

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

PROJOVEM URBANO DE SÃO LEOPOLDO/RS: sentidos e significados para a  
juventude leopoldense

Dilmar Kistemacher

Berenice Corsetti

São Leopoldo, 2015

Dilmar Kistemacher

PROJOVEM URBANO DE SÃO LEOPOLDO/RS: sentidos e significados para a  
juventude leopoldense

Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação Em  
Educação, da Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Educação, História e  
Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Berenice Corsetti

São Leopoldo/RS

2015

K61p Kistemacher, Dilmar  
ProJovem Urbano de São Leopoldo/RS : sentidos e significados para a  
juventude leopoldense / por Dilmar Kistemacher. – 2015.  
128 f.: 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2015.  
Orientação: Profa. Dra. Berenice Corsetti.

1. Políticas públicas. 2. ProJovem Urbano. 3. Enem.  
4. ProUni. 5. Juventude. I. Título.

CDU 37.014.5(816.52)

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Dilmar Kistemacher

PROJOVEM URBANO DE SÃO LEOPOLDO/RS: sentidos e significados para a  
juventude leopoldense

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Banca Examinadora

---

Berenice Corsetti – UNISINOS (orientadora)

---

Flávia Obino Corrêa Werle – UNISINOS

---

Rosangela Fritsch – UNISINOS

---

Edite Maria Sudbrack – URI – Frederico Westphalen

---

Remí Klein – EST

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos jovens brasileiros que, por injunções da vida, não puderam estudar ou concluir seus estudos e às pessoas que acreditam que a Educação é fundamental para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, para o desenvolvimento social e econômico de nosso país.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço à bolsa de estudos da CAPES / INEP – Observatório da Educação – por intermédio dos Projetos de Pesquisa: “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática – Núcleo em Rede – 2011-2014”, coordenado pela Professora Doutora Flávia Obino Correa Werle; e, “Avaliação da Educação Básica e as orientações do Banco Mundial: estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul”, coordenado pela profa. Dr<sup>a</sup> Berenice Corsetti, que orientou esta pesquisa;*

*Agradeço à Banca de Qualificação e de Defesa de Tese, pela leitura generosa e pelos questionamentos que foram fundamentais para qualificar a pesquisa;*

*Agradeço à equipe da Secretaria Compartilhada da Área de Ciências Humanas da Unisinos, em especial, à Loi, Maris, Saio, Carol e Márcia Fernanda;*

*Agradeço aos jovens leopoldenses: João, Paulo e Kelly que compartilharam as suas trajetórias de escolarização nesta pesquisa, muito obrigado.*

*Agradeço ao Henrique pela colaboração e parceria na correção textual do trabalho;*

*Agradeço aos meus pais, Gustavo e Elvira, que me ensinaram o valor da Educação e que me ajudaram durante a formação acadêmica, muito obrigado por tudo;*

*Agradeço à Lídia, Rebeca e Talita, pelo estímulo e carinho;*

*Agradeço aos meus amigos e amigas que partilham sonhos de uma sociedade mais justa, Valquíria, Vanessa, Selma, Márcia, BG, Nara, Laci, obrigado.*

*Agradeço ao Allan, companheiro de vida, que esteve presente em todas as horas e me deu motivação para continuar diante das adversidades, obrigado.*

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo estudar os sentidos e os significados que jovens egressos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano - atribuíram à sua experiência de Conclusão do Ensino Fundamental, de Certificação de Conclusão do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior, respectivamente, por intermédio da conclusão do ProJovem Urbano (PJU), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa Universidade para Todos (ProUni). O estudo foi realizado com jovens que participaram e concluíram o ProJovem Urbano no município de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, no período de 2009 a 2010. A escolha por estudar jovens egressos do ProJovem Urbano está relacionada à minha formação acadêmica e profissional e pela possibilidade de estudar as políticas públicas para a educação a partir da experiência de jovens que foram beneficiários de políticas sociais, ou seja, articulamos o ProJovem Urbano com outras políticas públicas que convergiram quanto aos seus fins, a elevação da escolaridade dos jovens brasileiros. Para a realização do estudo optamos pela História Oral, enquanto como método de pesquisa e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Dentre outros sentidos atribuídos pelos jovens à sua experiência destacamos que ela representou não só uma mudança de vida após a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, mas, também, a valorização pessoal e o aumento da autoestima; a conquista de um trabalho digno e melhor remunerado; a possibilidade de fazer cursos que exigiam a escolarização básica; uma conquista pessoal mas, também, familiar e a conquista de uma profissão, entre outros. Conhecer os sentidos e significados dados pelos jovens que foram beneficiários desses Programas nos ajudou a compreender a importância, a relevância e a necessidade das políticas públicas para o campo social em nosso país, especialmente para a educação e a juventude.

Palavras-chave: Políticas Públicas. ProJovem Urbano. Enem. ProUni. Juventude.

## ABSTRACT

This research aimed to studying the senses and meanings that youngsters egress from Urban Youngster Program – ProJovem Urbano – assigned to their experience of School Conclusion, High School Conclusion Certificate and admission to College respectively by the conclusion of Urban Youngster Program (PJU), High School National Exam (Enem) and University for all (ProUni). The study has happened with young people that took part and concluded Urban Youngster Program in the city of São Leopoldo, Rio Grande do Sul State, from 2009 to 2010. The choice for studying youngsters egress from Urban Youngster Program is related to my academic and professional formation and for the possibility of studying the public policies for education from the experience of youngsters who were benefited by public policies, so we articulated Urban Youngster Program with other public policies that converged as to their purposes, education increasing of young Brazilians. For the study we chose the Oral History, while as research method and data collection tool the semi structured interview. Among other senses assigned by youngsters to their experience we point out that it represented not only a changing of life after School and High School conclusion, but too personal value and increasing of self esteem, a more decent work achievement and better paid, the possibility of taking courses that requested basic schooling, a personal achievement but too familiar, and the achievement of a profession, among others. Knowing the senses and meanings given by youngsters who were beneficiaries of these Programs helped us to understand the importance, relevance and necessity of public policies for the social field in our country, specially for education and youth.

Key-words: Public policies. PJU. Enem. ProUni. Youth.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio;

FMI – Fundo Monetário Internacional;

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica;

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico;

PJU – ProJovem Urbano;

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

PPI – Projeto Político Integrado do ProJovem Urbano;

PROUNI – Programa Universidade para Todos;

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica;

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;

TRI – Teoria de Resposta ao Item;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
2 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	24
2.1 História oral.....	28
3 POLÍTICAS PÚBLICAS CONVERGENTES: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO .....	33
3.1 Políticas & Juventude – uma construção contemporânea .....	45
3.1.1 Juventude e mundo do trabalho.....	55
3.2 Políticas educacionais e escolarização da juventude .....	58
3.2.1 A educação para jovens e adultos não escolarizados .....	61
3.2.2 Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM .....	67
3.3 Políticas de avaliação educacional e certificação .....	68
3.3.1 Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e certificação.....	71
3.3.2 PROUNI.....	72
3.3.3 Indicadores sociais e de qualidade do ensino.....	74
4 O PROJOVEM URBANO: UMA POLÍTICA PARA A JUVENTUDE .....	78
4.1 ProJovem Urbano – PJU: educação e qualificação profissional .....	80
4.1.1 Gestão e matrícula no ProJovem Urbano .....	82
4.1.2 Organização curricular do ProJovem Urbano .....	84
4.1.3 Avaliação e certificação no ProJovem Urbano.....	88
4.1.4 Educadores do ProJovem Urbano .....	91
4.1.5 O ProJovem Urbano em São Leopoldo .....	93
4.2 Juventude e políticas: sentidos e significados .....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	121
REFERÊNCIAS.....	125
5 APÊNDICES .....	129

## 1 INTRODUÇÃO

Conhecer e reconhecer os sentidos e significados que são atribuídos às políticas públicas por parte de seus beneficiários oportuniza uma reflexão acerca de das políticas sociais, mas, também representa a possibilidade de analisar e avaliar as políticas. As políticas públicas não são elaboradas e estabelecidas descoladas da conjuntura mais ampla de uma sociedade, pelo contrário, elas estão diretamente relacionadas e articuladas às necessidades e especificidades de seu tempo histórico. Nessa direção, esta pesquisa tem por objetivo conhecer os sentidos e os significados que jovens egressos do ProJovem Urbano de São Leopoldo atribuíram à sua experiência a partir de a suas vivências no Programa e outras políticas públicas voltadas à elevação da escolaridade.

A pesquisa tomou como objetivo e problema central estudar a experiência de jovens que cursaram o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano (PJU) no município de São Leopoldo, estado do Rio Grande Sul. A escolha por estudar jovens egressos do ProJovem Urbano, enquanto parte das políticas públicas para a elevação da escolaridade da juventude brasileira, está relacionada não somente à minha formação acadêmica e profissional, mas também pela possibilidade de analisar as políticas públicas a partir da experiência de jovens que foram sujeitos e beneficiários de um programa nacional para o seguimento jovem e de políticas educacionais que convergem quanto a sua finalidade, ou seja, a elevação da escolaridade de jovens, a certificação escolar e a democratização do ensino superior por intermédio de um programa de concessão de bolsas de estudos.

O estudo analisou a experiência de jovens que cursaram e concluíram o ProJovem Urbano na cidade de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, no período que se estende de 2009 a 2010. A escolha do tema de pesquisa deu-se em virtude do reconhecimento da importância da implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, criado no ano de 2005, como parte da política pública para a população jovem do Brasil, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). O ProJovem foi implementado em uma conjuntura marcada por mudanças sociopolíticas e socioculturais, tanto no cenário nacional quanto no internacional.

No cenário nacional, podemos dizer que, progressivamente, as políticas públicas passaram a contemplar diversos segmentos da sociedade que se

encontram à margem das ações do Estado, mas, também, ela foram marcadas por jogos poder de acordo com os interesses de diferentes grupos que disputavam o cenário político brasileiro, especialmente no final do século XX e no início do século XXI. E, internacionalmente, assistiu-se ao contexto de afirmação do modelo econômico neoliberal e do discurso de equidade social, em detrimento da ideia de justiça social. A adoção de um conjunto de reformas econômicas, políticas e sociais implicou em ajustes fiscais e a redefinição e redução dos recursos públicos para o campo social. As reformas realizadas no aparelho do Estado estavam alinhadas às orientações de organismos multilaterais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, entre outros. Analisando as políticas sociais ocorridas no país, especialmente do governo Lula, Graça Druck e Luiz Filgueiras, destacam que,

Nesse contexto de ajuste fiscal permanente, colocado em prática a partir do segundo governo Cardoso, e mantido durante o governo Lula, a política social foi se transformando em sinônimo de política social focalizada, voltada para os mais pobres e miseráveis – com a criação de inúmeros programas de complementação de renda. Implementada ainda de forma tímida pelos governos de Cardoso, tal política vai ser ampliada e aprofundada pelo governo Lula, que lhe dá continuidade sob os aplausos do Banco Mundial (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 29)

Esse cenário ensejou a criação de políticas e de programas que tinham por objetivo garantir ações que promovessem a equidade social. Lembramos que esta conjuntura foi marcada também pelo discurso de afirmação dos direitos civis e de cidadania, os quais poderiam ser afiançados por intermédio da adoção de políticas e de programas destinados ao atendimento de diversos setores e populações considerados “minorias” na sociedade.

Falar sobre direitos humanos e civis no Brasil implica em reconhecer que, historicamente, diversos grupos sociais foram alijados de seus direitos e, portanto, do exercício pleno de sua cidadania. A historiografia brasileira fornece um arcabouço epistemológico acerca das condições sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais do país em diferentes períodos da história. Esse arcabouço histórico ajuda-nos a conhecer o desenvolvimento das desigualdades presentes na sociedade

brasileira e o contexto de implementação de políticas públicas, especialmente para a esfera social.

O estabelecimento de políticas públicas está relacionado à conjuntura do país e traz consigo as contradições de seu tempo histórico. Porém, não é objeto de interesse deste trabalho realizar uma digressão histórica e analítica das desigualdades e das políticas sociais implementadas ao longo da história do país. Antes, buscamos assinalar que a implementação de políticas públicas, especialmente as sociais, precisam levar em consideração o processo histórico de construção das desigualdades sociais e econômicas. Interessou-nos, nesta pesquisa, pôr em cena programas que fazem parte das políticas públicas contemporâneas voltadas à escolarização da população jovem do país. Reconhecemos que as políticas estão inseridas não somente nos marcos de afirmação dos direitos humanos e civis, de equidade e justiça social, mas também das reformas do papel do Estado e pelo contexto de afirmação do neoliberalismo enquanto modelo econômico hegemônico. Nesse cenário, complexo e contraditório estudamos a experiência de jovens que foram beneficiários de políticas públicas.

Conforme a análise realizada por Graça Druck e Luiz Filgueiras, as políticas sociais, implementadas no Brasil nas últimas décadas, estão inseridas numa conjuntura mais ampla de afirmação do discurso de equidade social como condição fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, mas, alinhadas à política neoliberal sob orientação de organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial.

O contexto nacional contemporâneo, marcado pelo estabelecimento de políticas sociais, apresenta um conjunto de contradições de ordem política, social, econômica e cultural. Dentre outras contradições destacamos altos índices de desemprego, especialmente entre os jovens.

Neste cenário, ambíguo e contraditório, situamos a pesquisa sobre a experiência de sucesso escolar de jovens leopoldenses egressos do ProJovem Urbano e este como parte das ações das políticas públicas sociais brasileiras. Lembramos que o ProJovem tem por objetivo promover a inclusão social dos jovens brasileiros por intermédio da elevação do nível de escolaridade e da qualificação profissional para o mundo do trabalho.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens, ProJovem Urbano, uma das ações que compõe a política pública para a juventude brasileira, foi analisado na sua relação com outras políticas públicas. Assim, a pesquisa sobre a experiência de jovens leopoldenses egressos do ProJovem Urbano articulou o Programa com a política de avaliação educacional, de certificação escolar e de concessão de bolsas de estudos para o ensino superior, formando uma espécie de “mosaico” que contribuiu para (re)conhecer os sentidos que os jovens atribuíram à sua experiência.

Desse modo, o Programa não foi tomado como uma política pública isolada de sua conjuntura mais ampla, mas compreendido a partir do contexto de afirmação de políticas que convergiram em suas finalidades. Esta escolha permitiu uma análise mais ampla dos sentidos que os jovens atribuíram às suas experiências. Nessa direção, Janete Lins Azevedo afirma que, “[...] sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (AZEVEDO, 1997, p. 60).

Conforme Azevedo, as políticas públicas estão relacionadas com o planejamento mais global que uma sociedade elabora e elas se efetivam por intermédio da ação do Estado. Quanto ao papel do Estado, podemos dizer que ele se apresenta como o ente imbuído da realização do interesse público geral de uma nação porque ele constituiu todos os indivíduos como cidadãos, ou seja, todas as pessoas são portadoras de direitos, sendo a cidadania a base da relação entre o cidadão e o Estado. A cidadania, por sua vez, pode ser garantida via políticas públicas, especialmente no que se refere às políticas sociais.

A escolha por pesquisar a experiência de sucesso escolar de jovens leopoldenses que cursaram e concluíram o ProJovem Urbano no município de São de Leopoldo está relacionada à minha trajetória acadêmica de participação em projetos de pesquisa no campo das políticas públicas contemporâneas para a educação brasileira e também à minha experiência como professor.

No que se refere à formação acadêmica, convém situar a minha participação em projetos de pesquisas, desenvolvidos pela Linha de Pesquisa: *Educação, História e Políticas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, desde a graduação até o curso de mestrado em Educação e, posteriormente, no curso de doutorado em Educação.

Nesse percurso, destaco dois projetos de pesquisa sobre as políticas educacionais: “*Gestão democrática e qualidade da Educação Básica*” e, “*Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática - Núcleo em Rede*”, ambos financiados pelo Programa Observatório da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, coordenados pela professora Dr<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle. E, quanto a minha experiência profissional, destaco o meu trabalho como educador e como apoio pedagógico junto a equipe de coordenação local do ProJovem Urbano de São Leopoldo.

A vivência com os alunos do Programa, seja como educador, seja no acompanhamento dos jovens como apoio pedagógico, foi fundamental para um conjunto de reflexões e inquietações sobre as políticas públicas destinadas à escolarização e à juventude brasileira, especialmente o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, enquanto parte das políticas públicas contemporâneas. E assumindo, conforme Remi Hess, que “a pesquisa inscreve-se, portanto, em uma relação de valores. Ela não é, jamais, neutra” (HESS, 2005, p. 163). E, ainda, partindo do pressuposto de que quem pesquisa a si, desenvolvemos o presente estudo.

A pesquisa no campo das políticas públicas para a educação teve por objeto de estudo a experiência de jovens egressos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul. Assim, buscamos compreender os sentidos que jovens atribuíram às suas experiências no ProJovem Urbano, conquistando a certificação de Conclusão do Ensino Fundamental e, também, a Certificação do Ensino Médio e ingressaram no Ensino Superior, por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

Os jovens leopoldenses que concluíram o ProJovem Urbano foram motivados pelos educadores e pela equipe de coordenação local do Programa a realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Do conjunto dos jovens que fizeram o Exame, onze atingiram a pontuação mínima em cada área de conhecimento

avaliada e, conforme legislação vigente, obtiveram a Certificação de Conclusão do Ensino Médio. Desses onze jovens, três conquistaram uma vaga no Ensino Superior com bolsa do Programa Universidade Para Todos – PROUNI. Dessa experiência de elevação da escolaridade com a conclusão do ProJovem Urbano, da aprovação no Enem e o ingresso no Ensino Superior, como parte das políticas públicas para a educação e para a juventude, foi construído o problema desta pesquisa, a saber, quais foram os sentidos que esses jovens atribuíram à sua experiência de sucesso escolar.

O estudo articulou o Programa com outras políticas públicas que convergiram quanto aos seus fins, dito de modo sintético, a elevação da escolaridade dos jovens brasileiros. E, ainda, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano foi estudado em âmbito local, sem desconsiderar o contexto global de implementação e execução.

A pesquisa teve como objetivo principal compreender o significado que os jovens egressos do ProJovem Urbano atribuíram à sua experiência de Certificação de Conclusão do Ensino Fundamental, de Certificação de Conclusão do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior por intermédio da conclusão do Programa, do Exame Nacional do Ensino Médio e do Programa Universidade para Todos – ProUni. Deste objetivo, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as experiências exitosas de jovens leopoldenses egressos do ProJovem Urbano;
- Analisar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano no contexto de execução, no âmbito das políticas nacionais;
- Articular diferentes políticas públicas e de que forma elas contribuíram para o sucesso escolar dos jovens;
- Identificar indicadores de qualidade de ensino que emergem a partir da experiência de sucesso escolar dos jovens egressos do Programa.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, empreendemos uma revisão da produção acadêmica contemporânea sobre o tema pesquisado. O levantamento de estudos acadêmicos realizados sobre o ProJovem Urbano foi fundamental para

desenvolver nossa pesquisa, bem como, para reconhecer a viabilidade e a pertinência deste estudo. De modo geral, podemos dizer que verificamos a existência de uma diversidade de perspectivas analíticas presentes no campo da pesquisa social, mais precisamente no que se refere aos estudos sobre as políticas públicas. Os trabalhos foram levantados a partir do ‘Banco de Teses’ virtual da CAPES e para mapear as pesquisas usamos como descritores: ProJovem/ProJovem Urbano, ENEM e PROUNI, tendo como recorte temporal os anos de 2008, ano de implementação do ProJovem Urbano, até o ano de 2014. Todos os estudos levantados na referida plataforma foram fichados e apreciados.

Com descritor ProJovem/ProJovem Urbano encontramos 53 (cinquenta e três) trabalhos, dos quais somente 24 analisaram o ProJovem Urbano e os outros o ProJovem na sua versão original. A maioria dos trabalhos foram realizados no campo da educação e apresentaram no título o nome da cidade em que foi implementado e executado o Programa. Esse dado evidencia que as pesquisas sobre o PROJOVEM (inicial ou reformulado) priorizaram a pesquisa in lócus. Nesse sentido, este trabalho veio ao encontro desta perspectiva porque desenvolveu a pesquisa sobre o ProJovem Urbano no município de São Leopoldo.

A maioria dos trabalhos sobre o ProJovem referem-se à primeira versão do Programa, criado no ano de 2005; posteriormente reformulado, teve quatro modalidades distintas, sendo o ProJovem Urbano uma dessas modalidades. O Programa será melhor descrito no capítulo quatro. Portanto, o ProJovem Urbano representa um potencial significativo para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Uma apreciação que consideramos registrar, no que se refere ao descritor ProJovem/ProJovem Urbano, é que nenhum dos trabalhos levantados e fichados faz relação entre o Programa, o Exame Nacional do Ensino Médio e o Programa Universidade para Todos.

Do conjunto de trabalhos sobre o ProJovem, encontramos somente três em nível de doutorado, dois na área da Educação e um na área da Linguística. A tese de doutorado de Lielson Antônio de Almeida Coelho, doutorado em Educação, da Universidade Federal da Bahia, intitulada “*Possibilidades de usos dos resultados de processos avaliativos no aperfeiçoamento de políticas públicas. O caso do Projovem Urbano*” (2012/UFBA), teve por objetivo analisar os processos de avaliação do

programa com vistas a qualificá-lo. A pesquisa tomou como referência os documentos técnicos e as publicações próprias do Programa para realizar as suas análises.

O trabalho de Alexandre da Silva Aguiar, sob o título “*Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro*” (2012/UFGM), doutorado em Educação, foi realizado na Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa teve por objetivo pesquisar a experiência educacional e profissional de jovens que se encontravam em situação de restrição de liberdade no sistema penal do estado do Rio de Janeiro e estavam matriculados no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, ProJovem Urbano, e participaram das ações do Pronasci, Programa Nacional de Segurança com Cidadania. Conforme o resumo, a pesquisa pode contribuir para aperfeiçoar as políticas públicas para o atendimento de jovens que se encontram em unidades penais. Cabe destacar neste momento que o ProJovem Urbano possui uma versão, com um currículo específico, destinada aos jovens que se encontram com restrição de liberdade em Unidades Prisionais ou Unidades Socioeducativas de Privação de Liberdade. No caso de São Leopoldo, essa versão não foi executada.

A tese intitulada, “*Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor*” (2011/UFC), de Camila Maria Marques Peixoto, doutorado em Linguística, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará, teve por objeto de pesquisa a ressignificação das práticas docentes nos encontros de formação continuada dos professores do Programa, desenvolvido na cidade de Fortaleza. Nossa pesquisa, diferentemente destes trabalhos, teve por objetivo conhecer os sentidos que jovens egressos no PJU de São Leopoldo atribuíram à sua experiência.

Os objetivos dos trabalhos com o descritor ProJovem/ProJovem Urbano, conforme resumos, analisaram a proposta do Currículo Integrado do Programa, ou seja, a integração entre a Formação Básica (disciplinas do Ensino Fundamental), a Qualificação Profissional Inicial e a Participação Cidadã. Quanto ao currículo, muitos trabalhos analisaram a Qualificação Profissional e, mais precisamente, o Arco Ocupacional ofertado pela Qualificação Profissional. De modo geral as pesquisas

estudaram um dos componentes do currículo, seja da Educação Básica, seja da Qualificação Profissional ou da Participação Cidadã.

Outros trabalhos analisaram as representações sobre juventude que aparecem nos materiais didáticos e demais publicações do Programa e, ainda, estudaram os fatores que contribuíram para evasão que ocorreu durante o período letivo do programa; verificaram o domínio de competências e habilidades que os alunos, egressos do Programa, apresentaram em diferentes componentes curriculares. Sobre a construção das habilidades e competências dos alunos, prevaleceram trabalhos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática.

Quanto aos trabalhos que se aproximam, em alguma medida, dos objetivos deste projeto, destacamos que oito deles analisaram as percepções e, também, as representações dos jovens egressos sobre determinados aspectos do Programa ou qual a percepção dos jovens acerca da cidadania, sobre educação, da formação profissional/arco ocupacional, sobre o papel da bolsa-auxílio que os jovens receberam no período letivo do Programa. Destacamos aqui que quatro desses trabalhos foram significativos para o desenvolvimento de nosso estudo. O trabalho de Kelly dos Santos Crispim, sob o título “Juventude, trabalho e cidadania: uma análise do ProJovem Urbano de João Pessoa”, mestrado em sociologia (UFPB, 2001). Nele, a autora procurou conhecer quais foram as mudanças que ocorreram na percepção dos jovens, após a conclusão do Programa, sobre escolarização, qualificação profissional e cidadania.

A pesquisa de Adriana Cristina Salgado, intitulada “A inclusão social dos jovens em situação de conflito com a lei: uma análise sobre o ProJovem”, mestrado em Educação, UFMG, 2012, buscou conhecer e identificar quais foram as contribuições do ProJovem para as suas vidas. A dissertação, na área da Educação (UERJ, 2012), intitulada, “*Sobre a vivência da condição juvenil: um estudo com jovens egressos do ProJovem Urbano (2008-2010) da cidade do Rio de Janeiro*”, de Márcia Teixeira Pinto, buscou perceber em que medida o Programa contribuiu para criação de estratégias que viabilizassem os projetos de futuro dos jovens.

A tese do doutorado em Educação, “*Jovens e linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de Patos - Paraíba*” (UERJ, 2012), de Tatiana

Cristina Vasconcelos, entrevistou jovens que participaram do Programa ProJovem Trabalhador do município de Patos, estado da Paraíba, tendo por objetivo verificar a sua condição juvenil e os modos como eles se percebem e como se enunciam. Diferentemente desses trabalhos, buscamos perceber não as representações sobre determinado componente curricular do programa, mas sim o sentido que os jovens concluintes do ProJovem Urbano atribuem a sua experiência.

Quanto à metodologia usada nas pesquisas, podemos dizer que prevaleceu, nos trabalhos levantados, a pesquisa qualitativa, especialmente pela escolha do estudo de caso enquanto método de pesquisa e análise. E, ainda, uma parcela significativa elegeu a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas; essas últimas, destinadas aos jovens egressos das diversas modalidades do ProJovem, professores e/ou gestores do Programa, de acordo com os objetivos da pesquisa.

No descritor, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio foram apurados 29 trabalhos, sendo todos na área da Educação. Do conjunto de trabalhos, 25 são dissertações e 4 são teses. A ampla maioria dos trabalhos foi realizada entre os anos de 2011 e 2012. Observamos que nenhum dos trabalhos relacionou o ENEM ao ProJovem Urbano.

A partir da análise das fichas deste descritor, destacaram-se como palavras-chave dos trabalhos apurados: ensino médio; políticas públicas; políticas educacionais; ensino superior; avaliação; currículo; qualidade do ensino; língua portuguesa e matemática. No que se refere aos objetivos dos trabalhos, observamos que prevalecem estudos sobre as implicações do Exame sobre o currículo do Ensino Médio, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Outros objetivos estão relacionados às políticas públicas para o Ensino Médio; à apreciação dos níveis de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa. Somente a dissertação de Regina Aparecida Costa, intitulada “*Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia: o caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal e Rondônia em Jí-Paraná*”, (UNIR, 2012), estudou as políticas de acesso ao Ensino Superior, especialmente da população indígena no estado de Rondônia e, dentre elas, o acesso por intermédio do ENEM.

De modo geral, podemos dizer que os trabalhos apurados pelo descritor ENEM apresentaram uma diversidade de objetivos. Dentre eles, destacaram-se: a formação docente, a reforma do ensino, as competências e habilidades dos alunos que foram aferidas por intermédio do Exame (ENEM). Já no que se refere ao campo teórico-metodológico, no descritor ENEM, os resumos situam a pesquisa no âmbito da pesquisa qualitativa e pesquisa documental. Quanto ao tratamento do corpus de análise, são usados os métodos da Análise de Discurso e Análise de Conteúdo. Destacamos alguns dos trabalhos: a tese de doutorado em Educação, intitulada: “As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de Língua Espanhola no ENEM” (USP, 2012), de Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, que analisou os instrumentos usados no exame (ENEM) para verificar as habilidades de língua espanhola.

O trabalho “O ENEM e os professores de matemática do ensino médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular”, doutorado em Educação (UFPR, 2012), de Walderez Soares Melão, que pesquisou a repercussão que o ENEM provoca no trabalho docente, na disciplina de matemática, no Ensino Médio na rede estadual do Paraná, bem como buscou identificar suas implicações sobre o currículo de matemática e as relações das matrizes de referência do Exame com as matrizes curriculares para o Ensino Médio.

A pesquisa de José Paulo da Rosa, sob o título “Gestão escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia”, doutorado em Educação (PUCRS, 2011), procurou identificar qual o sistema de gestão escolar de instituições que obtiveram bons resultados na aprendizagem dos alunos, bem como discutir a compreensão de gestão escolar e qualidade do ensino. A pesquisa analisou os resultados de indicadores da qualidade do ensino, dentre eles o PISA e o ENEM, de escolas brasileiras e coreanas.

