de diretrizes que apontassem como operacionalizar e cumprir os objetivos expostos. Isto porque, por se tratar de um aprendizado vivencial para o exercício cidadão, por que não estimular esta postura ativa em sala de aula? Quais os espaços destes jovens para serem ouvidos e participarem ativamente ao longo do seu processo de aprendizagem?

Com base nos cadernos temáticos, verificou-se que o objetivo da participação cidadã era entendido segundo o desenvolvimento de compromissos com o bem público e a comunidade. Isso estava expresso através das características investigadas sobre o perfil dos jovens do ProJovem Urbano com questões direcionadas à participação e associativismo. Estas características de análise foram herdadas das pesquisas desenvolvidas do ProJovem Original, em 2005, em que o sentido de cidadania se dava decorrente das relações que os jovens estabeleciam com a comunidade, contemplando questões sobre o tempo de moradia no bairro que residia, quantidade de amigos que convivia nos grupos, participação em associação/alguma instituição, e se desenvolveu alguma atividade voluntária. Também incluía questões acerca das relações dos jovens com o bem público, onde a investigação se pautava basicamente na questão eleitoral (se possui título de eleitor, se votou e se votaria, caso o voto não fosse obrigatório, além de participação em outro programa federal para educação).

Pode-se perceber que as questões de análise sobre o perfil dos jovens e, conseqüentemente, sobre o cumprimento dos objetivos desta dimensão do programa eram pouco desenvolvidas e aprofundadas. Então, por que não questionar o acesso ao bem público, problematizando as informações e atendimentos nos serviços públicos e na efetivação da garantia dos direitos que estes possuem? Por que se entende que este jovem deve estar inserido em associações e instituições, fazendo trabalhos voluntários, quando, muitas vezes, eles estão tentando conciliar as obrigações domésticas/familiares ou alguma atividade profissional com o estudo?

Apesar de o Sumário Executivo apresentar a análise da efetividade (cumprimento dos efeitos e objetivos finais do programa) relacionada à participação cidadã por meio dos dados que ilustram as relações com o bem público e com a comunidade, no caderno de permanência, afirma-se que a avaliação da efetividade ocorre pela “verificação de potenciais mudanças nas percepções e formas de atuação dos alunos no âmbito da família, de sua comunidade imediata e de toda a sociedade, ou ainda do desenvolvimento de compromissos com o bem público e de condições para o exercício ativo de direitos e cidadania”. Embora se proponha esta verificação, não se localizou nos documentos referidos nenhuma menção a estas mudanças de percepções e formas de atuação dos jovens nos diferentes grupos sociais aos quais pertencem. Salienta-se ainda que, nesta afirmação, o conceito de cidadania aparece não como sinônimo de exercício ativo de direitos.

Vale ressaltar que a caracterização dos jovens incluía o perfil sócio demográfico, composições e arranjos familiares, condições de vida e moradia, históricos e trajetórias educacionais, trabalho e renda, além de participação e associativismo. Os dados do *Survey 1*, presentes no Sumário Executivo, referente à 1ª entrada, indicam que os jovens não têm o hábito de se envolver em atividades comunitárias e espaços coletivos, já que 54,3% declararam não participar de instituições e/ou associações, assim como 83,3% não participam de entidades de trabalho voluntário. No entanto, 79% dos jovens afirmaram frequentar missas e cultos (BRASIL, 2010).

Como forma complementar a esta análise, são apresentados dados do *Survey 2*, da 1ª entrada, em que relatam o otimismo dos professores em relação à efetivação dos objetivos do eixo de Participação Cidadã do PJU, onde 86% deles fizeram avaliações positivas. Observa-se ainda que os educadores acreditavam que grande parte dos egressos do PJU seriam cidadãos conscientes e participativos. Porém, não há exposição dos motivos que sustentam esta crença,

o que supõe que esteja baseada na relação de vínculo que eles estabeleciam com os alunos, além de questões pessoais referentes ao motivo que muitos justificavam para estar no ProJovem Urbano, por se sentirem capazes de contribuir com a transformação social.

7. Considerações Finais

Ao buscar analisar a concepção de cidadania ativa no ideário do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano - PJU), concebe-se tal programa como parte de uma política pública voltada para a juventude no Brasil entre os anos de 2008 a 2011 e que, portanto, se alinharia a debates no campo de políticas para juventudes no país, que destacam a importância de enfoque sobre o jovem como sujeito de direitos, entre os quais o de participar na vida da nação e políticas, o que pede também formação crítica para tal. Ao discutir sobre o alcance e limites desse programa, constatam-se defasagens entre os conceitos defendidos, o que se entende por juventudes e cidadania e o que foi executado.

