



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIA MARCIA MEIRELES RAMOS

**PROJOVEM URBANO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO:
ESCOLARIZAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS NO
MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ- MA**

Belém – PA
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIA MARCIA MEIRELES RAMOS

**PROJovem Urbano como Política Pública de Educação:
Escolarização e Inserção Profissional dos Egressos no
Município de Imperatriz- MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo.

Belém – PA
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Ramos, Antonia Marcia Meireles, 1969-
Projovem urbano como política pública de
educação: escolarização e inserção profissional
dos egressos no município de Imperatriz- MA /
Antonia Marcia Meireles Ramos. - 2014.

Orientador: Ronaldo Marcos de Lima Araújo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém
2014.

1. Programa Nacional de Inclusão de Jovens
(Brasil). 2. Percepção. 3. Qualificações
profissionais - Imperatriz (MA). I. Título.
CDD 22. ed. 370.1130842098121



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTONIA MARCIA MEIRELES RAMOS

**PROJovem Urbano como Política Pública de Educação:
Escolarização e Inserção Profissional dos Egressos no
Município de Imperatriz- MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Trabalho apresentado em: 24/04/2014.
Conceito:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará/UFPA
Orientador

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Universidade Federal do Pará/UFPA
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças da Silva
Universidade do Estado do Pará /UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação/CCSE
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por possibilitar que sonhos possam se tornar realidade, pelas aprendizagens vivenciadas neste período e pelas vitórias alcançadas.

Aos meus pais, Maria Meireles Ramos e Agostinho Alves de Brito (*in memoriam*), mesmo com a breve convivência, ensinaram-me valores que norteiam o meu ser.

À Ercília Rosa de Lima Logrado (minha madrinha), por quem serei eternamente grata, pela a oportunidade que me dera de estudar e chegar aonde hoje eu cheguei.

À Maria Raimunda Quirino, pela oportunidade dada e por acreditar no meu potencial.

Ao professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, pela sábia orientação, pela paciência com a qual guiou os meus passos, inserindo-me neste universo da pesquisa acadêmica, e por saber dosar o rigor científico com a sensibilidade humana.

Ao professor Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, pelos ensinamentos e contribuições, não só no momento da qualificação, mas em todos os momentos de estudos, palestras e aulas dos quais tive a grata satisfação de participar.

À professora Dr.^a Maria das Graças da Silva, pela relevante contribuição de suas observações na qualificação deste trabalho.

À minha irmã Otenilde Brito Meireles, pelo apoio dado durante todo o período de ausência, cuidando de tudo, das meninas, da casa, com muito carinho.

Às minhas sobrinhas Ana Karolina Meireles Lima e Victoria Ferreira Meireles, pela compreensão por longos períodos de ausência e ajuda nos momentos mais críticos dessa minha missão.

Às amigas, Ilma Maria de Oliveira Silva e Rita Maria Gonçalves de Oliveira, por todos os momentos vivenciados nessa jornada de quase 20 anos, irmanadas na busca do crescimento umas das outras.

À amiga Aparecida de Laras Lopes, pela sua grandiosa colaboração com a leitura cuidadosa do texto.

À Ivetilde Nascimento Delgado Mota, por momentos de aprendizagens compartilhadas ao longo de nossas jornadas de trabalho e pelo apoio dado junto à SEMED na minha liberação para estudos.

Ao amigo Antonio Sousa, pelo incentivo que sempre me dera antes, no período que estudávamos juntos para a seleção, na elaboração do projeto e durante todo o mestrado, animando-me e aconselhando-me.

À Neusani Oliveira Ives, amiga que arrumei durante o mestrado, dividindo espaço; mas não só angústias, medos e ideias também, companheira das madrugadas e todas as horas.

Ao José Waldenilson, pela grandiosa ajuda na formatação do texto durante todo processo de elaboração.

À Wanda Matos Meguins, amiga ponto de apoio que muito contribuiu durante minha estadia em Belém, você foi um anjo da guarda para mim.

À professora Wilma Maria Bandeira, diretora da Unidade Regional de Educação de Imperatriz (URE), pelo seu entusiasmo e ajuda na minha liberação para estudos junto à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

À Fabiane Camargo Abadia, pelos momentos que estudávamos e aprendíamos juntas sobre o Projovem Urbano.

Às coordenadoras do Projovem Urbano, Vanessa da Silva Pereira e Flaviana Oliveira de Carvalho, que me atenderam e me ajudaram sempre que eu precisei.

A todos os professores do Projovem Urbano de Imperatriz, em especial aos professores Josecy, Tiago e Neemias, pela ajuda na localização dos jovens.

Aos colegas membros do GEPTTE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação), que me acolheram de forma carinhosa, ajudando-me sempre que precisei. Pelos momentos de ricas aprendizagens que esse grupo me proporcionou, valeu a pena participar de um grupo como esse, vivo, intenso e cheio de coisas novas.

A todas amigas e amigos de trabalho, pela convivência e aprendizado em equipe.

A todos os colegas de Mestrado, com quem muito aprendi nos momentos de conflitos e dificuldades, mas especialmente pelo compartilhamento das experiências de pesquisa.

Aos jovens egressos do Projovem, que, sem me conhecer, tiraram um pouco do seu tempo para me conceder as entrevistas: meu muito obrigada!

Meu contato com os jovens que pesquisei deixa muito claro o aparente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.

Juarez Dayrell

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Projovem Urbano como política pública de educação: escolarização e inserção profissional dos egressos no município de Imperatriz/MA” teve como objetivo analisar as repercussões do Projovem Urbano na escolarização e na profissionalização dos jovens e como o programa os possibilitou o prosseguimento dos estudos, bem como a inserção no mercado de trabalho, incidindo na melhoria das condições materiais, sociais, espirituais e culturais dos estudantes. A investigação pautou-se na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa e nas referências que adotam o materialismo histórico-dialético como método de análise dos dados. A coleta de dados foi precedida de revisão bibliográfica, seguida da pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas com dezessete (17) jovens egressos do Projovem Urbano. Constatamos, inicialmente, que semelhante a outros municípios e estados do Brasil, o nível de evasão e repetência no Projovem Urbano em Imperatriz alcança patamares acima de 50%. No que diz respeito à continuidade dos estudos a maioria não deu continuidade, e o número de jovens que conseguiu atuar na área para a qual foram qualificados representou menos de um terço dos entrevistados. Os resultados revelam que as metas de prosseguimento dos estudos e da inclusão dos jovens no mercado de trabalho não foram alcançadas. Dentre os problemas apontados, estão o curto espaço de tempo para uma formação mais sólida, a desestruturação dos núcleos com a rotatividade de professores, insuficiência de aulas práticas no tocante à qualificação profissional e o despreparo dos qualificadores. Todavia, mesmo diante desses problemas, os jovens ressaltam a importância do programa para suas vidas no sentido da valorização pessoal, no que diz respeito ao sentimento de inclusão e pertencimento à sociedade, a superação da timidez, a sociabilidade, a elevação da autoestima, o relacionamento com a família, a independência, a mudança de visão em relação à realidade e o mundo. Pela dimensão do Programa concluímos que suas repercussões são muito pequenas e seu caráter emergencial garante mais a certificação do que uma formação e qualificação social de milhões de jovens e adultos.

Palavras-chave: Projovem Urbano. Políticas Públicas. Juventude.

ABSTRACT

This dissertation entitled "Urban Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens - National Youth Inclusion Program) as public policy for education: education and employability of graduates in the municipality of the Imperatriz/Maranhão State-MA", Brazil. It aimed to analyze the impact of Urban Projovem on schooling and on the professionalization of youth; and also it aimed to analyze how the program enabled the students to pursue studies as well as entering the labor market, converging to improve their material, social, spiritual, and cultural conditions. This research was based on the methodological approach of qualitative research and references that take the historical-dialectical materialism as method of data analysis. Data collection was preceded by a literature review followed by field research carrying out semi-structured interviews with seventeen young people coming from the Urban Projovem. It was noted initially that the level of dropout and repetition in Urban Projovem in Imperatriz reaches levels above 50%, similarly to other cities and states of Brazil. With regard to the studies' continuity, most did not continue and the number of young people who could work in the field for which they were qualified represented less than one third of interviewees. Results show that the goals of pursuing studies and inclusion of young people in the labor market have not been achieved. The short time for a more solid formation, the nuclei's disintegration with the turnover of teachers, lack of practical lessons regarding the professional qualifications, and the unpreparedness of qualifiers are among the identified problems. However, despite these problems, young people emphasized the program importance for their lives towards personal enhancement with respect to the inclusion sense and belongingness to society, overcoming shyness, sociability, increased self-esteem, relationships with family, independence, and changing in overview about reality and the world. Based on the program dimension, it is concluded that its effects are very small and its emergency nature ensures more a certification than training and social skills of millions of youth and adults.

Keywords: Urban Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens - National Youth Inclusion Program). Public Policies. Youth.

LISTA DE SIGLAS

ANPG	Associação Nacional dos Estudantes de Pós-Graduação
CAED/UFRJ	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CELMAR	Indústria de Celulose e Papel S.A
CD/FNDE	Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CIDA	Companhia de Desenvolvimento da Amazônia
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
COOP/UFRJ	Instituto Alberto Luiz Coimbra da Universidade Federal do Rio de Janeiro
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTG	Formação Técnica Geral
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GGM	Grupo Gestor Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC/SEEC	Ministério da Educação/Secretaria de Educação e Cultura
MEOG	Manual do Educador de Orientações Gerais
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais
PEA	População economicamente Ativa

PLA	Plano de Ação Comunitária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PO	Professor Orientador
POP	Projeto de Orientação Profissional
PPG	Projeto Grande Carajás
PPI	Projeto Pedagógico Integrado
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSE	Programa Saúde na Escola
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação (de Imperatriz)
SIM	Subsistema de Informação sobre Mortalidade
SINPROESSEMA	Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino do Estado do Maranhão
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação
SPE	Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNE	União Nacional dos Estudantes
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Procedimentos teórico-metodológicos.....	18
1 JUVENTUDE, SOCIEDADE E ESTADO	28
1.1 A questão da exclusão/inclusão dos jovens e o contexto das políticas para juventude.....	32
1.2 As políticas públicas e suas interfaces com as políticas para juventude	36
1.3 Trabalho e educação na pauta das políticas para juventude: de qual trabalha e de qual educação falam essas políticas	43
2.1 Fundamentos, finalidades e princípios norteadores	53
2.2 Formulação.....	54
2.3 Desenho	55
2.4 Implantação e implementação	59
3 PROJovem URBANO EM IMPERATRIZ: caracterização, perfil e percepções dos jovens egressos.....	65
3.1 Situando Imperatriz histórica e economicamente.....	65
3.2 O perfil dos jovens do Projovem Urbano em Imperatriz.....	71
3.3 As percepções dos jovens egressos sobre o Projovem Urbano.....	75
3.3.1 Os jovens egressos e suas trajetórias de escolarização.....	76
3.3.2 A qualificação profissional no Projovem Urbano	89
3.3.3 Sentidos e significados do Projovem Urbano na vida dos jovens egressos	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	122
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi delineada a partir de uma convergência de realidades e vivências, pois as motivações para realização desta dissertação se apresentam tanto nas dimensões profissionais como nas pessoais. Esse processo teve início a partir de nossa experiência como professora da rede estadual de educação básica do Estado Maranhão, ainda no ano de 1995, ocasião em que trabalhávamos diretamente com jovens de 7º ao 9º ano do ensino regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com o ensino médio. Nesse período tivemos a oportunidade de conviver com jovens, em sua maioria, trabalhadores, que chegavam cansados à escola. No entanto, era notório o esforço desses jovens pela busca da superação das muitas limitações impostas pelas mais diversas circunstâncias sociais, e ainda nos chamava atenção o desejo que demonstravam em prosseguir seus estudos.

A partir de 2001 passamos a atuar como pedagoga supervisora¹ das redes estadual e municipal na cidade de Imperatriz, ocasião em que acompanhávamos as atividades das escolas regulares e de educação de jovens e adultos. Nesse contexto, foi possível perceber inúmeras dificuldades que se ressaltavam entre os jovens e adultos e que nos inquietavam. Dentre elas podemos citar: o cansaço dos alunos após uma jornada exaustiva de trabalho incorrendo na pouca disposição para assistir as aulas; a dificuldade de conciliar trabalho e estudo; a defasagem na leitura e escrita impossibilitando o acompanhamento dos conteúdos trabalhados; o desinteresse de muitos que não viam sentido na escola; o uso de drogas (presenciamos muitos jovens que saíam para ir à escola, mas ficavam aos arredores da escola ou nas praças usando drogas); a violência; o alto índice de evasão, dentre outras.

Sabemos que os desafios enfrentados pelas escolas públicas são inúmeros, mas na modalidade de educação de jovens e adultos tais desafios apresentam-se em maior intensidade. Como supervisora, procurávamos auxiliar aos

¹ O/a pedagogo/a pode atuar no âmbito pedagógico junto à equipe diretiva da escola na coordenação da ação pedagógica, no planejamento, na avaliação, na formação continuada dos educadores; na orientação de projetos pedagógicos; em ações junto aos adolescentes e jovens no que tange às questões ligadas à disciplina, prevenção, orientação sexual, e outras (BRASIL, 2006a). Para Libâneo (2001, p. 6) a Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

professores no sentido de desenvolvermos estratégias para enfrentar as dificuldades vivenciadas no cotidiano, buscando promover uma educação que possibilitasse a esses jovens ampliar a sua compreensão da realidade e enfrentar os desafios postos pela mesma.

Nessa trajetória de vivências com a educação de jovens e adultos, em 2005 passamos a atuar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), participando do Grupo Gestor Municipal (GGM)² e do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)³, projeto este que visa trabalhar com adolescentes, jovens e professores discutindo os temas relacionados a gênero, sexualidade, gravidez na adolescência, violência, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, drogas, dentre outros. Esse projeto nos possibilitou imergir na realidade desses jovens e conhecer alguns dos seus anseios, preocupações, assim como suas potencialidades.

Nesse sentido, trabalhar com os jovens é um constante aprendizado, pois requer que tenhamos respeito às suas ideias, seu jeito de ver o mundo, suas dificuldades, tendo-os como sujeitos capazes de fazer escolhas e tomar suas próprias decisões. “Certamente, escutar os jovens é imprescindível porque toda a experiência geracional é inédita (só sabe o que é ‘ser jovem hoje’, quem é jovem no mundo de hoje). Deste ângulo, os adultos tem muito a aprender” (NOVAES, 2007, p. 258).

Em virtude do trabalho desenvolvido com os jovens e na área de formação continuada de professores, em 2008 fomos convidadas pela SEMED para assumir a formação inicial e continuada dos professores do Projovem Urbano⁴. O convite se deu pelas dificuldades enfrentadas pela coordenação do Programa com a agência formadora que era da capital do Estado, por não cumprir com as formações

² Grupo composto por profissionais das diversas instâncias e áreas (médicos, enfermeiros, pedagogos, professores, representante do conselho tutelar, da promotoria da infância e da juventude, das universidades, dos jovens e da comunidade em geral) para discutir e realizar ações com adolescentes e jovens relacionadas a questões atinentes à sexualidade. Condição para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. Embora na formação do GGM previsse a adesão do maior número de pessoas, isso não se concretizou fato justificado pela falta de disponibilidades das mesmas para participar de mais uma atividade.

³ O SPE é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. (BRASIL, 2006b).

⁴ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária – Projovem, a partir de 2008 passou a ser denominado de Projovem Integrado com quatro modalidades, sendo o Projovem Urbano uma delas. Mais adiante falaremos de forma mais detalhada sobre este Programa.

conforme acordado em calendário previamente elaborado (IMPERATRIZ, 2011). Em função dessa problemática foi solicitada à Coordenação Nacional mudança de agência formadora, propondo que fosse a própria SEMED responsável pela formação inicial e continuada dos professores. Então, fizemos a formação inicial com a equipe da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) e Instituto Alberto Luiz Coimbra, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COOP/UFRJ), e logo depois passamos a atuar como formadoras. Foi um desafio para nós assumirmos um trabalho em andamento, pois tivemos que nos inteirar rapidamente de toda a dinâmica do Programa, visto que já se encontrava na metade de sua execução.

Ao longo de quase três anos (2008 - 2011) vivenciamos, junto às coordenadoras e professores do Programa, as dificuldades apresentadas na prática. A evasão que obrigava o fechamento de turmas e desligamento de alguns professores; o nível de conhecimento de muitos alunos que impossibilitava o cumprimento do conteúdo programático previamente definido em cada unidade; a ausência dos alunos nos plantões e nas atividades práticas de qualificação profissional e participação cidadã, ausência essa relatada pelos professores, não por negligência, mas, geralmente, por questões de trabalho. Além destas dificuldades, a própria dinâmica do trabalho com desenho interdisciplinar⁵ em que muitos professores não se sentiam preparados ou até mesmo a rejeitavam. Enfim, problemas que compartilhávamos e, na medida do possível, procurávamos de alguma forma ajudar a minimizá-los.

As questões postas pela realidade tornavam-se um entrave para o desenvolvimento do Projovem Urbano no município de Imperatriz, pois sendo tal programa pensado e elaborado por uma equipe central e implantado pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, nem sempre encontrava condições para sua execução conforme o idealizado. Vale ressaltar que a problemática acima descrita acontecia não só no município de Imperatriz: nas reuniões de estudo e planejamento com os formadores de vários municípios e estados (Maranhão, Piauí, Ceará, Paraná, Pernambuco, Bahia), os relatos sobre os problemas enfrentados na sua execução, no geral, coincidiam.

⁵ “Este Manual [...]. Destina-se aos educadores das três dimensões do currículo, preparando-os para as funções de especialista e de orientador, que desempenha simultaneamente no Projovem Urbano”. (BRASIL, 2008a, p. 9).

Dessa forma, entendemos que os problemas apresentados dificultavam o cumprimento das metas do Programa no que tange a contemplar o maior número de jovens, de possibilitá-los a conclusão do ensino fundamental e a obtenção de qualificação profissional⁶ para sua inserção no mundo do trabalho⁷ (BRASIL, 2008a).

Ao nos reportarmos às categorias *mundo do trabalho* e *qualificação profissional* precisamos compreender que ambas vêm se reconfigurando em função das transformações vivenciadas ao longo do século XX e início do século XXI, em decorrência da mundialização e globalização do capital (ANTUNES, 2011). Em função dessa reconfiguração, a qualificação profissional está voltada ao saber fazer e à subjetividade dos trabalhadores, tornando-os aptos a adquirir as competências necessárias para atuarem num mercado de trabalho instável e precarizado (SILVA, J., 2012).

Araújo e Machado (2000) ressaltam que a qualificação profissional vai muito além da aquisição de algumas competências para exercer determinada função: resulta de um conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo trabalhador para exercer uma atividade de trabalho. Trata-se de um processo que se realiza enquanto uma construção social, colocando o sujeito em condições de exercer a atividade de trabalho e que se processa ao longo da sua vida em espaços diversos – escola, família, local de trabalho, sindicatos, associações, etc.

A qualificação, nesse sentido, vai além de uma capacitação em curto período de tempo que instrumentaliza o sujeito a exercer determinadas tarefas ou funções, visando à inclusão desse sujeito de forma precária no mundo do trabalho.

A categoria *mundo do trabalho* abrange grande parte da atividade humana, como relações de trabalho, capital, tecnologia, lucro, vínculo empregatício,

⁶ O conceito de qualificação profissional pode ser entendido como a formação adequada adquirida pelo indivíduo para desempenhar uma dada função. A mesma situa-se em quadro amplo de relações correspondendo aos conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória profissional e ao que a sociedade espera que conheça, saiba fazer e sua postura enquanto profissional (CRIVELLAR, 2000). Dessa forma, a qualificação profissional pode ser entendida como um construto permanente que não advém, somente, do desenvolvimento tecnológico de forma neutra é o resultante das condições de trabalho, das relações de gênero, raça, idade, localizações geográficas, dentre outras.

⁷ A utilização da categoria mundo do trabalho é adotada pelo Programa. Segundo Fígaro (2008, p. 92), o mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois é um lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Essa amplitude da categoria se dá pelo fato de possibilitar que se congreguem conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação.

mercado de trabalho, comunicação, relação de poder, dentre outros, sendo essa uma categoria complexa e difusa (FÍGARO, 2008).

Para Ianni (1994) o mundo do trabalho no atual contexto se tornou global, pois reflete as mudanças ocorridas na sociedade capitalista, “na medida em que a globalização do capitalismo considera inclusive como processo civilizatório, implica a formação da sociedade global” (IANNI, 1994, p.12), essa passa a ser a referência em contraposição a uma sociedade nacional.