A tese de doutorado em Educação de Walter Spinelli, intitulada “A construção do conhecimento entre o abstrair e o contextualizar: o caso do ensino da matemática” (USP, 2011), pesquisou o que significa contextualizar o ensino de matemática na escola e a sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os trabalhos apurados com o descritor PROUNI totalizaram um conjunto de 41 trabalhos. Desse total de pesquisas, 28 são dissertações de mestrado, sendo 14

delas da área da Educação e as demais de outras áreas de conhecimento; e 13 teses de doutorado. Dessas últimas, seis foram realizadas na área da Educação e as demais estão distribuídas nas áreas de Serviço Social, Direito, Sociologia, Administração e Economia.

As palavras-chave que prevaleceram foram: ensino superior; educação superior; inclusão; políticas públicas/ políticas educacionais/ políticas sociais; juventude; acesso e permanência; bolsas de estudos. No que se refere aos objetivos das pesquisas, pudemos observar que houve uma preocupação em estudar o PROUNI como uma política de expansão do ensino superior. Diretamente relacionado à expansão, destacaram-se os estudos que problematizaram o acesso e a permanência dos bolsistas nas universidades.

Analisar PROUNI como efetividade de expansão do Ensino Superior, bem como a inclusão social de jovens pobres, tanto no âmbito da educação quanto no mundo do trabalho, foram objetivos que marcaram uma parcela significativa do conjunto dos trabalhos levantados e fichados a fins deste estudo. Podemos dizer que outra parcela objetivou conhecer as representações dos alunos bolsistas sobre o Programa (PROUNI). Consideramos importante destacar que algumas pesquisas procuraram analisar o PROUNI associado a outras políticas que promovessem a permanência com êxito dos alunos prounistas, tais como políticas de auxílio-moradia e de auxílio-alimentação.

Predominou nestes trabalhos a pesquisa qualitativa. A pesquisa descritiva e a interpretativa apareceram em alguns trabalhos; e, ainda, a pesquisa bibliográfica. Cabe destacar que o *estudo de caso* e a *análise documental* foram referências usados com certa regularidade. Nos trabalhos fichados, também foi apurado o uso de questionários e de entrevistas semiestruturadas enquanto instrumento de pesquisa de campo e de coleta de dados e, ainda, a pesquisa bibliográfica em diversos trabalhos. Alguns dos trabalhos também analisaram, de acordo com os objetivos da pesquisa, dados quantitativos. Por fim, nenhuma das pesquisas levantadas e fichadas apresentou como objetivo analisar os sentidos que os jovens bolsistas do PROUNI atribuíram ao Programa durante ou ao término do curso de graduação.

Esta pesquisa, diferentemente desses trabalhos, buscou analisar o ProJovem através da experiência de jovens egressos do ProJovem Urbano, na relação com outras políticas públicas.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o tema de pesquisa, os objetivos, a origem e situamos a pesquisa no âmbito da produção acadêmica sobre a temática investigada. No segundo, apresentamos a trajetória metodológica adotada durante para a realização do trabalho. O terceiro capítulo discorre sobre as políticas públicas, assim, tendo em vista os objetivos, apresentamos um panorama das ações políticas que compõem o cenário político onde situamos o problema da pesquisa. Nesse capítulo apresentamos, no âmbito das políticas para a juventude e para a educação, ações e programas que apresentam objetivos próprios e que convergem quanto a sua finalidade. No quarto capítulo, apresentamos o ProJovem Urbano, sua concepção política e epistemológica e a análise dos sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa, os jovens egressos do ProJovem Urbano de São Leopoldo.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa na área das Ciências Sociais e Humanas é marcada por grandes transformações ao longo de sua história. Durante o século XIX, dois paradigmas influenciaram o campo da pesquisa científico-acadêmica na área das Ciências Sociais e Humanas, a saber: o paradigma quantitativo-realista e qualitativo-idealista, respectivamente, realista-objetivista e o idealista-subjetivista. O modelo quantitativo-realista indagava se a vida social humana podia ser investigada com os métodos das ciências físicas. Desenvolveram-se duas posições distintas. A primeira, de origem empirista, via legitimidade do uso do mesmo método em todas as ciências; a segunda, de origem filosófica, via a peculiaridade das Ciências Sociais e Humanas, portanto, necessitava de um método científico específico. Em sua apreciação sobre as pesquisas das ciências humanas, precisamente no campo da educação, Stephen Ball afirma que

[...] O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. O vocabulário específico deve distanciar os pesquisadores de sua atividade, mas, simultaneamente, também constrói um olhar “fixo” que torna a “paisagem social” sempre mais visível. A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permaneçam fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, também tenham status neutro incorporado a um racionalismo progressivo flutuante é pensamento débil e perigoso (BALL, 2011, p. 33-34).

As discussões acerca da construção teórica e metodológica, sobretudo nas pesquisas sociais, são amplas e não são consensuais. Porém, as diferentes perspectivas teórico-metodológicas concordam que os fenômenos sociais não possuem regularidade como se pode verificar na área das Ciências Exatas. Desse modo, os pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas que desenvolvem pesquisas qualitativas postulam a construção de um arcabouço teórico e metodológico próprio para compreender a complexidade dos fenômenos sociais.

A pesquisa no campo das políticas públicas, na área da educação ou noutra, foram historicamente influenciadas pela tradição científica ideal-positivista, que

estava assentada no modelo das ciências naturais. Na análise sobre a pesquisa educacional realizada por José Camilo Santos Filho e Sílvio Sanches Gamboa, os autores destacam que, no método positivo, os objetos sociais, assim como os físicos, possuem uma existência que independe do observador e do interesse deste (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007). Essa perspectiva não pode ser sustentada na pesquisa social atual porque as experiências sociais são dinâmicas e as questões de pesquisas estão relacionadas às conjunturas em que são desenvolvidas as pesquisas.

O método científico foi empregado nas Ciências Sociais durante um longo período, desconsiderando-se a natureza e as especificidades das áreas sociais. As Ciências Sociais acabaram por incorporar em suas pesquisas o dualismo teórico do método científico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Essa compreensão acabou por determinar que as Ciências Sociais fossem tidas como neutras, livres de valores, e tinha por objetivo encontrar regularidades nos fenômenos sociais. Posteriormente, as ciências sociais passaram a postular um estatuto epistemológico e metodológico próprio, passando a romper gradativamente com o modelo tradicional de base cientificista.

As mudanças que ocorreram na sociedade, geradas pelo desenvolvimento socioeconômico e tecnológico e pelas transformações culturais, possibilitaram a emergência de novos paradigmas. Nessa direção, em contraposição ao modelo positivista, que admite a existência de uma realidade exterior ao sujeito que a pesquisa e que pode ser conhecida objetivamente, emergiu o paradigma qualitativo, para o qual a realidade é uma construção social e sofre as determinações de seu contexto histórico, social e cultural, na qual o pesquisador participa ativamente. Em suas observações sobre a pesquisa qualitativa, Maria Cecília de Souza Minayo afirma que

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p. 21).

A pesquisa qualitativa, portanto, permite examinar a complexidade social, cultural, econômica e política e, ainda, as especificidades de uma política ou programa numa conjuntura social. Não pretendemos realizar uma descrição histórica e analítica do paradigma, tampouco das discussões acerca desse. Tomamos emprestado dessa perspectiva, de modo sintético, mas não reducionista, o reconhecimento de que o pesquisador se assume como sujeito ativo na construção cultural sobre o objeto de conhecimento. Essa consideração, no entanto, não remete à falta de rigor epistemológico e metodológico, premissas que um trabalho acadêmico exige.

Para conhecer os sentidos que os jovens egressos do PJU de São Leopoldo atribuíram à sua experiência, escolhemos, no âmbito da pesquisa qualitativa, a História Oral. Para a construção do corpus de pesquisa, usamos os documentos legais do ProJovem Urbano e a entrevista semiestruturada e, para o tratamento e interpretação dos dados apurados, optamos pela Análise de Conteúdo. A escolha desta metodologia deu-se em virtude de reconhecer que ela permite realizar uma análise crítica e por reconhecer o papel ativo do pesquisador na produção de conhecimentos. Ao referir-se à Análise de Conteúdo, Laurence Bardin afirma que, “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 14).

Compreender os sentidos além dos discursos implica em analisar os textos no seu contexto, reconhecer que eles são portadores de concepções, ideias, princípios e valores; e, ainda, que eles são produtos de sua época e construídos num conjunto complexo de interesses sociais e contradições políticas. No caso das entrevistas dos sujeitos pesquisados, reconhecemos que a construção de sentidos e de significados de sua experiência envolve um conjunto de representações acerca de seu tempo histórico.

Assim, a análise das comunicações, realizada por meio de processos sistemáticos, procura compreender o conteúdo das mensagens por meio de indicadores (quantitativos ou não) e ainda inferir sobre o não dito. Ela tem por fim realizar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens, tomando em consideração o emissor e o seu contexto. Para Laurence Bardin a Análise de Conteúdo “tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num

momento determinado, como contributo das partes observáveis” (BARDIN, 1977, p. 43).

As mensagens estão conectadas aos valores, às crenças e às experiências de seu emissor e, também, ao seu contexto sociocultural, portanto, carregam consigo uma historicidade.

A conjuntura em que estão inseridos os emissores e o acesso aos códigos linguísticos de seu contexto influencia a construção de seus textos. Esses textos são perpassados por componentes cognitivos, culturais, afetivos e valorativos, sem esquecer os componentes ideológicos, social e historicamente construídos, via objetivação do discurso. Conforme Maria Laura P. Barbosa Franco, “o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.” (FRANCO, 2007, p. 62).

A Análise de Conteúdo está organizada com base nas seguintes etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Essas etapas são realizadas desde a análise dos documentos do Programa até as entrevistas com os jovens pesquisados.

O conteúdo das mensagens é passível de diversas interpretações. O analista deve partir da mensagem e não falar por meio dela, ou seja, com base no conteúdo inicia-se o processo de análise e, ainda, apreciar o conteúdo ‘oculto’ das mensagens e de suas entrelinhas, dito de outra forma, analisar o texto além do que pode ser identificado, quantificado e classificado à primeira vista. Maria Laura P. Barbosa Franco, referindo-se ao método, afirma que “esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo ‘latente’ estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos” (FRANCO, 2007, p. 28).

## 2.1 História oral

A educação, tomada como um processo histórico, efetiva-se por meio das políticas públicas, que são estabelecidas em diferentes contextos e conjunturas econômicas, políticas e culturais. A historicidade é, portanto, uma das dimensões da educação, não porque ela simplesmente se efetiva na temporalidade, mas por sua dimensão de transitividade, ou seja, como um processo que conduz, necessariamente, a mudanças sociopolíticas e socioculturais, que determinaram as escolhas dos planos educacionais, das propostas curriculares, bem como das propostas didático pedagógicas. E também dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, alunos e professores. Nessa direção, Vera da Silva Telles afirma:

Mas se a história passada importa, não é tanto para comparar modelos e lamentar (mais uma vez) a nossa tragédia social. Se essa história pode nos ensinar algo é porque nos permite ver que, em torno da questão social, essa aporia das sociedades modernas arma (ou melhor, armou historicamente) uma cena política na qual atores coletivos em conflito negociaram os termos do contrato social (TELLES, 1996, p. 86).

Conforme assinala a autora, a história permite compreender não só como as sociedades se organizaram política e culturalmente ao longo do tempo, mas também permite perceber as contradições presentes tanto na sociedade quanto na escola. O projeto educacional vai sendo construído de acordo com os interesses dos diferentes atores sociais que concorrem no cenário político em diferentes épocas, dito de outro modo, a educação possui uma historicidade.

Dentre outras formas de se estudar a historicidade dos processos sociais, encontra-se a História Oral. Apesar do uso da História Oral ser recente no Brasil, a sua expansão ocorreu no início dos anos 1990, principalmente em decorrência do contato de historiadores brasileiros com pesquisadores estrangeiros e, ainda, a partir da criação de grupos de estudos, especialmente no âmbito da Associação Nacional de História – ANPUH, que buscaram aprofundar os debates sobre esta metodologia de pesquisa. Entre outros marcos que foram importantes para expandir as pesquisas com na História Oral, merece destaque a Associação Brasileira de História Oral, criada no ano de 1994.

Mais recentemente, a proposta de historiar e estudar os fenômenos sociais a partir da História Oral desenvolveu-se no país. Esta realidade contribuiu para a realização de diversos encontros nacionais e regionais que passaram a reunir historiadores pesquisadores sociais de várias partes do país (FERREIRA; AMADO, 2006). No âmbito das pesquisas sociais, a articulação entre Educação e a História Oral é recente. Neste estudo, ela está mais precisamente articulada ao campo das políticas públicas e educacionais.

Quanto à conceituação sobre a história Oral, Paul Thompson afirma que, “a utilização da História Oral fornece imediatamente uma fonte rica e variada para o historiador criativo [...] oferece quanto a sua natureza, uma fonte semelhante à autobiografia publicada, mas de muito maior alcance”. (THOMPSON, 1998, p. 25). Seguindo nessa direção, Teresa Maria Frota Haguette afirma que a História Oral é um complemento à documentação histórica, agregando dados que permitem a reconstituição de um fato único, fornecendo “subsídios dentro dos limites da dimensão contemporânea, uma vez que se baseia em depoimentos gravados de atores sociais que recorrem à sua experiência e memória para recompor fatos acontecidos no âmbito de sua temporalidade” (HAGUETTE, 1992, p. 65).

De modo geral, podemos dizer que a História Oral oportuniza um estudo acerca da experiência do ser humano, ou seja, permite uma análise sobre os sentidos, os significados e, ainda, as representações, que uma pessoa ou um coletivo expressam sobre a sua experiência e, no caso, desta pesquisa permitiu uma análise contextualizada sobre os sentidos construídos pelos jovens à sua experiência como beneficiários de políticas sociais contemporâneas. Conforme observa Jose Carlos Meihy, a história oral “é construída em torno das pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria dos desconhecidos do povo” (MEIHY, 1996, p. 37). Desse modo, a História Oral utiliza a experiência de trabalhar com depoimentos orais por meio da entrevista. A riqueza que emerge dos relatos possibilita um conjunto de reflexões que podem contribuir para modificar a construção da pesquisa. Isso vai depender dos interesses do depoente e do entrevistador. De modo geral, a História Oral pode ser dividida em três gêneros:

História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral. Neste estudo, assentase a História temática, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Consideramos importante destacar os passos da História Oral como metodologia no campo da pesquisa qualitativa. Ela parte da entrevista gravada e considera três elementos básicos, a saber: o papel do entrevistador, o papel do entrevistado e a necessidade de um gravador (ATAIDE, 2006). Nesta direção, tendo em vista a construção da pesquisa, consideramos fundamental observar alguns passos para a sua operacionalização. Assim, ela envolveu: 1) a formulação do projeto de pesquisa. Lembramos que a História Oral é meio e não fim, portanto, precisa fazer parte de um projeto de pesquisa com questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação (ALBERTI, 1990, p. 12). Além disso, definir a metodologia e esclarecer quais as tecnologias e os recursos empregados durante a investigação. Nesta pesquisa, optamos pela a entrevista semiestruturada e um gravador portátil; 2) a preparação das entrevistas, ou seja, o entrevistado precisa ter ciência e compreender por que, para quem e para que deve participar da pesquisa registrando suas memórias (MONTENEGRO, 1992). No que se refere à preparação das entrevistas com os jovens, foi realizado um contato inicial com os jovens e apresentado o projeto de pesquisa, os objetivos e os termos da concessão da entrevista, livre e esclarecida.

Ao preparar-se para as entrevistas, o pesquisador precisa considerar algumas questões para garantir a transparência e a legitimidade da pesquisa. Dentre outras questões que foram consideradas durante o processo, destacamos: a) qual seria o roteiro geral da entrevista; b) quem seriam os entrevistados; c) como seria o contato inicial com cada um dos entrevistados; d) se as entrevistas seriam múltiplas ou únicas; e) local onde seriam realizadas a(s) entrevista(s); f) o tempo previsto para o(s) encontro(s); g) quando e como deveria encerrar a entrevista; h) solicitar a autorização para divulgar a entrevista.

O primeiro contato com os jovens que cursaram o Programa em São Leopoldo foi realizado via telefone. Posteriormente, foi marcado um encontro, no qual foi apresentado o projeto de pesquisa e os objetivos da pesquisa e, o convite para participar do estudo. Após a resposta positiva para participar da pesquisa, durante este encontro, foi agendada uma entrevista em um lugar que fosse favorável

ao entrevistado e adequado à realização da gravação, bem como adequado à realizar a gravação. Os encontros e as entrevistas com os jovens que participaram da pesquisa foram marcados por um clima tranquilo e acolhedor. Os entrevistados demonstram satisfação por compartilhar as suas experiências de formação e qualificação.

No que se refere mais especificamente às entrevistas, conforme orientação de Antônio Torres Montenegro, tomamos o cuidado em observar algumas regras, a saber, não interromper a fala do entrevistado, ouvindo-o com atenção; realizar perguntas curtas e com caráter descritivo, evitando a indução ou o juízo de valor; intervir somente para esclarecer ou aprofundar algum aspecto; respeitar o silêncio; repetir a última frase do entrevistado pode estimulá-lo a acrescentar novos detalhes ou resgatar outras memórias (MONTENEGRO, 1992) e, por fim, conforme Yara Ataíde destaca, foi fundamental estabelecer uma relação de confiança e empatia mútua entre entrevistador e entrevistado (ATAÍDE, 2006).

Para o processamento das entrevistas realizadas, conforme o Centro de Pesquisa e Documentação da FGV – Rio (CPDOC) em seu Programa de História Oral, são apresentadas seis etapas para o processamento do depoimento da forma oral para a escrita (ROUCHOU, 2000). As etapas então por nós empreendidas consistiram na transcrição das gravações das entrevistas; na conferência de fidelidade das transcrições; na realização do copidesque, ou seja, na adequação formal dos relatos; na leitura final das entrevistas; na digitação e na revisão final da digitação.

Para a análise das entrevistas, que está ancorada epistemologicamente e em consonância com os objetivos da pesquisa, foi realizada a interpretação dos dados apurados. De modo geral, a análise envolveu uma apreciação dos sentidos que os jovens entrevistados atribuíram às suas experiências. Nesse momento, tivemos o cuidado de não empreender uma confirmação de nossas expectativas, reconhecendo que, conforme Marcelo Silva, a História Oral pode constituir-se “em um poderoso instrumento de falseamento ou confirmação de proposições teóricas com pretensão de generalidade” (SILVA, 1998, p. 40).

Em sua apreciação sobre o uso da história oral, Antônio Vicente Marafioti Garnica aponta para a importância de produzir a textualização das entrevistas, a fim dar maior fluidez ao texto e, portanto, à análise. Para o pesquisador,

[...] uma primeira textualização consiste em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias – mas comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem. Num momento seguinte, as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a seqüência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática. Os momentos da entrevista são, assim, “limpos”, agrupados e realocados no texto escrito (GARNICA, 2004, p.93-4)

Seguindo as orientações do autor, após a realização da, transcrição e textualização da entrevista, foi apresentado ao entrevistado o texto para que o mesmo pudesse sugerir alguma supressão de sua fala. De posse do texto lido e aprovado pelos jovens iniciamos a análise do corpus construído durante o desenvolvimento pesquisa. No que se refere às dificuldades relacionadas ao momento da análise apoiamo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos escolhidos e, também, de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Assim, tendo em vista os objetivos e a metodologia e os sujeitos de pesquisa, construímos um roteiro para realizar as entrevistas dos jovens que participaram da investigação. A partir desse roteiro foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi apresentado, lido e explicado para cada um dos entrevistados. O roteiro da entrevista e o termo de consentimento encontram-se anexados.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS CONVERGENTES: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO**

Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias. (SPOSITO, CARRANO, 2003, p. 17).

Podemos dizer, de modo amplo e generalizado, que as políticas públicas são o Estado em ação. Porém, cabe destacar que esta ação não se reduz simplesmente à burocracia pública. Elas efetivam-se por intermédio da formulação e da implantação de ações, projetos e programas destinados ao atendimento de determinados setores e de populações da sociedade, de acordo com os objetivos e a finalidade de cada política.

É importante destacar que as políticas públicas não representam um produto de um ente supranatural, antes, resultam de disputas de forças e jogos de interesses consonantes à conjuntura social da sua formulação e posterior implementação. Assim, parte-se da ideia de que as políticas públicas não são neutras, elas representam interesses sociais, econômicos e culturais de seu tempo, portanto, podemos dizer que uma política está diretamente ligada à conjuntura de seu momento histórico. Nessa direção, Elione Maria Nogueira Diógenes e Fernanda Motta de Paula Resende destacam que

As relações entre Estado e políticas sociais tomam esse ou aquele contorno nessa ou naquela determinação histórica. De forma que, do desenvolvimento inicial do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista e imperialista passando pela atual fase de reestruturação capitalista da produção, o Estado se metamorfoseou e

as políticas públicas acompanharam essa dinâmica de transformação (DIÓGENES; RESENDE, 2007, p. 5).

Podemos dizer que ocorre, no plano político, um conflito de interesses entre as necessidades econômicas do capital e as necessidades sociais de uma população ou de determinados grupos da sociedade que, em alguma medida, se encontram alijadas de seus direitos ou privadas do acesso dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Essa contradição, marcada por conflitos nem sempre declarados, exige uma discussão acerca da função e do papel do Estado no acolhimento e no atendimento das necessidades sociais de determinados setores da população. O Estado apresenta-se como o ente responsável pela realização do interesse público social porque constituiu todos os seus membros como cidadãos, ou seja, indivíduos portadores de direitos legalmente reconhecidos.

As discussões sobre as ações do Estado ou sobre ele em ação implicam em assumir que ao conceito se apresentam diversas formulações e também debates acerca da compreensão que as sociedades modernas tomam para si. Nessa direção, as formulações construídas por Norberto Bobbio nos ajudam a formular uma conceituação de Estado. O autor afirma que duas dimensões são fundamentais para estudar o papel do Estado, a saber, a história das instituições políticas e a história das doutrinas políticas que foram sendo desenvolvidas ao longo da história das sociedades e, além disso, aponta que os estudos acerca do Estado encontram lugar na modernidade. Uma primeira definição, conforme o Norberto Bobbio, se dá

Do ponto de vista de uma definição formal e instrumental, condição necessária e suficiente para que exista um Estado é que sobre um determinado território se tenha formado um poder em condição de tomar decisões e emanar os comandos correspondentes vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários na maior parte dos casos em que a obediência é requisitada (BOBBIO, 1987, p. 95).

Ora, isso não significa dizer que o Estado exerça um poder irrestrito sobre a sociedade. O poder do Estado está inscrito em limites que o autor denomina de limites de validade temporal e limite de validade material (BOBBIO, 1987). Assim,

podemos dizer que o Estado surge no contexto, se estabelece em um ordenamento das relações sociais, ou seja, no momento em que se dá a passagem do “estado de natureza” para o “estado civil” ou político, por meio de um contrato social firmado entre os indivíduos.

Nessa direção, as pesquisas sobre as políticas públicas contemporâneas apontam para a necessidade de analisá-las considerando o contexto político, social, econômico e cultural de sua implementação. Consideramos importante destacar que as políticas sociais, em especial, precisam ser analisadas no âmbito da conjuntura mais ampla da sociedade, ou seja, estudar a política nos marcos da afirmação do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal e globalizado. Este modelo é marcado pela liberalização do capital e pela privatização dos meios de produção. Nele, prevalece a lógica da competitividade e da produtividade. A lógica dominante, oriunda do mercado e do modelo econômico, apresenta implicações no estabelecimento das políticas sociais, seja na otimização dos recursos financeiros empregados, seja na eficiência das ações políticas. Nessa direção, Janete Maria Lins Azevedo registra que

[...] deve-se ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto” (AZEVEDO, 1997, p. 67).

Conforme observa Azevedo, as políticas são definidas e implementadas num determinado contexto social e histórico, portanto não são neutras. Elas traduzem a conjuntura cultural de seu tempo e, em alguma medida, são condicionadas pelos interesses que configuram o cenário político dominante. Partindo dessa perspectiva, lembramos que alguns pesquisadores das áreas sociais destacam que as políticas públicas contemporâneas são afetadas pelo processo de globalização econômica e cultural vigentes, em nível global e local.

O processo de globalização é marcado por um conjunto de definições e posições teóricas distintas. Nesse sentido, apropriamo-nos das ideias apresentadas por Roger Dale. Para ele, a globalização é

[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Para além da polissemia do termo e das diferentes posições políticas e teóricas acerca do processo de globalização, toma-se como referência, neste estudo, a consideração de que o processo de globalização tem implicações não só sobre o campo da economia, mas também na política e na cultura dos países. Ademais, a globalização neoliberal colocou uma nova conjuntura, especialmente no que se refere ao papel do Estado e, portanto, da regulação da esfera social.

A segunda metade do século XX vivenciou períodos de transformações no campo econômico e na sociedade como um todo. Neste momento estabeleceram-se as bases que redefiniram o investimento de capitais, numa perspectiva transnacional, com vistas a ampliar o desenvolvimento econômico. Mas, contraditoriamente, também acentaram as desigualdades sociais existentes. Nas palavras de Antônio Teodoro, este período “normalmente é associado às formas de globalização hegemônica, que têm no neoliberalismo sua expressão principal (e mais influente)” (TEODORO, 2011, p. 48).

Entre outros marcos históricos de afirmação do neoliberalismo como globalização hegemônica, ou seja, de tornar o modelo econômico liberal como princípio guia das políticas, destacaram-se o início de liberalização econômica chinesa, a política monetária americana, o governo Margaret Thatcher e o governo de Ronald Reagan. Estes eventos compõem um quadro de afirmação de políticas sociais, marcadamente sob a égide do capital.

Antônio Teodoro, apropriando da posição de David Harvey, define o neoliberalismo como uma teoria econômico-política que visa o bem-estar e o desenvolvimento humano, garantido pela liberação da capacidade produtiva do mundo econômico. O Estado, por sua vez, deve incumbir-se de “criar e preservar as estruturas institucionais apropriadas a essas práticas [...]” (TEODORO, 2011, p. 50).

Além de garantir institucionalmente as práticas liberais, o Estado deveria gerir o campo social. Quanto ao papel do Estado, ele afirma que

[...] o Estado deve abster-se de intervir nos mercados ou ter uma intervenção mínima, com o argumento de que este não possui informação suficiente para o ler os sinais do mercado (a formação dos preços) e, também, porque está muito sujeito a poderosos interesses de grupo (sindicatos, profissões, regiões) que, inevitavelmente, introduzem pela ação política distorções em seu próprio benefício” (TEODORO, 2011, p. 51).

Além da defesa de uma intervenção mínima do Estado no mercado, o neoliberalismo postula a defesa de uma maior produtividade, competitividade e lucratividade. Nesse cenário, os organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) induzem o estabelecimento de ações e programas governamentais que visam assegurar os direitos humanos básicos, mas estabelecendo políticas regulatórias e de monitoramento para o campo social. Ademais, as políticas deveriam diminuir os gastos públicos com a área social. Nesse sentido, pode-se dizer que o neoliberalismo, para além de uma retórica ideológica, representa o estabelecimento de uma nova ordem social (TEODORO, 2011).

Dente outras contradições na teoria neoliberal, destaca-se o papel do Estado. Esse último, designado na contemporaneidade pelo paradigma de governança – regulação pós-estatal – em que são estabelecidas novas formas de relação entre Estado e mercado. Dessa nova conjuntura, passa a uma transferência de papeis, a saber, da descentralização para as novas formas de regulação, do político para o técnico, do público para o privado e ainda do Estado para o mercado.

O neoliberalismo introduz mudanças significativas do papel do Estado. De um lado, a ideia de intervenção estatal como instrumento para garantir os investimentos do capital para uma política econômica que possa garantir a flexibilização e a inovação dos investimentos transnacionais e, de outro, de assegurar o pleno emprego e as condições de vida dignas do trabalhador para a ideia de provimento de serviços e difusão do ideário de competitividade.

A discussão sobre neoliberalismo e globalização não pode ficar restrita ao discurso do mercado; faz-se necessário problematizar sobre aquilo que é silenciado.

Silêncios sobre as transformações e as desigualdades sociais, sobre a participação democrática e sobre justiça e igualdade social. Em sua apreciação sobre a globalização neoliberal e os movimentos de resistências e de questionamentos, Boaventura de Souza Santos destaca que

[...] Atendendo a que a exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animados por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença [...] (SANTOS, 2009, p. 42).

Os discursos do campo econômico afirmam que o modelo neoliberal favorece a construção de uma sociedade mais democrática. Democrática porque ela é composta por indivíduos convencionalmente considerados iguais. Contudo, tal concepção acaba por desconsiderar as diferenças sociais e culturais e ainda as relações assimétricas de poder presentes na sociedade. Entretanto, o acesso aos melhores postos de trabalho está condicionado à formação escolar e à qualificação profissional, o que não se efetiva de modo igualitário para todos e gera novas formas de exclusão social, daí a necessidade de políticas compensatórias de modo a garantir a equidade e a justiça social. Em sua análise sobre a questão social no Brasil Vera da Silva Telles afirma que, “ao mostrar que sem a mediação dos direitos (e das políticas sociais), o mercado de trabalho no limite não se constitui já que devorado pelas contradições da dinâmica capitalista” (TELLES, 1996, p. 88).