A pluralidade de definições apresentadas nos documentos relacionados ao PJU contribui para o próprio esvaziamento do conceito de cidadania ativa. Percebe-se ainda a dificuldade das jovens entrevistadas em se reconhecerem como sujeitos-ativos, pertencentes à sociedade brasileira e responsáveis pela transformação da realidade na qual estão inseridas, o que contribui para a problematização da coerência entre essas ações do programa.

Vale ressaltar que, por se tratar de um programa de inclusão, não se considera neste estudo apenas o eixo de “participação cidadã”, e sim a relação deste com os demais eixos do ProJovem Urbano. Busca-se assim analisar as ações desenvolvidas no PJU para que os jovens reconheçam os seus direitos e deveres, saibam buscar os seus direitos e saibam reconhecer os direitos dos outros, como membros pertencentes a uma comunidade.

Para tal, especificamente se objetiva caracterizar as juventudes do ProJovem Urbano (2008-2011), considerando os dados de monitoramento e avaliação do programa apresentados nos cadernos temáticos, como outros documentos sobre o mesmo; discutir sobre as políticas públicas voltadas para as juventudes no Brasil, destacando o princípio de cidadania ativa; e, identificar as ações de planejamento, implementação e avaliação sobre a concepção de cidadania nesse programa.

A fim de cumprir estes objetivos, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de juventudes, cidadania e políticas públicas para juventudes no Brasil, articulando concepções. Arelada a este levantamento, analisou-se os documentos referentes ao Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano (2008), o Relatório de Gestão do PJU 2008-2010, assim como os cadernos temáticos sobre o perfil dos jovens do ProJovem Urbano, sobre permanência e não permanência dos alunos no ProJovem Urbano, sobre desempenho e proeficiência dos alunos do PJU e Sumário Executivo de Avaliação do Programa. Estes cadernos compõem a Coletânea de Avaliação do ProJovem Urbano ao apresentar a sistematização dos dados obtidos nos relatórios de avaliação do programa ao longo de 2008, 2009 e 2010. De forma suplementar, foram realizadas também quatro entrevistas em profundidade, que, nesta dissertação, tem a finalidade de indicar pistas de como o programa estaria sendo recebido pelos jovens, no que concerne à questão de cidadania ativa, mas sem pretensões de generalizar ou aprofundar o debate a partir de tal fonte. Este material (documental e por entrevistas) é analisado com base em modelos de análise de discurso, como desenvolvida por Lefevre e Lefevre (2005) e Gill (2002).

Entende-se juventudes, então, como uma etapa do ciclo de vida em que ocorrem, processualmente, mudanças biopsicossociais e culturais, que variam segundo as sociedades e outras categorias sociais, tais como as etnias, as classes sociais e definições de gênero. Neste sentido, defende-se uma perspectiva geracional, mas também atenta às diversidades de trajetórias de vidas individuais decorrente do cotidiano, das relações e práticas sociais ancoradas em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos.

No entanto, normalmente, a juventude é vista sob uma perspectiva adultocêntrica, ao tentar compreender as juventudes em comparação com o mundo adulto. Com isso, correm-se grandes riscos de patologizar a vida juvenil, reforçando preconceitos, ou, de forma mais positiva, ao compará-la com a visão do jovem como um “problema social”, ao tratar a juventude como promotora das transformações sociais. Todavia, de ambas as formas, corre-se o risco de pensar esta relação às juventudes como um momento futuro, a se realizar, desconsiderando o momento presente.

Com as mudanças da sociedade contemporânea, constata-se o crescimento dos estudos sobre as juventudes e destas como foco para a construção de políticas públicas. Com este

crescimento, observa-se que há mudanças na forma de encarar os jovens, anteriormente percebidos como “problemas sociais” a serem controlados e assistidos, como objeto de políticas compensatórias, passando a ser compreendidos como sujeitos de direitos e, mais recentemente, como cidadãos ativos. Isto é, os jovens passam a ser reconhecidos como seres autônomos e protagonistas do seu próprio aprendizado, além da capacidade de contribuir e reinventarem seus direitos.

Sabe-se que os programas sociais estão voltados para o reconhecimento das juventudes marcadas pela pobreza e situações de vulnerabilidades sociais, a fim de oferecer oportunidades negadas a estes jovens, dentro de uma lógica do pagamento de uma “dívida social” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2010). Doravante o programa estudado, deflagra-se que as ações do Estado ainda encontram desafios para este olhar inovador, pautado em modelos culturalmente institucionalizados, no qual as juventudes excluídas devem ser objeto de intervenções assistencialistas e/ou punitivas. Não se menospreza, com isso, as contribuições obtidas na vida dos jovens participantes do ProJovem Urbano. No entanto, problematiza-se a coerência entre as ações previstas e o que foi observado na execução local e nacional para o cumprimento dos objetivos estipulados referente à inclusão destes jovens.