Os estudos acerca da qualificação profissional no Projovem Urbano (ANDRADE, F. A., 2010; BARROS, 2011; PIRES, 2010) advogam que a concepção de qualificação que norteia a sua proposta pedagógica não se identifica como uma qualificação ampla historicamente construída, mas como uma concepção funcionalista centrada na noção de competência, instrumentalizando os jovens para que se insira no mundo de trabalho, mas que dificilmente encontrará espaço, já que o sistema capitalista em todo mundo produz um exército industrial de reserva (IANNI, 1994). A partir dessa concepção, as chances de inserção dos jovens pobres e com uma escolaridade aligeirada, nesse mundo globalizado, quando houver, se dará de forma precária.

O Projovem Urbano tem sido colocado como um grande projeto nacional de escolarização e qualificação dos jovens, conforme ressalta Maria José Vieira Féres⁸, tem se constituído numa oportunidade para os jovens de 18 a 29 anos alfabetizados que não conseguiram concluir o ensino fundamental. Programa que busca a efetivação das suas proposições com um currículo inovador, formação continuada em serviço, material e recursos próprios, monitoramento e avaliação dentre outros, ou seja, uma proposta educacional diferenciada para jovens e adultos (BRASIL, 2008a).

Embora haja um forte apelo midiático ressaltando o sucesso desse Programa, na prática, muitos têm sido os desafios para sua efetivação, pois segundo dados disponibilizados no relatório parcial de avaliação de 2007, mais de 50% dos jovens inicialmente matriculados não concluíram o curso. A maior parte deles – cerca de 37% – desistiu no início das atividades, e outra parte considerável, em torno de 20%, evadiu após frequentar um período (BRASIL, 2008a, p. 45; BLANCO, 2010, p. 8).

⁸ Ex-coordenadora nacional do Projovem Urbano, entrevista concedida à TV NBR, divulgada no youtube em 21/01/2011.

Em Imperatriz, o diagnóstico em torno da desistência inicial e da evasão nas duas entradas que houve do Projovem Urbano (2008/2009 e 2010/2011) se assemelha com as estatísticas nacionais. Houve um índice de desistência inicial de 51,56% e de evasão 24,4% na primeira entrada (2008/2009), e na segunda entrada (2010/2011)⁹ embora não tenha havido desistência inicial, o índice de evasão foi de 59,5% (IMPERATRIZ, 2011).

Diante das questões apresentadas é que nos impelimos a investigar **sobre as percepções dos jovens egressos acerca das repercussões do Projovem Urbano nos seus processos de escolarização e inserção no mercado de trabalho**. A ênfase desse estudo está direcionada à leitura das percepções dos jovens sobre os limites e possibilidades do Projovem Urbano em seus contextos de vida, por onde se organizaram as suas expectativas e significados de tal programa para sua construção pessoal, profissional e social.

Quando nos reportamos ao termo *percepção*, inúmeros são os seus significados e conceituações (ABBAGNANO, 2000; CHEPTULIN, 2004). Contudo, adotamos o termo como “experiência dotada de significados, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências” (CHAUÍ, 2003, p. 135). As percepções dos jovens expressas através de seus depoimentos a partir das experiências vividas permitiram uma análise de como o Projovem Urbano repercutiu em suas vidas em termos de escolarização e inserção no mercado de trabalho.

A princípio, partindo da percepção imediata da realidade daquilo que os jovens depreendem desta, mas não se limitando apenas à sua aparência, à sua pseudoconcreticidade, avançamos buscando atingir o mundo real, a essência do fenômeno, ou seja, ultrapassar o nível das opiniões e percepções e desvelar as contradições existentes no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano (KOSIK, 2011).

A investigação acerca das repercussões deste Programa na escolarização e qualificação profissional dos jovens egressos torna-se pertinente por se tratar de uma política pública para juventude de alcance nacional que tem despendido recursos humanos, materiais e financeiros para implementação de suas ações. Nesse sentido, questionamos: Como passou a se dar a relação dos egressos

⁹ Esses dados serão melhor trabalhados no terceiro capítulo.

do Projovem com a escola formal e com o mundo do trabalho? As ações previstas pelo Programa possibilitaram aos jovens a continuação dos estudos? A qualificação profissional inicial oferecida pelo Projovem Urbano contribuiu para a inserção dos jovens egressos no mercado de trabalho? Que percepções os jovens egressos têm do Programa e qual o significado do mesmo para suas vidas?

Diante das questões, temos como objetivo geral analisar as repercussões do Projovem Urbano na escolarização e profissionalização dos jovens e como o programa possibilitou o prosseguimento dos seus estudos, bem como a inserção no mercado de trabalho, incidindo na melhoria das condições materiais, sociais, espirituais e culturais dos alunos. Nesse sentido, destacamos como objetivos específicos:

- Analisar a relação dos egressos do Projovem com a escola formal e com o mundo do trabalho.
- Verificar o alcance do objetivo do Programa no que concerne à continuidade dos estudos por via da inserção no sistema do ensino formal (ensino médio), ou mesmo através de outras oportunidades educativas.
- Analisar se a qualificação profissional inicial possibilitou a inserção dos jovens no mercado de trabalho e de que forma se deu essa inserção.
- Identificar as percepções dos jovens sobre o Projovem Urbano e o significado do programa em suas vidas.

Procedimentos teórico-metodológicos

A perspectiva que adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa tem por base um olhar crítico acerca dos fenômenos subjacentes à realidade. Para Kosik (2011), é necessário desvelar a essência da realidade, pois a sociedade pode ser concebida como um fenômeno material, histórico e contraditório.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Antes, pois, de responder-se à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento – como se produz a realidade social – é necessário responder-se qual a concepção que temos da realidade social (FRIGOTTO, 2010a, p. 84).

Para uma leitura crítica do Projovem Urbano, faz-se necessário uma compreensão das discussões referentes à redefinição do papel do Estado e a constituição das políticas públicas a partir da década de 1990, período em que grandes reformas aconteceram no campo administrativo, econômico, político, social e educacional, provocando transformações que repercutiram e repercutem na vida dos jovens, alterando suas expectativas e condições de existência (SILVA, Marineide, 2012).

Buscamos analisar o Projovem Urbano no sentido de desvelar as contradições dessa política pública de educação e qualificação profissional direcionada aos jovens. Contudo, revelar as contradições existentes na realidade requer do pesquisador uma base teórica sustentada no conhecimento que se apresenta de forma efetiva através da práxis. Assim, a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão esvaziada de significados, mas sim, uma reflexão sustentada no pensamento crítico. De acordo com Frigotto (2010a, p. 89),

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa profundamente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Nesse sentido, o presente estudo se assenta em uma perspectiva crítica dialética da realidade, buscando refletir, pensar e analisar as repercussões do Projovem Urbano no processo de escolarização e qualificação profissional dos jovens do município de Imperatriz, *lócus* da pesquisa. Embora seja este o estudo de um Programa de âmbito nacional que possui muitas similaridades, entendemos que o Projovem Urbano em cada estado ou cidade tem suas especificidades e particularidades. Daí, acreditamos ser valioso verificar as repercussões desse programa na escolaridade e qualificação profissional dos jovens egressos de Imperatriz, permitindo algumas relações com outras realidades.

No exame das produções sobre o Projovem Urbano evidenciamos uma tendência a estudos de efeitos ou impactos de programas e políticas públicas. Segundo Duarte *et al.* (2009), os estudos dessa natureza buscam avaliar a relação entre a implementação de uma política/programa e as mudanças que efetuam nas condições de vida das pessoas beneficiadas.

Segundo Bauer (2010), a avaliação de um programa social pode envolver diversas etapas, como a análise da proposta no sentido de examinar se é relevante para o objetivo pré-definido; o desenho – se está adequado ao que foi planejado; a implementação – se o projeto está se desenvolvendo conforme o planejado e os impactos entendidos como resultados ou efeitos a longo prazo (mesmo depois do término da intervenção).

A autora ressalta que esta não se constitui a única forma de definir as etapas de um programa e, tampouco, os conceitos utilizados por diversos autores são unívocos. “Mesmo dentre os autores que fazem distinção entre ‘resultados’ e ‘impactos’, observa-se que as definições de avaliação de impacto são diversas, havendo pouco consenso, nas referências pesquisadas, sobre o significado do termo” (BAUER, 2010, p. 234).

No cenário dos estudos realizados sobre o Projovem Urbano, não nos propomos a uma compreensão aprofundada sobre a avaliação de efeitos ou impactos e avaliação de processo, a exemplo de Bauer (2010), Débora Cunha (2009), que discorrem de forma detalhada o que corresponde a cada tipo de avaliação. No entanto, para fundamentar nossa análise a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa, entendemos ser necessário nos reportamos sucintamente a cada um desses tipos de avaliação para compreendermos em que ponto situa as produções examinadas.

A avaliação de processo ou monitoramento é “realizada durante a implementação do Programa, diz respeito à dimensão da gestão. É uma avaliação periódica que procura detectar as dificuldades que ocorrem durante o processo para efetuar correções ou adequações” (CUNHA, Carla, 2006, p. 11).

Já a avaliação de impactos ou efeitos, segundo a autora, busca averiguar se os resultados das ações de uma dada política ou programa foram alcançados a partir dos objetivos propostos, podendo ocorrer durante a execução e ao final. Carla Cunha (2006) faz uma distinção entre avaliação de efeitos¹⁰ e avaliação de impactos¹¹, e afirma que esta distinção depende do tipo de análise que se propõe realizar. Se o objetivo for investigar os efeitos de uma intervenção sobre uma dada

¹⁰ Efeitos é o que decorre da influência do programa. O objetivo está localizado temporalmente antes do início do programa. Os efeitos são resultados das ações do programa, e podem ser intermediários, ocorrendo durante o programa, ou finais, que são os que perduram após o programa. (CUNHA, Carla, 2006, p.8).

¹¹ Impacto é o resultado do programa que pode ser atribuído exclusivamente às suas ações, após a eliminação dos efeitos externos. É o resultado líquido do programa. (CUNHA, Carla, 2006, p. 8).

comunidade atendida, ou seja, um universo menor, então, essa avaliação é considerada de efeitos ou resultados. Se o objetivo for verificar a repercussão dessa política ou programa em contextos mais amplos, nesse sentido este tipo de avaliação é considerado como de impacto.

De acordo com o exame dos trabalhos elaborados acerca do Projovem Urbano, observamos que sua maior parte é caracterizada como avaliação de efeito, a partir do ponto de vista dos seus usuários.

A avaliação de programas não diz respeito ao simples fato de localizar e indicar se certos resultados previstos foram ou não alcançados, mas envolve um juízo sobre a própria natureza do programa, o contexto da sua implementação e a ação dos agentes, principalmente se falamos de políticas públicas de abrangência nacional que dependem de articulações entre diferentes instâncias governamentais, vultosos orçamentos e incomensuráveis realidades locais. (DAZZANI; LORDELO, 2012, p. 18).

Em virtude da necessidade de um dispêndio maior de recursos, tempo e de pessoal para uma análise dos impactos de uma política/programa, optamos por avaliar as repercussões do Projovem Urbano na escolarização e qualificação profissional dos seus egressos. A avaliação de egressos é uma metodologia recente no Brasil, mas que tem se mostrado interessante, pois a análise a partir da fala dos sujeitos usuários de uma dada política nos possibilita verificar em que medida os objetivos desta política foram alcançados.

Para Dazzani e Lordelo (2012, p. 19), “a pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico extremamente rico, mesmo que complexo e repleto de dificuldades específicas”. Os autores ressaltam que estudos desta natureza têm como meta conhecer como os participantes se apropriam das informações, habilidades e ferramentas disponibilizadas pelo Programa e de que forma isso tem influenciando nas suas vidas, práticas e valores, bem como na sua inserção social, no mundo do trabalho e na cultura.

Adotamos como opção metodológica para esse estudo a pesquisa qualitativa por a considerarmos mais adequada, pois se “aplica ao estudo da história, das relações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. (MINAYO, 2010, p. 57).

A pesquisa qualitativa tem sido objeto de discussão de vários estudiosos no que tange à sua cientificidade e quanto a sua incompatibilidade com o enfoque

crítico dialético. Tais discussões foram problematizadas por estudiosos como Martins (2006), Santos Filho e Gamboa (2009), Minayo (2010) e Araújo (2010; 2012). Os dois últimos dizem que o problema não está no uso dessa abordagem, mas “deixar clara a perspectiva a partir da qual se entende o termo ‘qualitativo (a)’, caracterizando-o adequadamente” (ARAÚJO, 2010, p. 18). E que “é importante a *objetivação*, isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais teoriza, [...], usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas” (MINAYO, 2010, p. 62).

Portanto, faz-se necessário um esforço no sentido de não ficarmos apenas no nível da descrição ou das opiniões, tendo-as como verdades absolutas. O desafio posto consiste em compreender a problemática investigada a partir das relações que se estabelecem buscando os fatos concernentes a uma dada realidade e em dado momento histórico para chegar à sua essência.

Para a investigação a que nos propusemos fazer, buscamos, primeiramente, o departamento do Projovem Urbano na SEMED e os seus responsáveis, as coordenações executiva e pedagógica, pois são elas conhecedoras de todo o processo de implantação e implementação, e poderiam fornecer as informações necessárias, desde documentos relacionados ao Programa na esfera municipal (relatórios, portarias, plano de trabalho) como também as fichas individuais (dossiês) contendo os endereços dos alunos egressos, possibilitando sua localização e a realização da pesquisa.

Para embasamento desse trabalho, fizemos uma revisão bibliográfica a fim de nos colocarmos diretamente em contato com as produções realizadas que versam sobre o tema. Esse momento é salutar, pois

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar e o que pode ainda ser investigado etc. (TRIVIÑOS, 2006, p.100).

Recorremos aos documentos que norteiam o Projovem Urbano, pois estes oferecem pistas, sinais, vestígios, e nos cabe compreender os significados que nos oferecem, permitindo-nos extrair dados da realidade (EVANGELISTA, 2012). Para tanto, selecionamos os seguintes documentos:

- Ficha de matrícula dos alunos contendo informações sobre endereço, idade, sexo, profissão/ocupação, local de moradia, constituição familiar, condição

civil etc., tornado possível desenhar o perfil dos jovens e até mesmo uma aproximação para que se estabeleçam diálogos em torno da temática em questão;

- Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano – a análise do documento que delinea todas as ações do Programa se fez necessária tendo em vista que traz a concepção de formação, qualificação profissional e participação cidadã, bem como o currículo, a avaliação, a gestão em nível macro e de sala de aula, dentre outros;
- Plano de Implementação do Programa e relatórios elaborados em nível local, pois nos dão informações sobre quem são os sujeitos envolvidos no processo, quantos são e quais as atribuições de cada um, como se desenvolveram as ações conforme a visão dos elaboradores e que avaliação fizeram do processo;
- Leis, resoluções e pareceres – são eles que oferecem subsídios para análise das bases legais, princípios e fundamentos.

Os documentos acima mencionados foram indispensáveis na investigação porque nos permitiram inter-relacionar o que se dá no campo do pensado e como o idealizado se materializa, tendo em vista que as informações contidas em seu bojo puderam nos revelar quais os pressupostos que os fundamentam e sob quais perspectivas foram elaborados. Os documentos foram coletados em sites oficiais e no departamento do Projovem Urbano na SEMED. Recorremos às coordenadoras que nos disponibilizaram documentos, dossiês, relatórios e todos os materiais referentes ao Programa.

Outro procedimento utilizado na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, escolha esta que se deu em razão desse procedimento servir de suporte para a compreensão da análise dos indicadores revelados pelos documentos, visto que a partir da fala dos sujeitos é possível verificar as repercussões do Projovem Urbano no processo de escolarização e qualificação profissional dos mesmos. De acordo com Oliveira (2010, p. 86), “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Os sujeitos desta pesquisa foram, portanto, os jovens egressos do Projovem Urbano provenientes dos anos de 2008 e 2010, que conseguiram concluir

com aproveitamento o curso. Sujeitos fundamentais, não menosprezando os demais, pois esses dispunham de informações relevantes que nos permitiram analisar se o Programa possibilitou o avanço na escolarização e sua inserção no mercado de trabalho. O olhar dos sujeitos acerca do Projovem Urbano e de suas repercussões na inclusão dos jovens se configura como um importante dado neste estudo.

Contudo, sabemos das dificuldades de se contatar os jovens egressos, pelo tempo transcorrido (mais de dois anos do término da última turma) e devido a muitos desses jovens mudarem constantemente de endereço, por não morarem em casa própria ou mesmo em função da necessidade de trabalhar, como foi constatado ao longo do curso.

O caminho para se chegar a esses jovens foi bastante espinhoso, pois devido ao tempo de término do Programa, o principal instrumento de localização dos alunos encontrava-se defasado, tornando a tarefa difícil. Partimos, então, da ferramenta que tínhamos à disposição: as fichas de matrícula dos alunos. De posse de 885 fichas, buscamos o meio mais viável para localizá-los, que seria o telefone. Na ficha existia um campo para o e-mail, mas 98% dos sujeitos não informaram e dos que informaram nenhum respondeu a nossa solicitação.

De posse das fichas de matrículas, começamos a fazer as ligações, dos números informados tivemos sucesso com apenas 50 ligações. Os telefones geralmente davam fora de área, tinha mudado de dono ou a pessoa não morava mais na casa a qual pertencia o número informado, principalmente por serem domésticas e já não trabalharem no antigo emprego. Desses, depois de muita insistência, apenas nove aceitaram conceder uma entrevista em suas casas, os demais não aceitaram e receberam o telefonema com muita desconfiança.

Lançamos mão de outra estratégia para localização dos jovens egressos, recorrendo a dois professores para averiguar se tinham ainda contato com algum aluno e se poderiam informar o número dos seus telefones. Um dos professores não só contactou dois alunos, como também marcou um local para fazermos a entrevista, à escolha dos entrevistados. Escolheram uma pizzaria e, assim, fomos ao seu encontro. Esse primeiro contato foi muito bom para nos aproximarmos, mas não foi possível a realização da entrevista devido ao ambiente que não favorecia, então marcamos nas suas próprias casas, à noite, único horário que dispunham.

A coordenadora executiva mantinha contato com algumas jovens e dessa forma conseguimos mais duas entrevistadas. Os próprios entrevistados quase já não tinham contato com os seus colegas de turma, mas ainda assim foi possível localizar mais quatro jovens.

Houve um jovem para o qual fizemos mais de cinco ligações para que ele aceitasse o nosso pedido, ele sempre nos dizia pra ligar no dia seguinte e assim fazíamos. Apenas por meio de uma amiga de trabalho que frequentava o salão no qual trabalhava foi possível convencê-lo a conceder uma entrevista. Além dele, a esposa também concordou em ser entrevistada.

A mudança de endereço, algo que ocorria com frequência entre os jovens no período de realização do curso, foi constatada: dos dezessete (17) jovens entrevistados, apenas três (03) ainda moravam no mesmo endereço; os demais, haviam mudado.

Na seleção dos entrevistados buscamos contemplar os jovens que concluíssem com aproveitamento o curso todo, representantes de cada arco oferecido (Construção e Reparos II, Saúde e Serviços Pessoais), uma representatividade masculina, mesmo sendo a grande maioria do sexo feminino, e que contemplasse os diversos bairros dos quais são oriundos.

Nesse percurso entrevistamos dezenove (19) jovens, mas duas entrevistas não foram incluídas porque as jovens não atendiam os critérios de ter concluído o curso completo sendo, portanto, respondentes dessa pesquisa dezessetes (17) jovens.

Na realização das entrevistas, as categorias de análise são exploradas e organizadas em grupos de questões para posteriormente serem trabalhadas. Estas são denominadas de categorias empíricas, que, segundo Minayo (2010, p. 179), “constituem-se em classificações com dupla elaboração: são, antes de tudo, expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhes permitem dar sentido a sua vida, suas relações e suas aspirações” (grifo no original). As mesmas requerem destes, sensibilidade e um olhar cuidadoso para o trato dos dados lhe possibilitando compreendê-los e valorizá-los.

As categorias analíticas, segundo Minayo (2010), construídas histórica e socialmente são as bases para o conhecimento de um dado objeto de forma geral, sendo que “comportam vários graus de generalização e de aproximação” (2010, p.

178). Para análise do nosso objeto de pesquisa, utilizamos inicialmente as categorias trabalho, educação e juventude.

O trabalho e a educação porque são componentes inerentes à existência humana, e através do trabalho e da educação é que o homem se humaniza e se educa. Conforme Saviani (2007, p. 154),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O uso da juventude enquanto categoria se justifica, pois deve ser pensada como uma etapa da vida humana onde o trabalho e a educação se fazem imprescindíveis aos jovens para que possam se constituir como sujeitos críticos da realidade, capazes de compreendê-la histórico-dialeticamente. A categoria *juventude* torna-se essencial em função do lugar que ocupa a juventude no Projovem Urbano, pois “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador” (DAYRELL, 2007, p. 161).

Quanto aos dados, adotamos como recurso metodológico a análise do conteúdo, que constitui em um conjunto de técnicas de análise de comunicações, fornecendo ao leitor crítico informações suplementares. Tal recurso nos auxilia na compreensão dos indicadores dos documentos e na análise das falas dos sujeitos deste estudo, e “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977 p. 31).