Conforme as análises realizadas por Souza e Telles, as reformas políticas não ficaram restritas ao campo econômico. Elas atingiram diretamente o campo social, como a educação. Antônio Teodoro (2011) afirma que a educação passou por reformas políticas sob as orientações das agências internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para ele, as reformas tiveram como referência os discursos da competitividade, accountability (prestação de contas) e performatividade.

Nessa direção, Almerindo Janela Afonso, analisando a trajetória da gestão da escola pública portuguesa e o modelo atual de gestão, problematiza a presença da accountability no campo da educação. De modo sintético, o pesquisador define

accountability “como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização” (AFONSO, 2010, p. 22). Segundo ele, a avaliação apresenta-se como condição fundamental para a prestação de contas por intermédio da divulgação de informações sobre o ensino e sobre as decisões adotadas pela escola. Além disso, aponta que no âmbito da accountability, ou seja, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, verificando-se a adoção de novas formas de regulação política do campo social.

Em sua apreciação acerca do papel do Estado e as políticas de regulação, Samuel Pontes do Nascimento afirma que

A disseminação dessa doutrina, chamada neoliberal, entre os governos latino-americanos, a partir do Consenso de Washington (1989), foi feita pelo Fundo Monetário Internacional-FMI e pelo Banco Mundial, os quais condicionaram seus empréstimos à adoção de políticas de abertura econômica, de desestatização e de outro modelo de regulação econômica (NASCIMENTO, 2008, p. 1).

Empréstimos, desestatização e regulação são palavras de ordem que vão se estabelecendo sob a intervenção dos organismos multilaterais e o consentimento dos governos locais e, dessa forma, estabelecendo novos papéis para o Estado. Em sua análise, quanto ao papel do Estado, Boaventura de Sousa Santos salienta que “a crise do Estado-Providência [...] tem vindo a [se] manifestar através da deterioração progressiva das políticas sociais, da política da habitação e da política da saúde à política da educação” (SANTOS, 2000, p. 214). Assim, a remodelação do papel do Estado passou pela adoção de medidas similares em outros os países, como: privatização, equilíbrio fiscal e a desregulamentação da economia, tendo por desígnio estimular os investimentos privados, além da realização de parcerias com o setor empresarial para a ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado.

O conceito de regulação no campo da educação, conforme a apreciação realizada por João Barroso, está associado à consagração de “outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727). E é importante destacar que a regulação representa uma nova modernização

da administração pública, em substituição ao modelo burocrático baseado no controle, ou seja,

[...] a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2005, p. 727).

Analisando as novas formas de regulação da educação, João Barroso destaca que esta se efetiva sob três tendências: a transnacional, a nacional e a local. Quanto à primeira tendência, pode-se destacar as orientações internacionais que circulam tanto nas conferências internacionais de educação quanto nas orientações dos especialistas. De modo geral, essa tendência revela-se nos programas de cooperação com apoio e financiamento dos organismos internacionais. Segundo João Barroso,

[...] Estes programas sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou a opinião pública nacional) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções (BARROSO, 2006, p. 45).

No que se refere à segunda tendência, a regulação nacional, o autor afirma que

O modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados (BARROSO, 2005, p. 69).

Quanto à terceira tendência, a fragmentação da microrregulação, ou seja, a regulação local, é marcada por um jogo de estratégias e negociações e ainda pela acção dos actores sociais envolvidos numa política ou programa, que ajustam as injunções institucionalizadas pela intervenção estatal, ou seja,

[...] a micro-regulação local pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, logicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (BARROSO, 2005, p.71).

As políticas educacionais consideradas, à luz das tendências de regulação arroladas, apontam para o contexto de afirmação do neoliberalismo e, dessa forma, para as reformas do papel do Estado no que se refere à gestão e ao controle do social. Nessa direção, Dalila Andrade Oliveira destaca que

[...] as reformas de Estado que a maioria dos países ocidentais conheceu a partir dos de 1980 vieram como corolário do processo de globalização. Na realidade, trata-se de um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural a que o mundo assistiu nas últimas décadas e que tem forjado novas formas de gestão econômica e controle social (OLIVEIRA, 2005, p. 756).

As pesquisas atuais têm problematizado as novas formas de regulação por parte do Estado. Essas regulações são realizadas por diferentes formas de institucionalização e, no caso da política educacional, encontram-se em consonância com as recomendações dos organismos multilaterais. As discussões teóricas acerca das políticas de regulação são amplas e apresentam diferentes posicionamentos. Tendo em vista a amplitude e a complexidade que envolve o debate epistemológico acerca do tema, apropriamo-nos da síntese elaborada por Antônio Teodoro, ou seja, a regulação da educação,

[...] como um conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores (ou agentes, conforme o nível de autonomia relativa que lhes reconheça), do centro à periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais (TEODORO, 2011, p. 81-82).

A regulação, portanto, envolve um amplo conjunto de processos que visam garantir, com eficiência e eficácia, os objetivos firmados para a educação. Mas,

estes processos são marcados por orientações dos organismos multilaterais, que podem desconsiderar as necessidades em âmbito nacional e local. Nessa direção, a incorporação das propostas defendidas pelo Banco Mundial de ajuste político e fiscal, além da incorporação de valores como qualidade, eficácia e produtividade, entre outros, defendidos pela ideologia neoliberal, acaba por naturalizar as desigualdades educacionais e sociais. Ademais, a política de avaliação da qualidade da educação baseada em resultados quantitativos evidencia a construção de uma cultura de mercado, que se contrapõe à concepção de educação como direito subjetivo do cidadão (BETLINSKI, 2006).

As discussões acerca dos efeitos da globalização na educação apontam para a implementação de um conjunto de ações, de reformas e de programas que atendessem às demandas nacionais em conformidade com as exigências de eficácia e de redução dos gastos públicos. A adoção de reformas políticas sob a orientação das agências multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, com base na agenda global da educação, pode ser caracterizada como isomorfismo escolar, ou seja, tudo que pode ser realizado num sistema educacional pode ser igualmente realizado em outro. As orientações dos organismos internacionais tomam como referência os dados estatísticos apurados via sistemas de avaliação e monitoramento das políticas sociais. Os resultados tornam-se tecnologias para a governança. Antônio Teodoro considera que a governança, baseada nos resultados em detrimento de uma análise dos contextos socio-históricos, pode se frágil e limitada. Segundo ele,

Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise de técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer políticas sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz (TEODORO, 2011, p. 101).

A adoção de políticas de regulação do campo social e de ajuste fiscal, especialmente por intermédio de condicionalidades expressas nos acordos de crédito, evidencia não somente a intervenção dos organismos multilaterais, mas

também o consentimento por parte dos governos nacionais no estabelecimento de políticas públicas.

Em sua análise sobre o papel do Banco Mundial no campo das políticas sociais, Marília Fonseca afirma que

A inclusão do setor social na agenda da cooperação técnica de organismos bilaterais e multilaterais, ainda que se justifiquem pelo aspecto técnico, implica uma gama de condicionalidades políticas impostas aos países na negociação dos acordos de crédito. Embora, aparentemente, essas condições pareçam mais localizadas no limite dos projetos de financiamento, não se pode perder de vista que o Banco já anunciava, no início da década de 70, a vinculação de cada projeto com a política setorial local e desta com o projeto mais amplo de desenvolvimento (FONSCEA, 1998, p.46).

Nessa direção, Antônio Teodoro, ao analisar o papel dos organismos internacionais, observa que eles

[...] desempenharam um papel decisivo de normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam, se equacionam e constituem uma forma de fixação de mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países (TEODORO, 2011, p. 88).

No Brasil, os programas e as reformas realizadas, especialmente na década de 1990, tais como: o estabelecimento de um sistema de avaliação educacional em larga escala, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96, a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, representaram não somente ações para afiançar a eficácia do sistema de ensino mas também representaram novas formas de regulação da educação. Além da adoção de um conjunto de medidas e de práticas voltadas à regulação da educação, pode-se perceber o alinhamento das políticas sociais aos planos de ajuste fiscal e, portanto, a redução de gastos públicos com o campo social.

Esse cenário é marcado por transformações de diversas ordens, ou seja, transformações na esfera política, econômica e cultural do país. Para Janete Lins de Azevedo, “[...] os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua

definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente” (AZEVEDO, 1997, p. 65).

Apesar da proposta de descentralização da execução de políticas e programas públicos nacionais, por serem executados localmente, percebe-se que os órgãos federais acabam sendo indutores, especialmente em função do repasse de verbas e do controle via sistemas de monitoramento e avaliação, mas prevalece ainda pouca discussão sobre os desenhos dos programas nacionais.

No que tange às políticas sociais e aos programas nacionais, podemos dizer que elas possuem legitimidade por seu caráter de justiça, especialmente no contexto de uma sociedade que se pronuncia como democrática. Em sua reflexão sobre direito e democracia, Jurgen Habermas afirma não existe legitimidade democrática sem justiça social, pois essa é um princípio básico para a manutenção da democracia (HABERMAS, 1997).

Analisando a questão social brasileira, Vera da Silva Telles destaca que

[...] a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramada na dinâmica das relações de poder e dominação (TELLES, 1996, p. 85).

A disjunção que se apresenta na contemporaneidade entre a lógica do mercado e a dinâmica social aponta para uma reflexão acerca do papel do Estado, especialmente pela conjuntura decorrente das transformações no mundo produtivo, científico e tecnológico e, portanto, das relações de trabalho e da crise do desemprego que se apresenta na sociedade.

Creemos que o estudo sobre as políticas públicas implica em realizar uma apreciação dos fatores conjunturais e sociais que determinam a sua implantação, consideração o papel do Estado no contexto de afirmação da globalização e das novas formas de regulação da esfera social.

Nessa direção, o ProJovem Urbano de São Leopoldo, como parte de uma política pública, precisa ser considerado à luz do contexto histórico e conjuntural de

criação e implementação. Dito de outro modo, estudar a experiência local de execução do Programa à luz da conjuntura mais ampla da sociedade brasileira. Nesse sentido, Stephen Ball afirma que as “[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (BALL, 2011, p. 45).

Na pesquisa sobre Juventude e política social, Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino, afirmam que

O Brasil, por exemplo, apresenta um quadro alarmante em relação à concretização de direitos humanos de parcela expressiva de sua juventude. Segundo informações da PNAD de 2006, a população brasileira de jovens entre 18 a 29 anos alcança 40,0 milhões, representando cerca de 20,0% da população total. Destes, 9,7 milhões viviam em famílias com renda familiar per capita de até  $\frac{1}{2}$  SM; 12,5 milhões não tinham sequer concluído o ensino fundamental; 4,2 milhões estavam desocupados; e 1,4 milhão eram analfabetos (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 138).

Os dados apresentados pelos autores evidenciam não só o número alarmante de jovens com pouca escolaridade ou não alfabetizados, mas também a situação de desemprego e de baixa renda dos jovens e de suas famílias. Esse cenário tornou imperativo o estabelecimento de políticas públicas para enfrentar o problema histórico do analfabetismo no país e que ainda permanece na contemporaneidade. Lembramos que as ações para acabar com o analfabetismo são parte do discurso político desde as Campanhas de Alfabetização das décadas de 1960 e 1970.

### **3.1 Políticas & Juventude – uma construção contemporânea**

Para compreender melhor o sentido de “viver a juventude” nos dias de hoje, é necessário assumir uma perspectiva de geração, que consiste numa nova forma de perceber a juventude em suas relações com outros grupos sociais. Assim como a “perspectiva de gênero” não está restrita às mulheres e diz respeito à equidade nas relações entre homens e mulheres, a “perspectiva de geração” necessariamente aponta para novas relações inter e intrageracionais e requer um diálogo intergeracional que produza novas escutas e aprendizados mútuos (PPI, 2008, p. 56).

O alargamento dos direitos da juventude não pode ser entendido como um acontecimento isolado da conjuntura política, econômica, social e cultural que permitiu o desenvolvimento de outras e novas políticas sociais. O estabelecimento de políticas públicas para a juventude está inserido no processo de reconhecimento do potencial juvenil para o desenvolvimento das sociedades, especialmente a brasileira, marcada pela complexidade e pela heterogeneidade social do país. A ascensão de ações políticas para a juventude foi marcada por um conjunto de disputas e ações que ocorreram em âmbito internacional, notadamente sob a influência da Organização das Nações Unidas - ONU. Além disso, a juventude ganhou espaço na agenda pública na medida em que passou a ser vista como um problema de natureza política em detrimento de uma visão como uma etapa de mudança física e social. O desenvolvimento de ações públicas voltadas à juventude não foi um processo tranquilo, mas marcado por contradições e dissensos. Analisando a política nacional para a juventude, Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano destacam que

É também preciso considerar que as decisões envolvendo a implementação de políticas são amplamente produto de conflitos em torno do destino de recursos e de bens públicos limitados, ocupando um espectro amplo de negociações e de formação de consenso, mesmo que provisórios (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

O estabelecimento de uma política pública para o segmento jovem abarca um conjunto de ações que se expressam nas representações que a sociedade construiu histórica e socialmente sobre os jovens. Contudo, as políticas não desempenham um papel passivo na conformação das ações e dos programas limitados à representação dominante, elas também atuam ativamente na construção de representações socialmente validas sobre a juventude. Além disso, a política para o segmento jovem afirma-se no contexto de afirmação dos direitos políticos e sociais do país.

As políticas públicas, entre elas as direcionadas à juventude, envolvem uma relação entre Estado e a sociedade civil, seja ela organizada na forma de associações ou de movimentos espontâneos e conjunturais. Nem sempre esses dois atores apresentam uma relação colaborativa para a construção de políticas.

Ademais, acontece que no interior do aparelho do Estado podem ocorrer disputas e diferentes orientações políticas e prioridades, ou seja, em alguma medida, as políticas juvenis foram negligenciadas em detrimento de outras políticas sociais e/ou setoriais.

Para além do estabelecimento de novas relações democráticas na atualidade, especialmente no período posterior à ditadura civil-militar brasileira, lembramos que prevaleceu na história do país a prática da cidadania tutelada, de assistência e de controle social, em detrimento de canais democráticos e participativos na gestão pública das políticas sociais, dentre elas a educacional.

Em sua análise sobre a escola no contexto de mudanças sociopolíticas e socioculturais do mundo globalizado, Antônio Teodoro afirma que

A massificação dos sistemas de educação conduziu a uma mudança de forma da escola. Escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que desse modo, se tornaram problemas escolares (TEODORO, 2011, p. 11).

Teodoro destaca, também, que a escola enfrenta uma dupla crise. A primeira de regulação, porque ela ainda não conseguiu assegurar a integração social e a formação adequada à conjuntura econômica vigente, e a segunda de emancipação, porque ela não promove a mobilidade social, especialmente porque a escolarização é tomada, de modo generalizado, como a principal forma de mobilidade e ascensão social para a juventude.

Nessa direção, lembramos que diversos marcos políticos, tanto em âmbito internacional quanto nacional, foram fundamentais para a construção da história das políticas públicas para a juventude. Dentre outras ações internacionais destacamos: a Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos, de 1965, e também o Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz, no ano de 1985. Esses momentos foram fundamentais para dar visibilidade ao tema da juventude, ou seja, suas especificidades e necessidades enquanto sujeitos específicos e não como mera fase de transição da infância para a fase adulta. Posteriormente, a ONU estabeleceu o

Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ), a fim de enfrentar os desafios prementes à juventude. A partir da adoção do PMAJ, os países membros da ONU passaram a implementar a sua política para a população jovem tendo em vistas as necessidades da juventude de cada país. Contudo, as especificidades locais não foram totalmente consideradas, principalmente se levarmos em consideração a pluralidade social e cultural dos jovens.

Em sua análise sobre a evolução das políticas para a juventude na América Latina ao longo da história, Miguel Abad divide a história das políticas para a juventude em quatro momentos diferentes. O primeiro deles esteve voltado à ampliação e à universalização da educação e ao uso do tempo livre dos jovens, situado no período que se estende dos anos de 1950 a 1980; no segundo, as políticas adotaram um caráter de controle social dos setores juvenis mobilizados, compreendendo os anos de 1970 a 1985; no terceiro, as ações e os programas políticos estiveram voltados ao enfrentamento da pobreza e à prevenção do delito, estendendo-se de 1985 a 2000; e o quarto, tomado como uma política destinada à inserção laboral de jovens excluídos, compreende os anos 1990 e 2000 (ABAD, 2002).

É importante registrar que diversos movimentos internacionais contribuíram para o debate acerca de políticas para a juventude, por exemplo, a primeira Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, no ano de 1998, que resultou na Declaração de Lisboa sobre a Juventude e também o Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas, que deu origem à elaboração do Plano de Ação de Braga. Nesse último, os países comprometeram-se em apoiar o intercâmbio de práticas nacionais para subsidiar a elaboração, execução e avaliação de políticas de juventude.

Estas ações e declarações, principalmente as internacionais, contribuíram para uma mudança de perspectiva sobre o jovem, ou seja, o reconhecimento da sua força e do seu potencial positivo para o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Essa mudança de perspectiva encontra-se relacionada à conjuntura mundial de afirmação do neoliberalismo e da globalização. Esses, por sua vez, tiveram um impacto sobre a afirmação de modelos culturais para a juventude, o que, em alguma medida, desconsiderou a história e as experiências individuais de muitos jovens.

No Brasil, na década de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Ele representou um marco importante para o debate acerca da ampliação dos direitos sociais, em especial para juventude, mesmo restrito aos jovens de até 18 anos incompletos. Nessa década pode-se dizer que os jovens foram tidos como risco social. Nessa direção, Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano afirmam que os

Problemas reais, identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, dão a materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos. Nesse processo é possível reconhecer que, em muitas formulações, a própria condição juvenil se apresenta como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude”. Isso se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPOSITO, CARRANO, 2003, p.21).

A identificação da juventude como problema contribuiu para afirmação de ações e programas destinados à população jovem brasileira. Os programas foram criados nos Ministérios da Educação, da Saúde, da Justiça e dos Esportes, tendo como público alvo os adolescentes e os jovens, especialmente das camadas sociais menos abastadas. Analisando as políticas juvenis para essa década, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano destacam que

No período do primeiro mandato (1995-1998) foram criados seis programas. Entre 1999 e 2002 ocorreu a ativação de 18 programas para o setor, número significativo para o período estudado, representando uma verdadeira explosão da temática juventude e adolescência no plano federal, ainda que esta tenha ocorrido num quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática (SPOSITO, CARRANO, 2003, p. 23).

Conforme expresso pelos autores, a fragmentação das ações e dos programas para a juventude mostraram-se frágeis e estavam situados no momento em o país passava por transformações no âmbito do Estado, entre elas podem ser destacadas a reforma política, a reforma econômica e a reforma social. Lembramos

que, entre a pauta das reformas postas em prática, constava a exigência em diminuir os gastos públicos com a área social. Seguindo a análise dessa década, os autores afirmam que

No final da década, os indicadores sobre o desemprego juvenil e a acentuação dos processos de precarização social fomentam a necessidade de políticas de inclusão (tanto assistenciais como de promoção para um patamar diferencial de integração na sociedade) em uma crise da ação de um Estado que durante toda a década de 1990 e o início do novo século viveu a hegemonia das políticas neoliberais (SPOSITO, CARRANO, 2003, p. 30).

As ações e os programas que foram sendo estabelecidos para a população jovem, para além de desconsiderarem a diversidade regional e cultural presentes na sociedade brasileira, tiveram um caráter paliativo e foram marcados pelos ideários da saúde, da segurança pública e do enfrentamento à pobreza. Ou seja,

A busca por conceber e dirigir programas para jovens considerados carentes ou em situação de risco social, com a delimitação geográfica em municípios de baixo IDH, expressou políticas de focalização no combate à pobreza que predominaram nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso em detrimento de políticas de caráter universal (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 31).

A análise realizada pelos pesquisadores coloca em evidência a concepção política que predominou no país por um longo período, a de saneamento da pobreza e a de coibir o quadro de violência existente na sociedade. Se, historicamente, as políticas estiveram mais direcionadas para amenizar os problemas causados pela pobreza, podemos inferir que houve a ausência de políticas voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas e culturais, entre outras, geradas no âmbito da sociedade e, não menos importantes, ações que pudessem garantir uma educação de qualidade aos jovens. A escolha por determinada ação ou programa social evidencia não só a conjuntura social de seu tempo, mas também a opção política realizada por parte da gestão pública.

A conjuntura política e social brasileira do final do século XX também presenciou o desenvolvimento de manifestações por parte da sociedade civil, sobretudo, por intermédio dos movimentos sociais ligados a diversos setores da

sociedade. Esse processo implicou numa maior participação da sociedade civil na elaboração de políticas sociais, por exemplo, para a juventude. Contudo, alguns programas para o segmento jovem foram pontuais e muitas vezes limitados a algumas cidades do território nacional. Essa situação evidenciou a fragilidade dos programas e a falta de institucionalização de uma política pública de longa duração e mais abrangente.

Ponderar sobre as políticas juvenis implica em explorar o conceito de juventude. Primeiramente, cabe destacar que o conceito de juventude é polissêmico. Ele adquiriu distintos sentidos ao longo da história e está diretamente relacionado às conjunturas sociais, econômicas e culturais de cada época. Em segundo, a discussão sobre juventude como questão social desenvolve-se no mundo moderno. Nesse sentido, duas abordagens conceituais sobre os jovens destacaram-se. A primeira, tomava a juventude como um “problema”, ou seja, associava os jovens à delinquência, ao comportamento de risco e ao consumo de drogas, entre outros. Essa compreensão da condição juvenil demandava a adoção de ações e de medidas públicas para o enfrentamento desse problema social; o segundo, por sua vez, concebia a juventude como uma fase transitória, ou seja, a passagem da adolescência para a vida adulta. Essa perspectiva exigia um esforço coletivo, especialmente da família e da escola, no sentido de preparar o jovem para ser um adulto socialmente ajustado e produtivo. Essa abordagem enfatizava a ideia de socialização. Portanto, a transição para a vida adulta seria marcada por etapas de incorporação gradual de comportamentos socioculturais dos adultos, como exemplo, o de trabalhador e de chefe de família.

Essas abordagens perderam espaço recentemente, apesar de permanecerem presentes em alguma medida, na conceituação atual sobre juventude. Na contemporaneidade, novos fenômenos sociais contribuíram para mudanças significativas quanto à representação social dos jovens. Entre outros fenômenos, destaca-se o crescimento da população jovem. O aumento demográfico representou um avanço da participação dos jovens no desenvolvimento socioeconômico das sociedades, especialmente nas sociedades ocidentais e industrializadas. Assim, a juventude ganhou o status de ator estratégico para o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Cabe destacar que os organismos multilaterais e agências

internacionais, especialmente posterior ao ano de 1985, declarado o Ano da Juventude pela UNESCO, contribuíram para a afirmação de novas perspectivas e novas representações sobre o jovem. Porém, segundo estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Economia Aplicada - IPEA, organizado por Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino,

[...] o aproveitamento do bônus demográfico tem sido ameaçado por outro fenômeno em escala mundial mais ou menos simultâneo: a “crise do emprego”, que abateu as economias desenvolvidas na década de 1980 e atingiu o Brasil nos anos 1990, ameaçando a incorporação ao mercado de trabalho de grandes contingentes de jovens saídos da escola (CASTRO, AQUINO, 2008, p. 10).

Essa conjuntura complexa, ambígua e contraditória contribuiu para promover duas situações para os jovens: de um lado, os jovens de origem social mais abastada passaram a adiar o seu ingresso no mundo produtivo e passaram a investir na sua formação educacional e profissional com vistas a conseguir uma melhor posição no mercado; e, de outro, os jovens menos abastados foram impelidos a trabalhar mais cedo e em empregos informais e de baixa remuneração, em função da falta de qualificação profissional. Em ambos os casos os jovens acabaram por retardar a sua independência, ocorrendo um prolongamento da juventude. Contudo, não só a inserção no mundo produtivo tem acirrado o prolongamento da juventude, outros fatores socioculturais e comportamentais, tais como sexualidade, nupcialidade e arranjo familiar, contribuem para esta situação.

Analisando as perspectivas dos jovens no contexto internacional, José Machado Pais, David Cairns e Lia Pappámikail afirmam que,

Apesar de os processos de transformação ocorrerem em diferentes tempos, consoante com as especificidades históricas de cada país, as últimas três décadas foram palco de mudanças em várias escalas: nos níveis institucional e estrutural, incidiram sobre o mercado de trabalho, o Estado Providência e o sistema educativo; no nível societário, refletiram-se nas dinâmicas culturais e nas práticas sociais. Cenários sociais de crescente flexibilização das relações laborais e precarização do emprego tiveram um impacto particular no modo como os jovens acedem ao mercado de trabalho. Um emprego “para toda a vida” é algo que os jovens não podem considerar como garantido, o que tem contribuído para aumentar sua mobilidade

profissional e geográfica (PAIS, CAIMS, PAPPÁMIKAIL, 2005, p. 109-110).

Segundo a análise realizada pelos autores, as transformações do mundo do trabalho ensejaram novos arranjos não só no mercado, mas também no papel do Estado e da escola. As mudanças vivenciadas no mundo produtivo, nas experiências culturais juvenis e também a fragilidade das instituições tradicionais como a escola e a família, ao lado da inserção dos jovens na vida social, contribuíram para uma mudança da identidade dos jovens, ou seja, as abordagens tradicionais de identificação da juventude, como problema ou como fase transitória, deram lugar a uma nova perspectiva, a juventude como modelo positivo. Ou seja,

[...] Essa dessincronização das passagens não apenas coloca em xeque a centralidade da inserção no mercado de trabalho como marco necessário e definitivo da transição para a vida adulta, como também obscurece a própria concepção da juventude como etapa transitória. Com isso, o foco em um ponto de chegada que se projeta no futuro transfere-se para o momento presente, para a juventude em si, que ganha importância como etapa genuína do ciclo da vida. A mobilização social e política de jovens, que se consolida ao longo da década de 1990, tem um papel decisivo na conformação deste novo contexto ideológico, em que emerge a compreensão dos jovens como sujeitos de direitos, definidos não mais “por suas incompletudes ou desvios”, mas por suas especificidades e necessidades, que passam a ser reconhecidas no espaço público como demandas cidadãs legítimas (CASTRO; ABRAHÃO, 2008, p. 11).

Na confluência das mudanças socioculturais de perspectivas sobre a população jovem, estabeleceram-se diversos novos desafios para a sociedade brasileira, seja pelos problemas vivenciados historicamente, seja pelas potencialidades deste ciclo de vida – a juventude. Nessa conjuntura, vai sendo estabelecida uma “agenda” que aproxima o tema da juventude com o do desenvolvimento econômico e social do país.

No Brasil, a agenda da juventude precisou levar em consideração a formação escolar dos jovens. Apesar da identificação do jovem como estudante e do reconhecimento do papel da escola como um espaço privilegiado de formação e socialização, persiste, na sociedade brasileira, um cenário de desigualdades e de níveis de escolarização. Observa-se que as trajetórias escolares são marcadas pela

desistência, retorno e abandono dos bancos escolares. Analisando o cenário educacional brasileiro, Castro e Abrahão destacam que

[...] a defasagem escolar acaba se transformando na realidade de muitos. A frequência ao ensino médio na idade adequada ainda não abrange metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, e cerca de 34% deles ainda estão retidos no ensino fundamental. O acesso ao ensino superior é ainda mais restrito, com apenas 12,7% dos jovens de 18 a 24 anos frequentando esse nível de ensino. A proporção de jovens fora da escola, por sua vez, é crescente conforme a faixa etária: 17% na faixa de 15 a 17 anos, 66% na de 18 a 24 anos, e 83% na faixa de 25 a 29 anos, sendo que muitos destes jovens desistiram de estudar sem ter completado sequer o ensino fundamental. Tal situação é ainda mais grave no caso da expressiva proporção de jovens de 18 a 29 anos nessa condição, pois o incentivo para o retorno à escola para completar o ensino obrigatório tende a ser menor do que entre os que ainda estão na faixa de 15 a 17 anos. Contudo, é significativo o fato de que, vencida a barreira do ensino fundamental, boa parcela dos que têm mais de 18 anos conseguiu completar o ensino médio (cerca de 30%), embora sem buscar a continuidade de estudos no ensino superior (CASTRO; ABRAHÃO, 2008, p. 17).

Alguns jovens com pouca escolaridade voltaram a estudar nas escolas noturnas de ensino regular, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O retorno de muitos jovens deu-se em virtude da necessidade de concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio como exigência para ingressar no mundo do trabalho. Apesar de apresentar uma proposta curricular diferenciada, a escola noturna acabou repetindo o modelo da escola regular, desconsiderando as especificidades do público jovem nelas matriculados.

Ainda no âmbito da Agenda, foi criado o programa Agente Jovem de Desenvolvimento Humano. O Agente Jovem foi concebido no ano de 1999 pela antiga Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) e teve as suas normas e diretrizes traçadas, no ano seguinte, por intermédio da Portaria nº 1.111, de 6 de junho de 2000. Ele tinha como meta atender jovens entre 15 e 17 anos, cuja renda per capita familiar fosse de até meio salário mínimo, e tinha por objetivo promover o resgate de vínculos familiares, comunitários e sociais. Além disso, apontava para o protagonismo juvenil e prepará-lo para o mundo do trabalho.