Além disso, apesar das considerações nos documentos sobre o entendimento dos jovens como sujeitos ativos para o seu próprio processo de aprendizagem, ponderando as suas experiências de vidas e suas culturas, percebeu-se que isso não ocorreu como previsto, a partir dos dados apresentados sobre a execução do mesmo e pelas jovens entrevistadas. Isto é, devido à forma como ocorre a relação de ensino e aprendizagem nos diferentes núcleos do PJU, bem como pelo fato dos jovens não se reconhecerem como sujeitos, demonstra-se a não valorizando as suas experiências de vida, desvalorizando-os como portadores de algum saber, evidenciado nas entrevistas. Assim, embora os jovens passem a ser percebidos como sujeitos de direitos, ainda seria uma utopia que fossem vistos como seres ativos para a criação de novos direitos.

Os dados de avaliação da implementação do programa evidenciam as dificuldades referentes à realidade dos jovens, como a dificuldade em conciliar a escola com o trabalho, a distância entre o núcleo e a residência, além das obrigações familiares. Há uma capacidade de transferência de expectativas no que se refere a querer fazer outra coisa, caso isso não seja possível. Em função da luta para sobreviverem, percebe-se uma capacidade reduzida de

acesso à cultura e lazer e, com isso, pouca participação em grupos sociais, o que possivelmente está articulada à forma de se conceituarem como cidadãos. Associado a isso, percebe-se a influência da questão de gênero relacionada às mudanças de endereços onde residem, ao casarem ou “se juntarem”, ou quando saem da casa dos pais para morar com o marido/companheiro, o que compromete a rede de apoio com esta mobilidade urbana.

Nesta relação entre Estado e sociedade, apresenta-se como desafios para a construção da democracia as possibilidades de incluir as diferentes vivências e trajetórias juvenis. Neste sentido, as políticas públicas devem ser organizadas para atender às demandas juvenis, e não para modelar a demanda juvenil de acordo com o que o governo pode oferecer, como afirma León (2009). A princípio, fica evidenciada uma grande contradição, ao mesmo tempo em que o Estado oferece um programa para incluir este jovem, ele o responsabiliza pela sua própria inclusão.

Questiona-se também até que ponto as políticas públicas consideram esta diversidade das trajetórias dos jovens no Brasil e, até, se as ações voltadas para uma coletividade são pensadas em conjunto com estes, como sujeitos ativos, a partir de suas necessidades e demandas. Ou seja, até que ponto estas ações estão sendo realizadas de/para e com os jovens, concebendo-os como sujeitos-cidadãos?

Ao termo cidadania, atribui-se uma amplitude de significados e ações que, muitas vezes, camuflam esse próprio conceito. A compreensão histórica da cidadania apresentada por Marshall (1967) conduz a pensar o cidadão como um sujeito de direitos civis, políticos e sociais, que recebe este *status* por pertencer a uma comunidade. Esta concepção clássica, baseada em princípios liberais e no individualismo, contrapõe a concepção de cidadão ativo defendida por Vieira (2001), Adriaansens (1994) e Benevides (1991), pautada na construção coletiva como consequência da reflexão crítica e do reconhecimento do poder transformador dos sujeitos para com a realidade na qual estão inseridos.

Para tal, o entendimento sobre empoderamento se mostra como fundamental, além dos próprios sujeitos se reconhecerem e perceberem os outros como seres ativos, se sentirem incluídos numa determinada comunidade e pensarem no bem comum/público. Entretanto, ao refletir as desigualdades existentes na sociedade brasileira, problematiza-se o quanto estas

diferenciações entre os sujeitos, reconhecidos ou não como cidadãos, mediante os lugares que ocupam na sociedade capitalista, são também retroalimentadas pelas políticas.

De forma contraditória ao que aparece como previsto nos documentos do PJU, pelas análises realizadas, identifica-se a falta de promoção de espaços para participação nos quais os jovens sejam vistos e reconhecidos cotidianamente como sujeitos de direitos. Afinal, para o desenvolvimento de uma cultura de participação, é preciso construir possibilidades de diálogo. Ou seja, deve-se estimular a construção ativa destes, possibilitando espaços para exporem o que pensam, sentem e como acreditam que podem transformar a realidade na qual estão inseridos, inclusive dentro do próprio programa. Para tal, é importante garantir o acesso à informação e atividades que estimulem a construção coletiva frente a questões do cotidiano, através do desenvolvimento da autonomia destes sujeitos.