As diversas formas da análise do conteúdo possibilitam ao pesquisador um leque de opções de análise de acordo com seu objeto de pesquisa. Nesse sentido é que, a princípio, tendenciamos a utilizar o tipo categoria temática¹². Esse tipo de análise se propõe a descobrir os núcleos de sentido que compõe uma

¹² Para Bardin (1977, p. 35) “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos <<significados>> (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos <<significantes>> (análise lexical, análise dos procedimentos)”.

comunicação (mensagens escritas ou transcritas) dando ênfase à análise das questões mais recorrentes.

Por fim, partimos para a estruturação desse trabalho, estando o processo de exposição organizado em cinco seções. Na introdução, problematizamos o tema em questão e o percurso metodológico utilizado na realização dessa investigação.

Na primeira seção, tratamos do papel do Estado na constituição das políticas públicas, no caso em pauta, as políticas públicas direcionadas à juventude. Abordamos os conceitos de juventude, os quais permeiam essas políticas, bem como o de exclusão/inclusão social. Discutimos as políticas voltadas ao trabalho e educação direcionados ao segmento juvenil, e de que forma essas políticas têm se efetivado.

Na segunda seção buscamos caracterizar o Projovem Urbano, apresentando de que forma se estrutura, se organiza e como se deu sua implantação e implementação no município de Imperatriz.

Na terceira seção fazemos uma breve caracterização do município de Imperatriz, discorrendo sobre sua economia e o perfil socioeconômico dos jovens nele residente, e de forma mais detalhada o perfil dos jovens egressos do Projovem Urbano, buscando conhecer quem são, como vivem e o que fazem para sobreviver. Nessa seção revelamos as percepções dos jovens egressos a respeito da trajetória escolar, da qualificação profissional vivenciadas no Programa e o significado deste para tais jovens.

Nas considerações finais, retomamos as questões principais abordadas ao longo do trabalho, apresentando as conclusões a que chegamos acerca das repercussões do Projovem Urbano na escolarização e na qualificação profissional dos jovens. Inferimos que os programas e políticas públicas voltadas ao segmento juvenil ainda são pautadas pela “urgência” de resgatar os jovens e adultos da situação de exclusão em que vivem argumento usado para justificação de políticas aligeiradas e pouco consistentes, contribuindo mais para as questões estatísticas.

1 JUVENTUDE, SOCIEDADE E ESTADO

A partir do final da década de 1960 houve o acirramento das crises do padrão de acumulação do capitalismo englobando a dimensão da economia, da vida social e das organizações do Estado. “Na dimensão econômica, presencia-se o esgarçamento do modelo keynesiano que propugnava a ativa intervenção estatal na economia, o pleno emprego e o investimento em ações estratégicas para o desenvolvimento” (CABRAL NETO, 2009, p. 169). Essa crise acentua-se a partir da década de 1970, tendo como saldo a recessão, e com ela a baixa taxa de crescimento, altas taxas de inflação e excessivos gastos sociais.

Para Cabral Neto (2009), os defensores do neoliberalismo alardeavam que a situação de crise tinha como responsável a organização do movimento operário que pela força política havia acumulado ganhos econômicos que estavam provocando a corrosão das bases do sistema capitalista. Assim, a crise do estado de bem-estar social, que no Brasil sequer chegou a ser instituído de fato¹³, confirmaria as previsões do campo neoconservador de que esse modelo de Estado estaria esgotado.

Tal cenário de crise, segundo o campo neoconservador, decorria notadamente porque esse padrão de organização estatal havia criado uma gama expressiva de expectativas ampliando, de forma extensiva, os direitos sociais que haviam onerado, de forma expressiva, as contas públicas. (CABRAL NETO, 2009, p. 170).

Para superação dessa crise, a proposta dos neoconservadores seria a instituição do Estado mínimo para as questões sociais, mas máximo no que concerne à garantia de mudanças necessárias para o campo conservador. Desse modo, o estado se desobrigaria das questões sociais, repassando essa tarefa à sociedade civil¹⁴.

¹³ Para Cabral Neto (1997, p. 309), o Estado pôs em prática uma política de subsídios que beneficiou de forma ampla as elites empresariais, porém, foi incapaz de implementar uma política social para reduzir a crescente desigualdade social existente no país.(...) Diante de tais circunstâncias, torna-se difícil fazer referência ao Estado de Bem-Estar Social no Brasil, uma vez que a política posta em prática, nesse país, apesar de incorporar, em nível de discurso, princípios teóricos que serviram de fundamento às políticas de *Welfare State*, tem demarcado, do ponto de vista prático, mais uma situação de “mal-estar” do que de bem-estar para amplos setores da sociedade.

¹⁴ A categoria sociedade civil nasceu com a sociedade burguesa ligado ao conceito de Estado contrapondo a sociedade natural. O Estado seria o regulador e organizador das leis que assegurariam aos indivíduos alguns bens fundamentais como paz, liberdade, propriedade, segurança que o Estado natural individualista não seria capaz de garantir. Gramsci refunde o conceito de sociedade civil entende-a como um duplo espaço de luta de classe, onde expressam

Os governos neoliberais, com o discurso do Estado mínimo¹⁵, eliminaram os gastos sociais com educação, saúde e assistência social. Para esses governos tais gastos oneravam o Estado e impediam o seu crescimento. Passando, portanto, para as organizações não governamentais (ONGs) a tarefa que lhes cabiam de cuidar dos desempregados, sem teto, meninos e meninas de rua, jovens em conflito com a lei, da saúde e educação, dentre outros serviços sociais.

Esses governos atribuíam aos gastos com as políticas sociais a responsabilidade pelas crises na economia, como por exemplo, a crise dos anos de 1980, denominada de crise fiscal, gerada, segundo os liberais, pela excessiva intervenção do Estado e pelo populismo econômico, sendo para estes a causa do desenvolvimentismo¹⁶ em toda América Latina (FIORI, 2003). Os governos liberais apontavam como saída o investimento na globalização para a derrubada das barreiras que conseqüentemente concorreria para a integração através dos mercados, promovendo o crescimento dos países e ampliação da riqueza.

Todavia, a tese defendida pelos liberais, segundo Fiori (2003), era equivocada, pois a crise era fiscal e a globalização se trouxe riqueza foi para os que já eram ricos. Na verdade, houve uma maior concentração de renda nas mãos dos poderosos.

Foi um período em que o governo brasileiro abandonou a estratégia desenvolvimentista e apostou na possibilidade de um crescimento econômico sustentado através da integração "virtuosa" da economia

as contradições. Constitui-se em um "terreno de conflitos econômicos, ideológicos, sociais e religioso intervindo como mediador ou suprimindo-os" (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 2010, p. 1210). Nesse sentido, "os aparelhos privados de hegemonia (ou de contra-hegemonia) são organizações nas quais se elaboram e moldam vontades, e com base nas quais as formas de dominação (ou de luta contra ela) se irradiam para dentro e para fora do Estado" (FONTES, [s.d.]).

¹⁵ Estado Mínimo refere-se à desobrigação do Estado para com os direitos sociais tidos como onerosos aos cofres públicos, ao "fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e de gastos, em geral, com as políticas sociais" (FRIGOTTO, 2010b p. 178). Em contraposição ao Estado de Bem – Estar Social que no Brasil segundo os estudiosos nem sequer chegou a se efetivar no Brasil.

¹⁶ A teoria desenvolvimentista foi elaborada pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) no final dos anos 50, onde para a mesma a industrialização apoiada pelo Estado seria a forma que este encontraria para a superação do subdesenvolvimento. Para Colistete (2001, p. 23) o núcleo básico da teoria cepalina do desenvolvimentismo se funda em duas proposições: as economias latino-americanas teriam desenvolvido estruturas pouco diversificadas e pouco integradas com um setor primário-exportador dinâmico, mas incapaz de difundir progresso técnico para o resto da economia, de empregar produtivamente o conjunto da mão-de-obra e de permitir o crescimento sustentado dos salários reais; o ritmo de incorporação do progresso técnico e o aumento de produtividade seriam significativamente maiores nas economias industriais (centro) do que nas economias especializadas em produtos primários (periferia), o que levaria por si só a uma diferenciação secular da renda favorável às primeiras. Além disso, os preços de exportação dos produtos primários tenderiam a apresentar uma evolução desfavorável frente à dos bens manufatura dos produzidos pelos países industrializados.

brasileira no circuito financeiro internacional. Os resultados econômicos e sociais, entretanto, foram medíocres. Mas as mudanças liberais desta última década não apenas perdurarão: elas pesarão decisivamente no futuro brasileiro, porque foram muito radicais e profundas. Para começar, a forma em que foi feita a estabilização e a maneira como o governo se aferrou à idéia do equilíbrio fiscal, junto com a desregulação financeira e a abertura comercial, provocou efeitos de longo prazo: aumentou enormemente a nossa dívida, nossa fragilidade financeira externa e nosso déficit na balança de pagamentos. Além de ter desorganizado seriamente nosso sistema de infra-estrutura, desmontou a capacidade estruturante do Estado brasileiro. O relativo sucesso no combate à inflação acabou se transformando na contraface de um modelo que se sustentou ancorado por altas taxas de juros, endividamento externo, corte sucessivos dos investimentos e gastos sociais públicos e perdas salariais contínuas (FIORI, 2003).

Com o discurso de que o investimento nas políticas sociais oneraria o Estado, que não teve competência para gerir tais políticas com eficiência e eficácia, caber-lhe-ia transferir essa tarefa para as organizações não governamentais e organizações do setor privado. “Por outro lado a *crise* e a suposta *escassez* de recursos servem de pretexto para justificar a retirada do Estado da sua responsabilidade social e a expansão dos serviços comerciais ou desenvolvidos num suposto terceiro setor” (MONTAÑO, 2002, p. 53).

A política de desresponsabilização do Estado do ponto de vista social foi danosa para a população menos favorecida economicamente, tendo como consequência a redução de emprego, queda de salários e o empobrecimento da população, sendo que não apenas os adultos, como também as crianças e jovens, sofreram com os efeitos nefastos de tais políticas.

É neste contexto que a emergência das políticas voltadas para a juventude se impõe, pois como se observa ao longo do século XX, quase não se tem registro de políticas direcionadas aos jovens, geralmente o que tivemos foram iniciativas focalizadas com objetivo de proteger a sociedade dos riscos que estes poderiam oferecer. Políticas essas direcionadas à contenção dos delitos e dos riscos oferecidos pelos jovens pobres e geralmente negros. Um exemplo evidente foi a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que durante anos abrigou menores em conflito com a lei¹⁷ e meninos pobres que sequer tinham cometido qualquer delito.

Nesse sentido, questionamos qual a visão de juventude que permeava o ideário brasileiro, em especial daqueles responsáveis por gerir as políticas públicas?

¹⁷ Terminologia utilizada a partir de 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

De que forma enxergavam os filhos da classe trabalhadora? Que direitos teriam os jovens pobres?

Ao abordamos as questões voltadas à juventude, primeiramente precisamos ter em mente que não existe uma juventude homogênea. Inúmeros trabalhos envolvendo a temática têm buscado uma definição conceitual, e acentuam a pluralidade de sentido e experiências, não sendo possível uma definição única (ABAD, 2002; DAYRELL, 2001, 2007; SPOSITO e CARRANO, 2003).

Como temos percebido a constituição da categoria juventude não tem sido simples. Falar de juventude requer a compreensão de uma dimensão biológica e de uma dimensão histórico-cultural, ou seja, o conceito de juventude vem sendo construído ao longo da história de acordo com a cultura de cada grupo social. “Ainda que marcada pela dimensão biológica, em cada grupo social e a cada momento histórico ela é elaborada de forma diferente” (DAYRELL, 2011, p.13).

Dessa feita, estudiosos como Dayrell (2001), Frigotto (2011a), Sposito e Carrano (2003), dentre outros, acreditam ser mais apropriado falarmos de juventude no plural – juventudes, por ser um conceito mais abrangente que possibilita englobar um conjunto maior de experiências e vivências desses sujeitos em diferentes realidades e contextos.

Embora falando de juventudes, no plural, acreditamos que a questão da classe social a qual pertence esses jovens é fator preponderante. Mesmo que os jovens das classes mais abastadas sofram os efeitos de economia neoliberal, limitando o espaço no mercado de trabalho, os efeitos dessa política econômica têm feito com que esses jovens permaneçam na tutela dos seus pais por mais tempo, postergando para bem adiante a entrada na vida adulta.

Diferentemente, os jovens da classe trabalhadora, classe pobre, com algumas exceções, desde muito cedo precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias que não têm como mantê-los apenas estudando. A realidade vivida é diferente, às vezes trabalham oito horas ou até mais para levar algum dinheiro para casa, a exemplo dos vendedores de produtos nos sinais, flanelinhas, cortadores de canas, empregadas domésticas, dentre tantos outros. Realidade já denunciada por Marx no século XIX, em que crianças e jovens eram explorados trabalhando horas a fio para o enriquecimento dos capitalistas.

A manufatura de fósforo data de 1883, quando se inventou o processo de aplicar o fósforo no próprio palito. (...). A metade dos trabalhadores são

crianças com menos de 13 anos e jovens com menos de 18 anos. A manufatura é tão mal-afamada, por ser insalubre e repugnante, que somente a parte mais degradada da classe trabalhadora, viúvas famintas, entre outras, cede-lhe crianças, 'crianças esfarrapadas, meio famintas, totalmente desamparadas e não educadas'. Das testemunhas inquiridas pelo comissário White (1863), 270 tinham menos de 18 anos, 40 menos de 10, 10 apenas 8, e 5 apenas 6. A jornada de trabalho variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares, em regra no próprio local de trabalho, empestado de fósforo. (MARX, 1985, p. 198).

As crianças e os jovens da classe trabalhadora, como outrora, mesmo diante das leis criadas para os protegerem, vivem, muitas vezes, encontram-se em situações análogas às denunciadas por Marx no século XIX. São desses jovens que tratamos nesse trabalho, jovens que pertencem à classe trabalhadora ou que “produzem a vida de forma precária por conta própria [...] na cidade, em regiões diversas e com peculiaridades socioculturais e étnicas” (FRIGOTTO, 2011b, p. 181). Jovens excluídos, à margem dos direitos à saúde, educação, moradia e trabalho, que moram em bairros periféricos ou mesmo nas favelas das médias e grandes cidades.

A juventude a que nos reportamos são os jovens situados entre 18 e 29 anos (faixa de idade que compreende o Projovem Urbano, modalidade da qual estamos tratando), em sua maioria mães ou pais de família e que em função de inúmeras razões interromperam seus estudos, não conseguindo concluir o ensino fundamental. São os jovens excluídos dos direitos sociais, dentre eles o de ter uma educação e um trabalho que lhes dêem condições de viverem com um mínimo de dignidade humana.

1.1 A questão da exclusão/inclusão dos jovens e o contexto das políticas para juventude

A definição do termo *exclusão social* é complexa, e tal expressão tem sido usada de diferentes formas e nas mais variadas situações. Excluídos são: os desempregados, pobres, portadores de necessidades educacionais, 'minorias', analfabetos (BIANCHETTI e CORREIA 2011; DUPAS, 1999). Para Bianchetti e Correia (2011, p. 159) “a noção de exclusão social se tornou 'lugar comum' de certa maneira naturalizado”, pois serve para designar uma diversidade de fenômenos sem maior explicitação dos mesmos e das formas de intervenção social. Os autores questionam se nos tempos atuais a discussão acerca da exclusão social não tem

sido banalizada, naturalizada, passando a ser apenas um discurso que pauta os programas políticos, ou se de fato tem contribuído para a mudança de intervenção junto às populações consideradas desfavorecidas.

O termo exclusão social, segundo Borba e Lima (2011), é recente e foi introduzido por René Lenoir em 1974, inicialmente na França, abrangendo grande variedade de problemas socioeconômicos surgidos, principalmente, a partir da crise do estado de bem-estar social. Mariléia Silva (2012) ressalta que a discussão a respeito da exclusão social não é uma questão recente. Observa que Oliveira (2002), na sua tese de doutoramento, recupera o conceito de exclusão social a partir de conjunto da obra de Marx, onde exclusão, embora não tratada de modo específico nas referidas obras, é inerente à lógica do capital, sendo, portanto, uma questão denunciada desde século XIX pelo teórico.

O problema da exclusão social está presente em todos os países independente de seu nível de desenvolvimento, sendo que nos países pobres tal questão é agravada. O processo de exclusão social acentuou-se em função do acirramento da crise do capital e, nos países desenvolvidos, com a crise do estado de bem-estar social. Para Frigotto, os efeitos dessa crise é sentido por todos, mas de forma bem mais nociva pelos países pobres.

Os efeitos do ajuste neoconservador no enfrentamento da crise, que significa a definição de um novo modelo de acumulação e regulação social, dentro de um novo reordenamento mundial, têm como consequência o aumento da exclusão social. *A ideia de custos sociais e humanos materializa-se pelo aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas e pelo desemprego e subemprego estrutural que atinge de modo diferenciado os países do Cone Norte e Sul (FRIGOTTO, 2010b, p. 89).* (grifo do original)

A exclusão social se globalizou em decorrência da situação de pobreza que vive a maior parte da população mundial, como resultado do processo intenso de acumulação do capital. Contudo, tanto Bianchetti e Correia (2011), quanto Mariléia Silva (2012), questionam a visão de exclusão centrada no sujeito em que este, pelas suas qualidades (empregável, qualificado, flexível...), hora se encontra excluído, hora incluído. Mariléia Silva (2012, p. 77), assentando-se em Marx e Engels, adverte que,

É justamente a aparente universalidade do Estado Liberal burguês que se assegura os interesses particulares da classe social que detém a hegemonia. Na atual conjuntura, o que se percebe é que quanto maiores

são as dificuldades de se conter as contradições do capital, essas reveladas pelo acirramento das desigualdades sociais, mais urgentes se tornam as necessidades de operar o deslocamento de uma identidade proletária para uma identidade de excluído.

Conforme a referida autora, ao desconsiderar a exclusão social como uma questão estrutural, os excluídos são vistos como sujeitos que precisam ser incluídos, sem o reconhecimento de uma identidade de classe, decorrendo, assim, a não existência daquele que explora e oprime e do questionamento do sistema capitalista. A autora questiona se tal postura não converge para que a instituição das políticas públicas seja mais para manutenção da ordem do que para sua superação. Argumenta ainda que “a própria construção do conceito de pobreza tem um papel fundamental, uma vez que é sob uma dada concepção de pobre que se assenta o par inclusão/exclusão” (SILVA, Mariléia, 2012, p. 78).

A partir de uma visão centrada no indivíduo, a pobreza é vista como um fato e não como o resultado de um processo de expropriação e acumulação do capital. Essa visão está pautada numa ótica individualista que concebe “a inclusão social como resultado de ações individuais – como abrir novos negócios, competir pelos empregos, ir à escola para adquirir qualificação e assim por diante” (SINGER, 2011, p. 62). Nessa perspectiva, as políticas públicas têm uma função paliativa no sentido de incluir aquele sujeito em situação de ‘risco e vulnerabilidade social’, alterando suas condições de vida. Para isso, cada indivíduo necessita ter esforço próprio, dedicação, persistência, coragem, vontade e motivação para mudar sua situação de excluído.

Bianchetti e Correia (2011, p. 167), referindo-se a essa visão centrada no indivíduo dizem que,

A atual configuração cognitiva do paradigma da exclusão reflete, ao mesmo tempo em que oculta, uma profunda transformação das políticas sociais e das ‘subjetividades sociais’. Os sofrimentos e as injustiças sociais tendem, com efeito, a deixar de ser interpretados e imputados aos *déficit* da democracia e do combate à desigualdade social para passar a se inscrever em dinâmicas voluntaristas e caritativas legitimadoras de uma nova concepção de justiça social que, segundo Bourdieu (1993, p. 175), justificou o abandono de uma concepção de política social ‘que procurava agir sobre as estruturas de distribuição’ e a adoção de outra ‘que visa apenas corrigir os efeitos de uma desigual distribuição dos recursos em capital econômico e cultural, ou seja, para uma caridade do Estado que, como nos velhos tempos da filantropia religiosa, se destina aos pobres.

Ribeiro (2010), ao analisar a questão da exclusão social no Brasil, ressalta que sua herança cultural constituída em bases patrimonialista e escravocrata não incorporou os direitos básicos e universais de cidadania. Para a autora, a fragilização dos direitos sociais não pode ser atribuída à desconstrução das garantias sociais, visto que no plano real essas garantias não chegaram a se efetivar, estando em nível de discurso, mas na prática não se concretizaram.

Nesse sentido, podemos identificar a existência de uma sociedade dual, por um lado composta de ricos e pobres integrados econômica, social e politicamente, e, por outro, uma maioria que vive à margem, inserida precariamente nos processos econômicos, em função do trabalho precário, do subemprego, que obrigam os pobres a viverem “de bicos, do comércio ambulante, de trabalhos sazonais, de prestação de serviços que não exige qualificação, que incluem a prostituição, a mendicância e assemelhados” (SINGER, 2012, p. 110), sendo excluídos dos espaços sociais e políticos, dos direitos básicos e universais de cidadania (BLANCO, 2009).