No ano 2004, o Agente Jovem foi avaliado e analisado pelo Tribunal de Contas da União – TCU. No relatório do Tribunal foram destacados os benefícios

positivos dos jovens que foram atendidos pelo Programa mas também os seus limites, tais como a falta de continuidade das ações, a falta de monitoramento e controle do programa, a falta de qualificação dos orientadores, a precariedade dos espaços físicos ofertados aos jovens, não conseguindo assegurar a frequência escolar. Posteriormente, ele foi reformulado e passou a compor o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído no ano de 2005.

### **3.1.1 Juventude e mundo do trabalho**

Um dos temas candentes sobre a juventude, na atualidade, é o da inserção do jovem no mundo do trabalho. Esse tema está diretamente relacionado ao da educação. De modo geral, os programas públicos para a juventude passaram a relacionar os temas da educação ao do trabalho e ao da saúde dos jovens. Mais recentemente, passou a ocorrer a formulação de políticas, especialmente nos países capitalistas centrais, que visavam favorecer uma passagem tranquila dos jovens do mundo da escola para o mundo do trabalho. Contudo, paradoxalmente, os jovens, especialmente dos países em desenvolvimento, passaram a vivenciar uma conjuntura marcada pelo crescimento do desemprego, pela falta de qualificação profissional e ainda pelo ingresso precoce no mercado de trabalho, especialmente o jovem de baixa renda. Esse último ingressa no mundo do trabalho antes da saída da escola, ou seja, o trabalho antecede a conclusão no nível básico de escolarização. Essa situação acaba por conduzir muitos jovens ao trabalho informal e precarizado. Esta situação foi vivenciada pelos jovens leopoldenses que cursaram o ProJovem Urbano.

Pesquisas atuais, das diversas áreas do conhecimento, têm evidenciado algumas tendências sobre juventude e o mundo do trabalho. Algumas delas destacam que o ingresso de jovens no mercado diminuiu, especialmente na faixa etária de 15 aos 18 anos de idade. Contudo, os jovens, dessa mesma faixa etária, que precisam trabalhar, por diversos motivos, iniciam a sua trajetória profissional nos postos de trabalho que exigem um menor grau de escolarização e pouca qualificação profissional. A faixa seguinte, jovens de 18 a 29 anos, tende a conseguir progressivamente uma melhor ocupação laboral e com melhores condições de

trabalho e ainda aqueles jovens que conseguiram postergar seu ingresso no mundo do trabalho e conseguiram se qualificar profissionalmente. Contudo, conforme destacam Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino,

[...] mesmo nesses grupos, observam-se altas proporções de jovens nas ocupações de pior qualidade: quase a metade do grupo de 18 a 24 anos e cerca de 30% do grupo de 25 a 29 eram empregados sem carteira ou trabalhadores não-remunerados. Este quadro revela que um grande contingente dos jovens brasileiros que trabalham não tem acesso a garantias sociais e trabalhistas, o que pode ter impacto na condição e no exercício da cidadania durante a sua vida laboral (CASTRO, ABRAHÃO, 2008, p. 20).

O problema do desemprego é amplo e abrange toda a sociedade brasileira, sobretudo os jovens e, entre esses, aqueles com menor nível de escolaridade. O fenômeno do desemprego entre a juventude envolve um conjunto de fatores, sendo alguns considerados problemas históricos e, portanto, demandam ações públicas destinadas à resolução de problemas mais específicos de grupos juvenis que se encontram desprotegidos econômica e socialmente.

Uma das características que marcam o cenário do desemprego juvenil é o da rotatividade laboral. Essa característica está diretamente relacionada, entre outros fatores, ao caráter de experimentação da vida profissional desta faixa etária e também pela necessidade de contribuir com a renda familiar. Os jovens que ingressam mais precocemente no mundo do trabalho acabam ocupando postos que não exigem maiores níveis de formação escolar e de qualificação profissional, o que, por conseguinte, resulta em menor remuneração e condições precárias de trabalho. É fundamental identificar e analisar os fenômenos sociais e conjunturais que contribuem para o aumento do desemprego juvenil, como exemplo, o da baixa escolaridade, de modo que se possa estabelecer políticas públicas adequadas para enfrentar os problemas que se apresentam para a juventude.

Ao lado dos problemas relacionados ao desemprego e ao baixo nível de escolaridade, outros problemas afetam diretamente a juventude brasileira. Entre eles destacam-se os altos índices de violência. Os jovens, de modo geral, constituem-se como foco das diversas formas de violência e de mortandade. Brigas, vandalismo, preconceitos (classe, gênero, etnia, sexualidade), mortes e assassinatos configuram

um panorama do quadro da violência juvenil. Os jovens são, simultaneamente, vítimas e autores dessa realidade. Conforme o texto *Juventude e políticas sociais no Brasil*,

Por outro lado, é importante notar que, se os jovens são comprovadamente o grupo social mais vitimado pela violência, eles também figuram como seus maiores autores. A violência que se manifesta em atos de delinqüência corriqueiros, no vandalismo contra o espaço público, nos rachas e manobras radicais no trânsito, nas brigas entre gangues rivais, no dia-a-dia do ambiente escolar ou nas agressões intolerantes a homossexuais, negros, mulheres, nordestinos ou índios em várias partes do país é majoritariamente protagonizada por jovens e, em geral, vitima outros jovens. Ou seja, a violência cotidiana que acontece no país hoje é cometida por jovens contra jovens (CASTRO & ABRAHÃO, 2008, p. 23).

A situação de violência, especialmente relacionada à juventude, está diretamente relacionada à conjuntura social, econômica e cultural, que apresenta as contradições da sociedade contemporânea. As desigualdades sociais, econômicas e culturais, ao lado da cultura do consumo e ainda do contexto de avanço do desemprego global, constituem-se como fatores que conformam a atual situação de violência de uma parcela significativa dos jovens brasileiros. Na direção de compreender a cultura de violência juvenil, para além das contradições sociais, outros fatores contribuem para a afirmação desta cultura. De um lado, a possibilidade de ganho fácil e rápido de dinheiro, seja por pequenos ou grandes delitos; de outro, o desejo de reconhecimento, via imposição do medo e da insegurança, especialmente quando ostentam armas de fogo. É importante lembrar que os jovens encontram-se num processo de construção indenitária e, portanto, observar os impactos da conjuntura contemporânea inflige sobre a formação juvenil.

Analisar a condição dos jovens brasileiros implica em (re)conhecer a conjuntura brasileira. Essa, marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais e, também, pelo reconhecimento das diferenças entre os jovens. Portanto, tornou-se imperativo a adoção da expressão juventudes, de modo a não incorrer no risco de construir uma representação única e idealizada da juventude. Dito de outro modo, a despeito de constituírem uma população homogênea, em função da faixa etária, e que partilha experiências comuns, subsistindo, de fato, uma juventude

heterogênea, marcada por uma diversidade de experiências, vivências sociais e familiares, com desejos e sonhos diferentes. Estas circunstâncias, entre outras, conferem uma diversidade ao conceito de juventude que não pode ser desconsiderada. Portanto, o reconhecimento do conceito de juventudes em substituição à juventude sugere que as demandas e as necessidades dos jovens sejam consideradas no âmbito das políticas juvenis.

A participação dos jovens brasileiros em diversos espaços sociais, culturais e políticos como, por exemplo, Organizações Não governamentais - ONGs, partidos políticos e manifestações culturais, contribuiu para que, paulatinamente, fossem sendo estabelecidas ações voltadas para o público jovem. Esse cenário favoreceu a afirmação de políticas públicas para a juventude.

No início dos anos 2000, houve uma discussão, no âmbito do governo federal, ensejando o estabelecimento de uma política pública destinada à juventude. Posteriormente, no ano de 2005, foi criada a Secretaria Nacional da Juventude – SNJ e o Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE, e ainda um programa experimental e emergencial, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens- o ProJovem.

A implementação dessas ações, em seu conjunto, representou uma política pública para a juventude brasileira. De modo geral, as primeiras ações e programas estabelecidos pelo poder público primaram pela elevação da escolaridade, pela transferência de renda e pela qualificação profissional dos jovens. Os programas governamentais, de cunho emergencial, tais como o ProJovem, representaram um movimento político de inclusão dos jovens, primordialmente por meio da educação e do trabalho. Contudo, a política para a juventude não se restringe ao estabelecimento de programas de elevação da escolaridade e de qualificação para o mercado de trabalho, tendo em vista que, na contemporaneidade, o trabalho, enquanto mecanismo de inserção social, tem perdido espaço.

### **3.2 Políticas educacionais e escolarização da juventude**

Não só é impossível desvincular a pedagogia de suas relações com a política, mas também é teoricamente desonesto (McLAREN, 1997).

A proposição de Peter McLaren aponta para o reconhecimento de que as políticas educacionais estão relacionadas à conjuntura social e política de seu tempo histórico. Portanto, faz-se necessário contextualizar como as políticas de atendimento escolar foram sendo construídas ao longo da história do Brasil. Os trabalhos do campo da História da Educação têm contribuído para o entendimento do processo educativo em diferentes momentos da história do país. Não convém historiar as políticas educacionais, mas pontuar que as políticas são produto de sua época e ainda destacar alguns elementos que possam contribuir para o presente estudo.

Nos séculos XIX e XX, ainda sob a influência do ideário iluminista, a escola foi pensada como uma instituição fundamental para garantir o pleno desenvolvimento da modernidade, a construção da autonomia dos Estados-nações e ainda para garantir o direito de todos à educação. Esse entendimento implicou na afirmação de ações políticas voltadas à universalização do ensino, ainda que fosse um ensino elementar.

A análise da situação educacional brasileira, especialmente de jovens, evidencia os problemas históricos que permeiam a escolarização. Dentre outros, destacam-se: o número expressivo de pessoas jovens e adultas analfabetas ou com baixa escolaridade; distorção de idade-série e também o pequeno número de jovens que tiveram acesso ao ensino superior, especialmente público e gratuito.

As pesquisas educacionais têm demonstrado que o índice de pessoas não escolarizadas reduziu nos últimos anos e que a proporção de jovens brasileiros não alfabetizados é menor do que a população idosa. Esses dados assinalam para alguns temas que precisam ser refletidos no âmbito das políticas. O primeiro tema refere-se ao analfabetismo, um problema histórico a ser resolvido; o segundo, refere que, aos jovens, foi dada uma oportunidade de escolarização, haja vista as políticas de universalização do Ensino Fundamental; o terceiro, indica que a redução do analfabetismo entre os jovens não é homogênea, ela apresenta nuances nas diferentes regiões do país, e um quarto tema diz que qualidade do ensino dos primeiros anos de escolarização não é satisfatória. Nesse sentido, Castro e Abrahão apontam que

Cabe ressaltar uma importante causa da persistência do elevado número de analfabetos no país: o baixo desempenho do ensino fundamental. Segundo relatório do Observatório da Eqüidade, este fato se evidencia pela grande proporção de analfabetos que declaram ter freqüentado a escola sem, no entanto, ter aprendido a ler e escrever sequer um bilhete simples. De acordo com os dados da Pnad/IBGE, 38,7% das pessoas analfabetas, com 15 anos de idade ou mais, já haviam freqüentado escola (CASTRO & ABRAHÃO, 2008, p. 33)

Conforme a advertência realizada pelos autores, o analfabetismo está diretamente relacionado à qualidade do Ensino Fundamental, especialmente dos anos iniciais. Contudo, esse não é o único fator responsável pelo problema do analfabetismo no país. Permanecem as dificuldades de oportunidades de acesso à alfabetização e as dificuldades de permanência nos sistemas de ensino. O acesso e a permanência persistem, ao longo da história nacional, como fatores que colaboram para este cenário. A municipalização do Ensino Fundamental implicou no estabelecimento de políticas locais destinadas à universalização do ensino e à erradicação do analfabetismo. Caberia ainda aos municípios promover a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na sua rede municipal de ensino. É importante ressaltar que muitas cidades não ofertaram essa modalidade de ensino e também não fizeram a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado. Contudo, Castro e Abrahão advertem que

[...] a prioridade atribuída à alfabetização dos jovens de 15 a 29 anos não aparece de forma explícita nas ações do programa redesenhado. É uma lacuna a ser preenchida mediante a definição da forma de implementação do programa, de modo a ampliar a participação dos jovens nesses cursos de alfabetização (CASTRO & ABRAHÃO, 2008, p. 35).

As ações e os programas que foram destinados à universalização do ensino ainda não conseguiram acabar os diversos problemas que acometem a educação brasileira, dentre eles o analfabetismo e a evasão escolar. Tampouco, elas conseguiram promover a permanência dos jovens nos bancos escolares nos demais níveis de ensino e promover a elevação da escolaridade da população brasileira.

Essas constatações evidenciam os limites das políticas educacionais implementadas no Brasil.

Nesse sentido, convém destacar a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e também Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que representam ações que buscam não somente erradicar o problema do analfabetismo, mas também de elevar a escolarização da população brasileira e melhorar a qualidade da educação.

### **3.2.1 A educação para jovens e adultos não escolarizados**

A história é um processo em construção permanente. Processo marcado por temporalidades e delimitações espaciais. Processo construído por sujeitos individuais e sujeitos coletivos (DELGADO, 2003, p. 129).

A educação destinada aos jovens e aos adultos está relacionada à história da sociedade brasileira. De modo geral, podemos dizer que ela adotou princípios pedagógicos que se orientavam a partir de uma concepção de sociedade, de humanidade e, portanto, de ensino. Ela teve, entre outros objetivos, a finalidade de preparar o homem para a vida em sociedade, aperfeiçoá-lo para exercer atividades econômicas, políticas, sociais e culturais. Assim, as concepções sobre a educação escolar foram construídas e reguladas com base num complexo conjunto de valores sociais, culturais e ainda assinaladas por jogos de interesses e objetivos de diferentes grupos sociais e econômicos que concorriam no poder político.

As pesquisas no campo da História da Educação apontam que uma parcela da população foi excluída, por diversos motivos, dos processos formais de ensino. Desde o Brasil Colônia até o Brasil Império ocorreu, ainda que incipiente, o Ensino Elementar, destinado aos adultos analfabetos. Este ensino era realizado em classes noturnas e estava mais voltado à doutrinação de adultos, em especial na ação dos jesuítas, com o objetivo de difundir a fé católica, em detrimento de uma formação científico-cultural mais ampla. A Carta Magna Brasileira (1824), no Artigo 179, Parágrafo XXXII, versa que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Contudo, a instrução pública não foi estendida aos escravos e às mulheres. Ainda

no século XIX, em algumas províncias, as associações de intelectuais ministravam cursos noturnos para alguns adultos pobres brancos e negros livres, como uma forma de tirar essas pessoas da ignorância, em prol do avanço cultural e do progresso econômico e social. Podemos dizer que esse ensino evidenciava a concepção da educação, ou seja, ela possuía um caráter filantrópico, não era tomada como um direito social (SOARES E GALVÃO, 2005, p. 261).

As pessoas analfabetas, durante o Brasil Império, representavam a maioria absoluta da população. As oportunidades de estudar eram limitadas, acessíveis somente à elite, que representava uma pequena parcela dos brasileiros à época. O analfabetismo era considerado uma vergonha nacional. Assim, a defesa da alfabetização, ou seja, a instrução elementar da massa da população, ocupou um lugar de destaque nos discursos de políticos e de intelectuais republicanos. Esses intelectuais consideravam que a instrução poderia contribuir para elevar a moral e servir de regeneração dos pobres brancos e de negros libertos, considerados incultos e incivilizados.

Os dados censitários, levantados ao longo da história do país, têm contribuído para elucidar os números sobre a escolarização. O censo brasileiro do final do século XIX destacou o problema do analfabetismo em todo o território nacional. Segundo estudo realizado pela UNESCO, “o primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado no Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de 5 anos de idade eram analfabetas” (UNESCO, 2008, p. 20). Os dados censitários contribuíram para expor, em números e a público, o problema do analfabetismo no Brasil. Contudo, mesmo com o advento da República, em 1889, esses números não se alteraram significativamente.

Durante o século XX, o país não conseguiu eliminar o analfabetismo. Conforme a análise realizada pela UNESCO, o Brasil não conseguiu resolver o problema do analfabetismo. A tabela a seguir expõe em os números por décadas.

<b>Ano/Censo</b>	<b>Total</b>	<b>Analfabetos</b>	<b>%</b>
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.556.675	16.294.889	13,63
2006	138.584.000	14.391.000	10,38

Fonte: IBGE. Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

Conforme os dados apresentados pela tabela, fica evidente que o analfabetismo diminuiu ao longo das décadas, mas não foi eliminado. Em sua pesquisa sobre a educação de jovens e adultos, Elisete Enir Bernardi Garcia destaca que

O século XX marca a história da escolarização dos adultos de forma muito diversa. Podemos caracterizar duas grandes correntes: uma que objetivava atender aos interesses desenvolvimentistas - necessidades de sociabilidade (reintegração social) do próprio capital. Nesse caso, o direito do cidadão ficava subsumido ao dever de esse educar-se. A outra corrente entendia a educação como direito de cidadania, e essa linha de ação exigia a responsabilidade do Estado em assumir a educação (GARCIA, 2011, p. 43).

O Brasil durante o século XX foi marcado por grandes transformações políticas e culturais. Nesse sentido, podemos dizer que as circunstâncias políticas, sociais, culturais e econômicas, desde o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), representaram um avanço na ação do Estado, especialmente com a criação do Ministério da Educação na década de 1930. No ano 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esses dois acontecimentos contribuíram para o avanço das ações do Estado na área da educação.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1934 assentou a educação como um direito, ministrada pelo poder público e pela família, sendo o “ensino primário

integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Constituição Federal, 1934, Artigo 150). O artigo constitucional expressa, pela primeira vez, uma lei que amparava a extensão e acesso ao ensino formal e gratuito, ou ainda, ensino primário para os adultos brasileiros não alfabetizados. Cabe destacar que o termo “juventude”, nesse contexto, não foi incorporado na letra da lei.

O período que se estendeu de 1946 a 1964 foi caracterizado pela instabilidade política e econômica da sociedade brasileira. Nesse cenário, destacou-se um educador brasileiro, o pernambucano Paulo Freire, que apresentou novas ideias e novas propostas pedagógicas destinadas à alfabetização de adultos. A proposta de alfabetização de Freire envolvia um conjunto de práticas, metodologias e valores que se situavam nos marcos de uma leitura específica da realidade social do país. As ideias desse educador inspiraram diversos programas de alfabetização, mas também sofreram resistências por parte dos militares e outros setores da sociedade civil.

Durante o Regime Civil-Militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, destinado à escolarização da população adulta em todo território nacional e, definitivamente, acabar com o problema do analfabetismo. Ele teve vigência nos anos de 1970 a 1985. Já no final do século XX, foi idealizado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, criado no final da década de 1980, após o processo de abertura política e de redemocratização do país. Ele iniciou em 1989 em São Paulo e representou um movimento político em defesa da escolarização da população adulta.

Somente no final do século a Educação de Jovens e Adultos – EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada à escolarização de pessoas acima de 15 anos de idade, não alfabetizadas ou que não haviam concluído o Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tomada como uma política de Estado, conferiu um novo status à formação escolar da população jovem e adulta. Segundo a LDB,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB, 9394/96. Seção V, art. 37).

No que se refere à Educação de jovens e Adultos, a LDB, no título “do direito à educação e do dever de educar”, sustenta que é dever do Estado garantir a educação escolar pública, inclusive aos jovens e adultos, respeitando as suas características, a fim de garantir o acesso e a permanência dos alunos e ainda um currículo adequado a esse público. Posteriormente, a modalidade EJA foi inserida no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Apesar do reconhecimento como modalidade de ensino da Educação Básica, houve uma preocupação de que, nos primeiros anos do FUNDEB, haveria uma redução de recursos destinados para a EJA, o que poderia gerar problemas de sustentabilidade da modalidade em alguns municípios.

As sucessivas campanhas e programas de alfabetização, ao longo da história das políticas educacionais, contribuíram para reduzir os altos índices de analfabetismo no Brasil, mas ele não foi erradicado. Outro problema relacionado ao analfabetismo é o da defasagem escolar. Conforme análise de Castro e Abrahão,

Um grande entrave à redução do analfabetismo está associado à desarticulação dos cursos de alfabetização com os de EJA, pois é reconhecido que o retorno ao analfabetismo é comum quando o aluno recém-alfabetizado não utiliza as habilidades de ler e escrever adquiridas. Dados do Programa Brasil Alfabetizado indicaram que apenas 6,2% dos alfabetizados, em 2006, se matricularam em cursos de EJA. Isto evidencia a desarticulação num contexto em que existe a oferta de EJA. No entanto, há ainda outro lado preocupante da situação: a carência de sua oferta em muitos municípios brasileiros (CASTRO & ABRAHÃO, 2008, p. 35).

A constatação da desarticulação das ações de alfabetização com as de permanência e de conclusão da escolarização básica apontam para a necessidade de ações e programas específicos, principalmente quando se leva em consideração a diversidade não só educacional, mas também a diversidade econômica, social e cultural, presentes no Brasil.

Recentemente, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, instituído pelo governo federal no ano de 2003. O Programa foi destinado às pessoas jovens,

adultas e idosas não escolarizadas e tinha por finalidade elevar a escolaridade brasileira, especialmente nos municípios que apresentavam os maiores índices de analfabetismo. Posteriormente, o Programa e a EJA passaram por mudanças políticas e pedagógicas, com vista a qualificar suas propostas de atendimento à população e assegurar a elevação da escolaridade da população. Ambos, porém, apresentaram limites quanto ao atendimento prioritário para a população jovem.

As políticas de alfabetização e de elevação da escolaridade implementadas ao longo da história brasileira apontaram para outro problema educacional, a qualidade do ensino. O problema da falta de qualidade do ensino não é o fator responsável pelo analfabetismo e pela baixa escolaridade, mas sim soma-se a ela a falta de oportunidades de acesso e de permanência nos sistemas de ensino e nos programas de alfabetização, que foram estabelecidos em diferentes contextos históricos.

Outra questão não menos importante, que tem implicações sobre a qualidade do ensino, especificamente da modalidade EJA, está relacionada à homogeneização sociocultural dos seus alunos. Em certa medida, as propostas curriculares e pedagógicas acabaram por desrespeitar os alunos em suas singularidades e as suas necessidades de aprendizagem. Analisando a identidade cultural dos alunos na modalidade EJA, Maria Clara Di Pierro afirma que

[...] os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que, até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e o rótulo genérico de “alunos” [...] (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

Essa constatação implicou na defesa política de propostas curriculares, pedagógicas, metodológicas e didáticas, entre outras, para o atendimento adequado do público abrangido pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Cabe destacar que esse reconhecimento contribuiu para a implementação de ações e programas destinados ao público jovem, dentre eles o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem.

### 3.2.2 Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM

A discussão sobre juventude, e mais precisamente sobre o jovem, como sujeito de assistência social e, mais ainda, como sujeito de direitos, é recente na história do país. Ao lado da prática de assistência há uma discussão acerca da construção de políticas que visem a assegurar oportunidades para a superação da situação de vulnerabilidade social de uma parcela da juventude nacional.

É de conhecimento que a universalização do ensino, como uma política de estado, não foi sinônimo de acesso, de permanência e de êxito escolar dos alunos, especialmente quando se observa o alto número de jovens analfabetos ou com baixo nível de escolarização. Conforme a análise realizada por Maria Helena Guimaraes de Castro, “o desafio atual do ensino fundamental não se situa mais nos termos de democratização do acesso e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade” (CASTRO, 1999, p. 11).

Nesse cenário, no qual as políticas sociais foram sendo construídas, começa a ser elaborada uma “agenda” das necessidades da juventude brasileira e, posteriormente, as políticas juvenis, especialmente por ocasião da criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude.

Nesse sentido, a construção de políticas juvenis está inserida no contexto de afirmação de direitos políticos e sociais. Contudo, o cenário político em que ocorre a afirmação dos direitos humanos, via políticas sociais, é marcado por jogos de poder e dissensos. Vera da Silva Telles, analisando as políticas sociais, afirma que

[...] mais do que uma ficção jurídica e um constructo teórico, o contrato é a metáfora pela qual, na nossa tradição política (ocidental), se pensa a natureza e o conteúdo das obrigações sociais. E se o direito é a linguagem pela qual a metáfora do contrato se expressa, o que está em jogo na sua formulação é um certo modo de problematizar e julgar os dramas da existência nas suas exigências de equidade e justiça, de tipificar a ordem de suas causalidades e definir as responsabilidades envolvidas. E é isso propriamente que arma uma cena política na qual os critérios universais da cidadania se singularizam, no registro do conflito e do dissenso, em torno de uma negociação sempre difícil e sempre renovada quanto à medida de igualdade e à regra de justiça que devem prevalecer nas relações sociais. É nessa chave que, talvez, possamos, para além da denúncia indignada da barbárie atual, avaliar o sentido devastador da desmontagem das esferas públicas de ação e representação, pela obstrução que isso significa da

elaboração das desigualdades e diferenças nas formas de alteridades políticas, de “sujeitos falantes”, como define Rancière (1995), que se pronunciam sobre o justo e o injusto, e negociam as regras da vida em sociedade (TELLES, 1996, 86)

O reconhecimento da singularidade da juventude como parte do direito universal à cidadania é atravessado pelas contradições e negociações que concorrem na esfera política e evidenciam o papel que o Estado vai assumindo na afirmação dos direitos histórica e socialmente construídos pela sociedade.

Nesse sentido, a implantação do ProJovem remete à discussão acerca não somente da manutenção dos direitos sociais e da cidadania, mas também no reconhecimento da singularidade e da diversidade da juventude brasileira. Dito de outro modo, o Programa remete ao reconhecimento político da igualdade, mas também das diferenças dos jovens, sejam elas de cunho social, econômico ou cultural. Nas palavras Boaventura de Sousa Santos,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56).

Portanto, em alguma medida, o ProJovem representa o anseio de diferentes movimentos políticos, sociais e culturais que reivindicam, historicamente, a garantia dos direitos sociais de grupos que tiveram suas necessidades negadas política e culturalmente no país, entre outras uma parcela da juventude brasileira.

### **3.3 Políticas de avaliação educacional e certificação**

Ainda no final do século XX, o Brasil assistiu à incorporação de mudanças políticas em diversos setores da sociedade como parte da reforma do papel do Estado. Dentre outras medidas adotadas desatacaram-se as novas formas de gestão pública, do controle dos gastos dos recursos financeiros e do monitoramento das políticas sociais via sistemas de avaliação externa, com vistas a garantir a

eficiência e eficácia dos investimentos públicos, bem como garantir a qualidade dos serviços prestados.

A qualidade da educação, nos seus diferentes níveis e modalidades, tem sido foco de discussões no âmbito da administração pública e também no campo da pesquisa científico-acadêmica. A fim de superar o déficit educacional e os diversos problemas que a educação escolar tem apresentado ao longo da história nacional, foi estabelecido o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o objetivo de levantar dados que pudessem servir de subsídios para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a (re)formulação das políticas educacionais.

A política de avaliação educacional inscreve-se no contexto das mudanças políticas e socioeconômicas, especialmente no desenvolvimento da globalização e também como uma resposta à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomstien, na Tailândia, em 1990, atendendo a uma convocação da UNESCO, UNICEF, PNUD e do Banco Mundial. Nessa conferência, foi firmada a Declaração Mundial: Educação para Todos, que declara: “[...] a educação fundamental como prioridade da década” e estabelece, no art. 3º, a urgência em “melhorar a qualidade da educação” e, associada a ela, no art. 4º, “a necessidade de implementar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos”. Essa conjuntura sociopolítica acabou por asseverar, no Brasil, a institucionalização da política de avaliação de larga escola.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP foi a instituição responsável pelo sistema de avaliação. A avaliação externa visa, entre outros objetivos, proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que é desenvolvida a educação nos sistemas de ensino da educação básica brasileira.

A política de avaliação passou por algumas mudanças e reformulações desde a sua criação. Inicialmente, ela privilegiava os testes conteudistas, com foco nos aspectos cognitivos do aluno. Posteriormente, o sistema passou “a associar a aprendizagem de conteúdos à aquisição de habilidades e competências cognitivas, tidas como passíveis de medição pelo tipo de testes aplicados” (BONAMINO, FRANCO, 1999, p. 199). Os resultados apresentados pelo sistema de avaliação passaram a influenciar a formulação de políticas educacionais compensatórias em

âmbito nacional com o objetivo de corrigir as falhas diagnosticadas nas redes de ensino. O novo modelo de avaliação, então aplicado, foi centralizado nas competências cognitivas e habilidades instrumentais, o que evidenciou o deslocamento da preocupação com o domínio dos conteúdos escolares, presente nos primeiros ciclos do SAEB, na direção de uma avaliação do saber e do saber-fazer do aluno.

A análise do atual sistema de avaliação da educação básica no Brasil implica em compreendê-lo dentro da conjuntura na qual foram estabelecidas as políticas públicas. Nesse sentido, Stephen Ball evidencia que “as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto pra produzir apoio para esses efeitos” (BALL, 1999, 129).