Dessa forma, mesmo não reconhecendo os benefícios de ter participado do ProJovem Urbano, as jovens entrevistadas e os documentos apontam para a contribuição desse programa na retomada da trajetória nos estudos, já que estas retornam ou pretendem dar continuidade ao ensino regular. Entretanto, essa expectativa em retomar os estudos apresenta-se no momento anterior a participação das jovens no programa, inclusive por ser um dos motivos que as levam a procurá-lo. Sobre a sua execução, muitas são as críticas tal como a falta da merenda, o não recebimento do auxílio e a falta das aulas e/ou materiais para as mesmas, o que interfere no comprometimento dos alunos e, provavelmente, está relacionado à taxa de permanência e conclusão no PJU. Frente a tais dificuldades, aponta-se como sugestões de melhorias ao programa a continuidade do mesmo, além de desenvolver uma maior ênfase na qualificação profissional, preocupando-se com a qualidade da educação ofertada.

No Projeto Pedagógico Integrado (PPI), o conceito de cidadania aparece como afirmação da dignidade da pessoa humana, complementando a concepção de ser trabalhador. Esse conceito de juventude que estuda, trabalha e se engaja socialmente está de acordo com os objetivos estabelecidos pelo PJU, em que o “exercício efetivo da cidadania” está vinculado à mudança da escolaridade e ao desenvolvimento humano. Ademais, cidadania aparece também como um “exercício de direitos e deveres, participação de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”.

Este processo de construção do exercício para a cidadania não é exposto nos documentos analisados, entretanto, percebe-se que este exercício aparece constantemente atrelado à realização de atividades voluntárias e práticas assistencialistas. Igualmente, também não foram verificadas nos documentos analisados maiores reflexões sobre as ações desenvolvidas para o cumprimento dos mesmos objetivos gerais relacionados ao eixo de participação cidadã, em que se esperava um maior detalhamento sobre dados da implementação e avaliação do programa que contemplasse estas questões, tais como sobre as mudanças de percepções e formas de atuação dos jovens nos diferentes grupos sociais ao qual pertence.

Durante as entrevistas realizadas, observou-se a dificuldade das jovens em conceituar cidadania, acompanhado por momentos de silêncios ou por afirmações de não saber. Com isso, percebe-se que este conceito não é nativo, como também se questiona até que ponto o ProJovem Urbano contribuiu para uma socialização ou reconhecimento do sentido deste conceito. Dentre as definições dadas pelas entrevistadas, destaca-se a do cidadão como ser de direitos e deveres. Embora reconheçam a necessidade de pertencer a uma comunidade por possuírem documentos que o registrem, não concebem o exercício cidadão como uma construção de um coletivo – sociedade – na relação com um Estado.

A falta de autopercepção como agentes de transformação fica evidenciada ao minimizarem as possibilidades do que do que entendem estar ao seu alcance, quando indagadas sobre qual a contribuição podem fazer para com a comunidade. Ao reconhecerem que há limites no poder de gerarem transformações sociais, responsabilizam os governantes para tais ações. Todavia, apesar de reconhecerem que compete aos governantes garantirem os direitos que elas têm, apresentam uma visão negativa sobre a política, inclusive porque só compreendem política como partidária. Fica evidenciado o descrédito que estas jovens têm do governo. E isso remete, contraditoriamente, ao não reconhecimento do voto como uma possibilidade de alterar este cenário.

Nas entrevistas são exemplificados diferentes histórias de discriminações e preconceitos sofridos por estas jovens, direta e indiretamente. É importante pensar que um programa de inclusão como este deve atentar-se não apenas a resultados imediatos de um retorno à vida escolar, tentando combater a exclusão da escola, mas estimular a reflexão crítica e vivências em que estes jovens passem a se ver e a ver os outros de forma diferente, com base nas

diferentes experiências de vida que possuem. Dentre os temas a serem trabalhados, destaca-se a necessidade de se discutir sobre cotas no eixo de Participação Cidadã dentre outros temas, a fim de incentivar a reflexão crítica dos jovens no que se refere às questões atuais do país.

Em decorrência do depoimento das entrevistadas, percebe-se a influência do tempo nas lembranças que estas possuem sobre as aulas de Participação Cidadã, pelo tempo transcorrido da finalização do PJU até momento da entrevista, por este eixo ser o de menor carga horária, o que também pode dificultar a memorização das aulas e dos conteúdos abordados. Não obstante, as entrevistadas lembravam-se dos temas discutidos nas aulas que fugiam do habitual, sendo apontadas como as mais interessantes.

De forma contraditória, os professores expressavam otimismo em relação à efetivação dos objetivos do eixo de Participação Cidadã do PJU, como observado nos documentos. Isto, pois a maioria dos educadores acreditava que grande parte dos egressos do PJU seriam cidadãos conscientes e participativos, apesar da baixa inserção e participação em trabalhos comunitários. Porém, não há exposição dos motivos que sustentam esta crença, o que supõe estar baseada na relação de vínculo que eles estabeleciam com os alunos.