Autores como Antunes (2011), Bianchetti e Correia (2011), Gracindo, Marques e Paiva (2005) e Mariléia Silva (2012), têm evidenciado que o processo de exclusão do mercado de trabalho vem se acentuando nas últimas décadas, principalmente dos jovens e dos idosos, enquanto as pessoas com 40 anos ou mais, quando desempregados, dificilmente conseguem reingressar no mercado de trabalho, e os jovens, quando ingressam, estão sujeitos às formas de inclusão precária ressaltada por Singer.

As mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas impressas pela lógica do capital inserem-se num círculo de exclusão/inclusão em que a lógica da expropriação e acumulação é quem direcionam, quase sempre, as ações e tomadas de decisões. É nessa lógica que os programas e políticas públicas sociais têm sido implantados, a partir de um viés economicista em que a inclusão se dá de forma precária. Essas políticas, segundo Frigotto (2010b), oferecem o mínimo e não o básico, o fundamental para uma vida digna.

Ao analisar o conceito de mínimo nas políticas públicas de educação, vale rever a posição de Pereira (2002, p. 26), segundo a qual há que se fazer também uma diferença entre mínimo e básico, que, para ela, são conceitos distintos, pois, “enquanto o primeiro tem a conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não”. O básico nos remete a algo fundamental, principal, primordial. Enquanto mínimo

pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal sob alegado respeito a preferências, que são individuais e relativas, o básico requer investimentos sociais de qualidade (GRACINDO; MARQUES; PAIVA, 2005, p. 20).

Ao reportarmos as políticas públicas para juventude, e no nosso caso, a juventude pobre da classe trabalhadora, o desafio é analisar se essas políticas têm se pautado por uma concepção de investimento mínimo, que impactos tais políticas têm sobre a vida dos jovens, e que forma de inclusão os tem possibilitado.

Nesse sentido, questionamos se o Projovem Urbano não poderia ser mais uma política com esse viés economicista, em que a ênfase no discurso de inclusão não passa de engodo, uma forma de responder aos anseios dos jovens, uma meia verdade.

1.2 As políticas públicas e suas interfaces com as políticas para juventude

Nos meados da década de 1980, o saldo deixado pelos governos ditatórios era bastante negativo em toda a América Latina e, inclusive, no Brasil. No país, o quadro era de pobreza, recessão e altíssima inflação. A situação era tão desoladora que em 1983 a porcentagem da população pobre ficara acima de 50%, apresentado um acentuado quadro de desigualdade social, pois enquanto metade da população brasileira era de pobres, nesse período houve ampliação da concentração de renda nas mãos das 10% pessoas mais ricas¹⁸.

É importante ressaltar que mesmo diante de um quadro de recessão, alta inflação, problemas de todas as ordens, levando os teóricos a considerarem a década de 1980 como a década perdida (SINGER, 2012), essa foi na realidade uma década frutífera no que concerne à participação popular. As conquistas tanto na área das políticas públicas para juventude quanto nos diversos setores, não se deram gratuitamente por vontade dos governos. Tais conquistas foram o resultado das lutas travadas por esses setores da sociedade “reivindicando a satisfação de suas necessidades básicas, cobrando mais empregos e melhores salários, terra para trabalhar, saneamento e moradia, transporte, posto de saúde, creches, educação” (CIAVATTA, 2002, p. 94), dentre outros. Há nesse período o acirramento

¹⁸ Segundo o IBGE, no Brasil, em 1981, os 10% mais ricos abarcavam 46,6% das riquezas produzidas, sendo esse percentual elevado para 53,2% em 1989.

das lutas por uma sociedade democrática e mais justa, que buscava a superação das extremas desigualdades.

Não obstante, as reivindicações da população e o quadro de pobreza em que se encontrava obrigavam os governos transitórios¹⁹ a enfrentar as demandas sociais desconsideradas pelos governos ditatoriais. A desigualdade e a violência que assolava a população brasileira, principalmente a de jovens pobres e negros entre 15 e 24 anos, forçaram os governos a elaborarem políticas públicas visando o combate à pobreza e à prevenção de delitos, buscando responder aos problemas mais emergenciais.

De acordo com Aquino (2009), ao longo da história brasileira as políticas destinadas à juventude pautavam-se em duas abordagens. Uma em que os jovens eram vistos como problema e risco à sociedade e tinham como preocupação maior o controle tutelar e repressivo desses jovens, mais do que seu bem-estar sócio-cultural. E nessa perspectiva, eram vistos como problema e risco à sociedade, sendo preciso socializá-los de forma que se adequassem aos preceitos estabelecidos a uma “boa vivência em sociedade”.

Na segunda abordagem, a juventude é vista como uma fase transitória para a vida adulta e que seria preciso um esforço de todos (família e sociedade) na preparação desses jovens. As políticas pautadas nessa concepção partem do conceito de socialização, sociedade e família, compreendendo o jovem como um ser a se constituir, em transição, e que se desenvolve por etapas sucessivamente organizadas que lhes garantem a incorporação dos elementos socioculturais, que se “caracterizam por papéis típicos do mundo adulto, como trabalhador, chefe de família, pai e mãe, entre outros” (AQUINO, 2009, p.23).

A constituição desse jovem adulto, socialmente adaptado conforme essa segunda compreensão dar-se-ia numa sequência de ações: primeiramente, seria sua frequência à escola, seguida da experiência afeto-sexual, a entrada no mercado de trabalho e, finalmente, a constituição do próprio lar. Em uma visão linear, tradicional, os jovens que não se enquadrassem nesse padrão passariam a ser considerados problemas sociais. Dessa forma, a concepção de jovem “ideal” para os padrões de normalidade da sociedade seria aquela que o identifica como estudante,

¹⁹ Estamos nos referindo aos governos que assumiram após golpes militares na América Latina e no Brasil, transitório no sentido de estar passando de um regime político para outro, ditadura para a democracia.

livre da responsabilidade de trabalhar precocemente, cabendo à família a garantia de manutenção durante sua formação.

Contudo, essa visão linear e mais romântica de juventude não se aplica a todos os jovens, só apenas a uma pequena parcela da sociedade. Na realidade, milhões de jovens são obrigados a colaborar ou mesmo prover o sustento de suas famílias²⁰, “o caráter imprescindível das políticas públicas deriva da necessidade real para milhares de jovens de ingressar precocemente na luta pela sobrevivência em face do ‘monstrengo social’ em que nos transformamos” (FRIGOTTO, 2011b, p. 204).

O acirramento das políticas neoliberais concorreu para o aprofundamento da pobreza e da vulnerabilidade social, principalmente dos jovens da classe trabalhadora. A falta de políticas públicas voltadas para as suas reais necessidades levou a um quadro de miséria e abandono, em que vivia a população jovem, pobre e negra, denunciado desde a década de 1980.

Um exemplo da situação de abandono pelo poder público, ao qual foram submetidos os jovens, está no aumento da violência. Waiselfisz (2013), traçando um mapa da violência brasileira, mostra que houve um aumento 346,5% na quantidade de mortes provocadas por armas de fogo no período de 1980 a 2010. Esta situação, segundo o autor, é mais agravante entre os jovens.

Entre os jovens de 15 a 29 anos esse crescimento foi ainda maior: passou de 4.415 óbitos em 1980 para 22.694 em 2010: 414% nos 31 anos entre essas datas. O alto crescimento das mortes por armas de fogo foi puxado, quase exclusivamente, pelos homicídios, que cresceram 502,8%, enquanto os suicídios com armas de fogo cresceram 46,8% e as mortes por acidentes com armas caíram 8,8% (WAISELFISZ, 2013, p. 9).

A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)²¹, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), confirma a situação de desigualdade social em que vivem os jovens pobres e seus familiares. No Brasil, em 2011, a população jovem entre 15 e 24 anos estava inserida nas famílias de poder

²⁰ O trabalho no comércio é importante para a manutenção tanto dos jovens como de suas famílias, como mostram dados do Sistema PED referentes a 2008. Segundo estas informações, a juventude comerciária é responsável pela renda familiar, em média, entre 28,5%, em Belo Horizonte e 34,6%, em Porto Alegre. O jovem comerciário ocupava, majoritariamente, a posição de filho nos domicílios em que morava (mais de 60% dos casos). Contudo, chama a atenção o fato de que uma parcela considerável já era chefe de domicílio: 13,0% no Distrito Federal, 12,7% em Porto Alegre, 12,9% em Recife e 11,1% em São Paulo (DIEESE, 2009).

²¹ Ver A política Nacional de Juventude: avanços e dificuldades. *In*: Juventudes e Políticas Sociais no Brasil. IPEA, 2009.

aquisitivo mais baixo, se concentrando nos dois primeiros quintos da distribuição de renda, correspondendo a 43,5%. Desses, 30,6% eram considerados pobres, pois viviam em famílias com renda domiciliar *per capita* de meio salário mínimo. A maioria dessa população – 53,7% – vivia com renda domiciliar *per capita* entre meio e dois salários mínimos. Somando esses números, temos mais de 80% da população jovem empobrecida.

Os dados acima apresentados são ratificados quando se observa as estatísticas acerca da taxa de desemprego da população entre 16 e 24 anos, que, entre 2007 e 2011, chegou ao patamar de 21,2%²². E entre os ocupados, a informalidade, a falta de seguridade social e trabalhista chegava a 56,3% (FERREIRA; POCHMANN, 2011). Essa situação é o reflexo da reconfiguração do capitalismo com a reestruturação da economia, em que o desemprego e a precarização do emprego obrigam a inserção dos jovens no mercado de trabalho informal.

Os jovens que são obrigados a trabalhar para ajudar no sustento da família geralmente abandonam a escola, engrossando a fileira dos analfabetos (quase 1,5 milhões) ou mesmo contribuindo para a elevação na taxa de distorção idade/série, visto que, em 2008, 31% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não concluíram o ensino fundamental e outros 16% estava fora da escola.

Em 2011, mesmo havendo elevação da taxa de escolaridade líquida, que passou de 37,3% para 51,8%, ainda há muito que melhorar. Todavia, verifica-se que o abono escolar atingia mais da metade dos jovens entre 18 e 24 anos pertencentes ao quinto²³ mais pobre, enquanto que no quinto mais rico essa proporção foi de 9,6% (IBGE, 2012a).

No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se radicaliza tendo em vista que a maior produtividade do trabalho não só não liberou mais tempo livre, mas, pelo contrário, no capitalismo central e periférico a pobreza e a "exclusão" ou inclusão precarizados *jovializaram-se*. Ou seja, cresceu o número de jovens que participam 'de trabalhos' ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudarem seus pais a compor a renda familiar. E isto não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares e se instaura o que Boaventura Santos (1999) denomina de *fascismo da insegurança* (FRIGOTTO, 2011b, p. 197). (grifo do original)

²² Dados retirados do site do IPEA/2013.

²³ A PNAD 2011 dividiu a população em cinco partes numa ordem crescente representa o quanto cada quinto da população se apropria do total das riquezas produzidas nacionalmente auferidas pelos indivíduos.

Frigotto (2011b) ressalta que a manutenção da sociedade capitalista se dá pelo acirramento das desigualdades, mesmo que a igualdade seja legalmente proclamada nas leis: Constituição Federal (CF) de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Muitas vezes, tais leis dissimulam as desigualdades, pois mesmo a igualdade estando no campo dos direitos, muitos destes direitos não são materializados. “A inserção de crianças e de jovens no mundo do trabalho, a exploração dos mesmos e uma escola diferenciada aparecem desde o início reafirmando essas desigualdades” (FRIGOTTO, 2011b, p. 195).

As discussões em torno da questão juvenil, em suas várias dimensões²⁴, desde o final da década de 1990, têm concorrido para uma mudança na consecução de políticas públicas para juventude. Esse cenário começa a se alterar a partir da participação de instituições da sociedade civil e das várias instâncias do Poder Executivo e Judiciário, nos âmbitos federal, estadual e municipal, e dos próprios jovens beneficiários dessas políticas. Embora esse processo de discussão não seja tão simples e tampouco o seu resultado seja consensual.

Mesmo no interior do aparelho de Estado as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas, etc. Podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidos a partir do que no Brasil tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada ou, apenas, como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 20).

Até então, o propósito das políticas para juventude era remediar a situação implantando programas pontuais, não havendo política consistente que proporcionasse a esses jovens as condições necessárias para seu desenvolvimento, como saúde, educação, trabalho, moradia e lazer, dentre outras necessidades. Para Rua (1998), era preciso superar a visão de juventude como estado de coisa²⁵, ou seja, com ações pontuais, precárias, destinadas a um público mais amplo, sem evidenciar a condição de juventude, não apresentando as demandas desse segmento como problemas políticos.

²⁴ Seguridade social, saúde, educação, trabalho, sexualidade, cultura (ABRAMO, 1997; CARRANO, 2010; FRIGOTTO, 2004, 2009; SPOSITO, 2005).

²⁵ Rua (1998) chama *estado de coisa* por ser demandas sentidas, mas que ainda não fazem parte da pauta das políticas públicas.

Essas observações são importantes para a compreensão da trajetória recente das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, uma vez que, de modo diferente do conjunto da América Latina, elas tenderam a permanecer muito mais como estado de coisas do que como problemas de natureza política que demandam respostas. Por essas razões, ao examinar, sobretudo no nível federal, as políticas setoriais de *educação, saúde e trabalho*. Rua constata que nenhuma delas estava, naquela conjuntura, contemplando ações especialmente voltadas para os jovens (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17). (grifo no original)

Concordando com Rua, Sposito e Carrano (2003) ressaltam que, apenas quando vista como problema político, a juventude passará a fazer parte da pauta da agenda pública, e dessa forma as políticas públicas passarão a contemplar as suas demandas.

Assim, no Brasil, as discussões sobre a juventude se ampliam no início dos anos de 1990, principalmente devido à mobilização da sociedade civil e de algumas representações de partidos políticos em função da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. Porém, esse estatuto só assegurava os direitos de crianças e adolescentes até dezoito anos, ficando de fora toda uma população jovem para a qual não havia políticas específicas para o atendimento de suas demandas.

Embora reconheçamos a importância do ECA na luta pelos direitos de crianças e adolescentes, no tocante ao público juvenil havia uma lacuna que precisava ser preenchida, pois as condições de vida dos jovens continuavam precárias, com altíssimos índices de violência, baixa escolaridade e desemprego. Tal situação reforça a discussão acerca das políticas públicas para juventude que passa a exigir direitos.

Pode-se dizer que essas duas categorias – direitos e políticas públicas – fazem parte de um mesmo campo semântico. São como duas faces da mesma moeda: a primeira remete à sociedade e a segunda, ao Estado. Na sociedade, grupos e classes sociais participam de lutas sociais, encaminhando demandas, promovendo o reconhecimento de “direitos”. Por outro lado, cabe aos poderes públicos garantir a efetivação dos direitos, assegurados por meio de marcos legais e através de “políticas públicas”(NOVAES, 2011, p. 344). (grifo no original)

Pensando os jovens como sujeitos de direito é que vem se constituindo, ao longo dos últimos vinte anos, espaços de discussão acerca da condição juvenil no Brasil e das políticas voltadas para esse segmento, a exemplo dos seminários,

ciclo de debates²⁶ e publicações. Todavia, as políticas públicas para a juventude como qualquer outro setor tornam-se um espaço de disputa de diferentes projetos.

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

O aparecimento de organizações e grupos juvenis atuando em várias frentes de cultura (vida comunitária, empreendimentos financeiros, comunidade, além das antigas formas de participação, movimento estudantil e político-partidário) tem possibilitado um espaço de diálogo desses segmentos e poderes públicos. Para Aquino (2009), o diálogo desses grupos com movimentos sociais, partidos políticos e as organizações não-governamentais possibilitou a criação de uma agenda que fosse além das ações tradicionais.

Carrano (2011) reconhece os avanços ocorridos nos últimos dez anos em relação às políticas públicas para juventude, mas ao mesmo tempo adverte para que não nos enganemos com esses avanços, pois muitos se dão no campo narrativo, ou seja, do discurso e da teoria, enquanto que na prática não se materializaram. O autor diz que ainda é cedo para afirmar os avanços nas políticas públicas de juventude, sendo que há um abismo entre concepções e práticas, demandas por direitos e as respostas a essas no campo dessas políticas. O diagnóstico que autor faz é que as políticas públicas para a juventude ainda não dão suporte para que a juventude brasileira viva com dignidade.

A criação das institucionalidades políticas²⁷ de juventude nas diversas instâncias federativas tem expressado maior sensibilidade em relação às necessidades dos jovens. Contudo, as políticas públicas para a juventude ainda são incipientes, frágeis, fragmentadas, superpostas, descontínuas e inconsistentes no que diz respeito ao marco legal, ao orçamento, aos recursos humanos e materiais, além da escassez de preocupações com pesquisas de caráter nacional que

²⁶ Primeiro Seminário ainda na década de 1990 realizado em Brasília “Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas”, ciclo de debates promovido pela Ação Educativa em 1998, dentre tantos outros. (PAPA; FREITAS, 2011).

²⁷ Carrano considera como institucionalidades políticas secretarias, coordenações, assessorias e conselhos de juventude.

construam indicadores sociais sólidos para consecução de políticas pautadas nas reais necessidades desse segmento (CARRANO, 2011).

1.3 Trabalho e educação na pauta das políticas para juventude: de qual trabalha e de qual educação falam essas políticas

A educação de jovens e adultos no Brasil sempre esteve ausente das pautas das políticas públicas. Ao longo da história, o que se viu foram campanhas em sua maior parte promovidas por entidades religiosas ou pelos movimentos sociais. Falamos em educação de jovens e adultos, pois é direcionada àqueles que não lograram na idade escolar o ensino regular, situação de muitos jovens, principalmente das regiões norte e nordeste.

Sabemos que até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, a educação básica²⁸ não era tida como dever do Estado e, mesmo na referida lei, apenas o ensino fundamental foi considerado como obrigatório, estando direcionado às crianças e adolescentes de até 14 anos de idade, ficando os adolescentes e jovens acima dessa faixa etária sem o direito assegurado à educação, contrariando o que reza na Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso I, em que afirma ser dever do Estado o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Os nossos governantes e representantes políticos entenderam ser privilégio ofertar ao segmento de jovens e adultos o ensino fundamental obrigatório. A partir desse entendimento, através do Projeto de Lei nº 92/96 que modifica o inciso I do artigo 208 da CF passando o mesmo para a seguinte redação o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Com o novo texto, o Estado se exime da obrigatoriedade do ensino fundamental para pessoas jovens e adultas.

Haddad (1998) observa que além dessa emenda, retirando do Estado a obrigatoriedade com a educação de jovens e adultos, foi vetado o inciso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que tratava da inserção desses alunos no censo geral da

²⁸ Educação básica compreendida como um todo, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

matrícula escolar sendo computados como os das séries regulares do ensino fundamental, beneficiando-os com os recursos direcionados a esse segmento.

Segundo Haddad (1998), o presidente Fernando Henrique Cardoso alegou que a inserção desses alunos teria como consequência uma corrida dos municípios por recursos, levando-os a criarem cursos sem rigor; além da falta de dados estatísticos que pudessem expressar o número real de pessoas nessa condição. No entanto, ressaltou que, mesmo esses alunos não sendo contados para efeito de distribuição de recursos, deveriam ser beneficiários destes. Com tal postura, o governo federal procurou amenizar a situação e jogar a responsabilidade para os municípios que, com recursos escassos, não dão conta de atender a educação obrigatória, quem dirá destinar recursos para a educação de jovens e adultos.

Dessa forma, é notório que não se tem dado a devida atenção à educação direcionada aos jovens e adultos, que ao longo dos anos apresenta-se, geralmente, em forma de campanhas desarticuladas e com pouco investimento. E o mais grave é que o Estado não toma para si a responsabilidade de gerir a educação para esse segmento, transferindo para a sociedade civil²⁹, mesmo com financiamento público, a responsabilidade por essa educação.

Diante dessa problemática, Ventura (2011) afirma que há uma ampliação da identidade da educação de jovens e adultos que se apresenta de forma fragmentada, heterogênea e complexa, desenvolvida por diversas entidades tanto no âmbito da esfera pública quanto no da sociedade civil³⁰, e “particularmente pelo grande número de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), voltadas à alfabetização, à educação básica e/ou aos cursos profissionalizantes de nível básico” (VENTURA, 2011, p. 82). São propostas que têm como princípio orientador a noção de empregabilidade³¹, ou seja, integrar as

²⁹ Conforme Ventura (2011, p. 81) “as ações desenvolvidas no âmbito da sociedade civil organizada apresentavam uma diversidade ainda maior: iniciativas vinculadas às representações de empresários (Sistema S, Telecurso 2000 etc.) ao Movimento Sindical (Integrar, Semear, Integração, etc.) e às demais representações de trabalhadores como, por exemplo, as experiências da EJA desenvolvidas pelo Movimento dos Sem-Terra”.