Analisando os estudos sobre as políticas de avaliação e de regulação em diferentes contextos geopolíticos, Dalila Andrade Oliveira concluiu que a regulação das políticas sociais é realizada por diferentes meios e instituições, e evidencia novas relações entre Estado e Sociedade, sendo a avaliação, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, uma das formas de regulação das políticas educacionais. A autora lembra que “a política educacional é muitas vezes tomada por política social compensatória” (OLIVEIRA, 2005, p. 772).

Apesar de o sistema de avaliação do ensino ter como propósito ser um instrumento para a gestão da educação e ainda ser capaz de contribuir para a promoção da qualidade da educação, há poucas evidências quanto à apropriação dos resultados e ainda da utilização dos dados do sistema de avaliação para a formulação das políticas educacionais. Nesse sentido, Sandra Maria Zákia Lian Sousa evidencia que, “muitas vezes, estudos de boa qualidade não conseguem interferir na dinâmica das políticas e programas, sendo os gestores públicos indiferentes aos seus resultados” (SOUZA, 2008, p. 691).

As políticas educacionais como a avaliação externa, cuja finalidade é levantar dados para melhorar a qualidade, a eficácia e a eficiência da educação, estão inseridas no contexto em foi se estabelecendo a cultura da avaliação externa e da regulação das políticas sociais. Essas apresentam-se, nesse sentido, como práticas

designadas para garantir o equacionamento dos problemas sociais de forma a não comprometer a estabilidade política e financeira das nações.

Nesse cenário, em que se afirmava a avaliação externa para o Ensino Fundamental, também foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse exame visa acompanhar o desempenho escolar dos alunos do Ensino Médio, tendo em vista a qualificação da Educação Básica, bem como o levantamento de dados e informações para as políticas educacionais. Posteriormente, o Exame passou a usado como referência para o ingresso no Ensino Superior.

### **3.3.1 Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e certificação**

Criado no ano de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, teve por objetivos avaliar o desempenho do estudante ao terminar a Educação Básica, levantar dados sobre a qualidade do ensino e também servir de subsídio para formulação de políticas para o setor. O Exame foi instituído pela Portaria MEC 438, de 28 de maio de 1998. A partir do ano 2009, o ENEM, para além dos objetivos expressos, passou a ser empregado para a obtenção da Certificação de Conclusão do Ensino Médio e também como instrumento de seleção para o ingresso na Educação Superior, ampliando as oportunidades de acesso ao sistema superior de ensino.

A certificação com base nos resultados do Exame destina-se às pessoas que não concluíram o Ensino Médio em idade própria. Ela é alicerçada legalmente por meio do Artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96). A certificação é extensiva às pessoas privadas de liberdade e ainda aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas ou que se encontram fora do sistema escolar. Cabe destacar que, até o ano de 2008, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) era a prova responsável para avaliar as pessoas adultas que desejavam obter um certificado de conclusão do Ensino Médio. Posteriormente, esse papel foi repassado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Contudo, para obter a certificação de Conclusão do Ensino Médio o participante do Exame, conforme a Portaria Nº 179, 28 de abril de 2014 do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, precisa atender aos seguintes requisitos:

I - indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no Exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora;

II - possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do Exame;

III - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do Exame;

IV - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.

Além de cumprir seu papel de avaliar e acompanhar a qualidade do ensino, de levantar dados estatísticos para as políticas educacionais, o Exame passou a ser usado como critério para que os jovens pudessem acessar programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – PROUNI.

### **3.3.2 PROUNI**

O Programa Universidade para Todos – PROUNI instituído pelo Governo Federal, por intermédio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, estabeleceu a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos. A concessão das bolsas está condicionada ao cumprimento inicial de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Entre outras regulamentações previstas em Lei, O PROUNI determina que as bolsas sejam conhecidas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio). E, além disso, que a bolsa de estudo seja destinada, conforme o Artigo 2 da referida Lei,

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda.

Desde a sua implementação o ProUni, enquanto parte da política de universalização do Ensino Superior, tem sido motivo de debates e críticas quanto à sua eficácia. As críticas apontam, entre outras questões políticas, econômicas e pedagógicas, que o ProUni acaba por legitimar a viabilidade das instituições privadas de ensino, em detrimento da ampliação do ensino público e gratuito, em especial as universidades públicas.

Em sua análise sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil, Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino destacam que

Como mecanismo auxiliar de financiamento para viabilizar esse modelo de expansão, foi instituído, em 1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), em substituição ao falimentar Programa de Crédito Educativo. O Fies foi submetido a diversas modificações em seu desenho e, mais recentemente, passou a priorizar a concessão de financiamentos a estudantes matriculados em instituições que tenham aderido ao Programa Universidade para Todos (ProUni), nos moldes descritos adiante. Desde a sua criação, foram concedidos cerca de 457 mil financiamentos a estudantes de graduação (CASTRO, ABRAHÃO, 2008, p. 42)

Segundo a análise realizada pelos autores, os programas de crédito educativo, via sistema de empréstimos, não ampliaram significativamente os índices de matrículas no Ensino Superior, especialmente entre os jovens. Nessa direção, os autores observam que o Programa Universidade para Todos - ProUni, instituído pelo Governo Federal no ano de 2004, ampliou o número de matrículas no ensino superior brasileiro, especialmente da população de baixa renda. Observam ainda que

A despeito de ter sido alvo de diversas críticas quanto à sua pertinência e legitimidade, oriundas sobretudo do meio acadêmico, o ProUni viabilizou o acesso ao ensino superior de cerca de 415 mil estudantes entre 2005 e 2006, sendo que 65,0% de seus beneficiários receberam bolsas integrais. De acordo com o MEC, a contrapartida da União, na forma de renúncia fiscal, em 2005, foi da ordem de R\$ 107 milhões e, em 2007, deverá atingir R\$ 126,0 milhões. Sob a ótica financeira, o programa apresenta um custo por aluno bastante baixo quando comparado ao que é despendido nas instituições públicas em geral, e até mesmo em relação ao que se paga mensalmente nas instituições de ensino privadas. (CASTRO, ABRAHÃO, 2008, p. 42).

A controvérsia que estabelece em relação ao Programa Universidade para Todos coloca em cheque a importância, dentro dos limites e possibilidades, de uma mudança na história da educação brasileira, o acesso de jovens de baixa renda ao nível superior de ensino. Importa ainda registrar que alguns trabalhos apontam que muitos jovens prounistas têm enfrentando dificuldades econômicas e pedagógicas de permanecerem estudando e/ou de concluir o curso de formação.

### **3.3.3 Indicadores sociais e de qualidade do ensino**

Na contemporaneidade, existe um discurso recorrente de que a avaliação das políticas ou de programas contribui não somente para o levantamento de dados estatísticos, mas também para verificar a qualidade deles. Antônio Teodoro, em sua análise sobre os impactos da globalização sobre a educação, afirma que a avaliação e os projetos estatísticos se destacam como instrumentos indutores de reformas políticas. Segundo ele,

Nesses projetos estatísticos, a escolha dos indicadores constituiu a questão determinante para a fixação de uma agenda global para a educação, com enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados na semiperiferia dos espaços centrais (TEODORO, 2011, p. 88).

A apreciação realizada por Teodoro remete-nos a uma reflexão sobre a construção dos indicadores de qualidade, de eficácia e de eficiência de uma política ou de um programa, aferidos estatisticamente por intermédio de avaliações sistemáticas. No que se refere mais precisamente à educação, é fundamental

colocar em cena os indicadores que foram sendo estabelecidos para avaliar a qualidade do ensino.

Nessa direção, ao tratar dos indicadores de qualidade da educação, estamos fazendo referência a um conjunto de dimensões que são analisadas por intermédio da avaliação, ou seja, os indicadores foram criados para ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade do ensino. Conforme o documento sobre os Indicadores de Qualidade na Educação, sob a coordenação da Ação Educativa, os

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do País vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando, a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 5)

Os indicadores da qualidade da educação, aferidos pela avaliação, levam em consideração as seguintes dimensões: Ambiente educativo; Prática pedagógica e avaliação; Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; Gestão escolar democrática; Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; Ambiente físico escolar; Acesso e permanência dos alunos na escola. Segundo o referido documento,

Com um bom conjunto de indicadores tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilitam identificar o que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 7).

A identificação da qualidade da educação por meio da avaliação, tendo em vista indicadores, permite não só conhecer o contexto da prática, mas também o levantamento de informações para qualificar as políticas e as ações e, além disso, a luta pela qualidade da educação envolve toda a comunidade, ou seja, a gestão escolar, os professores, os pais, as organizações da sociedade civil e os órgãos públicos. Dito de outro modo,

Os Indicadores constituem uma proposta de avaliação cujo conceito de qualidade na educação destaca as condições concretas do atendimento educacional (infraestrutura, condições de trabalho dos/das profissionais de educação, número de estudantes por turma etc.), os processos de realização do trabalho nas unidades educacionais (tempo de trabalho coletivo, formação continuada de profissionais de educação, gestão democrática, planejamento e avaliação etc.) e a relação entre esses e os resultados educacionais que se almeja. Ela é ancorada na participação da comunidade escolar e tem em vista os desafios referentes à superação das desigualdades e das discriminações nas instituições educativas (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 8).

A construção dos indicadores de qualidade da educação brasileira, bem como a política de avaliação para verificar a qualidade do ensino, resultam de um conjunto de instrumentos políticos e metodológicos que foram sendo estabelecidos ao longo da história nacional. Nesse sentido, alguns marcos políticos foram fundamentais para afirmação da cultura de avaliação e para a criação de indicadores da qualidade do ensino. Dentre outros, destacamos a Constituição Federal Brasileira de 1988, especialmente no artigo 205 do capítulo 3, no qual se afirma que a educação é um direito e um dever do Estado e da família. O referido artigo postula como princípios a igualdade de acesso e permanência nos sistemas de ensino e ainda “a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, Artigo 205). No que se refere à avaliação da qualidade, essa deveria ser aferida pelo Poder Público (BRASIL, 1988, Artigo 209).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 3º, reafirma, entre outros princípios, que seja garantida a qualidade do ensino. E, ainda, conforme o Artigo 4º, no que se refere ao direito à educação ao dever de educar, fica expresso o imperativo de sejam estabelecidos “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Ao lado desses aspectos legais, destacamos a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) no ano de 1998 e, em substituição a ele, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB também estabeleceu em suas

diretrizes a garantia de padrões de qualidade da educação. Contudo, o Fundo não menciona os padrões de qualidade da Educação Básica. Ademais, o estabelecimento de padrões de qualidade do ensino implica em maior investimento na educação e não somente considerar a qualidade a partir de indicadores aferidos pelos sistemas de avaliação de larga escala.

Estes marcos legais foram fundamentais para a implementação da política de avaliação externa de larga escala no Brasil. Lembramos que não só o contexto nacional foi determinante para a criação de um sistema de avaliação educacional, mas também o contexto internacional, seja por intermédio dos documentos produzidos pelas conferências internacionais para a educação, seja pelas orientações e recomendações dos organismos multilaterais para o ajuste fiscal. Esses marcos, em seu conjunto, contribuíram para a afirmação da cultura de avaliação, especialmente no que se refere à garantia da qualidade da educação e ao controle dos gastos públicos com a área social.

Em suas análises sobre a política de avaliação educacional no país, Flávia Obino Corrêa Werle enfatiza que

O sistema de avaliação vinha, portanto, se desenvolvendo ao longo da década de 1990, e, paralelamente, a ele contribuindo para sua consolidação e revisões os mecanismos de financiamento se consolidaram na legislação educacional (WERLE, 2011, p. 776).

Assim, o estabelecimento da política de avaliação educacional imprimiu a necessidade de se estabelecer indicadores da qualidade da educação nacional. Nesse cenário, foi criado, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ele representa uma iniciativa pioneira de reunir em um só indicador duas dimensões da educação, o fluxo escolar e o desempenho nas avaliações externas.

No que se refere ao ProJovem Urbano, para além dos indicadores absolutos como o IDEB, procuramos verificar que indicadores de qualidade podem ser aferidos a partir da experiência de sucesso escolar dos jovens egressos do Programa.

#### **4 O PROJOVEM URBANO: UMA POLÍTICA PARA A JUVENTUDE**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem<sup>1</sup>, criado no ano de 2005, caracteriza-se por ser um programa de caráter emergencial e experimental. O ProJovem visa à inserção social de jovens por intermédio da conclusão do Ensino Fundamental e também ao acesso ao Ensino Médio por essa parcela ainda jovem da população brasileira. Ele apresenta uma proposta curricular inovadora que articula o Ensino Fundamental, a formação profissional e ação comunitária. O ProJovem foi estabelecido no âmbito da política nacional para juventude brasileira e envolveu, entre outras ações, a criação da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ e do Conselho Nacional de Juventude - CNJ, criados no mesmo ano. Segundo o Projeto Político Integrado (PPI) do ProJovem,

Essas três entidades foram instituídas em 2005, por meio da Medida Provisória nº 238, de 01/02/2005, transformada na Lei 11.129, de 30/06/2005. A implantação simultânea, naquele mesmo ano, do Programa, da Secretaria e do Conselho, com suas distintas e complementares finalidades e funções, representou um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade, vulnerabilidades e potencialidades (PPI, 2008, p. 22).

Inicialmente o ProJovem foi instituído para o atendimento de jovens de 18 a 24 anos que haviam terminado a quarta série, mas não haviam concluído o Ensino Fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. Na primeira etapa, o Programa foi oferecido nas capitais brasileiras e no Distrito Federal. Em 2006, foi implementado em cidades com uma população superior a 200 mil habitantes, conforme dados do Censo Demográfico, e tinha como previsão atender a 200.000 jovens. Contudo,

Segundo dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação, de um público potencial estimado em um milhão, 384.657 jovens (cerca de 36%) inscreveram-se no Programa Nacional de Inclusão de Jovens:

---

<sup>1</sup> O Programa, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE 2/2005, de 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental, de acordo com o artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem, nos anos de 2005 e 2006. Do total de inscritos, 235.585 (61%) fizeram suas matrículas, ou seja, as estratégias de recrutamento utilizadas levaram à matrícula efetiva de aproximadamente 24% do público potencial (PPI, 2008, p. 30-31).

A defasagem entre a estimativa e o número de efetivo de matrículas no ProJovem decorre de diversos fatores. Dentre outros fatores observados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, destacaram-se a falta de cumprimento de pré-requisitos do Programa, ou seja, de idade, de escolaridade, de vínculo empregatício, por incompatibilidade de horário, por ter filhos, por dificuldade de acesso ao Programa, por violência e por falta de apoio familiar. Destaca-se que as dificuldades conjunturais e contextuais não interferiram somente na matrícula dos jovens, mas também na permanência no Programa.

No ano de 2007, foi criado, pelo governo nacional, o Grupo de Trabalho Juventude – GT Juventude, que reunia representantes da Secretaria Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento. O GT Juventude, com base na experiência acumulada nos dois anos do ProJovem, articulando as noções de oportunidades e de direitos para a população jovem, apresentou o *ProJovem Integrado*, um programa amplo e diversificado para a inclusão social da juventude brasileira.

O ProJovem Integrado compreendeu quatro modalidades, a saber, o ProJovem Adolescente, o ProJovem Campo, o ProJovem Trabalhador e o ProJovem Urbano<sup>2</sup>. Esse último, objeto de estudo desta pesquisa. Conforme o Projeto Pedagógico Integrado – PPI o,

ProJovem Urbano, que tem como finalidade 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. Constitui uma reformulação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PPI, 2008, p. 14).

---

<sup>2</sup> Lei nº 11.692, de 06 de junho de 2008 e regulamentado pelo Decreto 6.629, de 04 de novembro de 2008.

#### **4.1 ProJovem Urbano – PJU: educação e qualificação profissional**

O Projovem Urbano – PJU, implementado em 2008, ampliou a faixa etária em relação ao Projovem inicial, ou seja, passou a atender os jovens de 18 a 29 anos que sabiam ler e escrever, mas não possuíam a certificação de conclusão do Ensino Fundamental. Para o estabelecimento da faixa etária do público alvo do PJU tomaram-se como referência as informações sobre as características demográficas e socioeconômicas juvenis fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Segundos dados do IBGE e PNAD, a população brasileira com idade entre 18 e 29 anos duplicou no período de 1970 a 2000. No segmento urbano, triplicou, passando de 10.885.955, representando 58% da população total em 1970, para 30.820.196 em 2000, representando 83% da população total. O Projeto Político Integrado destaca que as

Estimativas do IBGE para 2008 projetam uma população total de aproximadamente 192 milhões de brasileiros, sendo cerca de 40 milhões na faixa etária de 18 a 29 anos, o que significa um percentual estimado de 21% para a população jovem. Desses quase 41 milhões de jovens, pouco mais de 35 milhões (84,91%) estão em áreas urbanas (PPI, 2008, p. 47).

E ainda

Segundo a Pnad 2006, dos cerca de 40 milhões de jovens brasileiros de 18 a 29 anos, aproximadamente 10 milhões e meio tinham de um a sete anos de escolaridade. Considerando apenas a população urbana, são mais de 34 milhões de jovens com 18 a 29 anos e cerca de 7 milhões e meio com um a sete anos de escolaridade (PPI, 2008, p. 47).

Os dados das pesquisas das instituições anteriormente citadas e as informações obtidas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa foram fundamentais para a reformulação do Projovem e para o planejamento do Projovem Urbano, especialmente no se que refere ao atendimento do público potencial disperso geograficamente em cidades de grande e pequeno porte. A reformulação do Programa envolveu um conjunto de inovações políticas e pedagógicas. No

campo político, o ProJovem Integrado promoveu a gestão intersetorial, compartilhada por ministérios e a implantação do Programa em regime de cooperação entre estados e municípios. No pedagógico, promoveu a articulação entre Ensino Fundamental, formação profissional e ações de cidadania. Assim, com base nessas proposições, foi elaborado e desenvolvido um material pedagógico próprio para cada modalidade do ProJovem Integrado, destinado aos alunos, aos educadores, aos gestores e as instituições de formação de educadores. Para o ProJovem Urbano, a Coordenação Nacional do Programa procurou

Desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, em que o jovem atue como sujeito, construtor de um todo que faça sentido para ele. A ideia é que a aprendizagem só se efetiva realmente quando o aluno consegue relacionar os novos conhecimentos com suas experiências prévias e situá-los em suas diferentes facetas de ser humano. Nessa perspectiva, o currículo do ProJovem Urbano se sustenta na integração de três dimensões fundamentais: a Formação Básica para elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; a Qualificação Profissional, na forma de qualificação inicial em um arco de ocupações; e a Participação Cidadã que envolve ações comunitárias, culturais, esportivas e de lazer (PPI, 2008, p. 16)

O currículo integrado do PJU, tendo em vista o objetivo de elevar a escolaridade e promover uma formação profissional, foi constituído da seguinte forma, a) *Formação Básica* (Ensino Fundamental): Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Inglês; b) a *Qualificação Profissional* (Inicial), num arco ocupacional de escolha do aluno; c) Participação Cidadã. Além desses componentes curriculares, foi estabelecido o ensino de informática, ou seja, a inserção do aluno à informática e à navegação na internet. E, ainda, aulas de Integração Interdisciplinar e Interdimensional. Nesse componente, objetiva-se a elaboração de sínteses integradoras sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno nos diferentes componentes curriculares.

A carga horária do Programa previa um total de 2.000 horas. Dessas, 1.560 presenciais e 440 não presenciais distribuídas da seguinte forma: a) horas presenciais: Formação Básica, com 1092 horas, Qualificação Profissional, com 390 horas, Participação Cidadã, com 78 horas; b) Horas não presenciais: Qualificação

Profissional, com 440 horas. Essas horas deveriam ser cumpridas ao longo dos 18 meses letivos. Durante o período de 18 (dezoito) meses do programa, o aluno, devidamente matriculado e frequente, receberia, mensalmente, um auxílio financeiro de R\$ 100,00 (cem reais). Contudo, o recebimento do auxílio estava condicionado ao cumprimento de algumas exigências, ou seja, a frequência mínima de 75% nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos previstos em cada Unidade Formativa do Programa.

A avaliação no ProJovem Urbano é concebida de forma processual e contínua, seja para avaliar o Programa, seja para avaliar os alunos e para a certificação. A avaliação seria realizada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem - SMA. Esse sistema (SMA) permitiria a supervisão das condições de oferta local para a execução do Programa, a avaliação externa dos alunos, monitoraria a matrícula, a frequência e as atividades pedagógicas dos alunos além de avaliar o Programa. O SMA era coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFMG, por meio de um convênio entre a Secretaria Geral da Presidência da República e sete universidades federais, distribuídas regionalmente no país. De acordo com o Projeto Político Integrado,

O Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) possui instância decisória, o Conselho Técnico, presidido pela Coordenação Nacional do ProJovem, com a participação dos coordenadores do sistema nas Universidades Federais que o compõem. Para a avaliação do Programa, o SMA conta com metodologia que articula pesquisas quantitativas e qualitativas, avaliando, dentre outros aspectos: os perfis dos alunos e educadores, a aprendizagem (proficiência agregada), a permanência dos jovens no Programa, o material didático e o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) (PPI, 2008, p. 26).

#### **4.1.1 Gestão e matrícula no Projovem Urbano**

O PJU instituiu um Comitê Gestor, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República e pela Secretaria Nacional de Juventude, integrado pelos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A execução do Programa ficou sob a responsabilidade da Coordenação Nacional do Projovem Urbano, vinculada à Secretaria Nacional da Juventude. Caberia à coordenação articular as gestões locais para o cumprimento

dos objetivos do Programa, ou seja, acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas, administrativas e também o processo de monitoramento e de avaliação externa. O Programa, para ser executado, poderia firmar convênios com as capitais dos estados da federação, com os municípios com uma população superior a 200 mil habitantes e ainda realizar parcerias com os estados para atender os municípios menores, com população inferior a 200 mil habitantes.

A gestão local do Projovem Urbano, municipal ou estadual, deveria constituir, primeiramente, um Comitê Gestor com representantes das Secretarias Municipais ou Estaduais, responsáveis pela juventude, educação, desenvolvimento, assistência social, do trabalho e outras, para potencializar a sua execução. Em segundo lugar, constituir uma coordenação local para operacionalizar o Programa, que deveria ser composta por um coordenador executivo, por um coordenador pedagógico e por pessoal de apoio técnico-administrativo. A coordenação local deveria gerenciar o Programa, desde a matrícula até a definição das escolas, a divulgação, a contratação de educadores, o acompanhamento das atividades pedagógicas, o atendimento das solicitações do Sistema de Monitoramento e Avaliação e ainda ser responsável pela certificação dos alunos.

Para o PJU, a menor gestão está no Polo, composto por 16 núcleos, que podem variar de 2400 a 3200 alunos. O polo deveria ser composto por uma equipe de gestão local (coordenação executiva, pedagógica e apoio técnico-administrativo). O núcleo, por sua vez, deveria ser composto por cinco turmas de 40 alunos, podendo variar até 20 alunos. Cada núcleo deveria atender entre 150 e 200 alunos, preferencialmente numa mesma unidade escolar ou em duas, excepcionalmente. Caso ocorresse um número abaixo do mínimo de alunos previsto por turma, tanto as turmas quanto os núcleos deveriam ser reorganizados pela gestão local.

Caberia ao gestor local a distribuição do material didático para os alunos nos núcleos. O material do Programa compreende: Guia de Estudos do aluno, um para cada unidade formativa; Manual do Educador, um para cada unidade formativa; Agenda do Aluno; Caderno de Registro de Avaliação – CRA, um para duas unidades formativas; Guia dos Arcos Ocupacionais, da Qualificação Profissional; Caderno de Orientação, destinado ao Plano de Ação Comunitária - PLA e ao Projeto de Orientação Profissional – POP, preenchidos pelos alunos sob a orientação e

supervisão dos educadores de Participação Cidadã e de Qualificação Profissional, respectivamente, e ainda um material destinado aos formadores dos educadores e gestores.

Por ser um programa executado em todo o território nacional, foram estabelecidas diretrizes para a sua implementação e que também serviriam para o acompanhamento e monitoramento. Dentre elas destacaram-se: a) o início de novas turmas deveria obedecer ao calendário definido pela Coordenação Nacional do Programa; b) as matrículas deveriam ser realizadas por meio do sistema informatizado e acompanhadas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação; c) atender a faixa etária estipulada pelo PJU, 18 a 29 anos completos; d) os matriculados deveriam saber ler e escrever, o que seria aferido por meio de um teste de proficiência aplicado pela gestão local; e) em caso de um número maior de matriculados do que as vagas disponíveis no município/estado, deveria ser realizado um sorteio público com data e hora previamente anunciadas e publicadas na mídia local; f) preferencialmente o aluno deveria ser alocado numa turma próxima a sua residência.

#### **4.1.2 Organização curricular do ProJovem Urbano**

O casamento que parecia indissolúvel entre escola e trabalho está em crise e precisa ser re-pactuado. A concepção moderna de juventude – surgida de profundas transformações a partir do século XVIII e consolidada após a segunda guerra mundial – tornou a escolaridade uma etapa intrínseca da passagem para a maturidade. Idealmente, o retardamento da entrada dos jovens no mundo do trabalho, garantiria melhor passagem para a vida adulta. Na prática, essa “passagem” não aconteceu em ritmo e modalidades homogêneos nos diferentes países e no interior das juventudes de um mesmo país. Amplos contingentes juvenis de famílias pobres deixaram e deixam a escola para se incorporar prematura e precariamente ao mercado de trabalho informal e/ou experimentar desocupação prolongada (PPI, 2008, p. 57-58).

A discussão sobre a relação entre escola e trabalho é de longa data. Também é recorrente o discurso de que a escolarização não pode desconsiderar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, especialmente face às inovações

científicas e tecnológicas vivenciadas ao longo da história. Esse cenário complexo e mutável exige profissionais dinâmicos e atentos às exigências do mundo produtivo. Nesse sentido, espera-se da escola respostas rápidas e condizentes com as expectativas do mundo econômico e culturalmente globalizado.

Essa conjuntura apresenta desafios para o campo da educação. Garantir o acesso à escolarização não representa o acesso ao mundo do trabalho e aos bens de consumo, especialmente se levarmos em consideração o contexto de desigualdades presentes na sociedade. As desigualdades econômicas, sociais e culturais, entre outras não menos importantes, geram exclusão de muitos jovens não só da escola, mas, também, do acesso ao mundo do trabalho, ou seja, jovens com baixa escolaridade e sem emprego formal.

Tendo em vista esse panorama, o ProJovem Urbano propunha uma alternativa. A integração curricular da Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã levou em consideração não só as especificidades de cada disciplina, mas também as de seu público alvo. O Programa acredita que a situação de exclusão pode ser superada mediante o reconhecimento público e pessoal do direito à educação, ao trabalho e à cidadania dos jovens. Ele parte do princípio de que o currículo é fruto de uma escolha intencional e envolve uma seleção de conhecimentos e de práticas consideradas válidas. A construção de um currículo não está desvinculada de seu contexto histórico e do projeto societário. Nesse sentido, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau afirmam que

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afeta e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18-19).

O currículo do ProJovem Urbano, conforme expresso pelos autores, envolve um conjunto de princípios, que abarca uma concepção de educação, de sociedade, de pressupostos teóricos e, também, uma escolha intencional de conteúdos que serão ensinados e avaliados. A proposta de um currículo integrado (Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã) não significa eliminar as áreas de conhecimento que irão compor a grade curricular. O reconhecimento das especificidades e as contribuições próprias de cada área de conhecimento não significa separar, mas sim marcar a sua contribuição para os diferentes aprendizados dos alunos. A interdisciplinaridade, portanto, princípio pedagógico presente no currículo do PJU, é tida como uma construção do aluno, sob a orientação pedagógica dos educadores, tendo como referência os conhecimentos das disciplinas. Segundo o PPPI,

Interdisciplinaridade não é sinônimo de integração, mas as relações entre os dois conceitos são múltiplas e fortes, pois a construção da interdisciplinaridade é uma poderosa ferramenta de integração, de articulação das diferentes dimensões do currículo (PPI, 2008, p. 64).

Para a construção do material didático-pedagógico do Programa, tanto dos Guias de Estudos dos alunos quanto dos Manuais dos Educadores, foram selecionados professores especialistas das diversas áreas dos conhecimentos. Esses últimos selecionaram os conteúdos que seriam contemplados no currículo e, posteriormente, analisados por outros especialistas. A seleção do conteúdo dos Guias não representou uma escolha gratuita, mas sim uma construção ancorada nos marcos legais e nas diretrizes que orientam o currículo do ProJovem Urbano. Conforme o Programa,

No ProJovem Urbano, por exemplo, a orientação para a seleção dos conteúdos das disciplinas vem da identificação de aspectos importantes para os jovens que vivem nas áreas urbanas e que, em algum momento de suas vidas, foram excluídos socialmente - da escola, do mundo do trabalho, do exercício da cidadania. Esses aspectos, apresentados em tópicos precedentes deste texto, são traduzidos em objetivos do ensino e aprendizagem (capacidades, habilidades ou competências que os alunos devem desenvolver) e diretrizes curriculares (PPI, 2008, p. 66).