Especificamente, sobre a análise documental realizada, constatou-se que, apesar dos documentos referirem-se a temas diferentes, muitos conteúdos se apresentam de forma semelhante, como ao apresentar o programa e ao recorrer à descrição do perfil do jovem do ProJovem Urbano. Em contrapartida, conceitos que são apontados como transversais ao planejamento, implementação e avaliação do programa, algumas vezes, aparecem com diferentes significados. Dentre estes aspectos, destaca-se o conceito de fracasso escolar percebido como incoerente à proposta do PJU.

Os resultados dos casos analisados, embora reproduzam uma amplitude de percepções e opiniões, não podem ser generalizados e aplicados a todos os jovens egressos do PJU, mas servem como ilustração sobre esta diversidade das trajetórias juvenis, como também das realidades dos núcleos que executaram o programa. Constatou-se, portanto, que os jovens precisam sentir os benefícios concretos da experiência educacional, do ponto de vista cognitivo e afetivo. Ou seja, quando eles reconhecem que absorvem novos aprendizados,

para, com isso, construir novas perspectivas de futuro, doravante o comprometimento dos diferentes atores envolvidos neste processo, principalmente dos educadores.

Nesse ínterim, além de se pensar na articulação do ProJovem Urbano com outras políticas e programas existentes direcionados para a juventude brasileira, se faz necessário pensar na articulação dentro do próprio programa, ou seja, entre os municípios e as gestões locais, de acordo com o que é estipulado em âmbito nacional. Desse modo, foi constatada a importância das ações e estruturas nos núcleos para o cumprimento dos objetivos estipulados no PJU. Para tal, sugere-se o estabelecimento de critérios necessários para uma instituição sediar o programa a serem investigados durante a execução do mesmo, bem como treinamento para os dirigentes das escolas, sensibilizando-os para a proposta do programa.

Por conseguinte, considera-se que este estudo contribui com o acréscimo de material bibliográfico sobre o reconhecimento dos jovens como cidadãos, ao possibilitar identificar pontos de discussões para o desenvolvimento de políticas que visem o desenvolvimento do princípio da cidadania ativa, com base nas críticas e sugestões dos dados analisados, além de contribuir para a construção acadêmica, científica e social acerca das juventudes brasileiras. Sugere-se ainda a elaboração de novos estudos com esta temática, com mais jovens participantes, em diferentes tempos e espaços, a fim de abarcar a complexidade da execução de um programa, bem como das vidas juvenis. Inspira-se ainda a realização possível de outros caminhos para estudos sobre este tema, com mais recursos, incluindo as perspectivas de diferentes atores sociais envolvidos nas diferentes etapas do programa.

8. REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Ultima décad.**, Santiago, v. 10, n. 16, mar/ 2002;

ADRIAANSENS, Hans. Citizenship, Work and Welfare. In: STEENBERGEN, Bart van. **The Condition of Citizenship**. SAGE Publications Ltd: London, 1994 (Politics & Culture Series), p. 66-75;

AGUIAR, Wanda Maria J.; BOCK, Ana Mercês Bahia.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org). **Psicologia sócio-histórica**. Cap. 9, p.163-178;

BELLUZZO, Lilia; VICTORINO, Rita de Cássia. A juventude nos caminhos da ação pública. **São Paulo em Perspectiva**, 18(4): 8-19, 2004;

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, Aug. 1994 . [SCIELO]. Acesso em 11 June 2012;

_____. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ed. Ática, 1991;

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Editora Marco Zero Limitada. RJ : 1983, p. 112-121;

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 4. Ed. 2004;

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1998;

BRASIL. **Texto Base para a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos** - Conquistar direitos, desenvolver o Brasil. Brasília: SNJ, 2011;

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Coletânea de Avaliação do ProJovem**: Relatório de Avaliação do ProJovem Original 2005-2008; Sumário Executivo Avaliação do ProJovem Urbano 2008/2009; Perfil e Percepções dos Alunos no ProJovem Urbano; Permanência e Não-Permanência no ProJovem Urbano; Desempenho e Proeficiência no ProJovem Urbano. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010;

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Relatório de Gestão: 2008-2010**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010;

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008;

_____. Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD) 2008. **Primeiras análises – Juventude e Desigualdade Racial**. Comunicado da Presidência. IPEA, 2009;

BRITO DE JESUS, Viviane Quênia. Participações, juventudes e políticas públicas: uma reflexão sobre a Conferência Estadual de Juventude da Bahia - 2008. In: REPEJI - **Revista Do Núcleo de Pesquisas e Estudos Sobre Juventude, Identidade, Cidadania e Cultura**, edição 5, ano 3, Salvador, set.-dez./2012;