³⁰ As ações desenvolvidas no âmbito da sociedade civil são vinculadas às empresas como o Sistema S, Telecurso 2000, ao movimento sindical – Integrar, Semear, Integração etc. as demandas apresentadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, das ONGs e instituições religiosas. (VENTURA, 2011, p. 82- 83).

³¹ Frigotto (2011b, p. 102) afirma haver uma contradição no que concerne ao fato de organismos internacionais e suas agências regionais e nos Estados nacionais apostarem numa educação formal e programas de requalificação como meios, não mais de integração social, mas de

peças ao mercado de trabalho, sendo essas capazes de negociar sua capacidade de trabalho a partir do nível de competências acumuladas. Todavia, questiona-se: com um nível de escolaridade baixo, com apenas ensino fundamental, estariam esses trabalhadores instrumentalizados para tal?

Neste contexto, é contraditório que uma educação voltada para a formação do trabalhador seja financiada (mesmo em parte) pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador, e, ainda sendo uma educação que atenda ao projeto do capital, possuindo um viés economicista, “não se trata, portanto, de uma formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores, pelo contrário, o ideário consiste em continuar perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial à própria sobrevivência do capital” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012, p. 11).

É na lógica do capital com base na acumulação flexível, assentada na espoliação do trabalhador, que vem sendo gestadas as propostas de educação de jovens e adultos que buscam lhes imprimir a conformação e a responsabilização pelo acesso ou não ao mercado de trabalho.

Com o discurso de inclusão da população adulta, mais em especial a jovem, vem se delineando diversas propostas educacionais nesse campo, muitas delas nem exigem que o jovem estude em curso que lhe melhor instrumentalize, como é o caso dos exames de suplência, os quais objetivam mais a certificação do que a qualidade da aprendizagem (VENTURA, 2011).

Nessa mesma lógica, o Governo Lula instituiu em 2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária (Projovem Original), que a princípio atendia aos jovens entre 18 e 24 anos, com o intuito de promover a conclusão do ensino fundamental e a qualificação profissional inicial. O programa foi reformulado em 2008, passando a ser intitulado Projovem Integrado (Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008), ampliando a sua abrangência para o atendimento de jovens entre 15 e 29 anos em quatro modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Trabalhador, Projovem do Campo e Projovem Urbano.

“inclusão social”, não mais de emprego, mas de “empregabilidade”, em um contexto de crescente desemprego estrutural e de apropriação cada vez mais privada da ciência e tecnologia que se volta contra os trabalhadores.

Com a instituição do Projovem ocorre a sobreposição de ações voltadas a um mesmo público, oferta da EJA e do Projovem numa mesma escola. Para Ventura,

A configuração do Projovem Urbano, ou mesmo do Projovem Integrado como um todo, não supera limites de origem, quais sejam: o seu distanciamento do campo da EJA e o sistema educacional; o seu modelo de programa emergencial; sua proposta de qualificação profissional voltada para o exercício do trabalho simples; sua formação pragmática, que valoriza o “saber empreender-se”; e sua certificação destituída dos conhecimentos básicos exigidos por essa etapa de ensino, servindo de elevação dos indicadores de escolaridade da população (VENTURA, 2011, p. 89).

O que se percebe é que, embora no discurso oficial haja uma preocupação para integrar as ações governamentais a exemplo do Projovem Integrado, a decisão de ofertar para um mesmo público (jovens e adultos) duas modalidades de educação contradiz esse discurso. Ventura (2011, p. 93) afirma que “atualmente, menos do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de acesso, por meio de propostas que ampliam a certificação para os trabalhadores, mas não o acesso ao conhecimento”.

Frigotto (2011b, p. 118) ressalta que a sociedade brasileira, “por tratar-se de uma sociedade que teve seu processo histórico definido em uma relação de capitalismo dependente, a interdição do futuro dos jovens, mormente da classe trabalhadora, é quantitativa e qualitativamente mais perversa”. O quadro de abandono em que vivem os nossos jovens é comprovado pelas inúmeras estatísticas sobre a pobreza, violência, desemprego dentre tantas outras questões.

Fazendo um balanço crítico acerca da formação da nossa sociedade, Frigotto (2011b) afirma que a mesma é fundamentada em uma ideologia liberal. Para esta ideologia existem os setores minoritários da sociedade brasileira, sendo estes modernos, com alta escolaridade, emprego formal, empreendedores, elevado padrão de consumo e integrado ao mundo desenvolvido. E os setores majoritários atrasados, com baixo nível de escolaridade, de consumo, trabalho informal, valores conservadores, setores esses, responsáveis pelo atraso do país.

Porém, Frigotto (2011b), fazendo uma análise dialética da especificidade de nossa formação social, evidencia que mesmo entre os consensos forjados pela classe dominante há conflitos de classe, tanto interna como externamente. E que as análises revelam que a ideologia da globalização, da sociedade do conhecimento e

do desenvolvimento, aprofunda as desigualdades, pois o capital domina todo o mundo, mas não de forma igual.

Subvertendo essa ordem, “a ideia do trabalho como princípio educativo tem inspirado diferentes projetos de educação destinada a trabalhadores” (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p.109). Podemos destacar alguns exemplos, como a proposta do movimento dos trabalhadores sem terra e propostas de organização do ensino médio integrado, nos estados do Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e Pará (ARAUJO; RODRIGUES, 2011).

Na contramão dessas propostas, os programas governamentais direcionados à formação e qualificação profissional dos jovens, na sua maioria, têm como fundamento uma concepção de trabalho e educação pautada na teoria do capital humano³² e na pedagogia das competências.

Nesse contexto é que se insere o Projovem Urbano, um programa que visa, a partir de uma formação aligeirada, a inclusão social dos jovens através da inserção na escola e no mercado de trabalho, indicando repetidamente que essa educação e qualificação “preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa” (BRASIL, 2008a, p. 41).

Mesmo reconhecendo os limites da inclusão social dos jovens em função de um modelo societário extremamente excludente, é paulatinamente reforçada a ideia que através da formação dada a esses jovens, eles terão novas oportunidades. O que percebemos através desse discurso é uma concepção de educação pautada na teoria do capital humano para a qual o desenvolvimento dos países está no investimento na educação, “a ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, de treinamento e de educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2010b, p. 44). Assim, a saída seria o “investimento” em educação e qualificação para desenvolver habilidades e atitudes capacitando o jovem para o trabalho e produção.

³² A teoria do capital humano formulada por Theodoro Schultz em que agregava à teoria de Cobb Douglas o fator “H” que influenciaria no desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. A teoria consiste em que ao acrescentar a instrução, treinamento e educação correspondem ao crescimento da capacidade de produção, ou seja, a capacidade humana relacionada à ideia de quantidade, com a acumulação de conhecimento, habilidades e atitudes adquiridas potencializaria a capacidade de trabalho e produção. Ver FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real.

Cabe à escola responder a demanda do capital com o papel de formação deste novo trabalhador, tendo, para isso, como função, o desenvolvimento de competências necessárias, reconhecidas pelo mercado como adequadas para a formação deste novo cidadão. “Aquisição dessas competências seria supostamente a condição fundamental para ter acesso ao mercado de trabalho, de relações cada vez mais instáveis e precarizadas” (SILVA, J., 2012, p. 170).

Nessa perspectiva, a educação voltada para juventude precisa atender esse novo perfil, possibilitando aos jovens uma formação que os permitam ser empreendedores e protagonistas de seus próprios destinos frente à volatilidade do mundo em que vivem.

A pedagogia das competências, em conformidade com o projeto de sociedade que vislumbra o atendimento do mercado, desconsidera a formação de forma ampla do jovem trabalhador, “não interessa, assim os saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular para emancipação humana” (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 26).

Essa pedagogia que se estabeleceu a partir da década de 1990 desconsidera e nega o direito de muitos jovens e adultos a terem uma formação educacional que possibilitasse o seu desenvolvimento físico, mental, afetivo, estético e lúdico, ampliando sua capacidade de trabalho na produção de valores de uso como condição de satisfação de suas múltiplas necessidades.

A juventude brasileira possui aspirações reais de trabalho, educação, lazer e cultura, dentre tantas outras. Contudo, são aspirações que estão ainda distantes de uma parte da população jovem, aquela oriunda de famílias pobres, filhos de trabalhadores que em função de uma política neoliberal de expropriação do trabalho humano são empurrados para as periferias das grandes cidades, ao trabalho informal e expostos às drogas e a criminalidade.

Mesmo com a participação e a reivindicação de políticas mais consistentes como, por exemplo, educação de qualidade que possibilite aos filhos dos trabalhadores o domínio do conhecimento científico e tecnológico e de uma educação que os tornem sujeitos no processo de construção de uma sociedade mais humana, o que tem se configurado é uma educação oferecida para os filhos dos trabalhadores centrada em algumas competências que os insiram no mudo do consumo e no mercado informal. Uma educação aligeirada, em ambientes extremamente precários e, geralmente, noturna.

Assim, as políticas voltadas para a juventude devem superar o viés economicista e mercadológico e a qualificação para o trabalho deve ser integrada à educação, visando um projeto maior de sociedade. Projeto esse em que os jovens tenham possibilidade de viver sua juventude com dignidade e possuam perspectivas e possibilidades de trabalho e de condições dignas de vida.

Contudo, ainda não vivenciamos esse tempo, em que de fato as políticas públicas direcionadas à juventude atendam às suas reais necessidades: educação de qualidade, inserção no mundo do trabalho de forma digna, saúde, seguridade social, lazer, cultura etc. Por enquanto, temos a disposição à luta de pessoas e dos próprios jovens que, incomodados com o descaso dos governos para com esse segmento, reivindicam direitos; e temos iniciativas por parte dos poderes públicos, muitas tidas como emergenciais, como é o caso do Projovem Urbano, que buscam amenizar a situação de pobreza, formação escolar insuficiente ou até mesmo a falta de oportunidade de uma colocação desse jovem no mercado de trabalho.

Nessa seção procuramos averiguar como tem se dado as políticas para juventude e o papel do Estado na instituição dessas políticas. Observamos que ao longo da história, ora os jovens eram vistos como problema e risco à sociedade, ora como possibilidade de promover o desenvolvimento econômico do País. Mas, no geral, as políticas direcionadas aos jovens possuíam e ainda possuem um viés assistencialista, são para aqueles ditos em situação de exclusão e por isso, emergenciais. A partir dessa visão são constituídas as políticas voltadas ao trabalho e educação e a inserção dos jovens da classe trabalhadora em projetos e programas que visam remediar situações de descasos e abandonos justificando sua emergência.

Nesse sentido, apesar das conquistas na área da juventude, muitos são os desafios para a constituição de políticas públicas que atendam as reais necessidades desse segmento.

2 O PROJovem URBANO: fundamento e princípios, entre o pensado e o realizado

O presente capítulo teve por objetivo caracterizar a implantação, estrutura e organização do Projovem Urbano, identificando suas estratégias, objetivos e metas. Para isso, fizemos uso dos documentos disponíveis sobre sua implantação e implementação, dentre os quais destacamos a resolução nº22, de 26 de maio de 2008, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), que estabelece os critérios e as normas de transferência dos recursos financeiros a Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; a Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, que reformulou o Projovem Original³³; o Projeto Pedagógico Integrado (PPI), que apresenta um mapa de todo o Programa; o parecer nº 18/2008, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), autorizando o funcionamento do Projovem Urbano; o plano de implementação do município e os relatórios produzidos em nível local. (BRASIL, 2008c).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído em 2005, foi destinado aos jovens com idade entre 18 a 24 anos, com pelo menos as quatro primeiras séries do ensino fundamental e sem vínculos formais de trabalho. Esse Programa foi a princípio, implantado nas capitais brasileiras e no Distrito Federal, estendendo-se, em 2006, aos municípios que possuísem 200.000 (duzentos mil) habitantes ou mais. (BRASIL, 2008a).

Em 2007, com o objetivo de traçar o perfil da juventude brasileira, a Coordenação Nacional do Projovem, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAEd/UFRJ), fez um levantamento a partir de documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD) e outros. Os dados levantados indicaram que a população brasileira entre 18 e 29 anos duplicou no período de 1970-2000, e que no segmento urbano essa população triplicou, justificando a atenção do Programa para esta faixa etária, estendendo sua abrangência.

Também em 2007, com o intuito de ampliar, reforçar e integrar as ações voltadas para a juventude foi criado o Grupo de Trabalho Juventude, que reuniu

³³ Projovem original foi o nome dado à primeira versão do Programa Nacional de Inclusão de Jovens instituído em 2005.

representantes da Secretaria Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte, e do Planejamento. Como resultado das discussões e propostas desse grupo, foi lançado o Projovem Integrado³⁴, através da medida provisória 411/2007, em vigor a partir de 1º de janeiro de 2008, se convertendo na Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, regulamentada pelo Decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008. (BRASIL, 2008a).

A partir desta nova reestruturação, o Projovem Integrado passara a compreender quatro modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Trabalhador, Projovem do Campo e Projovem Urbano³⁵. Com isso, a faixa etária de atendimento à população jovem e adulta foi ampliada, passando a atender os jovens entre 15 e 29 anos de idade, ampliando, também, o tempo de realização do curso de 12 para 18 meses.

Contudo, a instituição do Programa Nacional de Inclusão de Jovens não se deu simplesmente pela vontade dos nossos governantes ou por força da lei. Todo processo foi fruto de inúmeras discussões e negociações que culminaram, em 2005, na criação da Secretaria Nacional de Juventude e no Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), com representação de diversos segmentos: ONGs, Observatórios de Juventude (UFMG, UFF), organizações estudantis (UNE, UBES,

³⁴ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem a partir da sua reestruturação (2007) passa a ser intitulado Projovem Integrado em função da articulação dos programas Agente Jovem (Projovem Adolescente), Projovem (Projovem Urbano), Consórcio Social de Juventude, Juventude Cidadã, Escola de Fábrica (Projovem Trabalhador) e Saberes da Terra (Projovem do Campo). Diz-se integrado também, por desenvolver um currículo integrado (educação, qualificação e ação cidadã) envolvendo as três dimensões - interdimensional e por ser uma proposta interdisciplinar. (BLANCO, 2009). O relatório que fundamenta o Parecer CNE/CB nº 18/2008 em relação as diretrizes que orientaram na definição dos princípios norteadores do Projovem Urbano explicita que “o Programa integra a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, tomando o trabalho como princípio educativo. É o resultado da integração e articulação entre ambas, concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho”. (BRASIL, 2008, p. 4). Embora o Projovem tenha como um dos seus fundamentos o trabalho como princípio educativo e uma educação integrada, percebemos contradições no que tange a seus fundamentos ao mesmo tempo em que postula os princípios de um ensino integrado, incorpora em seu projeto os princípios da pedagogia pragmática “das formulações orientadas pela Teoria do Capital Humano e, (...) pela Pedagogia das Competências”. (ARAUJO, 2011, p. 23).

³⁵ As outras modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens são: Projovem adolescente que é uma reestruturação do Programa Agente Jovem destinado aos jovens de 15 a 17 anos; Projovem Campo ou Saberes da Terra, voltado aos jovens do campo da agricultura familiar com o intuito, conforme os objetivos do Programa, de possibilitar o acesso e permanência desses no sistema educacional; Projovem Trabalhador – unificação dos programas Consórcio da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, voltado à preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

ANPG)³⁶, movimento da juventude negra, dos povos indígenas, dos gays, lésbicas e transgêneros, estudiosos e especialistas no tema como Abramo, Tomassi, Yuca/Garnizé, Abramovay, Castro, Carrano, Dayrel, Rolim, Vivarta, dentre outros³⁷ (NOVAES, 2007).

Assim, a instituição dessa política exigiu dos diversos setores e atores a busca de consensos, concordando com Maria Ozanira Silva (2001, p. 37),

Toda política é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade. Articula diferentes sujeitos, que apresentam interesses e expectativas de natureza diversas. Constitui um conjunto de ações ou omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogo de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos e sociais.

Diante do desafio de congregar esforços no sentido de constituir uma política que contemplasse os diversos interesses, “no interior do Conjuve o diálogo intrageracional³⁸ tem o objetivo de produzir encontros entre os que nunca se encontraram. A partir daí produzir intercâmbios e alianças que visem à consolidação das políticas públicas de juventude” (NOVAES, 2007, p. 259).

De acordo Maria Abadia da Silva (2002), o processo de constituição de uma política pública ocorre de forma não linear, constituído por etapas articuladas e interdependentes. Inicia-se com a definição do problema que passa a fazer parte da agenda governamental, a partir daí tem-se a formulação da política para o enfrentamento do problema, a implementação ou execução, e a avaliação. “É possível estabelecer um conjunto de atividades e procedimentos capazes de descrever e delinear cada processo” (RODRIGUES, 2009, p. 187).

Tomando como referência os passos acima citados, buscamos de forma sucinta fazer breve descrição do Projovem Urbano; para isso nos espelhamos na proposta de estruturação elaborada por Rodrigues (2009). Desta feita, partimos dos fundamentos e princípios que nortearam essa proposta, em seguida abordamos o processo de **formulação** do Projovem Urbano, momento que revela aspectos centrais como: “quem o criou e por que, [...] o que ele pretende (objetivos); quem são os beneficiários [...]; e o tempo de duração das ações previstas” (RODRIGUES,

³⁶ União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Associação Nacional de Estudantes de Pós-Graduação (ANPG).

³⁷ Para maior aprofundamento ver Novaes (2007).

³⁸ Novaes (2007) argumenta que por se tratar de um órgão que congrega pessoas (jovens e adultos) de diferentes idades, concepções, ideologias, classes sociais, gênero, etnia, raça etc. deve haver um diálogo intrageracional de forma a aproximar esses sujeitos com vistas a objetivos comuns.

2009, p. 187). Esse momento possibilitou uma análise do **desenho** da política instituída, expondo custos e quem a financia, bem como as parcerias (quando existentes), os atores envolvidos, os beneficiários, a forma de monitoramento e avaliação. No terceiro momento, tratamos da **implementação** das ações previstas, buscamos revelar quem são os atores desse processo (os responsáveis por cada procedimento), quais atividades e procedimentos, e como foram realizadas.

Portanto, nessa seção, buscamos examinar os princípios norteadores, finalidades, formulação, desenho, implementação, situando o leitor em que consiste a proposta programática do Projovem Urbano.

2.1 Fundamentos, finalidades e princípios norteadores

Os fundamentos legais para a elaboração das diretrizes e estratégias curriculares estão assentados nos preceitos constitucionais, conforme apresentação feita pela Coordenação Nacional do Projovem Urbano ao Conselho Nacional de Educação para apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do Projovem Urbano.

A Constituição da República Federativa do Brasil, que define como fundamentos do Estado Democrático de Direito, entre outros, a cidadania (artigo 1º, inciso II), a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III) e os valores sociais do trabalho (artigo 1º, inciso IV – *in fine*). Para tanto, ela proclama, no art. 3º, como objetivos fundamentais a serem garantidos: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2008b).

Essa coordenação apresenta no seu argumento que deve haver articulação entre trabalho e educação e o exercício da cidadania, conforme o exposto na LDBEN (Lei nº 9.394/96): no seu artigo 1º, § 2º, abordando a vinculação ao mundo do trabalho e à prática social; no seu artigo 2º, a educação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e, também, no seu artigo 3º, XI, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nesse sentido, de acordo com o proposto no parecer CNE/CEB nº 18/2008 e no seu PPI, o Projovem Urbano tem por finalidade a promoção da formação integral dos jovens associando a educação básica, a qualificação

profissional e a ação cidadã, de modo que os possibilitem a elevação da escolaridade, a qualificação com certificação de formação inicial, o desenvolvimento de experiências de participação social e cidadã e a inclusão digital (BRASIL, 2008b).

Numa visão geral, o Programa busca atender os preceitos legais, tratando da inclusão social no contexto do desenvolvimento humano e dos direitos de cidadania; afirmando os jovens como sujeitos de direitos, valorizando suas expressões culturais, seus saberes, emoções, sociabilidades, ações éticas e estéticas; compreendendo a juventude na perspectiva de geração (BRASIL, 2008b, p.13).

2.2 Formulação

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi instituído originalmente com o objetivo de atender aos jovens entre 18 e 24 anos que não possuíam vínculo formal de trabalho (carteira assinada) e que tivessem concluído pelo menos a quarta série do ensino fundamental, mas que não terminaram a oitava série. Propunha uma formação assentada em três dimensões: educação, qualificação profissional e ação cidadã. A proposição da educação básica visava à elevação da escolarização com a conclusão do ensino fundamental; a qualificação profissional objetivava oportunizar uma qualificação inicial visando o mercado de trabalho; e a ação cidadã buscava incentivar os jovens a planejar e executar ações comunitárias. Na sua primeira versão, o Projovem tinha como carga horária 1.600 horas, sendo distribuídas da seguinte forma: formação básica com 800 horas; qualificação profissional com 350 horas; ação comunitária 50 horas; e 400 horas de atividades não presenciais. Ao final de 12 meses, os jovens beneficiários saíam com certificação de conclusão de ensino fundamental e qualificação profissional inicial. Para incentivar a participação, a realização dos trabalhos e a frequência (no mínimo 75%) dos jovens contemplados, o Projovem oferecia uma ajuda financeira de cem reais (R\$ 100,00) mensais.