O material didático, o trabalho pedagógico e a avaliação foram concebidos e orientados em consonância com os objetivos e as diretrizes do Programa. Para a construção do currículo integrado, foram adotadas as seguintes diretrizes: a) Formação Básica, tomou como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN's) para os componentes curriculares do Ensino Fundamental; b) Qualificação Profissional Inicial, procurou ofertar uma formação inicial, com vistas a possibilitar a inserção produtiva dos jovens, com a devida certificação em um arco profissional, levando em consideração não só contexto local das potencialidades econômicas mas também os desejos e as vocações dos alunos; c) Participação Cidadã, promover o aprendizado dos direitos sociais e ainda o desenvolvimento de ações comunitárias e a construção de valores solidários junto à comunidade em que o aluno se encontra inserido (PPI, 2008, p. 68).

O Programa espera que o concluinte do curso possa experimentar novas formas de interação e de apropriação de conhecimentos, que possam reelaborar as suas expectativas e também a sua inserção social e profissional. Nesse sentido, foram estabelecidas as diretrizes para o currículo integrado, que funciona como uma rede, ou seja, o cruzamento de *eixos estruturantes* trabalhados com os conteúdos de cada disciplina. Assim, o currículo foi dividido em seis eixos que transversalizam as disciplinas e as diferentes dimensões de formação: educacional, profissional e cidadã. Os eixos estruturantes que compõem o currículo são, *Juventude e Cultura, Juventude Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Tecnologia e Juventude e Cidadania*.

A fim de garantir a integração interdimensional e interdisciplinar, os professores da Educação Básica, além de especialistas em sua área, atuam como professores orientadores de aprendizagem, trabalhando com os alunos a elaboração de *Sínteses Integradoras*. Para a produção das sínteses integradoras, foram elaboradas e desenvolvidas diversas atividades didático-pedagógicas. Em cada unidade formativa, cinco temas integradores são trabalhados interdisciplinarmente, a saber, *identidade do jovem, os territórios da juventude urbana, violência e vida do jovem, juventude e qualidade de vida e juventude e responsabilidade ambiental*. Esses cinco temas integradores são trabalhados em todas as seis unidades formativas, relacionando-os ao eixo estruturante de cada unidade formativa. Os

professores de Qualificação Profissional e Participação Cidadã também são orientadores do *Projeto de Qualificação Profissional – POP* e do *Plano de Ação Comunitária – PLA*, respectivamente. Segundo o Programa,

O trabalho de elaboração das sínteses consiste principalmente em obter informações relacionadas com o tema em pauta, analisá-las, avaliá-las e organizá-las, relacionando-as com conhecimentos e experiências anteriores, com questões a serem resolvidas no momento e com projetos futuros. Esse é o ponto fundamental do processo de aprender a aprender (PPI, 2008, p. 78).

A organização do tempo pedagógico é flexível de acordo com necessidades locais, resguardadas as diretrizes que norteiam o Programa. Cada Unidade Formativa deve ser desenvolvida em treze semanas, somando 78 semanas ao longo do curso. Cada semana é composta por 20 horas de atividades presenciais, distribuídas da seguinte forma: a) *Educação Básica*: Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Inglês – com isonomia de carga horaria): 10 horas, Trabalho interdisciplinar/integração, 3 horas e Informática, 1 hora, total, 14 horas; b) *Qualificação Profissional*, Formação Técnica Geral – FTG, 4 horas e Arcos Ocupacionais, 1 hora, total: 5 horas; c) *Participação Cidadã*, 1 hora. Além disso, 6 horas de atividades não presenciais, distribuídas entre os componentes curriculares e, mais as Sínteses Integradoras, o Projeto de Orientação Profissional – POP e o Plano de Ação Comunitária – PLA, totalizando, portanto, 26 horas de atividades semanais.

#### **4.1.3 Avaliação e certificação no ProJovem Urbano**

Para o ProJovem Urbano, a avaliação é um processo cumulativo, sistemático e flexível que visa à obtenção de informações, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do ensino e da aprendizagem. Ela objetiva levantar subsídios para o planejamento das atividades docentes, propor ações para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, verificar se os objetivos do Programa estão sendo alcançados e levantar informações para revisão dos materiais didáticos e metodologias empregadas no Programa.

A avaliação, como parte do processo educativo, de acordo com o Projeto Político Integrado (PPI), é realizada em diferentes momentos como forma de acompanhamento da execução do Programa e abarca todos os sujeitos envolvidos, utilizando diversos instrumentos de medida. De acordo com os objetivos de avaliação e monitoramento das ações, mudam os instrumentos de avaliação. Ela enfatiza o sucesso e não o fracasso. Dessa forma, procura valorizar o processo sem desconsiderar o resultado final. O Programa utiliza-se de diversas modalidades e instrumentos para a avaliação. Entre as modalidades de avaliação destacam-se: a diagnóstica, a formativa e a somativa, ou seja, respectivamente, elas ocorrem no início das atividades a fim de obter informações sobre os alunos e seu contexto para o planejamento das ações pedagógicas; ocorre ao longo do programa nas diferentes Unidades Formativas e objetiva identificar os avanços e os limites para realizar correções para melhorar os resultados; entende que a aprendizagem é um processo que tem caráter cumulativo e, portanto, admite produtos parciais e finais, o que dá uma dimensão do trabalho realizado ao longo do curso. Cabe destacar que essas modalidades possuem funções diferentes, mas complementares ao longo do período letivo do Programa.

Quanto aos instrumentos de avaliação formal, destaca-se o Caderno de Registro de Avaliação – CRA, composto por 11 fichas. Nesse Caderno, são registrados três objetos de avaliação, a saber, 1) a pontuação correspondente ao aproveitamento dos alunos nas atividades e questões dos Guias de Estudos de cada componente curricular. 2) a entrega das Sínteses Integradoras e as atividades do Projeto de Orientação Profissional -POP e do Plano de Ação Comunitária – PLA; 3) o registro do desenvolvimento das Habilidades Básicas (envolvimento com o estudo e a aprendizagem, trabalho em equipe, expressão oral, leitura). Outro instrumento de avaliação formal são as provas. As provas são realizadas ao final de cada unidade formativa e avaliam os conhecimentos e habilidades construídas pelo aluno na unidade. Elas têm caráter formativo e servem com diagnóstico, identificando sucessos e limites dos alunos e também contribuem para o planejamento de ações didáticas necessárias para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Além dessas modalidades e instrumentos de avaliação realizados localmente, há a avaliação externa nacional, realizada do início ao final do curso. As diversas

modalidades e instrumentos de avaliação possibilitam o levantamento de informações sobre os sujeitos que participam do Programa. Portanto, o sistema de avaliação do Programa combina a avaliação formativa e processual com a avaliação externa.

A avaliação externa do ProJovem Urbano é realizada por meio de exames padronizados que avaliam as capacidades básicas relacionadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e das demais dimensões do currículo. Ela é realizada em diferentes momentos de execução do Programa, por meio de três exames. 1) o diagnóstico, realizado no início do curso, tem função diagnóstica; 2) os exames interciclos, aplicados ao longo do curso, combinam as funções somativa e diagnóstica; 3) o exame final aplicado no fim do Programa, tem a função somativa, visando à certificação, ou seja, é condição para o aluno habilitar-se à certificação de conclusão do Ensino Fundamental. A avaliação externa, realizada por intermédio dos exames padronizados, segundo o Programa, permite:

- a) mensurar com precisão o progresso realizado por cada aluno na aquisição das capacidades avaliadas (a diferença entre as situações de entrada e de saída dos ciclos 1 e 2 e da saída do programa);
- b) comparar o desempenho dos alunos do ProJovem Urbano com o dos alunos do sistema regular de ensino, já que os itens utilizados nos testes diagnóstico e final são calibrados pelas mesmas escalas utilizadas pelo SAEB para avaliar os estudantes da 4<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> séries no país (PPI, 2008, p. 130).

A aplicação da avaliação externa, realizada para fins de certificação, também justifica-se pelo caráter nacional do Programa e também pelo imperativo de prestar contas dos recursos públicos investidos.

Para que o aluno do ProJovem Urbano possa receber a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, ele deverá obter pelo menos 1.100 pontos (50%) da nota máxima do curso, ou seja, a soma dos resultados da avaliação formativa com a pontuação obtida no exame final nacional externo e, além disso, possuir 75% de frequência nas aulas. Para receber a certificação de Qualificação Profissional é necessário que os alunos acumulem 50% do total de pontos estipulados para a certificação, ou seja, 102 pontos e a frequência mínima.

Ao longo do período letivo, o PJU realiza as avaliações externas, que foram distribuídas da seguinte forma: Avaliação Diagnóstica, Exame entre Ciclos e Exame final Nacional Externo. A avaliação tem por finalidade levantar dados sobre o nível de desempenho dos alunos. Para o desenvolvimento da avaliação dos jovens, foram elaboradas matrizes de referência. Essas matrizes fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e, além disso, a metodologia adotada para a análise dos textos do Programa tem por base a Teoria da Resposta ao Item – TRI. Conforme o Caderno de Desempenho e Proficiência no ProJovem Urbano, produzido pela Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional da Juventude,

As Matrizes dos Exames entre Ciclos e a Matriz do Exame Final Nacional Externo, para Língua Portuguesa e para Matemática, apresentam as habilidades que fazem parte da matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que permite a comparabilidade do desempenho dos alunos do ProJovem Urbano com os da educação regular por meio dos resultados do SAEB. (BRASIL, 210, P. 5).

Aos demais componentes curriculares do PJU, tais como Ciências Humanas e Ciências da Natureza, não há comparação porque o SAEB avalia sistematicamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, consideramos destacar que, além das matrizes do SAEB, o PJU elaborou matrizes a partir do material didático do Programa.

Consideramos importante destacar que a avaliação realizada pelo ProJovem Urbano, apesar das suas especificidades e finalidades, adota, como parâmetros para realizar a avaliação dos jovens, as Matrizes de Referência usadas pelo SAEB e, não menos importante, a metodologia da Teoria da Resposta ao Item, usada tanto no SAEB quanto no Exame nacional do Ensino Médio – ENEM.

#### **4.1.4 Educadores do ProJovem Urbano**

No PJU, todos os professores da Educação Básica, de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã são contratados em regime de 30 horas semanais. Essas são distribuídas entre: (a) atividades docentes e de orientação

pedagógica; (b) integração curricular; (c) atividades de avaliação, revisão e recuperação de aprendizagens; (d) planejamento de atividades de ensino e aprendizagem e de funcionamento do núcleo; (e) formação inicial e continuada. Quanto a formação dos educadores, o Programa define que

A formação inicial dos educadores do ProJovem Urbano ocorre antes do início do curso e tem duração de 160 horas, sendo 96 presenciais e 64 não-presenciais. A formação continuada dá prosseguimento a esse processo com 216 horas, organizada em 3 horas semanais de estudo destinadas basicamente a discutir e encaminhar questões de prática surgidas durante a implementação do Programa (PPI, 2008, p. 103).

Os educadores atuam como professores especialistas e professores orientadores. Eles assumem, dessa forma, dois papéis distintos, mas inseparáveis. Além do ensino de sua disciplina curricular, os professores são orientadores das aprendizagens dos alunos, a fim de realizar-se a interdimensionalidade e a interdisciplinaridade (currículo integrado). Os educadores da Educação Básica são orientadores das sínteses integradoras e da informática, de uma turma de um núcleo; os de Qualificação Profissional orientam a construção do Projeto de Orientação Profissional (POP) e os de Participação Cidadã orientam o Plano de Ação Comunitária (PLA). Contudo, para que ocorra o trabalho interdisciplinar e a integração, é fundamental o planejamento coletivo previsto na carga horária dos educadores. Esta proposta

[...] traz uma série de desafios para o ProJovem Urbano. Do ponto de vista dos professores e coordenadores do programa, é preciso muita criatividade, energia e habilidade para apostar no potencial dos jovens e para fazê-los crer que vale a pena buscar alternativas de inserção social. É também necessário que tenham energia e habilidade para lidar com as novidades curriculares. Afinal, conteúdos estanques e fronteiras disciplinares estão cristalizados nos livros didáticos e nas trajetórias pessoais dos profissionais de educação, tornando-se necessário um esforço deliberado para superar preconceitos e perceber novas formas de ação educativa (PPI, 2008, p. 59).

Assim, é fundamental que os professores e também os alunos, com incentivo dos educadores, trabalhem cooperativamente. Isso implica em planejar e executar

atividades de ensino e aprendizagem que favoreçam não só o aprendizado dos conteúdos básicos, mas também a construção ativa de novos conhecimentos por parte dos alunos.

Os desafios para cumprir satisfatoriamente a docência no Programa são grandes. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos educadores pretende ser um espaço que favoreça uma reflexão sobre a sua atividade profissional e que contribua para a construção de sua identidade como professor e também como um pensador crítico e consciente de sua prática educativa.

#### **4.1.5 O ProJovem Urbano em São Leopoldo**

Ao estudarmos a experiência exitosa dos jovens egressos do ProJovem Urbano de São Leopoldo, consideramos importante contextualizar a conjuntura socio-histórica em que foi executado o Programa. O município de São Leopoldo faz parte da região do Vale do Rio dos Sinos e está localizado na região metropolitana de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. A cidade é cortada pelas rodovias BR 116 e RS 240.

A história do município está relacionada à história da imigração alemã no Brasil. A data de fundação do município é celebrada no dia 25 de julho, data da chegada dos primeiros imigrantes alemães na região, no ano de 1824. A cidade apresentou um considerável aumento populacional nos anos de 1970 por ocasião do crescimento industrial e pela oferta de emprego e também em função do êxodo rural que o estado vivenciou à época.

Segundo dados disponibilizados no site oficial do município, São Leopoldo conta com uma população de 214.087 habitantes e uma taxa de urbanização de 99,7% contra 0,30% na área rural, conforme o Censo de 2010. São Leopoldo é uma das cidades que mais recebe pessoas de outros municípios para trabalhar ou para estudar. Além disso, parte da população trabalha em outras cidades da região metropolitana.

No que se refere à educação leopoldense, à época da implementação do ProJovem Urbano, a rede municipal de ensino público era composta por 35 escolas de Ensino Fundamental e contava com cerca de 22 mil alunos. Desses, 1.700

matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (LANZONI; KISTEMACHER, 2012, p. 68).

Em sua tese de doutorado sobre a Educação de Jovens e Adultos do município de São Leopoldo, Elisete Enir Bernardi Garcia destaca que

O município de São Leopoldo, atendendo ao regime de colaboração, vem progressivamente cumprindo com as prescrições legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Comprova-se o acentuado aumento do número de vagas com a ampliação das escolas, tanto no aspecto físico quanto no entendimento, além do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da EJA (Garcia, 2011, P. 81).

Apesar de o município de São Leopoldo ter ampliado, progressivamente, o atendimento educacional, conforme afirma Elisete Garcia, o município apresentava uma realidade peculiar para o seguimento juvenil. Nesse sentido, o estudo sobre a juventude leopoldenses, coordenado por Hilário Dick, destaca que “segundo os dados do IBGE, 35.756 jovens de 14 a 30 anos de São Leopoldo, num total de 56.309, estão estudando. Não estudam, nesta faixa, 19.933 jovens” (DICK, 2006, p. 20).

O município de São Leopoldo executou três entradas do ProJovem Urbano, as duas primeiras foram implementadas e executadas durante a gestão municipal de Ary José Vanazzi (2005 a 2012) e a terceira foi concluída na gestão de Aníbal Moacir da Silva (2013-2016). A primeira e segunda entradas do PJU em São Leopoldo correspondem, respectivamente, à segunda e à sexta entradas do calendário nacional do Programa. Para evitar confusão, optamos por usar o calendário local como referência. Assim, a primeira entrada ocorreu em abril de 2009, a segunda em maio de 2010 e a terceira iniciou em maio de 2012. Todas as entradas tiveram a duração de dezoito meses.

A execução do ProJovem Urbano em São Leopoldo ocorreu na rede pública de ensino, ou seja, os núcleos e as turmas do Programa foram sediadas nas escolas da rede pública municipal. A escolha das escolas que sediaram as turmas adotou como critério: a) a demanda dos estudantes, que foi aferida por uma pesquisa realizada pela coordenação local do PJU durante a fase de inscrições; b) o número de habitantes nos bairros da cidade; c) as necessidades de deslocamento dos

jovens; d) a escolha das escolas para executar o PJU privilegiou aquelas que não ofereciam a modalidade EJA.

Consideramos importante registrar que a Coordenação Nacional do ProJovem Urbano durante as duas primeiras entradas de São Leopoldo, conforme calendário local, estava sob a gestão da Secretaria Nacional da Juventude. A terceira, por sua vez, passou a ser gestada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, no Ministério da Educação.

Nesta pesquisa investigamos a experiência de jovens que concluíram a primeira entrada do ProJovem Urbano realizada em São Leopoldo, ou seja, segunda do calendário nacional. Essa entrada teve início em abril de 2009 e terminou em outubro de 2010. No que se refere a matrícula no PJU de São Leopoldo, durante a primeira entrada, a coordenação local tinha como meta inscrever cerca mil jovens, tendo obtido sucesso nas inscrições, o Programa foi executado. Essa entrada apresentou uma evasão de 49%, contra 51% de permanência no Programa, dos quais 88% foram certificados. Analisando a certificação dos jovens leopoldenses, Sandra Lanzoni e Dilmar Kistemacher destacam que “[...] não foi atingida a totalidade de 100% porque os educandos não atingiram a pontuação exigida pelo Programa para a certificação ou porque não realizaram o Exame Externo Final, este realizado em duas chamadas” (LANZONI; KISTEMACHER, 2012, p. 71).

Do universo de jovens certificados a partir da entrada de 2009, todos os jovens foram motivados pela equipe local, coordenação e educadores, a realizarem o Exame Nacional do Ensino – ENEM, tendo em vista que esses jovens pudessem dar continuidade aos seus estudos. Assim, foram inscritos no referido exame cerca de 380 jovens. Cinquenta deles alcançaram a pontuação mínima para obter a Certificação de Proficiência na área que teve desempenho satisfatório conforme regulamentação, o que favoreceu a matrícula no Ensino Médio somente nas disciplinas em que não foi proficiente. Além disso, onze jovens atingiram a pontuação mínima em todas as áreas de conhecimento avaliadas e em redação e obtiveram a Certificação de Conclusão do Ensino Médio, conforme legislação vigente. Esses, a partir de suas notas, inscreveram-se no Programa Universidade para Todos – PROUNI, sendo que três conseguiram ingressar no Ensino Superior com bolsas de estudos.

Esses três jovens que concluíram com sucesso o ProJovem Urbano e, portanto, foram certificados com a Conclusão do Ensino Fundamental e, por intermédio do Exame Nacional do Ensino, obtiveram a Certificação de Conclusão do Ensino Médio, conquistaram uma vaga no Ensino Superior com bolsa do Programa Universidade para Todos, constituíram o corpus de estudo e análise para esta pesquisa.

#### **4.2 Juventude e políticas: sentidos e significados**

A partir da definição dos objetivos da investigação, da metodologia adotada e da escolha dos sujeitos de pesquisa, entramos em contato com os jovens e três aceitaram o convite para participar deste estudo. Inicialmente, marcamos um encontro, no qual foi apresentado o projeto de pesquisa e, posteriormente, foi realizada a entrevista. Tendo em vista a preocupação de preservar o anonimato dos jovens que participaram da pesquisa, foram convidados a dar-se outro nome. As entrevistas foram realizadas em ambientes calmos, tranquilos e reservados.

No que se refere à análise das entrevistas, partimos do reconhecimento de que os sentidos e os significados dados à experiência estão relacionados a um conjunto de valores sociais e culturais em que o sujeito está inserido e, além disso, afeito pela imaginação e pela memória de sua experiência. Em seus estudos acerca dos sentidos e significados da experiência, Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco afirmam que

As significações estão, portanto, no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constitui-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, portanto, estão no campo da personalidade (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 96).

Desse modo consideramos que a experiência dos jovens no ProJovem Urbano se desenvolveu num conjunto de condições sociais que foram comuns a

todos eles, mas os significados atribuídos à sua experiência são individuais. Nessa direção, optamos por não construir categorias prévias. Assim, adotamos como referência o roteiro de entrevista semiestruturada construído durante o projeto de pesquisa. Nesse roteiro, apresentamos questões relacionadas à história de vida, à experiência no ProJovem Urbano, à experiência de sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio e à conquista da bolsa do Programa Universidade para Todos e o ingresso no Ensino Superior.

Paulo, João e Kelly são os jovens leopoldenses que compartilharam suas vivências e experiências neste estudo. Paulo tem 27 anos de idade, é casado e tem dois filhos. Ele trabalha como técnico de pedidos numa empresa multinacional da região metropolitana de Porto Alegre. João tem 31 anos, é casado e trabalha como cabelereiro e Kelly, com 34 anos, é casada e tem duas filhas. Ela trabalha como técnica no desenvolvimento infantil numa escola de Educação Infantil. Ambos residem no município de São Leopoldo.

*“E hoje, a minha vida saiu de um ponto e eu consegui enxergar outros caminhos pela trilha certa e, sem ficar me preocupando se eu vou ter de aceitar aquilo que é errado, as pessoas têm de fazer por onde e não ficar esperando porque não é todo dia que aparece um ProJovem Urbano na vida da gente e, graças a deus, na minha apareceu e foi de muita utilidade mesmo” (Paulo).*

As palavras de Paulo são ilustrativas no que se refere à sua experiência no ProJovem Urbano. Para ele, o Programa representou uma mudança de perspectiva de vida e enfatiza que o Programa lhe foi de grande utilidade, teve um significado pragmático. Ao falar sobre a sua história de vida, conforme solicitado na entrevista, Paulo, assim como outros tantos jovens brasileiros, lembra que deixou a escola para trabalhar e ajudar em casa. Em suas palavras:

*“Quando eu era mais novo vivia com muita dificuldade. Eu estudei até sétima série e até a sétima eu fui perfeito, não rodei não, e nem nada, só que daí comecei a trabalhar porque começou as necessidades (...) (quando) chegou o fim do ano, naquela época era por bimestre, e no terceiro bimestre já somava as notas e se atingia os duzentos pontos, já sabia que estava aprovado e eu atingi os duzentos no terceiro bimestre e fui trabalhar. A firma que eu trabalhava se mudou foi para outra cidade e eu morando em São Leopoldo, daí eu acompanhei a mudança (da firma)*

*fui com eles e vinha pra casa de 15 em 15 dias nos finais de semana, no ano seguinte eu cheguei na escola, com materialzinho, mochilinha e estava lá o meu nome, evadido. Daí eu desaminei, daí eu larguei a escola e só fui trabalhar” (Paulo).*

O abandono dos bancos escolares por parte de Paulo, para poder trabalhar e, dessa forma, ajudar no sustento e na manutenção da família não é um caso isolado. Infelizmente, é a uma situação recorrente na história da educação nacional. Muitos jovens pararam de estudar para trabalhar e para ajudar a família. Na maioria dos casos, os jovens não retornam para os bancos escolares e não concluem o Ensino Fundamental. Muitos trabalhos destacam que muitos alunos deixam de estudar, entre outros fatores, em função do baixo rendimento escolar. Contudo, para Paulo, a evasão está relacionada à necessidade de trabalhar e ajudar financeiramente a sua família e não por causa de seu aproveitamento escolar.

A evasão deixou profundas marcas em Paulo, inclusive na hora de procurar um emprego. Nas suas palavras:

*“[...] nesse período (fora da escola) fiquei sem pegar um livro, um caderno, nada, nada, daí começou a apertar as dificuldades porque eu ia procurar um emprego e precisava ter no mínimo o Ensino Fundamental, curso disso, curso daquilo e tempo de experiência e a única coisa que sabia fazer era descascar ovo, eu não tinha muita experiência”. (Paulo).*

Na fala de Paulo, percebemos as marcas negativas que a evasão escolar imputou à sua vida pessoal e profissional, seja pela baixa escolaridade, seja pela falta de qualificação profissional para o mundo do trabalho, restando-lhe apenas a sua experiência em “descascar ovos”.

A experiência de evasão, resguardadas as suas razões iniciais e especificidades de jovem, também é compartilhada por João e Kelly. João deixou de estudar em função de uma mudança de estado e pela necessidade de trabalhar e Kelly por ter engravidado quando era estudante no Ensino Fundamental. João, ao falar sobre a sua história de vida, destaca a sua trajetória escolar, lembrando que:

*“[...] nós morávamos no Paraná (...) daí viemos para São Leopoldo, eu tinha uns 12 anos, nos mudamos porque naquele tempo era muito difícil serviço, emprego. O meu pai ficava trabalhando pra cá (Rio Grande do*

*Sul) e nós ficávamos lá (Paraná), depois o meu pai arrumou um serviço aqui em São Leopoldo e tivemos que nos mudar para cá. Nessa mudança nós acabamos parando de estudar, então com 12 anos eu parei de estudar, depois com dezesseis anos comecei a trabalhar para ajudar o meu pai e ajudar para ter as coisas, mas trabalhei de carteira assinada daí o estudo ficou pra trás” (João).*

A evasão escolar de João está relacionada à mudança de estado e cidade e, também, à necessidade de trabalhar e ajudar a sua família. A necessidade de trabalhar implicou na desistência de seus estudos. Para Kelly, outros fatores levaram a deixar a escola, conforme ela relata,

*“[...] eu parei de estudar por ter engravidado e usando dela (gravidez) parei de estudar, mente pequena (risos) veio a primeira filha e aí a segunda filha e daí não teve mais como voltar né. Daí é filha, casa, marido, serviço, não dava pra volta e quando vi as crianças estavam grandinhas”. (Kelly).*

A formação escolar de Kelly foi interrompida em função da maternidade e, segundo ela, pela “mente pequena”. A história de evasão escolar de Paulo, João, Kelly e de muitos outros jovens não é aleatória: ela resulta de um processo social marcado por desigualdades sociais, econômicas e culturais que se encontram arraigadas na história da nação. Essa situação evidencia a falta de maior investimentos para o atendimento da situação juvenil no país. Nessa direção, Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino afirmam que,

Nesse sentido, é preocupante a falta de investimento na juventude evidenciada por fenômenos como as altas taxas de evasão escolar, as escassas oportunidades no mundo do trabalho, os índices alarmantes de vitimização letal juvenil, ou a dinâmica de reprodução de desigualdades centenárias entre as novas gerações, sugerindo que o país não está tirando o melhor proveito do bônus demográfico que a sua “onda jovem” possibilita (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 31)

Conforme expresso pelos autores, a falta de investimentos, seja na juventude, seja na educação, tem um impacto negativo sobre a escolarização brasileira. Além disso, a escassez de oportunidades no mundo do trabalho contribui para a manutenção dos altos índices de evasão escolar em todo o território nacional.

Essa situação é ratificada no depoimento de Kelly:

*“Eu era diarista, era faxineira, cheguei durante um tempo a juntar latinhas, plásticos, recicláveis, porque era o que me mantinha” (Kelly).*

A questão do trabalho relacionado à educação escolar aparece significativamente na história de vida destes três jovens, seja anterior ou posterior às suas experiências no ProJovem Urbano. Apresentar, ainda que brevemente, a história de vida desses jovens é fundamental para que pudéssemos compreender os sentidos e os significados atribuídos por eles à sua experiência a partir das políticas e programas de que foram beneficiários.

Ao indagarmos sobre a trajetória e a experiência no ProJovem Urbano, os jovens discorreram sobre o ingresso, o período letivo e a conclusão do Programa.

Nas palavras de João:

*“Eu parei na sexta série, porque comecei a sétima e parei porque nos mudamos pra cá (São Leopoldo). Só voltei quando apareceu a oportunidade do ProJovem Urbano. A sócia que eu tinha ouviu passar o carro de som falando do Programa e me disse: “olha João aproveita, tu parou e agora pode voltar a estudar, olha eles vão pagar cem reais por mês e outras coisas, todo o suporte pra você estudar”, ela me deu aquele incentivo para voltar a estudar e, eu disse quer saber eu vou lá me informar, dai fui e fiz a inscrição, me matriculei eles pediram o histórico escolar eu fui atrás e eu tinha em casa estava tudo guardado ainda e voltei lá e fiz a matrícula e daí logo começamos a estudar” (João).*

João lembra que parou de estudar na sexta série e que, depois de permanecer sem estudar por mais de onze anos, voltou a frequentar os bancos escolares por ocasião do PJU, e que foi muito bom ter voltado a estudar. Merece destaque aqui a questão do incentivo que João recebeu de sua sócia para voltar a estudar. O incentivo foi uma fala recorrente na fala dos entrevistados. Nessa mesma direção, Paulo lembra:

*“[...] foi uma vizinha minha me indicou (o ProJovem Urbano) e a minha mãe foi lá (na coordenação local do Programa) e me inscreveu. E, eu pensando no benefício, um auxílio, dai pensando no auxílio eu fui e comecei a estudar, fui mais por curiosidade mesmo, porque eu achei que*

*fosse como no colégio mesmo. Mas fazia uns sete, oito anos que eu não estudava, sem fazer uma conta, nada. Dai fui acompanhar as aulas e me deparei com uma situação bem gostosa, um jeito de aprender mais apurado, assim que uma matéria se englobava na outra, se agregava uma na outra, fui gostando, gostando. E as pessoas bem sociáveis e bem acessíveis, foi bacana e conclui o ProJovem e foram dezoito meses sem férias, no verão em aula. E quando conclui o PJU e terminei o Ensino Fundamental eu peguei gosto” (Paulo).*

Ao tomar conhecimento do ProJovem Urbano, Paulo lembra que o benefício financeiro foi um dos motivadores para ingressar no Programa e que achava que no Programa teria a mesma experiência que havia vivenciado anteriormente na sua trajetória escolar. Mas, após um período, passou a ter “gosto” em estudar. A fala entusiasmada de Paulo indica o “pegar gosto” por causa do “*jeito de aprender mais apurado*”, no qual as matérias se englobavam. É oportuno lembrar que o currículo do PJU, conforme descrito no capítulo três, apresenta uma articulação entre Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, ou seja, um currículo interdisciplinar e interdimensional. A interdisciplinaridade era trabalhada especialmente com os professores por meio da produção de sínteses integradoras.