CARRANO, Paulo César R. Juventude: as identidades são múltiplas. **Juventude, Educação e Sociedade**, 2000, n.1, p.52-72;

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009;

CAMPOS, Marta Silva; TEIXEIRA, Solange Maria. **Gênero, família e proteção social: as desigualdades fomentadas pela política social**;

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia das categorias sociais na produção de sujeitos políticos. **Revista de Estudos Feministas**, 1992, n.0, p. 57-74;

_____. Políticas Públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 275-303;

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. (Org.) **Mostra, Jovem!:** rompendo invisibilidades: perfil e percepções dos participantes da 1ª Mostra de Produções do ProJovem Urbano. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude, ProJovem Urbano, 2010;

_____. **Quebrando mitos:** juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009;

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; RODRÍGUEZ, Ernesto. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004, 304p.;

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; LEON, Alessandro de. **Juventude: tempo presente ou tempo futuro?** São Paulo: GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2007;

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000;

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000;

DAYRELL, J. MOREIRA, M. I. C. STENGEL, M. (Org) **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011;

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009;

FLINTER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v.1;

FRASER, Nancy; GORDON, Linda. Civil Citizenship against Social Citizenship? In: STEENBERGEN, Bart van. **The Condition of Citizenship**. SAGE Publications Ltd: London, 1994 (Politics & Culture Series), p. 90- 107;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura);

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999;

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, cap. 10, p.244-270;

GOHN, Maria da Gloria. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2010;

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2009;

GONZÁLES, Zuleika K.; GUARESCHI, Neuza M. de F. Concepções sobre a categoria Juventude: Paradoxos e as produções nos modos de ser jovem. In: CRUZ, Lílian R. da; GUARESCHI, Neuza M. de F. (Org.). **Políticas Públicas e assistência social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (Col. Psicologia Social);

GOLDANI, Ana Maria. Desafios do “Preconceito etário” no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.111, p. 411-434, abr-jun, 2010;

GOULART, Flavio A. A. Representações sociais, ação política e cidadania. **Cad. Saúde Pública**, vol.9, n.4, Rio de Janeiro, Oct./Dec., 1993;

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sonia, M. Gomes (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Desafios e Perspectivas. Brasília: Canone editorial, UFG, 2009;

HASENBALG, Carlos. Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R. V. (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. RJ: Ed. Fiocruz/CCBB, 2006, p.235-249;

HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. **Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil - Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS;

INSTITUTO CIDADANIA, FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma Pesquisa Nacional, São Paulo, 2005;

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA - IPEA. **Gastos com a Política Social**: alavanca para o crescimento com distribuição de renda. Brasília: IPEA, 2011;

ISLAS, José Antônio Pérez. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia. Ed. UFG: Cânone Editorial, 2009;

IVO, Anete B. L. **Viver por um fio**: pobreza e política social. São Paulo: Annblume; Salvador: CRH/UFBA, 2008;

JACOBI, Pedro Roberto. Education, expansion of citizenship and participation. **Educ. Pesqui.**, July/Dec. 2000, v.26, n.2, p.11-29;

KOWARICK, L. **Viver em Risco**: Sobre a vulnerabilidade socioeconomica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009;

LACLAU, Ernesto. Inclusão, Exclusão e a Construção de Identidades. In: AMARAL Jr. BURITY, Joalnildo. **Inclusão Social, Identidade e Diferença**: Perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Ed Ann Blume, 2006, p 21-38;

LANE, Silvia T. M. Consciência/ alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989;

LARANJEIRA, Denise H. P.; TEIXEIRA, Ana M. F. BOURDON, Sylvain. Juventude, Trabalho, Educação: os jovens são o futuro do Brasil? In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 95-105, jan-abr/2007;

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; v.12);

LEÓN, Oscar Dávilla. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia. Ed. UFG: Cânone Editorial, 2009;

MACHADO, Cristiane Brito. **A ação comunitária do projoovem: um instrumento para promover a participação do jovem?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação - Faced. Salvador: 2009,154 f.;

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967;

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 1997, n. 5; Set/Out/Nov/Dez, 1997, n. 6;

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005;

MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e européias. In: **Rev. Adm. Pública**, v.42, n.3, Rio de Janeiro May/June 2008;

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999;

NOVAES, Regina Célia R. (Org.). **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006;

OFFE, Clauss. **Capitalismo Desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1985;

PAPA, Fernanda de C.; FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011;

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. In: **Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n.3, 2009, p.371-381;

_____. **Jovens e Cidadania**. Sociologia, Problemas e Prática, n.49, 2005, p.53-70;

_____. A construção sociológica da juventude. Alguns contributos. In: **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165;

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social e direito de cidadania. In: BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. de M. dos; MIOTO, R. C. T. **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008, p.87-108;

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade E das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jan/12;