O Projovem sofreu mudanças a partir de 2008, através da Lei nº 11.692, que ampliou a abrangência do programa, passando a atender jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo “de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano” (BRASIL, 2008a). É a partir dessa ampliação que o Programa se desdobra nas quatro modalidades, sendo

que o nosso foco está direcionado ao Projovem Urbano, que atende aos jovens de 18 a 29 anos. Dentre as mudanças ocorridas, estão a ampliação do tempo de sua execução, passando de um ano para um ano e meio (18 meses) e os critérios de seleção, que já não mais necessitam de comprovação de conclusão da quarta série do ensino fundamental. Nessa nova versão, os jovens são submetidos a um teste de proficiência (elaborado pela Coordenação Nacional e aplicado pela equipe local), e dependendo do resultado são admitidos ou não no Programa. A exigência quanto ao jovem não possuir vínculo empregatício formal também foi revogada para que possibilitasse a inclusão de um número maior de jovens. Em relação ao auxílio financeiro, permanece como antes, uma bolsa mensal de cem reais (R\$ 100,00) até 20 meses.

2.3 Desenho

O Projovem Urbano, quanto ao gerenciamento, possui um Comitê Gestor em nível nacional, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude, conjuntamente com os Ministérios da Educação, Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Sua execução fica a cargo da Coordenação Nacional, vinculada à Secretaria Nacional de Juventude. O papel da Coordenação Nacional é articular as gestões locais com vistas à implantação e execução do programa, dando suporte ao cumprimento dos seus princípios, diretrizes e metas, cabendo-lhe ainda a coordenação da produção dos materiais didáticos (livros, CDs etc.), a formação dos educadores, e o monitoramento e avaliação externa do Projovem Urbano (BRASIL, 2008a).

O Projovem Urbano tem como diferencial, além de uma gestão intersetorial³⁹, um currículo que integra três dimensões: educação básica, qualificação profissional e ação comunitária. No que diz respeito à gestão intersetorial, deve haver uma articulação entre os órgãos envolvidos no sentido de possibilitar o desenvolvimento das ações propostas de forma a atingir os seus objetivos. Essa integração perpassa todas as instâncias, refletindo no local. Em nível local, dar-se-á através da composição de comitê gestor estadual ou municipal,

³⁹ A intersetorialidade entendida como articulação de saberes e experiências entre vários setores ou órgãos no sentido de planejar, implementar e avaliar uma dada política pública com o propósito de alcançar melhor nível de desenvolvimento dessa política (RODRIGUES, 2011; SANTOS, 2011).

composto por representantes ligados à área de juventude, educação, desenvolvimento/assistência social e trabalho, e demais secretarias que venham a ter interesse no sentido potencializar suas ações (BRASIL, 2008a). Quanto ao currículo, o Projovem Urbano aposta na integração entre a educação, a qualificação profissional e a participação cidadã, se propõe à promoção da equidade e a superação da exclusão por meio da educação, do trabalho e da cidadania.

A adoção de um currículo integrado, conforme ressaltada no Manual do Educador de Orientações Gerais (MEOG) torna-se importante para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, que tem como princípio a autonomia do sujeito de forma que este organize seus conhecimentos relacionando-os com os anteriores. A proposta de integração se dá a partir das dimensões, como também das disciplinas, por meio de trabalho interdisciplinar. Ressaltamos, no entanto, que a interdisciplinaridade não é sinônimo de integração, mas que essa se dá a partir da integração das diferentes dimensões do currículo.

A dimensão da educação básica do Programa que se refere ao ensino está organizada em eixos temáticos ou estruturantes, distribuídos em seis unidades formativas. Essa organização privilegia temas que julgam ser fundamentais à vida dos jovens: cultura, cidade, trabalho, comunicação, tecnologia e cidadania. Os conteúdos trabalhados nas seis unidades estão distribuídos nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e nas áreas de Ciência Humanas (História, Geografia e Ciências Sociais) e Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), compondo os manuais produzidos especificamente para o Programa, sob a orientação da Coordenação Nacional, visando abordar e discutir a realidade desses alunos que por inúmeras razões foram obrigados a abandonar a escola num dado momento de suas trajetórias de vida, de forma que tratando da realidade que vivenciam, e problematizando-a, possibilita-os a pensar em novos horizontes.

Em consonância com as disciplinas, os jovens desenvolvem atividades relacionadas aos temas integradores⁴⁰, com quatro horas semanais, atividades que são orientadas por um professor especialista que passa a exercer a função de

⁴⁰ São temas ligados à vivência dos jovens que estão relacionados aos eixos integradores, os mesmos buscam trazer a tona questões atinentes à identidade dos jovens, “territórios” urbanos, relações sociais desiguais, qualidade de vida e responsabilidade ambiental. Através do trabalho com os temas integradores busca-se a interdisciplinaridade.

professor orientador (PO) em uma turma, e ao final de cada quinzena, são elaboradas as sínteses interdisciplinares ou integradoras⁴¹ pelos jovens.

Com relação à qualificação profissional, outra dimensão do Programa, é organizada de maneira a atender as necessidades e demandas de cada município. Para isso a qualificação compreende vinte três grandes áreas ou arcos (Anexo B), subdividindo-se em ocupações, abrangendo o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços. Ao Distrito Federal, Estados e Municípios cabe fazer escolhas entre dois a cinco arcos conforme a sua vocação comercial e necessidades do mercado local.

No Município de Imperatriz, nas duas entradas, em 2008 e 2010, foram ofertados os arcos Construção e Reparos II, Serviços Pessoais e Saúde. Não havendo rejeição a nenhum dos três arcos⁴². Sendo o arco da saúde o mais procurado, isso porque segundo os qualificadores desse arco, os alunos acreditavam que sairiam com a formação de técnico em enfermagem⁴³.

Por meio da qualificação profissional, o Projovem Urbano pretende preparar os jovens não só para o trabalho formal assalariado, mas também para ser um empreendedor individual ou grupal (pequeno empresário ou sócio de cooperativa). Aposta no potencial dos jovens que a partir da formação inicial tenham condições de produzir sua própria renda tornando sujeitos autônomos. A qualificação profissional é composta pela Formação Técnica Geral (FTG), que aborda aspectos teórico-práticos e os Arcos Ocupacionais, como instrumento importante. Para essa construção teórico-prática, tem-se o Projeto de Orientação Profissional (POP), onde os jovens sistematizam as experiências profissionais já vivenciadas, tendo-as como ponto de partida para avançarem trabalhando juntamente com seu orientador, de forma a captar as oportunidades que possam surgir na área escolhida.

A ação comunitária, terceira dimensão do Projovem Urbano, fica sob a orientação de assistentes sociais e busca trabalhar o Plano de Ação Comunitária (PLA). O objetivo é promover a discussão acerca das questões sociais que

⁴¹ As sínteses interdisciplinares ou integradoras consistem em uma produção textual quinzenalmente abordando o tópico discutido durante esse período em todas as aulas e nas aulas de PO, após leituras, discussões em pequenos grupos, excursões ou visitas realizadas, filmes, entrevistas e outras atividades pensadas e realizadas pela turma.

⁴² Dados obtidos através de relatório disponibilizado pela ex-coordenadora do Programa Vanessa Silva, pesquisa de campo, Imperatriz, SEMED, set. 2012.

⁴³ Informações dadas pelos qualificadores no momento das formações continuadas ocorridas em 2009.

envolvem a comunidade e suas vidas enquanto pertencentes a essa comunidade, e a possibilidade de participação social criando estratégias de intervenção a partir dos conhecimentos adquiridos na escola. As atividades geralmente se dão por meio de campanhas educativas (prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, acidentes de trânsito, preservação do meio ambiente etc.), ou serviços prestados à comunidade (campanha de vacinação, e outros cuidados com a saúde, reparos de instalações em escolas, dentre outros). Por trabalharem todos os conteúdos de forma integrada, as atividades devem provir do aprendizado construído em sala de aula.

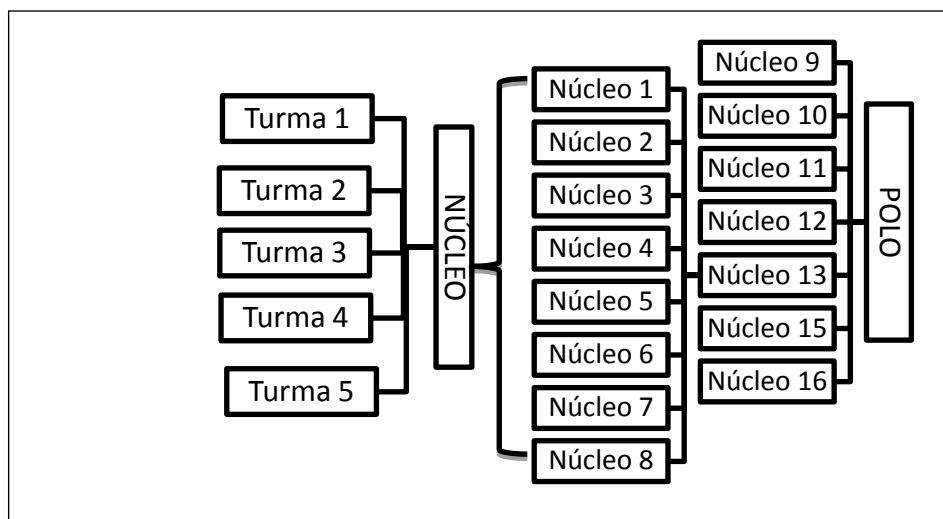
No Projovem Urbano, a avaliação constitui um dos processos mais bem estruturados, a justificativa para uma preocupação maior no processo avaliativo se dá segundo seus organizadores em função de ser um Programa de caráter nacional que necessita combinar “avaliação formativa processual e avaliação externa, constituindo um processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível” (BRASIL, 2008b, p. 6). Conta com um Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), compreendendo as ações administrativo-pedagógicas (desde monitoramento do cadastro da matrícula do aluno, formação, alocação de educadores e formadores, inspeção de núcleos, polos, agências formadoras, até a aferição de notas através de exames externos).

O SMA é constituído por dez universidades federais, sob coordenação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo executado por meio das demais universidades (Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Bahia, Paraná, Brasília, Ceará, Amazonas e Federal do Estado do Rio de Janeiro), produzindo indicadores de desempenho dos alunos e sobre o funcionamento do Programa.

A avaliação dos alunos no Projovem Urbano apresenta-se da seguinte forma: exame de proficiência para o ingresso destinado aos jovens que não têm como comprovar a escolaridade, avaliação diagnóstica, avaliação processual e exames externos do primeiro e segundo ciclos, e avaliação externa com primeira e segunda chamada. Ao final de todo o processo, para a conclusão do ensino fundamental, os jovens devem atingir um percentual mínimo de pelo menos 50%, ou seja, 1100 pontos, assim como uma frequência às aulas de 75%. Na qualificação profissional, o critério é o mesmo, atingindo no mínimo 72 pontos. (BRASIL, 2008a). Os casos especiais são avaliados posteriormente pela Coordenação Nacional.

A estruturação do Projovem ocorre em forma de rede articulada, em que a cada cinco turmas (de excepcionalmente no mínimo 20 alunos e no máximo 40) cria-se um núcleo, e a cada dezesseis núcleos forma-se um pólo, que atende de 2.400 a 3.200 alunos (Ilustração 1). O polo corresponde à menor instância de gestão do Projovem Urbano subordinado à coordenação local. Em Imperatriz/MA, pelo número de alunos contemplados, não foi possível a constituição de um polo, tivemos a composição de cinco núcleos na primeira entrada (2008/2009) e três núcleos na segunda entrada (2010/2011).

Ilustração 1 – Esquema de composição dos núcleos, turmas e pólo



Fonte: Elaboração da autora.

2.4 Implantação e implementação

A implantação do Projovem Urbano ocorre a partir da adesão dos municípios, firmando convênio entre governo federal – responsável pela formulação, coordenação, monitoramento e avaliação – e prefeituras implementadoras das ações. O número de vagas depende da demanda de cada cidade, calculado conforme dados do censo e da pesquisa por amostragem domiciliar (PNAD). Para que seja firmado o convênio, o município obriga-se a apresentar um plano de implementação detalhado constando o número de vagas, a composição das turmas, núcleos e polos, os profissionais que atuarão e sua remuneração, a formação inicial e continuada dos professores, os recursos previstos para as atividades práticas de qualificação, apoio ao processo da matrícula e recursos direcionados aos materiais didáticos.

Os recursos para a execução do Programa provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo que as prefeituras recebem um valor de cento e sessenta e cinco reais (R\$ 165,00), por aluno, durante os dezoito meses da sua vigência, e os estados o valor de cento e setenta reais (R\$ 170,00), acréscimo em função da distribuição dos materiais didáticos.

De acordo com as regras fixadas pela Resolução nº 22, de 26 de maio de 2008 (cap. VIII), do FNDE, foi estabelecido até 75,5% de despesas com o pagamento dos profissionais do Programa, até 3% com formação inicial e continuada, no máximo de 8% para aquisição de gêneros alimentícios e locação de espaços, até 2% para aquisição de material escolar do aluno e a mesma porcentagem com material de uso do professor. O custeio do pessoal encarregado para preparação do lanche pode chegar até 10% dos recursos transferidos. Esses recursos podem ser complementados pelos estados e municípios conforme suas condições financeiras e vontade política do administrador. No município de Imperatriz, conforme o Plano de Implementação, não houve complementação de recursos pela prefeitura, todo o Programa foi custeado com recursos federais (IMPERATRIZ, 2010).

Acordada a implantação conforme o que determina a Resolução nº 22/2008, do FNDE (BRASIL, 2008 d), e o Plano de Implementação elaborado pelos municípios, em consonância com as datas previstas pela Coordenação Nacional do Projovem Urbano, inicia-se o processo de matrícula com divulgação via mídia (rádio, televisão e imprensa escrita) e outros meios como bicicletas, carros de som e pessoalmente.

No município de Imperatriz, a meta para matrícula, de acordo com o Plano de Implementação⁴⁴, seria de dois mil e quatrocentos (2.400) jovens, sendo mil e seiscentos (1.600) para a primeira etapa (1ª entrada 2008/2009) e oitocentos (800) na segunda etapa⁴⁵ (6ª entrada nacional 2010/2011). Na primeira etapa, prevista para o segundo semestre de 2008, foram escritos 1.532, aquém da meta de 1.600 jovens. Dos matriculados, somente 742 iniciaram os estudos. Ou seja, de início, tem-se um índice de desistência de 51,57%. A Tabela 1, a seguir, representa uma síntese de todo o processo.

⁴⁴ Dados fornecidos pela coordenação do Projovem Urbano Vanessa Silva, em set. 2012.

⁴⁵ Dados retirados do Plano de Implementação do Projovem Urbano em Imperatriz disponibilizado pela SEMED, por meio da coordenadora do Programa Vanessa Silva.

Tabela 1 – Demonstrativo da primeira entrada (2008/2009) do Projovem Urbano no município de Imperatriz

Inscritos	Iniciaram o curso	Concluíram parcialmente	Concluíram com aproveitamento
1.532	742	561	514

Fonte: Coordenação Projovem Urbano em Imperatriz.

O índice de desistência evidencia a necessidade de se buscar outras formas de contatar os jovens, bem como de oferecer um ensino de qualidade com recursos humanos (professores qualificados e comprometidos com o seu fazer) e materiais adequados, de maneira a garantir a inserção e permanência dos jovens.

De acordo com Jailson Santos (2010), ao longo da história esse quadro de desistência e evasão tem se repetido, a exemplo das Escolas de Aprendiz e Artífices implantadas em 1910, nas quais o índice de evasão no primeiro ano de sua implantação tinha uma média de 39%, sendo que mais da metade das escolas registraram índice acima dessa média.

Os jovens matriculados da primeira etapa do Projovem foram distribuídos em cinco escolas e nos três arcos. A tabela abaixo apresenta como ficou a distribuição dos jovens por arco ao final da primeira etapa.

Tabela 2 – Demonstrativo de distribuição dos alunos por núcleo da primeira entrada (2008/2009) no município de Imperatriz

Núcleos	Arcos Ocupacionais			Total
	Construção e reparos II	Saúde	Serviços pessoais	
Escola Municipal Madalena de Canossa	28	73	48	149
Escola Municipal Ipiranga	17	77	26	120
Escola Municipal Darcy Ribeiro	44	73	21	138
Escola Municipal Tocantins	25	67	62	154
TOTAL	114	290	157	561

Fonte: Coordenação do Projovem Urbano em Imperatriz. Adaptado de Melo (2012).

O quadro apresenta o número de jovens concluintes: dos 742 jovens que iniciaram o Programa, 561 conseguiram chegar até o final. Neste caso, observamos

um índice de evasão de 24,4%. Os dados de desistência e evasão do Projovem Urbano no município estão acima da média nacional, que chega a ser em geral de 50%, conforme investigação realizada por Soares, Ferrão e Marques (2011). Dos alunos que permaneceram no Programa, 514 (91,62%) concluíram com aproveitamento e 47 (8,38%) foram reprovados. Se somarmos o número de evadidos e reprovados, temos um percentual de 32,78%, número significativo, dificultando o atendimento da meta de inclusão do Programa.

Em relação à segunda entrada (2010/2011) cuja meta para matrícula foi de 800 jovens, houve uma inscrição inicial de 1.777 jovens, devido grande divulgação através da TV, rádio e jornal, de meios alternativos como bicicletas e carros de som, circulando pelos bairros, panfletagem, deslocamento de equipes para realização da matrícula em associações de moradores e nas escolas onde iriam funcionar as turmas. Ficando o quadro geral de matrícula na segunda entrada conforme o Tabela 3, abaixo.

Tabela 3 – Demonstrativo da segunda entrada (2010/2011) do Projovem Urbano no município de Imperatriz

Inscritos	Iniciaram o curso	Concluíram parcialmente	Concluíram com aproveitamento
1.777	800	324	240

Fonte: Coordenação Projovem Urbano em Imperatriz. Adaptado de Melo (2012).

Como a demanda foi maior, procedeu-se o sorteio realizado pela Coordenação Nacional, por meio do SMA, definindo os alunos que ocupariam as vagas e quais ficariam na lista de excedentes.

Em função dos problemas já detectados pelo Programa, como “incompatibilidade de trabalho e o curso, cansaço resultante do trabalho, dificuldades para a guarda dos filhos, acesso difícil ao núcleo, medo da violência” (BRASIL, 2008a, p. 20), houve um alto índice de desistência. Segundo a coordenação local, o que mais contribuiu para a desistência dos jovens na segunda entrada foi instabilidade no início das aulas, que foram adiadas por três vezes em função da Coordenação Nacional, ocasionando a desistências dos alunos mesmo antes de iniciar o curso.

Mas não foram só esses os problemas, outros relacionados à estruturação dos núcleos e à falta de professores também contribuíram para desestimular os jovens, conforme expuseram em suas falas. “Eu acho que faltava (...), tinha vez que faltava muito professor, era aquela coisa, aí a pessoa desistia. Mudava de professor direto, mudava direto de coordenadora, aí ficava passando um pro outro” (JANE). Diante dos problemas, o número de alunos decresceu de 800 para 530, ocasionando uma evasão de 33,75%. Essa etapa foi finalizada com 324 alunos, conforme demonstrado na Tabela 4, abaixo.

Tabela 4 – Demonstrativo de distribuição dos alunos por núcleo da segunda entrada (2010/2011), no município de Imperatriz.

Núcleos	Arcos Ocupacionais			Total
	Construção e reparos II	Saúde	Serviços pessoais	
Escola Municipal Marechal Rondon	12	75	38	125
Escola Municipal Frei Tadeu	20	62	-	82
Escola Municipal Paulo Freire	21	78	18	117
Total	53	215	56	324

Fonte: Coordenação do Projovem Urbano em Imperatriz. Adaptado de Melo (2012)

Dos 800 alunos matriculados na segunda etapa do Programa, 324 alunos permaneceram até o final, o que representa 40% do total. Destes, 254 foram aprovados no ensino fundamental e 258 em qualificação profissional, sendo que apenas 240 alunos conseguiram concluir com aproveitamento o curso completo. Levando em conta a matrícula inicial de 800 alunos, o índice de aproveitamento (nas três dimensões) na segunda entrada foi apenas de 30%. Percentual muito baixo em relação ao da primeira entrada, que foi de 64,25%. Mais uma vez, a evasão no Programa foi bastante elevada, dados que devem ser analisados pela a Coordenação Nacional, no sentido de buscar atacar as causas para essa problemática, pois assegurar a frequência e o sucesso dos jovens num programa como o Projovem Urbano, cuja carga horária é 2.000 horas, distribuída em dezoito meses ininterruptos, é tarefa complexa.