Kelly, ao falar sobre a sua experiência no ProJovem Urbano, lembra que:

*“Depois eu conheci o ProJovem, acho que foi o primeiro ou segundo ano não lembro (...) eu me inscrevi e comecei a estudar até quase desisti dai (breve silencio) vieram os professores até a minha casa e me incentivaram a voltar, dai voltei e me formei, ah foi maravilhosa essa experiência. É outra coisa, é outra fala é outra vivencia. A gente parece que renasce, a gente floresce, parece que a gente se torna mais importante. Ah, pra mim foi mágico ter ido pra Porto Alegre ver o presidente do Brasil e entregar a carta, uma carta que até então eu pedia bolsas de estudos” (Kelly).*

Conforme nos relatou Kelly, ela chegou a desistir do Programa, mas a visita e o incentivo que recebeu por parte dos professores foi fundamental para retornar e concluir o Programa. E, além disso, perguntei a ela a que carta ela fazia referência. Então, ela explicou que foi uma carta que ela havia escrito e enviado ao Ministro da Educação pedindo bolsas de estudos para poder continuar estudando. Em suas palavras na carta:

*“eu pedia bolsas para eu chegar a uma faculdade, chegar a concluir, porque daí eu já estava com expectativas de ir adiante e até então eu achei que eles iam colocar no lixo lá (no Ministério) e era mais uma carta e, não veio uma resposta e a gente mandou uma contra resposta agradecendo e é muito gratificante, muito” (Kelly).*

O relato de Kelly evidencia uma mudança de perspectiva, ou seja, o desejo de “*ir adiante*”, de continuar os seus estudos. Esse desejo ganhou “voz” quando Kelly escreve uma carta e envia ao Ministério da Educação. Essa atitude mostra que a juventude brasileira deseja estudar e ter uma profissão.

A partir das falas de Paulo, João e Kelly destacamos três aspectos significativos, a saber, o incentivo para voltar a estudar, a mudança de perspectivas e o desejo de continuar os seus estudos. O incentivo veio por parte da família, dos amigos e dos professores e foi importante para enfrentar as dificuldades para permanecer estudando. Segundo nos relata Kelly,

*“Quando eu tinha desistido de frequentar as aulas, nem era por mim, até certo ponto porque acabou sendo o cansaço (...) porque eu trabalhava num restaurante e pra ganhar um pouquinho mais tinha que fazer hora extra à noite, daí eu já emendava (os turnos de trabalho) e acabava não indo pra aula porque eu ia para casa tomar banho e o cansaço batida. Daí preferia vir pra casa tomar banho, descansar e me preparar para outro dia e tem marido, filho, roupa. Agora graças a deus as crianças ajudam, as gurias fazem as coisas pra mim, mas antigamente não. Além de trabalhar, estudar, daí sair do serviço, vir pra casa trabalhar em casa, descansar pra outro dia tudo de novo, daí a aula ia ficando né, mas graças a deus veio umas almas (risos) os professores vieram aqui em casa daí foi onde voltei e conclui o ProJovem Urbano (Kelly).*

E seguiu afirmando que:

*“Claro que se não viesse ninguém eu iria ficar naquela, ah estou cansada, vou deixar mas, daí não veio um incentivo pra continuar e pensei, eles querem te ver crescer e é o que eu penso hoje como os meus aluninhos, eles saíram da minha turma e foram pra outro ano, cresceram vão pra outra etapa” (Kelly).*

Nos relatos de Kelly, ficam expressas as dificuldades para permanecer no Programa. A necessidade de ter de trabalhar e fazer horas extras para melhorar a

renda familiar e o trabalho doméstico foram as principais dificuldades vivenciadas por ela. Porém, o incentivo que recebeu foi um motivador para retornar e concluir o Programa.

Então, indaguei a Kelly sobre que aspectos foram mais significativos no PJU.

*“o Programa, ele te bota pro mundo, ele te faz entrar no mundo de novo, e eu que achei que não ia mais voltar a estudar. Eu achei que eu ia parar na oitava (série) incompleta e era isso, que meus filhos iam crescer e eu ia ficar na oitava incompleta e, não ali (o PJU) abre a tua mente para outros horizontes pra outras dimensões, porque eu não imaginava que ia entrar numa faculdade e o programa abre a tua mente para outra vida e resumindo é como eu me vejo, a minha cabeça que tinha antes com a cabeça que tenho hoje de querer mais e mais, eu sempre fui meio assim, de querer mais” (Kelly).*

Conforme exposto pela Kelly, o Programa representou uma mudança de mentalidade. Em suas palavras, abriu a mente *“para outros horizontes pra outras dimensões”*. Cabe destacar que a construção de novas perspectivas foi comum aos jovens entrevistados. Paulo, referindo-se à sua experiência no Programa, lembra:

*“Eu fiquei muito tempo fora da escola, pra mim foi um ponto alto aparecer o ProJovem Urbano, porque até o Programa eu não tinha expectativas e hoje eu tenho, tenho muitas portas para serem abertas, tenho muitos caminhos para seguir ainda e eu vou em frente”(Paulo).*

A partir da fala de Paulo, em relação à sua experiência, perguntamos-lhe quais foram os significados do Programa para a sua vida. Ele diz:

*“Pra mim em termos de expectativa de vida significou muito porque é difícil tu chegar no SINE (Sistema Nacional de Emprego) e procurar um emprego sem ter no mínimo a oitava serie completa, um curso ou experiência e coisas que pra mim, no caso, eu não tinha porque eu tive que abandonar o colégio tive que começar a trabalhar muito cedo e a minha expectativa de vida era ser pedreiro até então porque se você não consegue um serviço fichado (carteira assinada) tem que trabalhar de alguma forma e geralmente as pessoas puxam pro lado mais fácil (...) pra virar massa tu não precisa de experiência, de estudo, então a partir do ProJovem Urbano eu alavanquei a minha vida, a minha vida deu salto imenso mesmo, porque eu trabalhava de garçom ganhava um salario de passar fome mesmo, que a gente tinha que se desdobrar pra pagar isso*

*aqui, deixa isso, daí só pelo fato de ter concluído o Ensino Fundamental eu já consegui um serviço um pouquinho melhor com benéfico pra mim, pro meu filho, (com) assistemática médica e odontológica, um salário melhor e foi indo até que eu ganhei o curso de operador de empilhadeira, de multifuncional, dentro da companhia” (Paulo).*

Paulo coloca em cena as dificuldades de conseguir um emprego melhor em função das exigências de formação escolar, restando apenas serviços que não exigiam escolarização e experiência. Ele destacou que a mudança de perspectivas para a sua vida foi um dos aspectos mais marcantes de sua experiência no PJU, ou seja, sua expectativa era ser pedreiro porque não lhe era exigido o Ensino Fundamental ou continuar seu trabalho como garçom. Mas, conforme seu relato, depois da conclusão do Ensino Fundamental, ele conquistou um emprego melhor. Perguntei, então, ao Paulo se ele havia conquistado o novo emprego após a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, após a aprovação no Enem. Sua resposta foi enfática:

*“Não o (ensino) médio foi depois, e também porque o ProJovem Urbano não me deu só o Ensino Fundamental, mas também certificados de qualificação profissional, de arquivistas, estoquista, foi em administração (Administração - Arco Ocupacional da Qualificação Profissional do PJU), tudo isso contou porque cheguei com esses certificados” (Paulo)*

Paulo lembra que, com a colusão do ProJovem Urbano, ele recebeu os Certificados de Conclusão do Ensino Fundamental e o Certificado de Qualificação Profissional (inicial) em Administração, e que, com eles, foi possível conseguir um emprego melhor, com benéficos que antes não tinha.

A conquista do certificado de Conclusão do Ensino Fundamental com a conclusão do Programa também foi significativa para João. Referindo-se à conclusão do Programa, João observa:

*“Isso significou uma coisa a mais para o meu currículo, pra minha vida profissional, porque hoje eu posso dizer que tenho o Ensino Fundamental e Médio, com ajuda do ProJovem Urbano e significa muito pra minha vida, foi um período muito bom que eu gostei, se pudesse repetir de novo eu repetia, teve dificuldade? Teve, mas foi prazeroso e no final, ah que pena” (João).*

Para esses jovens, a conclusão do Ensino Fundamental contribuiu inicialmente para conseguir um trabalho melhor e aprimorar o seu currículo, mas também representou uma conquista e uma valorização pessoal. Essa dimensão é destacada por Kelly ao falar sobre os significados do ProJovem Urbano. Em suas palavras:

*“Como a bolsa do ProJovem Urbano, que não é pelo valor que ele dava, porque isso é simbólico perto da grandeza da auto estima que tu tem ao conquistar a conclusão do Ensino Fundamental” (Kelly).*

Conforme afirmam esses jovens, a conclusão do Ensino Fundamental foi significativa não só pela possibilidade de conseguir melhores empregos, mas, também, pela (re)construção da autoestima. Percebemos que para eles o Programa representou uma possibilidade de construir novas perspectivas de vida.

Quando foi perguntado a eles quais foram os pontos positivos e negativos por eles vivenciados no ProJovem Urbano, Paulo diz:

*“Ah negativo foi que tivemos que estudar no verão, sem férias. Mas as coisas positivas foram muitas e muitas, porque muita gente chegava lá e ia mais pelo benefício do que propriamente pra estudar e quem estava interessado mesmo se focava e os professores davam meio que um auxílio bem mais atencioso. Foi um percurso diferente dos outros, como posso me expor aqui, a forma de aprendizado que eles passaram para nós foi totalmente diferente que a gente aprendeu no colégio, que Geografia era Geografia, que História era História, Português era Português e Matemática era Matemática e isso ali não existia, era uma forma mais básica de aprender, mais fácil de entender do que propriamente no colégio. Eu acho que aprendi mais em dezoito meses dentro do ProJovem Urbano do que nos sete anos que eu fiz na escola, porque lá era regrado, 45 minutos de aula de Geografia e acabava Geografia entrava 45 minutos de Matemática que não tinha nada a ver uma coisa com a outra, daí desviava a tua atenção, porque ficava preocupado com o trabalho de um e do outro e no PJU era bem mais fácil de aprender” (Paulo).*

Paulo destaca como ponto negativo uma das questões que podem ter contribuído para o alto número de jovens que evadiram do Programa: o período letivo de dezoito meses ininterruptos, mas aponta como positivo o comprometimento dos educadores e a relação que havia entre as disciplinas do Programa, pois um

tema era trabalhado em todos os componentes curriculares, o que, segundo Paulo, tornava a aula mais atrativa e facilitava o aprendizado. Lembramos que o currículo do Programa foi construído numa perspectiva interdimensional e interdisciplinar.

Quando questionado sobre os pontos positivos e negativos do PJU, João afirma:

*“O que mais me chamou a atenção foi o empenho dos professores, que se empenharam muito, porque tinha alunos ali que estudavam com nós (...) tinha que ter paciência pra lidar com eles e os professores estavam em cima incentivando, pagavam um preço pra estar ali com nós, isso me chamou a atenção. Em nenhum momento desistiram, não disseram não vou mais dar aula, sempre que a gente faltava iam atrás incentivavam isso chamou a atenção porque o incentivo conta muito né pra o estudo, para quem estava parado se não tiver um incentivo, se não fosse os professores estarem junto, pegando junto, eu acho que ia ser mais complicado” (João).*

Os entrevistados convergem quanto ao papel dos educadores do ProJovem Urbano. Eles destacaram, em especial, o compromisso dos professores com o ensino e a aprendizagem dos alunos, além do incentivo constante que os professores lhes deram para que permanecessem estudando. Os educadores de Educação Básica, além de serem professor de seu componente curricular, exerciam o papel de Professor Orientador de uma turma, com a carga horária de quatro horas semanais. Acreditamos que essa prática representa um aspecto importante da proposta do Programa.

Seguindo a entrevista, perguntamos como foi concluir o ProJovem Urbano e como eles percebiam o sucesso no Enem, com a aprovação em todas as disciplinas avaliadas. Respondendo à questão, Kelly afirmou:

*“Claro, tem o meu esforço e acho, acho não, tenho certeza foi a ajuda dos professores porque não foi uma aulinha qualquer, porque senão eu não teria aprendido e não teria concluído o Ensino Médio tudo vai da inteligência (...) não da inteligência, mas da vontade do aluno, porque tiveram uns que não conseguiram (passar). Mas, eu acho que, como eu me empenhei tinha alunos, claro com mais dificuldades lá (no Enem) e eu e mais uns colegas já estávamos mais adiantados e, também, eu acho que tem o interesse de ter estudado e a ajuda que dos professores, eles passavam para nós estudarmos isso, aquilo. Olha, estuda tal coisa pode*

*ser que caia no Enem. Ah, foi uma ajuda coletiva e que naquele momento algumas coisas não fizeram tanta falta, mas sim o cotidiano, o estudo, o esforço, o coletivo” (Kelly).*

As palavras de Kelly são emblemáticas no que se refere ao sucesso, tanto pela conclusão do Programa quanto pela aprovação no Enem, ou seja, o esforço pessoal, o compromisso com os estudos, o acompanhamento dos educadores, e lembra-se do cotidiano escolar, no qual prevaleceu o esforço pessoal e, além disso, da coletividade existente em sala de aula. Diante de sua fala, perguntei como havia sido a experiência com Exame Nacional do Ensino Médio, ao que Kelly falou:

*“Quando terminei o ProJovem Urbano então eu fiz o ENEM, passei e daí eu ganhei uma bolsa para Pedagogia. Assim, fiz o ENEM daí a gente ficou selecionando os cursos, que até então eu nem queria pedagogia, eu queria qualquer outra coisa menos a área de educação e, resumindo, me inscrevi para uma vaga de nutrição, ainda era teimosa (risos) e em duas vagas para Pedagogia a distancia e fui chamada pra estudar numa Universidade (o curso de) Pedagogia e fiz a matrícula. E segui estudando, só parei ano passado por falta de tempo mesmo e decepção de não ter conseguido concluir, mas vou voltar de novo” (Kelly).*

Kelly lembra que, depois de ter sido aprovada no Enem e ter em mãos o Certificado de Conclusão do Ensino Médio, foi selecionar e se inscrever nos cursos do Ensino Superior que fossem possíveis, tendo em vista a sua pontuação no Exame. Ela se inscreveu para duas vagas: de Pedagogia, que até o momento ela não desejava, e uma vaga para Nutrição, sua preferência.

Paulo, ao falar de sua experiência no Enem, lembra:

*“No fim do Programa os responsáveis da escola ofereceram para alunos pra se inscreverem no Enem, foi a equipe toda do ProJovem Urbano. A minha inscrição no Enem até a conquista do bolsa, todo esse processo passou pelo Programa porque foram os professores que nos inscreveram, a única dificuldade nossa foi ter de se deslocar e fazer a prova (...) um professor disse pra mim: lê bem as perguntas, duas, três vezes, e eu fiz isso; só que não tinha tempo de fazer isso na segunda prova, só lia as questões e respondia no gabarito. Quando eu entreguei a prova pro fiscal do Enem até comentei com ele eu acho que esse ano não vai rolar pra mim, porque dei alguns chutes, o cara deu risada, daí eu sai (da sala) (Paulo).*

Paulo lembra que os jovens que concluíram o Programa foram incentivados a fazerem o Enem. Além do estímulo recebido por parte da coordenação e dos professores, eles receberam ajuda para realizar a inscrição no Exame e, além disso, orientações para o momento das provas. Ele registrou a sua desconfiança em não conseguir ser aprovado no Exame nas suas palavras: “*eu acho que esse não vai rolar pra mim*”. Então, perguntei ao Paulo como ele havia se saído no Exame, ao que ele respondeu:

*“Acho que foi 625 pontos, uma coisa assim. Dai eu me inscrevi em três cursos, Logística, Gestão Comercial, e outro que não me recordo, mas era pra longe também, porque era o que dava pela média (no Enem), dai a gente foi naquele que ia dar gol, dai deu gol com Logística, numa cidade mais longe, dai comecei a juntar toda a documentação, foi ainda no PJU, que ajudou a fazer tudo isso” (Paulo).*

Paulo, após uns instantes de silêncio, seguiu dizendo:

*“(...) na verdade o PJU em si alavancou, porque o cérebro da gente é preguiçoso, mas se tu usa ele, estimula ele, parece que agrega mais coisa ao mesmo tempo e não perde o foco porque muita coisa que tinha no Enem a gente nem estudou, mas a gente conversava em aula (...) e a gente capitava muita coisa pra nós de aprendizagem, porque tipo assim, não adianta tu enfiar a cara nos livros e não ter um suporte pra te explicar. (...) quando eu cheguei pra fazer a prova do Enem eu estava nervoso porque achei, báh, não estudo faz tanto tempo, fiquei no ProJovem Urbano, será que vai dar, será? Mas quando comecei a fazer não senti tanta dificuldade pra fazer a prova porque eu cheguei ali preparado pra fazer a prova. Que nem eu vi, na sala onde eu fiz tinha uns quinze que vinham fazendo cursinho pra passar no Enem, pagaram três, quatro mil, um curso específico pra fazer a prova do Enem e não alcançaram esse objetivo e nós ali bem mais humilde, com o PJU, e não foi só eu outros do PJU também passaram (...) então significa que não adianta tu ir fazer o curso, chegar a pagar pra ter um aprendizado mais focado, com status se tu não tem um suporte e nós tínhamos esse suporte, nós não fizemos um cursinho, mas tínhamos os professores, a coordenação que estavam sempre presentes, tirando as dúvidas, não dá pra dizer que a gente chegou pra fazer a prova de paraquedas, porque nós fomos preparados pra fazer aquela prova no decorrer dos dezoito meses (Paulo).*

O depoimento de Paulo sobre a sua experiência no Enem coloca em cena diversos aspectos que merecem ser destacados, não somente no que se refere ao

ProJovem Urbano, mas também para o campo da educação. Entre outros aspectos, consideramos importante destacar: o reconhecimento de Paulo de que não havia estudado determinados conteúdos avaliados pelo Exame; a opção por escolher um curso e uma faculdade de acordo com a sua pontuação no Enem; a preparação e a formação que os jovens receberam durante o período letivo do Programa. E, ainda, conforme o relato dos jovens, o apoio e o acompanhamento da equipe do Programa (coordenação local e professores) em todo esse processo, ou seja, desde o período letivo do Programa, passando pela inscrição, aprovação e Certificação do Ensino Médio dos aprovados no Enem e, além disso, ajuda na seleção dos cursos de graduação com bolsa do ProUni.

João, respondendo à questão de como foi a sua decisão de fazer o Enem e como foi esta experiência, lembrou:

*“Foi assim, nós estávamos estudando e os professores falaram do Enem, dai eu pensei, já que estou no caminho então decidi vou me inscrever e foi uma professora que fez a minha inscrição, dai pensei vou fazer. Assim, os professores nos incentivaram a se inscrever e dai foi tudo junto, foi bom pra nós. Eu fiz a inscrição e nem acreditei que passei no Enem, eu nem sabia ai os professores foram na minha casa, bateram na minha porta e me falaram que eu passei no Enem. Foi numa numa época bem conturbada, o meu pai estava doente e dois meses depois ele acabou falecendo (...) mas, no meio tudo aquilo tinha uma coisa boa, os estudos, porque eu consegui passar no Enem. Eu nem tinha entrado na internet porque eu achei que não ia passar no Enem e deu certo” (João).*

Assim como Paulo, João não tinha muitas esperanças em passar no Exame, mas a sua aprovação no Exame foi uma surpresa muito boa. Diante de sua fala, perguntei se a avaliação do Programa (Exame Externo Final) que ele fez ao final do Programa contribuiu para que ele tivesse passado no Enem. Em suas palavras:

*“Ajudou bastante, porque ali foi tipo uma preparação pro Enem, eu acho que consegui passar no Enem porque eu já estava nesse embalo, já estava no ritmo. Dai no Enem caiu bastante coisa que estudamos no PJJU, e caíram questões que vimos ai eu pensei olha isso eu estudei com os professores, foi bem legal” (João).*

E acrescentou:

*“Foi bom eu conseguir ser aprovado em tudo, bah isso foi uma coisa muito boa que aconteceu” (João).*

A aprovação no Enem teve um significado especial para Kelly, João e Paulo. Eles reconheceram a importância da educação não somente para a vida profissional mas também pessoal. Referindo-se a sua aprovação no Enem, João afirmou que esta experiência,

*“significou uma coisa muito importante na minha vida, porque eu me senti orgulhoso de conseguir chegar até nessa etapa, que eu achava que não ia conseguir, que não tinha capacidade de conseguir alcançar e consegui chegar lá. Isso tudo significa muito para mim e pra minha vida profissional também, porque contou muito para o meu currículo, porque hoje posso chegar nos lugares e dizer que eu tenho certificado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, isso é muito bom, até cursos já fiz que pediam Ensino Médio, porque eles pediram e eu tinha. (João).*

João afirma que a sua aprovação no Enem significou um motivo de orgulho e de superação pessoal, ou seja, de chegar a uma conquista que acreditava não conseguir. Podemos constatar que a conquista dos certificados de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino o Médio, por intermédio do ProJovem Urbano e do Enem, respectivamente, foi emblemática para esses jovens, pois ela representou a possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Isso fica evidente na fala de Paulo:

*“(...) depois apareceu outra empresa na minha vida, dai como já tinha o Ensino Médio por causa do Enem e ainda estava fazendo a faculdade eu consegui entrar numa empresa multinacional, uma das maiores no ramo dela. Então eu acho que eu não teria tudo isso se não tivesse vindo o ProJovem Urbano, é como uma roda que não anda sem ter o PJU ali no meio, porque foi onde foi começou a girar a minha história de vida, as expectativas começaram a crescer e hoje eu trabalho e tenho um bom emprego um bom salario, tenho a minha casa própria graças aos meus empregos que vim adquirindo.*

E, após um breve silêncio, acrescentou:

*“Então isso eu devo lá trás, esse processo todo e hoje eu analiso a minha vida como me (perguntaram) dentro do PJU, “o que foi os teus últimos cinco anos“? Bah, eu pensei fiquei descascando ovos, limpando galinheiro, ajudando a minha mãe a fazer faxina, dai o professor perguntou, o que tu espera para os próximos cinco anos? é a mesma coisa? Aquilo ali me fez pensar muito (...) eu quero ser alguém. Quero ter meu canto, quero ter um veiculo, ter uma família, fazer um lar decente, dar uma vida que eu não tive pro meu filho e hoje graças a deus eu consigo, estou galgando os meus objetivos devagarinho. (Paulo).*

Na fala de Paulo, percebemos que os programas (PJU, Enem e ProUni) foram fundamentais não somente para a elevação de sua escolaridade e para a conquista de um emprego melhor, mas também significou a construção de um projeto de vida, o desejo de ser alguém na sociedade.

Em relação ao Ensino Superior com bolsa do Programa Universidade para Todos, foi perguntado aos jovens o que representou essa conquista. Entre surpresas, alegrias e desafios, Kelly lembra:

*“Eu estava dentro do mercado quando recebi a noticia e sai pulando no mercado todo mundo me olhando, achando que eu estava louca, eu fiquei feliz da vida, quando soube que ia entrar pra uma universidade (...) até então eu achava que o ProUni era mais ou menos uma escolha, assim aleatória. Achei que não era pela nota realmente, que era que uma e outra bolsa que saia, nunca imaginei que ia ganhar uma bolsa” (Kelly).*

A fala animada de Kelly pela conquista de uma vaga na faculdade com bolsa integral do Programa Universidade para Todos é emblemática no que se refere ao significado de conseguir fazer um curso superior, mas também evidencia a falta de conhecimentos acerca do ProUni, pois ela achava que seria uma escolha aleatória do Programa e não pela nota obtida no Enem. Solicitei, então, à Kelly para que ela falasse mais sobre a escolha do curso de Pedagogia, qual era a sua preferência, e também sobre a sua experiência na faculdade. Kelly, falando da escolha do curso, lembra:

*“Eu fui até a coordenação do ProJovem Urbano e lá com a ajuda de alguns professores e da equipe eu escolhi o curso. Até não queria, como falei, Pedagogia, eu queria Nutrição, queria área da saúde, vendo hoje eu não teria estomago pra área da saúde (risos). Então meio contra vontade*

*botei duas (opções) de Pedagogia e uma de Nutrição e fui sorteada para uma vaga de Pedagogia e hoje eu me vejo na área da Pedagogia e não na área da saúde (...) e foi exatamente quando comecei a lidar com as crianças, por ter conseguido estágios, eu trabalhei numa escola, foi um ano e seis meses trabalhando com crianças (...) não me vejo mais na área da saúde, me vejo sim no ser humano, no contato, ensinar foi mágico, de uma hora para outra tudo aconteceu passo a passo numa sequencia” (Kelly).*

A escolha de Kelly pela faculdade de Pedagogia estava relacionada à sua pontuação do Enem e não à sua preferência pela área de conhecimento, antes tinha ressalvas com a educação. Depois de ter ingressado no curso e de ter realizado estágios numa escola, ocorreu uma mudança de perspectiva, ou seja, hoje ela não se vê mais na área da saúde, mas sim na educação, e destaca que a experiência de ensinar foi mágica. Mesmo tendo o curso trancado, Kelly fala com entusiasmo em concluir o curso de Pedagogia e trabalhar como professora.

Perguntei ao João se com as notas do Enem ele havia se inscrito no Ensino Superior com bolsa do ProUni. João respondeu que sim, mas que não pôde fazer o curso. Segundo ele:

*“Sim, com as notas eu fui selecionado para cursar faculdade de (Administração) numa outra cidade e dai complicou porque a distância era muito longe (...) dai ficou meio complicado, não tinha carro e era complicado ir a faculdade, dai não consegui estudar (breve silencio) e eu não ia pagar nada” (João).*

João conseguiu uma vaga com bolsa do ProUni para fazer a faculdade de Administração numa cidade afastada de São Leopoldo. A conquista da vaga no curso de graduação, com bolsa integral do ProUni, representou uma conquista para João. Contudo, ele não pode fazer o curso em função da distância entre as cidades. Diante de sua resposta, indaguei quais eram as suas expectativas em relação aos seus estudos. Em suas palavras:

*“Eu até pouco tempo tinha comentado com a minha esposa, bah eu quero e estou com vontade de estudar, sabe aquela vontade de estudar? Saudades de estudar, acho que vou fazer o Enem e tentar uma bolsa para uma faculdade aqui mais perto (...) olha eu não fiz este ano porque*

*foi falta de fazer a inscrição, mas vou fazer de novo pra ver seu consigo uma faculdade aqui perto, ai eu vou estudar sim” (João).*

A fala de João sobre o Ensino Superior aponta para algumas questões acerca da concessão de bolsas de estudos, especialmente do Programa Universidade para Todos, por exemplo, as dificuldades de deslocamento dos jovens de uma cidade para outra para poder fazer a faculdade em que se inscreveram, de acordo com a pontuação obtida no Enem. Alguns trabalhos têm colocado em discussão a permanência de jovens bolsistas do ProUni nas universidades brasileiras porque a bolsa do ProUni cobre somente os custos das mensalidades, mas não custeia os gastos de manutenção dos jovens estudantes. Mas, mesmo diante da inviabilidade de ter estudado, João afirma que deseja estudar.