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Orgs.). **História da cidadania**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2010;

RIBEIRO, Elaine. Políticas Públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de C.; FREITAS, Maria Virgínia de (Orgs.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011, p.25-44;

RIBEIRO, Elaine; CARRANO, Paulo. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras – Indicadores. In: **Democracia Viva**, n.30, jan/mar, 2006;

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educ. Pesqui.**, v.28, n.2, São Paulo, jul/dez, 2002;

RIBEIRO, Renato Janine. Política e Juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 19-33;

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009;

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica R. de; SARTOR, Carla S. D. **Pesquisando...**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999;

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010 (Folha Explica);

SARDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, M. S. Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, I. **Ensino e Gênero**: perspectivas transversais. Salvador: UFBA/NEIM, 2008, p.31-44;

SILVEIRA, Olivia Maria C. **O unicórnio e o rinoceronte**: análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009;

SPOSITO, Marília P. Considerações em torno do conhecimento sobre Juventude na área da educação. In: SPOSITO, M. P. (Coord.) **Estado do conhecimento Juventude e escolarização**, 2000, p.6-40;

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez, 2003, n. 24;

STEENBERGEN, Bart van. **The Condition of Citizenship**. SAGE Publications Ltd: London, 1994 (Politics & Culture Series);

TELLES, Vera S. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001;

TIBIRIÇÁ, Leila; SILVEIRA, Olivia. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In: LORDELO, José Albertino C.; DAZZANI, Maria Virginia M. (Org.) **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012;

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006;

UNESCO. **Políticas Públicas de/para/com Juventudes**. UNESCO, Brasília, 2004. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>. Acesso em janeiro/2013;

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

APÊNDICES

Roteiro da entrevista para os jovens

1. Dados de identificação do participante (idade, grau e situação de escolaridade, estado civil, situação de trabalho)
2. Quais as suas expectativas antes de participar do ProJovem? E agora?
3. O que você aprendeu no ProJovem Urbano serviu para o que na sua vida?
(Perguntar para cada eixo – escolaridade, QP e Participação Cidadã)?
4. Você acha que o ProJovem trouxe algum tipo de ajuda para sua família (amigos/comunidade)? Qual?
5. Sobre Participação Cidadã, o que você achava das aulas? Como elas aconteciam? Para que servem as atividades de Participação Cidadã?
6. Quais os temas que vocês discutiam? E quais você achava mais interessante, dos que foram abordados? Por que?
7. Você se considera um cidadão? Por que?
8. Quais ações você aprendeu no ProJovem para buscar ter os seus direitos garantidos?
9. Você acredita que estas ações de educação para a cidadania no ProJovem Urbano poderiam ser executadas de outra forma? Como e por que?
10. Você já participou de algum grupo/organização social? E depois do PJU participa? Se sim, qual e por que?
11. O que você acha do Estado e da relação que possui com a sociedade? O que poderia ser diferente?
12. De que forma você acha que pode contribuir com a sociedade? E com a sua comunidade?
13. Qual foi o plano de ação comunitária (PLA) que a sua turma realizou? O que você aprendeu com isso? Faria algo diferente?
14. Qual a sua opinião sobre as cotas para negros nas Universidades? Por que?
15. E sobre a união homoafetiva, você é a favor ou contra? Por que?
16. Como vocês tinham informações sobre o que estava acontecendo na sua comunidade com relação ao PJU? Como ocorria o acesso a estas informações? Vocês participavam deste processo?(comunicação)
17. Se você fosse mudar o ProJovem Urbano o que sugeriria para melhorar?

18. Como você acha que os estudantes do ProJovem podem ajudar a melhorar o programa quando ele estiver ocorrendo?
19. Que nota você daria para cada um dos elementos do ProJovem, numa escala de 0 a 10: a) Qualidade do ensino; b) Qualidade do material didático; c) Trabalho dos professores; d) Atividades de Participação cidadã (ação comunitária); e) Trabalho do educador de Participação Cidadã (Ação Comunitária); f) Curso de Qualificação profissional; g) Atividades integradoras; h) Valor da Bolsa; i) Espaço Físico e instalações do Núcleo; j) Acesso a computadores; k) Acesso a internet.
20. Você teria maiores comentários ou sugestões sobre o PJU?

Termo de Consentimento livre e Esclarecido

Título do projeto: “Jovens e cidadãos? Uma análise sobre a educação para a cidadania no ProJovem Urbano”

Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que visa analisar sobre como se configurou a educação para a cidadania ativa no ProJovem Urbano, a partir da contribuição de quem participou deste Programa em Salvador-Ba. Desta forma, pretende-se contribuir com reflexões acerca das juventudes brasileiras e sobre o conceito de cidadania, ao considerar as desigualdades existentes ao longo da história social-política-econômica do país. Através destas, acredita-se na possibilidade de serem identificados pontos de discussões para o desenvolvimento de políticas que visem à educação para a cidadania ativa.