A carga horária de 2.000 horas está distribuída da seguinte forma: 1.560 horas presenciais (1.092 educação básica, 390 qualificação profissional e 78

participação cidadã), e 440 horas de atividades não presenciais.⁴⁶ Durante esse período, o aluno terá atividades em sala de aula, palestras, projetos e dinâmicas específicas, bem como as atividades de campo desenvolvidas sob a coordenação dos professores de qualificação profissional e participação cidadã, e muitas vezes com a participação de todo o grupo.

A participação do professor orientador fazia um diferencial, pois quase sempre estava à frente dos trabalhos orientando e motivando a sua turma, e para isso contava com uma carga horária semanal de quatro horas reservadas à docência como professor orientador (PO). Além da função de PO, cabia-lhe acompanhar semanalmente, através de plantões pedagógicos, os alunos que apresentassem dificuldade de aprendizagem. Todavia, as reclamações dos professores eram generalizadas quanto à dificuldade dos alunos em frequentar esses plantões devido ao trabalho, não tendo como disponibilizar mais tempo para mais essa atividade.

Em síntese, embora Projovem Urbano apresenta uma estrutura minuciosamente planejada, com as ações bem definidas, sua efetivação tem sido um desafio, principalmente, no que diz respeito à permanência dos jovens até o final do curso. Pois, uma das dificuldades percebida é em função de sua abrangência envolvendo um grande número de agentes que necessita de articulação dos mesmos e, que esta nem sempre ocorre; outra questão que se evidencia é a dificuldade de implementação das ações previstas, em função da sua visão homogeneizadora que não permite partir das necessidades dos sujeitos de cada localidade e, pelo próprio desenho extremamente engessado dificultando a realização das ações conforme o prescrito.

⁴⁶ Conforme o Manual do Educador de Orientações (BRASIL, 2008a) as horas não presenciais são destinadas às leituras e atividades das unidades formativas, elaboração de planos e registros individuais ou grupais no tempo que melhor convier ao aluno ao grupo.

3 PROJOVEM URBANO EM IMPERATRIZ: caracterização, perfil e percepções dos jovens egressos

Objetivamos nessa seção caracterizar o *locus* da pesquisa, o Município de Imperatriz, situando-o histórica e economicamente, averiguando se há uma correlação entre os arcos escolhidos e a economia local e as possibilidades e/ou oportunidades que têm os jovens nesse contexto. Objetivamos também, traçar um perfil dos jovens egressos do Projovem Urbano que residiram ou residem nesse município, de forma a conhecer quais as suas realidades, de onde vêm, o que fazem e o seu contexto socioeconômico, suas trajetórias de trabalho e educação, bem como, suas percepções sobre o Projovem Urbano.

3.1 Situando Imperatriz histórica e economicamente

O município de Imperatriz faz parte da Amazônia Legal e está localizado a sudoeste do estado do Maranhão, próximo à região do Bico do Papagaio⁴⁷, no estado do Tocantins. Possui uma população de 247.505 habitantes, sendo a segunda cidade do Estado em população e em economia. Contrariando essa posição, em termos econômicos, sua população não difere das demais cidades do Estado, sendo que, segundo o censo de 2010 do IBGE, 3,6% da população vive com renda mensal per capita de 70,00 reais, 15,2% com renda de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (127,50)⁴⁸, e 43,1% com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo (255,00). Sendo esta a situação das famílias e de muitos jovens que habitam a cidade de Imperatriz (IBGE, 2010b).

O Município, fundado em 1852, estando hoje com 161 anos, é de grande importância para a região do sul do Maranhão porque é considerado como porta de entrada para estados como Piauí, Tocantins, Pará, sendo cortado pela Rodovia Belém-Brasília que liga as regiões Norte e Nordeste ao Centro-Oeste do País. Sua

⁴⁷ A região do Bico do Papagaio localiza-se na Zona de confluência dos rios Araguaia e Tocantins, é região de fronteira entre os Estados do Pará, Maranhão e Tocantins. O Bico do Papagaio nas décadas de 1960-1970 do século passado foi porta de entrada para toda a Amazônia Legal constituindo-se numa região de intensos conflitos envolvendo posseiros, grileiros e fazendeiros durante todo o regime militar (1964-1985). (SILVA; CUNHA, 2012, p. 4).

⁴⁸ Os valores relacionados correspondem ao salário mínimo da época em que a pesquisa fora realizada.

expansão demográfica e econômica dá-se primeiramente com a abertura da estrada para Grajaú (município localizado a 240 km de distância) por volta dos anos de 1953, favorecendo um intenso fluxo de migração de maranhenses de outros municípios e a expansão comercial pela ligação via aquática à capital São Luís. E depois com a construção da rodovia Belém-Brasília, na década de 1960, possibilitando a vinda de imigrantes de vários estados brasileiros, dentre eles Minas Gerais, Goiás, São Paulo e Bahia (FRANKLIN, 2008). (Ver anexo A).

Todos esses fatores contribuíram para que Imperatriz tornasse interessante aos imigrantes e empreendedores. Mas para Franklin (2008, p. 170), o que mais influenciou foi “as extensas áreas disponíveis para plantar e criar, dezenas de rios e riachos perenes, abundantes florestas de valiosas madeiras, e a posterior facilidade de transporte foram os fatores que, na verdade, determinaram o futuro de Imperatriz”.

O município de Imperatriz possuía uma extensa faixa de terras devolutas, sem domínio de posse, que compreendia todo seu território a oeste, estendia das margens do Tocantins à confluência com o Araguaia, enquanto que os demais municípios possuíam uma estrutura agrária baseada na grande propriedade (FRANKLIN, 2008).

O município passou por vários ciclos econômicos, dentre eles o ciclo do gado, da borracha, da castanha, do arroz, da madeira. Foram alavancados grandes empreendimentos a partir de 1960, impulsionados com a construção da Belém-Brasília, sendo o primeiro no ano de 1967. Nesse ano foi dada concessão à Companhia de Desenvolvimento da Amazônia – CIDA, para explorar as reservas florestais do município com beneficiamento de madeira e instalação de uma fazenda para criação de gado. Projeto financiado pelo Banco da Amazônia subsidiado com recursos públicos, por intermédio da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM (FRANKLIN, 2008).

Outro destaque foi o Projeto Grande Carajás – PGC, que exploraria as jazidas de ferro da serra de Carajás, que fica no sudeste do Pará.

O Maranhão foi diretamente impactado, inicialmente pela construção da Ferrovia de Carajás, projetado para o escoamento do minério de ferro desde a mina até o litoral maranhense, no Porto da Madeira, em São Luís [...]. O território de Imperatriz seria atravessado por essa estrada de ferro e o distrito de Açailândia, ponto estratégico da ferrovia, foi emancipado logo a seguir, 1981 (FRANKLIN, 2008, p.183).

O outro grande empreendimento do governo federal que seria a concretização de um projeto secular dos maranhenses dessa região, “aspiração de interligar o Planalto Central à Amazônia por via férrea” (FRANKLIN, 2008, p. 190), foi a construção da Ferrovia Norte-Sul, que objetivava interliga-se à Ferrovia Carajás, expandindo-se de Açailândia à Anápolis, numa extensão de 1.550 quilômetros. Projeto esse que até momento não foi concluído.

O penúltimo dos grandes projetos foi o Celmar – Indústria de Celulose e Papel S.A, constituído em 1992 através de uma associação do grupo Rispa, da Companhia Vale do Rio Doce, e da corporação japonesa Nisso Iwai. O Projeto tinha a pretensão de realizar, entre 1992 e 1999, florestamento de eucaliptos e implantação de uma indústria de pasta de celulose que geraria 7.500 empregos diretos e terceirizados (FRANKLIN, 2008).

O saldo de todos os investimentos para a população maranhense, principalmente a imperatrizense, não tem sido positivo. O que houve, sim, foi a expulsão dos indígenas de suas terras ou até mesmo o quase extermínio de alguns povos, a expulsão dos agricultores por meio da grilagem e devastação das florestas.

Os sucessivos governos maranhenses, por exemplo, sem se preocuparem em elaborar qualquer programa de desenvolvimento regional, têm feito nada mais que abraçar os projetos privados como seus – prioritariamente os de capital estrangeiro ligados ao PGC -, como se esses empreendimentos significassem a redenção do desenvolvimento estadual, dispendo-se até de modificar a legislação ambiental e entregar o que ainda resta de riquezas naturais, além de isentá-los dos impostos devidos, reproduzindo a mesma lógica que deu origem ao PGC, que até o momento não promoveu o verdadeiro desenvolvimento na região (FRANKLIN, 2008, p.187).

O autor continua, afirmando que esses projetos beneficiam muito mais ao capital do que a população, quando ao se reportar ao Projeto Celmar faz a seguinte consideração,

Empreendimento responsável pelo maior impacto ambiental negativo nas terras a Pré-Amazônia maranhense, a Celmar não cumpriu qualquer meta socioeconômica a que se propôs nas audiências públicas nem nos projetos apresentados. Esse empreendimento foi, na verdade, uma fraude à economia regional e à boa-fé da população, que imaginava diante de uma sólida alternativa de geração de empregos e desenvolvimento sustentável – anseios que se transformaram, literalmente, em cinzas (FRANKLIN, 2008, p. 196).

No momento, vivenciamos mais um projeto que, segundo as propagandas televisivas e o próprio site do Governo do Estado do Maranhão, vai impulsionar o crescimento da Região Tocantina com a geração de empregos diretos e indiretos.

É uma conquista para o Maranhão atrair esse projeto de grande impacto socioeconômico. São novos postos de trabalho gerados, além de aplicação de tecnologia de ponta, tornando o nosso estado uma referência na produção de insumos de energia renovável" (MARANHÃO, 2011).

A fábrica da Suzano Papel e Celulose é mais um empreendimento que fora implantado em Imperatriz com promessas de gerar empregos e desenvolvimento socioeconômico. Segundo o presidente da METSO, empresa finlandesa responsável pela fase de instalação da fábrica, a fábrica gerará cerca 4.500 empregos diretos, movimentando cerca de trinta milhões de reais em serviços de hospedagem, moradia e alimentação (IMPERATRIZ, 2013).

As promessas, assim como os demais projetos, são animadoras. Contudo, não se sabe quais serão os frutos colhidos de mais um empreendimento dessa natureza na nossa cidade. Além do projeto Suzano, temos atualmente outros empreendimentos como a construção do Distrito Industrial e da barragem em Estreito, eventos que segundo os políticos impulsionam a economia da Região Tocantina, mas que na prática os impactos positivos são infinitamente menores do que se propaga.

A cidade de Imperatriz, pela sua localização, tornou-se um dos maiores centros de distribuição com um comércio que atinge mais de oitenta municípios da região, onde reside uma população superior a um milhão e seiscentos mil habitantes (FRANKLIN, 2008). O setor de serviços é responsável pela maior parcela da economia do município.

Assumindo o aspecto de metrópole, na condição de cidade regional, a partir da última década do século XX, o setor terciário consolidou-se como o mais importante da economia imperatrizense, respondendo, a partir de 2002, por quase três quartos (74,25%) do PIB municipal" (FRANKLIN, 2008, p.200).

Pesquisa realizada pela Associação Comercial e Industrial de Imperatriz (ACII) aponta um decréscimo nesse percentual (69,5%), mas continua sendo o setor que mais contribui para a economia do município de Imperatriz. A indústria corresponde a pouco mais de quinze por cento (15,3%) do PIB, e a agropecuária a pouco mais quatro por cento (4,3%) (ACII, 2011).

Com relação à oferta de empregos formais, a pesquisa realizada em 2011 apontava que os maiores empregadores ainda são os setores do comércio (37,3%) e da prestação de serviços (25,7%), correspondendo a 63,3% do total dos empregos formais. A indústria emprega 8,9%; a construção civil, 8,4%; agropecuária, 5,6%; e a administração pública 13,8%.

No setor de serviços, temos na área educacional um dos setores que mais crescem, principalmente em relação ao ensino superior. A cidade de Imperatriz é considerada um pólo universitário, possuindo três instituições públicas, Universidade Federal do Maranhão Campus II (UFMA), o Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI-UEMA), e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA); temos, também, cinco instituições privadas de nível superior, além dos inúmeros institutos de educação superior.

Na educação básica, o total de matrículas em 2012 foi de 63.502, distribuídos entre pré-escola (7.350), ensino fundamental (42.583) e ensino médio (13.569). Tais alunos estavam distribuídos em 351 estabelecimentos de ensino, sendo 141 atendendo a pré-escola, 169 o ensino fundamental e 41 o ensino médio, entre escolas públicas e privadas (IBGE, 2012b).

O serviço de saúde também se destaca, sendo que “o município se tornou, nas últimas décadas, um avançado centro de assistência médica que atende à população de vários estados, provido de modernos equipamentos para diagnóstico e intervenções cirúrgicas” (ACII, 2011, p. 17). No momento atual, possui um centro oncológico e já realizou seu primeiro transplante de rins. A assistência básica, através dos programas implantados pelo governo federal, como Saúde da Família, tem demandado um número grande de mão-de-obra nessa área, ocasionando o aumento da oferta educacional para técnicos. Mesmo com todo aparato, os imperatrizenses menos favorecidos padecem com um atendimento ineficiente, dormindo em filas para conseguir marcar consultas e exames, ficando horas à espera de atendimento no pronto socorro, e levando às vezes meses para receber um diagnóstico médico.

Além dos serviços de educação e saúde, temos o de hospedagem e alimentação sendo um setor bastante promissor devido ao número de pessoas que circulam pela cidade diariamente. “Dezenas de vans de cidades do Pará, Tocantins e de outros municípios maranhenses circulam pelas ruas da cidade com passageiros

que fazem compras, realizam consultas ou tratamento médico ou buscam serviços que não dispõem em seus municípios” (FRANKLIN, 2008, p. 203).

De acordo com dados do IBGE, a população econômica ativa (PEA) do município de Imperatriz, em 2010, era de 119.266 pessoas, correspondendo a 48,18% do total da população. A população empregada formalmente no período de janeiro de 2010 a abril de 2011, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) era de 41.748 pessoas, correspondendo a 35% da PEA (ACII, 2011). Os dados revelam que mais de 60% da população não possui emprego formal, levando-nos a concluir que possivelmente sobrevive do mercado informal.

Embora sejam praticamente inexistentes as informações sobre o trabalho informal, no setor de alimentação temos, por exemplo, o mercado da panelada (comida feita com as vísceras de gado) que “ocupa mais de duas mil pessoas, desde o preparo da matéria-prima até sua comercialização, contingente não empregado por qualquer empresa no município” (FRANKLIN, 2008, p. 204). Há também inúmeras lanchonetes, ambulantes e outros estabelecimentos desse ramo.

O mercado informal movimentava boa parte da economia imperatrizense, através da venda de produtos por camelôs, ambulantes, quitandeiros, vendedoras de produtos de beleza, sacoleiras etc.; e pela prestação de serviços como guardadores de carros, diaristas, manicures, pedicuras, cabeleireiros, lavadores de carros, ajudante de pedreiro e eletricitas, dentre inúmeras atividades exercidas na cidade.

Estudos têm mostrado que há pouco apoio aos trabalhadores informais no sentido de melhorar suas condições de trabalho e renda. O que tem se percebido é mais um processo discriminatório desse trabalhador, que por ter sido demitido do seu posto formal de trabalho ou por nunca ter tido acesso a um trabalho formal é tido como prejuízo para os cofres públicos, pois não contribui diretamente através do pagamento de impostos. Contudo, contribui para a elevação do lucro do capital monopolista por fazer circular mercadorias.

Nesse sentido, a ocupação de vendedor de produtos industrializados (inclusive piratas: brinquedos, eletro-eletrônicos, etc.) contrabandeados do Paraguai, em barraquinhas (camelôs) trata-se de uma força de trabalho por conta própria ou de empregados sem vínculo. É uma atividade precária, incerta, suscetível ao risco da fiscalização que, em determinadas ocasiões resolve controlar o fluxo de mercadorias, principalmente quando busca proteger os interesses de indústrias nacionais ou do capital monopolista internacional dono de patentes e marcas. São formas de organização do trabalho desenvolvidas pelos sujeitos no intuito de superar as dificuldades

de sobrevivência, ao mesmo tempo em que contribuem para a reprodução do capital (ALVES e ALMEIDA, 2009, p. 246).

No Brasil, a informalidade atinge um contingente populacional de 44, 2% milhões de pessoas. Na Região Nordeste esse índice é bem mais elevado, visto que a taxa de formalidade é de apenas 38%. “A informalidade é uma característica da população idosa com 60 anos ou mais de idade (71,7%) e da população jovem de 16 a 24 anos (46,5%)” (IBGE, 2012a, p. 138). Os índices indicam que a informalidade na população idosa decorre do fato de os idosos não estarem muito preocupados com vínculos formais, geralmente por ser um complemento de renda, para se manterem ativos ou mesmo devido à questão da socialização. Quanto aos jovens, decorre pela necessidade de adquirir alguma experiência no mercado de trabalho (IBGE, 2012a).

Segundo dados do IBGE, referentes a 2010, o município de Imperatriz possuía uma população na faixa etária entre 15 e 29 anos de 74.772 habitantes, representando 30,2% do total da população. Desse total, 45.571 pessoas eram economicamente ativas, enquanto que 14% dessa população encontrava-se desocupada.

Os jovens imperatrizenses, como os de outras regiões do país, têm aspirações, desejos e sonhos. Contudo, têm enfrentado problemas semelhantes como a falta de emprego, baixa escolaridade e qualificação profissional, a violência dentre outros. Mas falar dessa juventude não é tarefa fácil, pois pouco se tem de registro a seu respeito, não se sabe o porquê de ausência ou do pouco interesse dos estudiosos em relação a esse segmento, seria questão a ser investigada.

3.2 O perfil dos jovens do Projovem Urbano em Imperatriz

Para elaborar o perfil dos jovens do Projovem Urbano, tomamos como referência os dados disponíveis nos dossiês dos participantes que chegaram até o final do Programa nas suas duas etapas (entradas 2008/2009 e 2010/2011), totalizando 885 alunos. É importante ressaltar que a inclusão de todos os jovens que chegaram até o final do Programa, mesmo os que não tenham obtido êxitos em todas as dimensões, nos permite ter uma visão maior de quem são esses jovens, de onde vêm, o que fazem, podendo representar uma parcela da população jovem de Imperatriz.

Os jovens do Projovem Urbano são naturais de vários municípios do Maranhão e de outros estados. Do total, 41,9% são nascidos em Imperatriz, 33,5% em outros municípios maranhenses e 24,6% são oriundos dos estados do Pará, Tocantins, Piauí, Ceará, Mato Grosso, Goiás, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Distrito Federal. Os dados apresentados reafirmam a questão da migração e composição populacional do município de Imperatriz, pois mais da metade dos jovens não é nascida no município (conforme apêndice C).

Os jovens que compuseram o Projovem Urbano eram, na sua maioria, oriundos de bairros periféricos, distantes do centro da cidade, sendo alguns com características de zona rural, como Bacaba, Alto Bonito, Cacauzinho, Vila Zenira, Cinco Irmãos, Vila Mariana, etc. São bairros constituídos a partir de invasões com pouca estruturação, sem asfaltamento, rede de esgoto, coleta regular de lixo, fornecimento de energia por meio de gambiarras, difícil acesso, com alto índice de violência, dentre outros problemas. Os núcleos do Projovem Urbano se localizavam, geralmente, nos bairros mais distantes do Centro: Parque Amazonas, Parque Santa Lúcia, Parque Alvorada II, Vila Ipiranga e São José, justificando a maior incidência de matrículas dos jovens pertencentes a esses ou aos bairros adjacentes (ver apêndice D).

O público do Projovem Urbano em Imperatriz foi eminentemente feminino (77,6%), tendência confirmada nacionalmente, em que as mulheres que tem buscado a educação formal supera o número de homens. Em 2011, no segmento de 18 a 24 anos, 61% das mulheres possuíam ensino médio frente a 48% dos homens (IBGE, 2012a). Além desse fator, pode-se inferir que essa disparidade seja em função dos arcos ofertados, visto que a incidência feminina nos arcos da Saúde e Serviços Pessoais foi superior a 80%, enquanto que no arco Construção e Reparos II ficou em torno de 11,2%. Esse índice é devido ao último arco ser composto por ocupações tidas como masculinas: eletricista de instalações, manutenção de edificações, instalador e reparador de linhas e aparelhos de telecomunicações, instalador de sistemas eletrônicos de segurança.