Ao falar sobre a experiência no Ensino Superior, Paulo nos relata:

*“Pra mim o significado de ter almejado uma bolsa, ter conquistado ela em cem por cento, foi um fato que não repercutiu só pra mim, não foi só uma conquista pessoal, mas, também, para a minha família (...) eu tenho um pai alcoólatra, tive porque é falecido, eu um irmão que meu pai praticamente destruiu porque ele atirou o meu irmão nas quatro paredes da casa, deformou o meu irmão, hoje ele tem um retardo mental (...) o meu outro irmão era promotor de vendas de uma empresa, ele faleceu aos vinte e um anos jogando futebol ao lado da minha casa, então significa que da minha família nos estudos ninguém tinha frequentado uma sala de aula de uma faculdade, então representou uma coisa grandiosa porque a minha mãe não tinha muito do que se orgulhar Pra mim foi uma surpresa (...) eu fiquei uns três dias assim agindo normal. Dai pensei, eu ganhei uma bolsa de faculdade. Eu fiz o Enem e ganhei uma bolsa, quando eu vi o que era mesmo bah eu vou fazer faculdade. A partir dai comecei a pensar, agora sou um universitário. Dai comecei a estudar Logística em uma Universidade com polo em outra cidade, como o curso era por EaD e eu tinha provas on line, uma aula presencial semanal . As primeiras provas achei, bah agora uma faculdade como eu vou fazer isso porque recém conclui o PJU e o Ensino Médio pelo Enem, como vou fazer essas provas, vou estudei bastante e fui bem nas provas, então vi que eu não estava ali por acaso” (Paulo).*

A alegria e a surpresa com a conquista da bolsa do ProUni foram marcantes para a vida de Paulo e significou não só uma conquista pessoal e profissional, mas também uma conquista familiar por ser o primeiro membro da família a ingressar numa faculdade. Essa é uma realidade ainda presente em muitas famílias

brasileiras. Essa conquista, o ingresso no Ensino Superior, foi fundamental para a construção de novos projetos de vida para Paulo. Mas, além disso, Paulo enfrentou novos desafios para continuar seus estudos. Uma das dificuldades por ele se aproxima da experiência vivenciada e relatada anteriormente por João, ou seja, o deslocamento entre cidades. Nas palavras de Paulo:

*“Quando fui fazer as provas roubaram a minha moto ai eu fiquei meio que sem chão porque eu morava em São Leopoldo dai tinha o deslocamento pra outra cidade, não era nem pelo descolamento porque quem quer consegue, mas a aula acabava 22h20min e o último ônibus pra São Leopoldo era as 21h ou seja, era praticamente inviável assistir as aulas. Dai resolvi ir no polo, cheguei e falei com uma moça e expliquei que haviam roubado a minha moto e que eles tinham um polo em São Leopoldo e que eu queria fazer a troca porque dai eu não teria problema de deslocamento e infelizmente a resposta dela foi que eu teria que estudar o semestre inteiro lá e depois no outro semestre trocar porque como era bolsista eu não poderia trocar de polo, não tinha muita escolha, bah ai eu pensei me deram uma bolsa com uma mão e estão me tirando com a outra (silêncio) e eu tive que interromper esse ciclo porque ficou inviável estudar, trabalhar, cuidar do meu filho, porque a mãe do meu filho não é presente (...) dai não consegui mais fazer esse processo de deslocamento, porque ou eu assumia o meu papel de pai ou fazia faculdade. Então com o deslocamento e o custo ficou praticamente zero a chance de fazer o trajeto (Paulo)*

O relato de Paulo coloca novamente em cena as dificuldades para realizar um curso superior, mesmo tendo uma bolsa integral do ProUni. Não somente o deslocamento foi um problema enfrentado por Paulo, mas, também, a necessidade de cuidar de seu filho. Paulo disse que trancou a matrícula e que, posteriormente, perdeu a bolsa por não ter concluído o semestre. Segundo ele:

*“(...) a instituição começou a me cobrar, a mandar cartinha cobrando, sendo que eu tinha ganho cem por cento de bolsa do Prouni, ai pensei me deram a bolsa, me tiram e agora estão me cobrando, ai fiquei meio sem chão, dai questioneei e ficaram de dar retorno e nunca mais deram retorno. Fiquei triste, chateado porque eu queria ter concluído o curso e eu sei que ia conseguir ir até o final do curso, de que eu ia passar pelas notas iniciais e porque eu estava muito focado, era aquilo ali que eu queria, tanto que tenho os livros guardados, volta e meia eu pego e dou uma lida (silêncio) e foi o ponto falho que achei do Prouni, porque eles te dão o beneficio eles te tiram e dias depois começam a te cobrar e era uma coisa que eu*

*tinha direito. Eu tenho certeza de que se não tinha ocorrido esse fato hoje eu teria um canudo e teria completado a faculdade e estaria noutro patamar na empresa, acima do que estou hoje. Então eu acho que o Prouni em seus benefícios, mas também os seus limitadores, pontos falhos que deveria ser revisto” (Paulo).*

A fala de Paulo demonstra o seu sentimento de frustração pela impossibilidade de ter permanecido frequentando a faculdade e, ainda, sua decepção com O ProUni por ter perdido a bolsa que ele havia conquistado por direito. No depoimento de Paulo, percebemos que falta conhecimento acerca do funcionamento do Programa Universidade para Todos, ou seja, segundo Paulo, o Programa tirou a sua bolsa. Contudo, Paulo demonstrou que o ProUni significou a sua possibilidade de acessar o Ensino Superior, mas que não foi capaz de garantir a sua permanência e conclusão do curso de graduação.

Seguindo a entrevista perguntei aos jovens o que havia representado essa experiência nos programas, ou seja, concluir o PJU, passar no Enem e conseguir uma bolsa integral do ProUni. João, ao referir-se aos sentidos atribuídos por ele à sua experiência, assim se expressou:

*“Assim, aquele tempo que eu fiquei parado sem estudar foi ruim, foi uma experiência ruim. Mas, depois que tive estas oportunidades de estudar foi muito bom pra mim, foi uma experiência boa que eu vou levar pro resto da minha vida. Os programas são muito importantes, são coisas que incentivam aqueles que estavam parados, sem estudar que voltassem a estudar, então esses programas são muito importante, porque hoje em dia o estudo conta muito, tudo o que você vai fazer eles pedem o Ensino Médio para ingressar num trabalho. Bah esse programa foi um incentivo, ter a oportunidade de estudar, valeu a pena, valeu muito a pena e eu vejo como positivo, isso nos capacita cada dia mais pra ingressar no trabalho” (João).*

A oportunidade de voltar a estudar foi um dos significados que João atribuiu à sua experiência. Reconhece que os Programas serviram de estímulo para que os jovens pudessem voltar a estudar e se qualificarem profissionalmente. E, também, a importância de concluir a Educação Básica para poder acessar novos cursos e se qualificar para o mundo do trabalho. Em sua suma, experiências que João levará para a vida toda.

Kelly, ao falar da sua experiência nos Programas, disse:

*“Eu acho que tanto o ProJovem, o Prouni e o Enem, tudo isso dá muitas chances para os jovens crescerem, adquirirem e evoluírem tanto espiritualmente, como financeiramente, como pessoalmente. E como eu vi muito no ProJovem Urbano colegas que eram dependentes, eram doentes, pessoas que chegaram ao final e se formaram e tal, ficaram felizes. E eu acho que para o jovem não tinha um programa melhor pra ser feito. No meu caso eu acho que não precisava nem pagar era só de ganhar as bolsas já era ouro é mágico, é muito importante isso” (Kelly).*

Para Kelly, os Programas foram importantes, tanto pelas oportunidades quanto pelas possibilidades de crescimento pessoal e profissional dos jovens, especialmente quando se recorda da situação vivenciada por alguns colegas durante o período letivo do ProJovem Urbano. E seguiu dizendo:

*“O ProUni pra mim, eu acho que foi um dos melhores projetos que eles fizeram até hoje, porque incentiva o jovem a voltar a estudar e pra conquistarem uma profissão boa. E, conquistarem pra si mesmo, se sentirem com a autoestima melhor, porque, as vezes a gente está lá atirado, meio sem vontade e volta pra estudar (...) eu vejo que foi um passo que os políticos deram super a favor dos jovens, eu acho que tem continuar muito e muito e cada vez mais pra ver se a gente consegue terminar com essas criminalidades, com estes jovens nas ruas porque às vezes é por falta de oportunidades” (Kelly).*

E complementou depois de uma pausa:

*“Porque eu acho que eu não conseguiria (estudar) porque hoje o valor de uma cadeira numa faculdade, olha quanto de material, de livro, de roupa, eu não estaria numa faculdade. Então, de juntar uma latinha, um plástico e virar uma professora, claro que ainda falta uma etapa, mas para mim já é um alto escalão, já subi às alturas” (Kelly).*

Ter uma profissão, a priori, foi um dos maiores significados atribuídos por Kelly à sua experiência na convergência destes programas. Ou seja, do trabalho como diarista, catadora de latinhas à profissionalização em nível superior, ter alcançado “um alto escalão”. E, não menos importante, ela destaca a importância da criação de programas políticos voltados à população jovem de seu país e, ainda,

que esses programas podem contribuir para diminuir os problemas sociais, como o da violência.

Quando perguntei os sentidos que atribuía á experiência nesses Programas, Paulo disse:

*“Isso significou tudo que tenho hoje é significado do PJU, Prouni e Enem. Tudo que eu tenho (...) foi ter saído de uma situação de vida e de estar onde estou hoje. Eu saí de um ponto que eu não tinha muito para onde ir, o que fazer, como fazer, porque antes me sujeitava a aceitar certos tipos de serviço que era desumano em função de não ter estudos de não te qualificação profissional e hoje não, hoje eu tenho uma porta que se eu abrir ela eu vou dar em varias portas, antes eu tinha uma porta que não abria isso é o que representou pra mim o PJU, Enem e Prouni, foi ter uma qualidade, uma perspectiva de vida melhor do que a eu tinha” (Paulo).*

Mudar de vida e romper com a situação em que se encontrava foi uma conquista que Paulo vivenciou após a conclusão da Educação Básica, ou seja, após a conclusão do ProJovem Urbano e conquistar a Certificação de Conclusão do Ensino Médio por meio de sua aprovação no Enem. E, ainda, lembra com satisfação da possibilidade de poder escolher um trabalho melhor e melhor remunerado. Qualidade de vida foi um dos sentidos atribuídos por Paulo à sua experiência no âmbito das políticas de que fora beneficiário. E concluiu dizendo:

*“O nosso conhecimento (era) do tamanho de uma laranja e agora ele foi pro mundo, eu não conhecia muita coisa e hoje sim, hoje eu leio livros, leio muito eu devoro um por mês” (Paulo).*

Paulo fala com entusiasmo da mudança perspectivas de vida, ou seja, de um jovem que não gostava de estudar e hoje “pegou gosto” pelo estudo, pelo conhecimento e pela leitura. E, ainda, como ele percebe a mudança em sua vida no que se refere ao conhecimento, em suas palavras, o conhecimento passou “de uma laranja (...) pro mundo”.

Ao finalizar a entrevista, perguntei aos jovens se eles gostariam de dizer algo mais sobre a sua experiência. Kelly, sorrindo, disse:

*“Concluir o Ensino Fundamental e concluir o Ensino Médio é mágico, entrar numa universidade é o último passo que eu achei que eu ia atingir” (Kelly).*

E acrescentou:

*“Depois de eu ter concluído o ProJovem eu ainda fui chamada pra ir ao Rio de Janeiro no “Rio Mais 20”, fui convidada pela coordenação local do Programa, daí a gente foi e lá conheci os coordenadores, os que projetaram o ProJovem, é os fundadores. A coordenadora falava essa é a fulana que passou no ENEM do PJU São Leopoldo, daí eu ficava toda né, daí eu escrevi aquele textinho: “lutar sempre, vencer talvez, desistir jamais” (...) acho que deu uns cinco dias, quase uma semana que a gente ficou no Rio, mas foi muito show é outra experiência, é outra vida, tu te sente importante, é muito show. A gente que vê que tudo que ficou lá pra traz é um aprendizado que a gente passou (...) foi um salto, um salto pro mundo profissional e que ainda não parou, vou seguir atrás, vou continuar” (Kelly)*

Kelly lembra de sua viagem ao Rio de Janeiro por ocasião da “Rio Mais 20”, da alegria e do orgulho pessoal que sentiu quando a coordenadora local do PJU a apresentava e dizia que ela foi uma das jovens do ProJovem Urbano de São Leopoldo que passaram no Enem. E destacou, com sorriso, que toda essa experiência foi um aprendizado e significou um “salto” para a sua vida profissional e que esse salto “vai continuar”.

João, ao ser perguntado se gostaria de acrescentar ou dizer algo mais sobre suas vivências, lembrou-se do Programa, dizendo:

*“O ProJovem Urbano veio pra ajudar mesmo, as matérias, os livros, tudo é válido, uma coisa muito boa. Eu, até hoje guardo os matérias, guardo todos os livros do PJU, esta tudo lá em casa livros, provas, jornalzinho em que sai por ter passado no Enem, tenho tudo guardado, os boletins, até a minha esposa perguntou o que vou fazer com tudo isso. Eu disse, deixa ai que é a minha relíquia, porque eu vejo e lembro o que eu passei pra chegar até aqui. Tudo guardadinho na estante de casa, uma boa memória, e quando tiver os meus filhos vou mostrar pra eles e daí vai ser um incentivo pra eles estudarem” (João).*

João afirma que o ProJovem foi um Programa que realmente o ajudou. Ele guarda, ainda hoje, todos os materiais que usou ao longo dos dezoito meses do

Programa, eles são, em suas palavras, “a minha relíquia”, são suas memórias materializadas da sua trajetória e conquista e, ainda, que a sua “relíquia” será instrumento de incentivo para que os seus filhos estudem.

Então, por fim, perguntei ao Paulo se ele desejava dizer algo mais desse processo todo e, respondendo afirmativamente, ele disse:

*“Quando roubaram a moto, que eu estava pagando, eles não me roubaram somente a moto, eles me roubaram um projeto de vida de basicamente de três anos e que me afeta até hoje. Então, olha, (quero) dizer que as pessoas que tiverem um sonho que elas não desistam, porque tudo vale a pena na vida, por mais dificuldade que a gente passe” (Paulo).*

Paulo, ao encerrar o seu depoimento, lembra-se não somente das dificuldades encontradas para continuar estudando e as consequências para a sua vida mas também lembra que as pessoas que têm um sonho devem lutar por ele e seguir em frente mesmo diante das dificuldades.

A análise das entrevistas realizadas com Paulo, Kelly e João nos permite construir uma síntese dos sentidos e significados que estes três jovens atribuíram às suas experiências como beneficiários de políticas públicas destinadas à escolarização da população jovem de nosso país. Como um dos sentidos atribuídos pelos jovens, destacamos que a conclusão do ProJovem Urbano teve um caráter pragmático, ou seja, a certificação do Ensino Fundamental, juntamente com o Certificado de Qualificação Profissional Inicial, oportunizou a conquista de um emprego melhor.

O incentivo para estudar foi um ponto chave para que esses jovens não somente voltassem a estudar mas também para permanecerem estudando no ProJovem Urbano, ao longo de seus dezoito meses de aula. Lembramos que o incentivo partiu da família, de amigos, dos vizinhos, dos professores e da coordenação local do Programa.

Outro significado construído pelos jovens leopoldenses foi a mudança de vida, ou seja, sair de situação de subemprego, como Paulo nos relatou, e conquistar um trabalho mais digno. Ao lado de um emprego melhor, foi recorrente a afirmação da construção de uma qualidade de vida melhor. Nessa direção, outro sentido atribuído

pelos entrevistados foi a construção de novas perspectivas para a sua vida profissional e pessoal.

A experiência por eles vivenciada contribuiu para a afirmação da autoestima, da valorização pessoal e, ainda, para o sentimento de orgulho pelas conquistas por mérito pessoal. As experiências por eles vivenciadas se constituíram num grande aprendizado que levarão consigo para a vida.

A proposta político-pedagógica e curricular do ProJovem Urbano representou uma nova experiência educacional para os jovens entrevistados. Conforme eles, um jeito mais fácil de aprender, especialmente quando havia debate em sala de aula e os temas não ficavam restritos a um componente curricular, mas estudado e debatido em todos os momentos.

E, ainda, lembram que os programas dos quais eles foram beneficiários representa ações positivas do Estado para a população jovem, especialmente para a juventude que se encontra fora dos bancos escolares, não só da Educação Básica, mas, também, da Educação Superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemos-nos a estudar a experiência de jovens que participaram e concluíram com êxito o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – o ProJovem Urbano no município de São Leopoldo. Tivemos como objetivo principal compreender os sentidos e os significados que jovens leopoldenses, egressos do ProJovem Urbano, atribuíram à sua experiência de vida a partir da conclusão do Ensino Fundamental, da Conclusão do Ensino Médio, por intermédio da aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e, ainda, por meio desse, conseguiram acessar o Ensino Superior, com bolsa integral do Programa Universidade para Todos – ProUni.

Ao pesquisarmos a experiência de sucesso escolar de jovens egressos do ProJovem Urbano, procuramos articular o Programa com outras políticas públicas, em especial a política de elevação da escolaridade, a política de avaliação educacional e a política para a juventude brasileira. Apesar das especificidades do ProJovem Urbano, do Enem e do ProUni, esses programas convergem quanto a sua finalidade, ou seja, a elevação da escolaridade da juventude e a avaliação da qualidade do ensino.

A articulação dessas políticas foi fundamental para responder ao problema de pesquisa proposto, ou seja, o que significou para os jovens concluir a Educação Básica por intermédio de programas públicos de que foram beneficiários. Para responder ao problema, optamos por estudar o ProJovem Urbano como parte das políticas públicas contemporâneas para juventude e para a educação. Assim, para conhecer os sentidos atribuídos pelos jovens à sua experiência, optamos pela História Oral como metodologia de pesquisa.

O estudo sobre os sentidos e significados que os jovens leopoldenses atribuíram às suas experiências a partir do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, à sua aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e por meio deste obtiveram a Certificação de Conclusão do Ensino Médio. E, ainda, ingressar no Ensino Superior, com bolsa integral do Programa Universidade para Todos – ProUni, nos permitiu conhecer o que representou estes programas para os jovens.

Conhecer os sentidos dados pelos jovens que foram beneficiários desses Programas ajudou-nos a compreender a importância, a relevância e a necessidade das políticas públicas para o campo social em nosso país, principalmente para a educação e a juventude. Diversos trabalhos apontam que os problemas relacionados à educação e à juventude em nosso resultam de um longo processo de contradições sociopolíticas e socioculturais que se encontram arraigadas na sociedade contemporânea.

A análise das entrevistas concedidas, generosamente, por Paulo, Kelly e João, foram fundamentais para compreendermos os sentidos e significados que eles atribuem às políticas públicas para a educação e para a juventude. Poderíamos, ter optado por estudar a experiência dos jovens leopoldenses egressos do ProJovem Urbano e os sentidos que eles atribuem ao Programa ou, ainda, ter estudado os problemas relacionados à evasão do Programa. Contudo, interessou-nos, neste momento, conhecer os significados que três jovens leopoldenses atribuíram à sua experiência na convergência de políticas públicas. E, a partir da análise das entrevistas destes jovens, podemos dizer que os programas e as políticas públicas têm, dentro dos limites, contribuído para elevar a escolaridade da população jovem do país.

Consideramos importante registrar que os entrevistados, durante a entrevista, estabeleceram relações entre as políticas públicas por nós estudadas. Nesse sentido, Paulo, referindo-se à sua experiência, afirmou que: “(...) *tudo que tenho é significado do PJU, ProUni e Enem*”. Paulo atribui aos programas a possibilidade de ter conquistado um bom emprego e ter uma qualidade vida que antes dessa experiência não possuía.

Destacamos, ainda, como principais achados da pesquisa, alguns dos significados que os jovens atribuíram à sua experiência. Os sentidos e significados estão relacionados à: mudança de suas vidas após a conclusão do Ensino Fundamental e Médio; à valorização pessoal e aumento da autoestima; à conquista de trabalho digno e melhor remunerado; a poder fazer cursos que exigem o Ensino Médio; a uma conquista pessoal mas, também, familiar; à conquista de uma profissão, entre outros.

Os três jovens enfatizaram a mudança de perspectivas de vida, ou seja, antes não tinham muitas perspectivas para voltar a estudar e, tampouco, concluir o Ensino Médio. Kelly diz que poderia chegar a concluir o Ensino Médio, mas ingressar numa faculdade seria praticamente impossível, considerando os custos de uma faculdade.

Os três jovens que colaboraram para esta pesquisa não conseguiram concluir o Ensino Superior. Kelly está com a matrícula trancada e falta um semestre para concluir o curso de Pedagogia. Paulo tem planos de retornar a estudar, com ou sem a bolsa do ProUni, mas pretende fazer novamente o Enem e tentar uma bolsa do ProUni. João, que conquistou uma vaga numa faculdade, não chegou a frequentar as aulas por causa do trabalho e da necessidade de deslocamento de cidade, o que impossibilitou a sua matrícula na faculdade. Assim como Paulo, João pretende fazer o Enem e tentar novamente uma bolsa do Programa Universidade para Todos.

Nessa direção, lembramos que as políticas públicas contemporâneas, seja para a educação, seja para a juventude, estão inseridas no contexto global de afirmação do neoliberalismo. Os discursos de qualidade, de eficiência e de eficácia, oriundos no campo econômico, têm sido transpostos para o campo social desconsiderando as especificidades dele. Para além desses discursos, percebemos a adoção, em nosso país, de reformas políticas, econômicas e sociais e, principalmente, uma reformulação do papel do Estado no que se refere à gestão pública do campo social. Conforme apreciação desenvolvida no capítulo das políticas públicas, lembramos que elas têm, entre outras finalidades, a de regular o campo social, com vistas a assegurar a equidade e a justiça social.

Nesse sentido, registramos que esta pesquisa, realizada com jovens leopoldenses que foram beneficiários de políticas e programas públicos, colocou em evidência também os limites dos programas. No que se refere ao ProJovem Urbano

de São Leopoldo, pudemos verificar que a evasão representou praticamente 50% das matrículas, ou seja, faz-se necessário e urgente o estabelecimento de programas que atendam às necessidades das juventudes, de modo que possamos efetivamente elevar o nível da escolaridade dos jovens brasileiros.

O Enem, enquanto parte da política de avaliação educacional, evidenciou a importância de políticas de certificação de competências para a juventude. E, no que se refere ao ProUni, percebemos que assegurar o ingresso de jovens no Ensino Superior por intermédio da concessão de bolsas parciais ou integrais não tem se mostrado suficiente no que se refere à permanência e à conclusão do curso superior. Os custos envolvidos para estudar numa faculdade foi um dos principais motivos que conduziu os jovens entrevistados a não conseguirem concluir os seus estudos.

Assim, acreditamos que o nosso estudo colocou em cena os sentidos e os significados positivos que os jovens atribuíram às suas experiências de elevação de escolaridade na convergência das políticas públicas de que foram beneficiários. Além disso, aponta para os limites das políticas sociais contemporâneas.

Acreditamos que esta pesquisa se constitui como um marco inicial no que se refere às experiências da juventude brasileira face às políticas públicas para a educação e para a juventude. Assim, entendemos que este trabalho abre a possibilidade para a realização de novos estudos, ou seja, analisar as condições concretas da experiência dos jovens em relação ao ProJovem Urbano, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e em relação ao Programa Universidade para Todos – ProUni.

## REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil. Última década, nº16, CIDPA, Viña Del Mar, pp. 117-152, marzo, 2002.

AÇÃO EDUCATIVA. Indicadores da qualidade na educação. Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2007.

AÇÃO EDUCATIVA. O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação / Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. RBP AE, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. História Oral e construção de história de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. A educação como política pública. Campinas: autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da, (org). A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 3 ed. 1999.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortes, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação Sociedade: Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

\_\_\_\_\_. O Estado e a Educação: regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.) A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e atores. Coimbra: Educa, 2006.

BETLINSKI, Carlos. Conselhos Municipais de Educação: participação e cultura política. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

BONAMINO, Alicia, FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. Caderno de pesquisas, PUC/RJ, n. 108, p. 101-132, novembro, 1999.

\_\_\_\_\_. Alicia Catalano de, Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria-geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Caderno Temático: Desempenho e Proficiência dos alunos do ProJovem Urbano: Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2010.

BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Org). Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: Instituto de pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: INEP, 1999.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Estado, classes sociais e políticas públicas. In: III Jornada Internacional de Políticas Públicas São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz . Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. Revista Katál. Florianópolis, v. 10 n. 1 p. 24-34 jan./jun. 2007.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, Qualidade total na formação profissional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep, v. 76, nº 182/183, 1995, p. 117-138.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2 ed. 2007.

FERRARO. Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA Marieta M. História oral e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: CPDOC, 1994.

FERREIRA Marieta M.; AMADO, Janaina (orgs.). Usos e abusos da história oral, Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

\_\_\_\_\_, Helena Costa Lopes de FREITAS. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos. Tese de doutorado em Educação. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HABERMAS, Jurgen. Direito e democracia: entre a facticidade e validade. Volume I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia.. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

HESS, Remi. Produzir sua obra: o momento da tese. Brasília: Liber Livro, 2005.

LANZONI, Sandra et al (ORG). ProJovem Urbano de São Leopoldo: trajetória e práticas pedagógicas. Canoas: Ed. Do Autor, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013.

McLAREN, Peter, Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna. Buenos Aires: Paidós, 1997.

MEIHY, J. C. Sebe Bom. Manual de história oral. São Paulo, Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História Oral, como fazer como pensar. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 15.

MINAYO, M.C.de S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MONTENEGRO, Antônio Torres. História oral e memória: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.

MOREIRA Antônio Flávio Barbosa; CANDAU Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.Org. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NASCIMENTO, Samuel Pontes do. Do Estado mínimo ao Estado regulador: uma visão do Direito Econômico. JUS Navigandi, 2008. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/11990/do-estado-minimo-ao-estado-regulador/1>. Acesso em 04/04/2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 753-775, outubro, 2005.

PAIS, J. M.; CAIRNS, D.; PAPPÁMIKAIL, L. Jovens europeus: retrato da diversidade. Tempo Social – Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORCARO, Rosa Cristina. Educação de Jovens e Adultos: a regulação das políticas educativas no Brasil. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE\\_3509.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf).

ROUCHOU, Joëlle. "História oral: entrevista-reportagem x entrevista-história". In: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, volume XXIII, nº 1, janeiro/junho de 2000. Texto retirado da internet.

SANTOS FILHO. José Camilo; GAMBOA. Sílvio Sanches, Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 6. ed. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 7 ed. 2000.

\_\_\_\_\_ Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Coimbra: CES, Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_ Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Marcelo Kunrath. Uma Introdução à História Oral. In: CADERNOS DE SOCIOLOGIA. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, v. 9, 1998.

SOARES, Leôncio & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, MARIA & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) História e memórias da educação no Brasil: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. vol. III.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da educação básica e gestão de políticas públicas: uma relação em construção. in: XIV ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. EDIPUC, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003, No 24, p. 16-39.

TELLES, Vera da Silva. Questão social: afinal, do que se trata? Revista SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 10(4), 1996.

TEODORO, Antônio. A educação em tempos de globalização: os novos modelos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livros, 2011.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: Unesco, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

## 5 APÊNDICES

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

Projeto de tese: PROJOVEM URBANO DE SÃO LEOPOLDO/RS: elevação de escolaridade e indicadores de qualidade

Nome: Dilmar Kistemacher

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Unisinos

Entrevista:

1. Conte a sua história de vida (família, escola, trabalho, sonhos);
2. Como foi a sua experiência no ProJovem Urbano de São Leopoldo,
  - Que aspectos você considera positivos no Programa?
  - Que aspectos você considera negativos no Programa?
3. Em relação ao Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, o que significou para você obter a Certificação de Conclusão do Ensino Médio através do Exame?
4. E o ingresso na Educação Superior, o que pensa em relação à bolsa de estudos do Prouni (Programa Universidade para Todos)?
5. O que significou essas experiências (PJU, Enem, educação superior) para a sua vida educacional e profissional?
6. Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre a sua experiência no ProJovem Urbano?

Por fim, dê-se um nome.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) a participar de um estudo acadêmico intitulado: PROJovem URBANO DE SÃO LEOPOLDO/RS: elevação de escolaridade e indicadores de qualidade, que tem como objetivo principal compreender os sentidos que os jovens egressos do ProJovem Urbano de São Leopoldo atribuem à sua experiência no Programa.

O estudo será realizado pelo aluno Dilmar Kistemacher, do Curso de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universalidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS e, orientado pela professora Dr<sup>a</sup> Berenice Corsetti, da mesma instituição.

As entrevistas e interações precisam ser gravadas em áudio, através de um gravador. A gravação é importante para que elas possam ser posteriormente transcritas e analisadas com maior exatidão.

A participação no estudo não acarreta ao entrevistado(a) nenhum tipo de risco. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será devidamente preservado, bem como os nomes que forem mencionados durante as entrevistas, de modo que os participantes não sejam identificados. A participação nesta pesquisa é voluntária, tendo o participante o direito pleno de se recusar a participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento do processo, sem que acarrete alguma forma de penalidade. E, ainda, o participante poderá optar por excluir total ou parcialmente alguma gravação, se assim o desejar.

Em caso de dúvidas relacionadas ao presente estudo e ao andamento da pesquisa, o participante poderá entrar em contato com o aluno pelo telefone: (51) 9820-4367, ou através do mail: [Kistemacher@yahoo.com.br](mailto:Kistemacher@yahoo.com.br).

Você recebeu uma via deste documento e que ficará em seu poder. Desde já registramos o nosso agradecimento por sua colaboração na realização deste projeto de pesquisa, ressaltamos que os resultados do estudo nos ajudarão a compreender melhor os sentidos que os jovens atribuem aos programas e às políticas públicas destinados à juventude brasileira.

Atenciosamente,

Dilmar Kistemacher,

Doutorando em Educação

---

### CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
concordo em participar do estudo descrito acima.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_.

Assinatura do aluno - pesquisador: \_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_