Para este foi realizada uma pesquisa documental e, que será comparado com os dados obtidos pelas entrevistas semiestruturadas com jovens egressos do ProJovem Urbano, através de entrevistas individuais, para analisar como se configurou as ações para a cidadania ativa nas diferentes etapas do programa - planejamento, execução e avaliação. As entrevistas serão gravadas para posterior análise a respeito da experiência dos jovens e de suas análises sobre o ProJovem Urbano, a partir da assinatura desta autorização.

Caso você se sinta desconfortável ao prestar estas informações, fica esclarecido que poderá interromper a sua participação no momento que julgar necessário. De qualquer forma o pesquisador deverá ficar atento a situações como estas, assim como garantir que esta experiência será superior a qualquer inconveniente do processo.

Como benefícios, acredita-se que esta é uma oportunidade do jovem participar ativamente do processo de avaliação do programa que participou, sendo reconhecido como sujeito pelas suas experiências ao expor as suas críticas e considerações acerca do ProJovem Urbano. Porém, esta participação não proporciona outras vantagens diretas para o participante.

Vale ressaltar que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é Leila Tibiriçá, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, UCSAL – Universidade Católica do Salvador, que pode ser encontrado no endereço Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação. CEP: 40231-902 - Salvador / BA, Telefone(s) (71) 3203-8967 / 8968.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Maternidade Climério de Oliveira, Universidade Federal da Bahia – UFBA, localizado na Rua do Limoeiro, nº 137 – Nazaré. CEP: 40.055-150 - Salvador / BA. Telefone(s) (71) 3283-9275 ou pelo e-mail: cepmco@ufba.br/cepmco@gmail.com.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

Você terá direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, assim como não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **“Jovens e cidadãos? Uma análise sobre a educação para a cidadania no ProJovem Urbano”**

Eu discuti com a pesquisadora Leila Tibiriçá sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do participante

_____ Data ____/____/____

Assinatura da testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do responsável pelo estudo

Apêndice III

MATERNIDADE CLIMÉRIO DE
OLIVEIRA ((MCO/UFBA))
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jovens e cidadãos? Uma análise sobre a educação para a cidadania ativa no ProJovem Urbano

Pesquisador: Leila Tibiriçá de Carvalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02082412.8.0000.5543

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 125.686

Data da Relatoria: 11/10/2012

Apresentação do Projeto:

Frente às desigualdades sociais evidenciadas ao longo da história do Brasil, muitos jovens são tratados como um "problema social" a ser contido ou assistido, reproduzindo uma codificação negativa, não os considerando como sujeitos-cidadãos. Essa discussão sobre juventude tempo futuro ou juventude também como tempo presente tem despertado a atenção de diferentes pesquisadores, gestores e em particular aqueles relacionados com movimentos sociais, como se identifica em documentos do Conselho Nacional de Juventude. Questiona-se se houve realmente mudanças significativas (mudanças objetivas e subjetivas na vida destes jovens, no reconhecimento destes como sujeitos-cidadãos) dos jovens a partir do programa ProJovem Urbano e se houve a inclusão destes na comunidade em que pertencem, bem como na participação ativa para as transformações dos aspectos do seu cotidiano, do ponto de vista individual e coletivo.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO: Analisar como se configurou a educação para a cidadania ativa no ProJovem Urbano, no período de 2008 a 2011, desde a sua formulação, implementação e avaliação, como parte da política pública nacional de juventude.

SECUNDÁRIO: Caracterizar as juventudes do ProJovem Urbano (2008-2011) no Brasil considerando os relatórios de avaliação e monitoramento do programa, como outros documentos sobre o mesmo; b. Discutir sobre as políticas públicas voltadas para as juventudes no Brasil considerando o princípio de cidadania ativa; c. Identificar as ações que compõe a educação para a cidadania ativa no ProJovem Urbano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Exposição da identidade dos participantes e/ou o tratamento ofertado pela pesquisadora para a realização da entrevista.

BENEFÍCIOS: pode não haver para o sujeito da pesquisa, porém o conhecimento dos benefícios do programa pode ser benéfico para a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo série de casos onde serão aplicados questionários semiestruturados em 8 jovens participantes do programa ProJovem Urbano. Será feita uma análise de discurso a partir da análise das entrevistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém as prescrições das resoluções de éticas brasileiras.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SALVADOR, 18 de Outubro de 2012

Assinado por:
Eduardo Martins Netto
(Coordenador)

Endereço: Rua do Limoeiro, 137
Bairro: Nazaré CEP: 40.005-150
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-9210 E-mail: cepmco@ufba.br