A faixa de idade dos alunos abrangeu entre 17 e 31 anos (Apêndice E). A maior incidência (54,4%) se deu na faixa de 25 a 30 anos (a ser completados no ano 2008/2010, anos que se deram as inscrições). Em seguida, tivemos a faixa etária de 20 a 24 anos, com 34,3%, e por fim, os jovens entre 17 (sendo que completariam 18 anos até o início das aulas) e 19 com 7,5% dos jovens matriculados. Embora a regra

fosse de ter 29 anos até início das aulas, 1,9% dos pertencentes ao Programa correspondia à idade entre 31 e 32 anos.

Em relação à situação civil, 34,1% se declararam solteiros; 52,6% casados ou vivem em união estável; 2,7% separados ou viúvos; e 10% dos jovens não responderam esse item (Apêndice F). Quanto a possuírem filhos ou não, 65,6% possuem filhos, 15,9% não possuem, e 18,5% não informaram. Observamos que o percentual dos jovens que tem filhos é bem elevado. Cremos que essa incidência corresponda à faixa de idade desses jovens, pois mais de 90% está acima dos 20 anos. Dos jovens que possuem filhos, 31% possuem apenas um filho; 26,5%, dois filhos; 28,1%, três filhos; 10,8%, quatro filhos; e 3,4%, cinco filhos ou mais (Apêndice G).

Observamos que há uma tendência nacional na diminuição da taxa de fecundidade, de 1,95 filhos por mulher em 2011 (IBGE/PNAD). Contudo, no Projovem Urbano o percentual de mulheres que tem três filhos ou mais ainda é bastante alto (42,3%), confirmando uma tendência da Região Nordeste, cuja taxa de fecundidade é de 2,08 filhos, e de 3,0 filhos para as mulheres com até 7 anos de estudo.

As pesquisas revelam que o nível de escolarização é um fator preponderante para a questão do controle de natalidade. Quanto mais anos de estudos a mulher possui, menor é a taxa de fecundidade. Em 2011, “entre as mulheres de 15 a 19 anos de idade com maior escolaridade (8 anos ou mais de estudo), 7,3% tinham filhos, enquanto que entre as menos escolarizadas essa proporção aumenta para 18,3%” (IBGE, 2012a).

Procurando averiguar que profissões/ocupações exerciam os inscritos no Projovem Urbano que possibilitassem manter a si próprios e suas famílias, já que a maioria são pais e mães, buscamos saber quais as ocupações declaradas pelos alunos. Relacionamos mais de setenta profissões/ocupações (Anexo H), das quais elegemos as quinze mais citadas, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 5 – Ocupações/profissões dos inscritos no Projovem Urbano 2009/2010

Profissão	Número de jovens	%
Não informou	203	22,9
Dor lar	153	17,8
Estudante	70	7,0
Doméstica	60	6,7
Serviços gerais	25	2,8
Cabeleireira	23	2,5
Costureira	19	2,1
Diarista	17	1,9
Contínuo (office boy)	15	1,6
Aux. Administrativo	13	1,4
Aju. de pedreiro	12	1,3
Faxineira	11	1,2
Manicure	11	1,2
Cozinheiro	11	1,2
Carregador	10	1,1
Pedreiro	10	1,1

Fonte: Ficha de matrícula dos jovens. Elaboração da autora.

A predominância das mulheres no Programa é marcante, e se expressa na ocupação “do lar”, ou seja, dona de casa, representando 17,8%. São mulheres que cuidam da casa e dos filhos enquanto seus companheiros trabalham para o sustento da casa. Acreditamos que nem sempre ser “do lar” é uma opção, isso porque só o fato de buscarem um programa que lhes possibilitem terminar o ensino fundamental e ter uma iniciação profissional já revela que essas mulheres buscam outros horizontes. A condição de ser “do lar” apresenta-se mais pelo não prosseguimento dos estudos devido à gravidez precoce e pelo machismo dos seus companheiros, conforme depoimento das entrevistadas. “Casei com 14, engravidei com 15, aí tive que parar o estudo, logo o esposo atrapalha né, não deixa a gente estudar” (LUCIVAN). Da mesma forma ocorreu com outra entrevistada:

“Assim, eu comecei estudar pequenininha né aí quando deu assim, uns quatorze anos por aí assim, já comecei [...] pode dizer que eu casei de novo, arrumei um homem aí se ajuntei com ele, mas ele não deixava eu estudar né, aí logo engravidei dessa menina aí de 17 anos, aí foi indo, foi indo... (MARIA).

As questões da gravidez precoce e do casamento foram colocadas pelas respondentes como fatores principais de não prosseguimento dos estudos.

Analisando a situação das mulheres, os dados do PNAD indicam que a taxa de ocupação das mulheres de 10 ou mais anos passou de 35,4% para 43,9%, no período de 2000 para 2010, havendo um aumento considerável. No entanto, persistem as desigualdades no que concerne à remuneração das mulheres em relação aos homens. Pesquisa realizada em sete regiões metropolitanas em 2012 constatou que os rendimentos auferidos pelas mulheres correspondiam a 77% dos rendimentos dos homens, em São Paulo, e 86,3%, em Salvador (DIEESE, 2013).

Ainda nos reportando às ocupações basicamente femininas, temos a doméstica, diarista e faxineira, o que a pesquisa confirma é que, as mulheres com menor escolaridade ocupam os postos de trabalho com menor remuneração.

Conforme as profissões/ocupações citadas pelos jovens, observamos que na sua maioria são profissões/ocupações que recebem os níveis de remunerações mais baixos, em média entre um e dois salários mínimos, o que confirma que o nível de escolaridade possibilita a percepção de maiores salários.

3.3 As percepções dos jovens egressos sobre o Projovem Urbano

Nesta seção objetivamos investigar os jovens egressos do Projovem Urbano buscando apreender suas percepções acerca dos limites, possibilidades e o papel de desse Programa em suas vidas. Procuramos analisar suas trajetórias de escolarização e profissionalização apresentando sinteticamente suas experiências em comum, as expectativas e projetos de realização a partir do Projovem Urbano.

3.3.1 Os jovens egressos e suas trajetórias de escolarização

Os jovens egressos entrevistados possuem idades entre 25 e 33 anos, sendo a maioria entre 30 e 33 anos. Observamos que o público do Projovem Urbano situa-se numa faixa de idade acima dos 25 e que já são pais e mães de família. E após, anos fora da escola retornam em busca de novas oportunidades para a conclusão, pelo menos, do ensino fundamental. “Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do analfabetismo” (GADOTTI, 2001, p. 31) ou na desistência e abandono da escola.

A maioria é composta por mulheres casadas ou em união estável, mães e donas de casa. Apenas duas entrevistadas trabalhavam fora de casa, uma como professora leiga da educação infantil em uma escolinha particular, e outra proprietária de um salão de beleza. As demais exercem alguma atividade remunerada, como manicure, cabeleireira, venda de produtos, lavadeira, mas sua principal função é o cuidado da casa. Hirata e Kergoat ao tratarem da divisão sexual do trabalho ressaltam que,

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.) (HIRATA e KERGOAT, 2007, P. 599).

As pesquisadoras enfatizam que existe consenso sobre essa definição em quase todo o mundo, mas que se faz necessário observamos que há dois princípios norteadores dessa forma de divisão, o princípio da separação, trabalhos exercidos pelos os homens e, nesse não inclui, normalmente, o cuidado com afzeres domésticos e das crianças; e trabalhos exercidos pela mulheres as quais são reservados os cuidados dos filhos e da casa. Nessa forma está embutido também o princípio hierárquico, onde o trabalho do homem é mais importante que o da mulher, embora exerçam a mesma função, pois já que para muitos homens, o trabalho doméstico não é considerado como trabalho.

Entre os homens entrevistados, todos estavam trabalhando, sendo dois eletricitistas, um chapista e dono de lanche, e um auxiliar administrativo. Apenas um

entrevistado está solteiro, morando com parentes e não possuindo filhos e nem a responsabilidade do sustento da casa.

Em relação à moradia, dos entrevistados, menos da metade possui casa própria os demais moram em casa alugada ou cedida pela a família. A maioria mora nos bairros mais distantes do centro da cidade e com pouca infraestrutura (Vilinha, Boca da Mata, Bom Sucesso, Ouro Verde, Vila Fiquene etc.).

A renda familiar média desses jovens oscila entre um e dois salários mínimos, para a manutenção de uma família composta em média por quatro pessoas.

Os jovens entrevistados na sua maioria nasceram na década de 1980, período em que a oferta de educação pré-escolar era bem elementar. Conforme dados do Ministério da Educação /Secretaria de Educação e Cultura (MEC/SEEC), em 1987, no Brasil, a matrícula nesse segmento não chegava a 3.300 crianças (CUNHA, Luís, 2009). Embora a oferta de educação pré-escolar fosse escassa, um terço dos jovens entrevistados diz ter iniciado sua vida escolar com menos de seis anos, mais de um terço com seis anos completos. Sendo que pouco menos de um terço iniciou sua educação escolar aos sete anos, apenas um jovem iniciou aos oito anos de idade. Quanto ao início da vida escolar desses jovens, observamos que, para a década de 1980, houve certa regularidade, diante do quadro que se configurava o Brasil, onde apenas 30,5% das crianças cursavam a primeira série na idade certa e, no Nordeste, o que se destacava era a elevadíssima taxa de analfabetismo de 36,5% em 1988 (CUNHA, Luís, 2009).

Contudo, a entrada na escola aos cinco ou seis anos não se materializou numa trajetória de sucesso e continuidade dos estudos, visto que os jovens não conseguiram concluir ao menos o ensino fundamental, situação que se confirma ao longo da história da educação brasileira.

A primeira característica que me chama a atenção é a pequena proporção de alunos que ingressavam na 2ª série do 1º grau em cada 'geração'. Esta proporção permaneceu ao nível dos 40% durante décadas, até o fim dos anos 60. Desde então, verificamos uma tendência ascendente, alcançando os 60% em 1984 e caindo para 58% em 1985, o que é uma taxa muito baixa, considerando que se trata do primeiro ano de uma escolaridade legalmente obrigatória de oito séries. (...). Assim, o ensino de 1º grau brasileiro reteria as crianças de um modo especialmente drástico. É muito difícil ser aprovado na 1ª série logo no primeiro ano de frequência escolar. Mas, uma vez aprovado, a probabilidade de alcançar a 4ª série é de 82%, embora seja de apenas 48% a probabilidade de alcançar a 8ª série. (CUNHA, Luís, 2009, p. 36).

As interrupções, idas e vindas à escola são os principais motivos para os jovens egressos não terem concluído o ensino fundamental. Dos entrevistados onze interromperam seu percurso escolar por uma vez, quatro por duas vezes, e dois por três vezes ou mais (Apêndice I). Apenas dois jovens afirmaram ter ficado reprovados uma ou mais vezes. Para Luís Antônio Cunha (2009), os dados de reprovação seriam bem maiores se os jovens na iminência de ficarem retidos não evadissem para se matricular no ano seguinte ou em outro momento na mesma escola ou em outra escola diferente.

A maioria dos entrevistados quando abandonou a escola, tinha entre 14 e 17 anos, geralmente na última série do ensino fundamental. Percebemos que a fase da adolescência é um período crucial. Dentre os motivos alegados para o abandono escolar (Apêndice I) está em primeiro lugar casamento/gravidez, fato confirmado na fala das entrevistadas. “Parei de estudar, engravidei e deixei de estudar, não estudava mais (ADRIANA)”. Outra jovem diz: “Eu parei de estudar aos meus quatorze anos né, muito nova, na época eu não tinha juízo inventei de casar cedo” (RUBENITA).

A gravidez precoce na faixa etária entre 15 e 19 anos é vista como problemática, pois acarreta consequências que irão repercutir pelo resto da vida desses jovens, dentre as quais destacamos o abandono da escola e a constituição da família precocemente.

A perda da oportunidade de estudar, interrompendo o processo de escolarização da jovem e contribuindo para diminuir as chances futuras, assim como a impossibilidade de se aproveitar as vivências e experiências que a juventude proporciona, aparecem com significativa frequência nos depoimentos colhidos. (CASTRO; ABRAMOVAY e SILVA, 2004, p. 161).

A gravidez juvenil é problemática porque acontece em maior proporção nas camadas mais pobres da sociedade, e está atrelada à situação econômica e, conseqüentemente, ao nível de escolaridade. A proporção das jovens menos escolarizadas que engravidam precocemente é bem maior que as que possuem mais anos de estudos (IBGE, 2012a). Com a fecundidade, quase sempre, incorre no atraso ou abandono escolar para as mulheres, por serem as principais responsáveis pelo cuidado dos filhos. Mas não só para elas, também para os homens que

necessitam trabalhar para manter o sustento da família. Como relata um jovem egresso,

Eu parei na sétima, não eu parei na oitava só que eu não terminei , terminei a sétima, na oitava eu tive que trabalhar de noite. Estudava à noite e tive que trabalhar por causa dos meninos, quando parei fui estudar de dia aí como faltava funcionário e eu era um dos únicos funcionários, tinha que trabalhar é/não coincidiam os horários aí deixei de estudar de novo, eu sei que já parei várias vezes. Parei em função do trabalho, também tenho família eu preferi a família que o estudo, casei e com 17 anos já era pai, tenho dois filhos (WELBERT).

O relato do jovem apenas confirma que “o grande fosso social, econômico, cultural da sociedade de um modo geral, obrigou os jovens a priorizarem o trabalho em detrimento dos estudos” (DUART et. al, 2009, p. 87). Para Arroyo (2004, p. 113), “os milhares de jovens que voltam à escola à noite são expressão mais eloquente de quão complicado é fazer escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Esses jovens-adultos são a expressão dos seus paradoxos na construção do direito à educação”. No caso do jovem acima citado há dois fatores que se conjugaram para o abono da escola: a paternidade e a necessidade de trabalhar, não havendo mais tempo para estudar, se distanciando ainda mais de ampliar seus conhecimentos e da oportunidade de galgar melhores condições de trabalho, inserindo-se no mundo do trabalho de forma precarizada e desqualificada.

Embora as pesquisas acerca do Programa (BLANCO, 2009; DUART et. al, 2009; DAZZANI e LORDELO, 2012) tenham constatado ser a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar um dos fatores que contribuem para o abandono da escola pelos jovens, essa situação não se configurou como fator preponderante junto aos egressos do sexo masculino do Projovem Urbano em Imperatriz, pois apenas um entrevistado aponta essa questão como causa do abandono escolar.

O desinteresse pela escola foi outro fator apontado por dois jovens entrevistados, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Antes eu era assim (...) não ligava muito pros estudos não, não me interessava é (...) ia mesmo só pra ir e eu cursei só até a sétima série até meus quinze anos eu parei. Eu acho que/ foi (...) e é porque eu tive muita oportunidade eu sempre estudei até os meus dez anos em escola particular depois daí meus pais se separaram aí eu não liguei muito não, aí a mãe não tinha muito tempo de tá acompanhando acho que foi um dos motivos (LUDENILDES).

É/ na escola mesmo sempre não fui muito interessado (...). Na verdade sempre estudei na escola municipal, e sempre não são boas né, uma escola municipal num tem? Não é igual a escola particular, é muito diferente né. Tem coisa que não te interessa, a escola particular tem muitas coisas, tem quadra de esporte, tem essas coisas tudo, eu sempre estudei nessas escolas nunca teve quadra de esporte eu sempre gostei muito de esporte, isso também influencia (ANTONIO).

A qualidade da escola perpassa por vários fatores, dentre os quais podemos destacar a questão da dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos, as condições de oferta do ensino, gestão e organização do ensino. Para que essa escola seja de qualidade, necessita ofertar um ensino de qualidade, o que depende de investimentos, tornando-a adequada às crianças, jovens e adultos que dela fazem parte. Uma escola que não oferece o mínimo de condições certamente não será tão atraente quanto uma escola onde há a oferta de espaços adequados aos alunos. Uma estrutura que leva em conta o clima da região, as atividades que os alunos irão desenvolver ao longo de um período ou do dia, que além da sala de aula ofereça outras atividades (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Outra questão a se considerar é que o desinteresse pela escola não é somente em função da falta de infraestrutura como apontou Antonio, jovem entrevistado, mas principalmente no sentido que a escola possa ter em suas vidas, as expectativas que esses jovens possuem de futuro. “A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um celebra sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”. (LEÃO, 2006, p. 36).

A falta de motivação dos jovens pela escola ocasiona o desinteresse que leva à desistência ou à reprovação do aluno, muitas vezes ocasionada em função da dificuldade que o aluno tem de aprender, de acompanhar os conteúdos trabalhados, como podemos constatar nos relatos dos jovens abaixo.

Desde inicio, quando comecei a estudar da primeira série em diante quando cheguei na quarta série repeti quatro vezes [fala um pouco envergonhado, sorrindo]. No tempo é porque eu tinha medo da quinta série, quando o pessoal falava no inglês eu me tremia todo [riso]. Aí eu preferia repetir, aí depois eu cresci é que eu fui vendo que não é esse bicho de sete cabeças. (JHOSEF).

Eu parei porque perdi motivação né, na adolescência aí parei de estudar. Eu tinha dificuldade de aprender, eu não sou muito boa para pegar as coisas não, pra aprender. Mas nunca fiquei reprovada, só passei uma época sem estudar porque teve dificuldade assim, vida financeira dos meus pais, aí a gente teve que mudar de cidade, aí nos ficamos sem estudar (SONIA).

A reprovação é outra questão bastante problemática a ser tratada pela escola com muito cuidado, mas isso não é o que se tem visto ao longo da história da educação brasileira. As crianças e os jovens pobres são rotulados pelas escolas como incapazes, inábeis para a aprendizagem escolar, o insucesso da não aprendizagem recai sobre eles ou seus familiares.

Verifica-se que o discurso implícito nas atitudes da escola, em determinados diagnósticos – e, mesmo, muitas vezes, nas impressões da família -, é ainda o de procurar a causa e de se colocar a culpa do fracasso na própria criança. Não se procura colocar o problema dentro de uma dimensão mais globalizante, abrangendo a determinação econômica, a divisão social de classes. (COSTA, 1994, p. 65).

Corroborando com a autora supracitada, Moll (1999) e Patto (1988), afirmam que o fracasso escolar das crianças e jovens pobres está relacionado à forma como a escola organiza seus conhecimentos, valores, padrões de comportamentos, linguagem etc.. A escola, com uma visão elitista de educação, desconsidera os saberes, necessidades e vivências desses sujeitos. Com isso, todo ano, milhões de crianças ou jovens fracassam ampliando a massa de jovens que chegam aos dezoito anos sem concluir o ensino fundamental, sendo empurrados para os cursos noturnos (EJA, Projovem), que com raras exceções são de qualidade.

De modo geral, é possível afirmar que os jovens entrevistados iniciaram suas vidas escolares na idade prevista por lei desde 1971, conforme previa a Lei nº 5.692/71, que garantiu educação escolar gratuita às crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos de idade. Contudo, como vimos, a inclusão dos mesmos na escola na idade certa não garante a conclusão do ensino fundamental, sendo suas trajetórias de escolarização marcadas por histórias de abandono e repetência, acarretando distorções entre idade e série. Embora sejam reconhecidos alguns avanços, principalmente no que diz respeito à universalização da educação básica, a situação do fluxo ainda é problemática, pois a taxa de distorção idade/série ainda é muito alta: 28,2% nos anos finais do ensino fundamental, e 31,1% no ensino médio na média geral (IBGE, 2012a). Em Imperatriz, os dados se assemelham aos nacionais, sendo a distorção idade/série em 2012 de 27,7% nos anos finais do ensino fundamental, e 33% no ensino médio (PORTAL ODM, 2013).

A universalização do acesso à escola, desde meados dos anos 1990, manteve praticamente a totalidade da população de 6 a 14 anos de idade

na condição de estudante durante o período analisado. Por sua vez, a elevada taxa de frequência à escola dos jovens de 15 a 17 anos esconde os efeitos da defasagem idade-série, isto é, do atraso escolar proveniente dos níveis educacionais anteriores. Somente metade destes jovens frequentavam o ensino médio em 2011 (IBGE, 2012a, p. 115).

A situação de distorção compromete o sistema educacional brasileiro exigindo políticas públicas para correção do fluxo escolar. O Projovem Urbano é umas dessas políticas que proclamam como um dos seus objetivos possibilitar aos jovens “continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e aproveitamento de outras oportunidades educativas” (BRASIL, 2008a, p. 38).

Tendo como base esse objetivo, através das percepções dos jovens, procuramos investigar se a experiência vivenciada no Projovem Urbano contribuiu para a continuidade dos estudos na educação básica. A análise dos dados revela que apenas seis dos dezessete jovens entrevistados deram continuidade aos estudos. São todas do sexo feminino, duas já concluíram o ensino médio e quatro estão em fase de conclusão, apenas uma jovem fez o ensino médio regular noturno, que ainda era oferecido na época em 2010⁴⁹, as demais cursaram ou estão cursando a EJA.

Em relação à continuidade dos estudos, cinco manifestaram o desejo de continuar estudando e cursar o ensino superior, mas o maior obstáculo apresentado por todas é o de passar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Elas têm consciência da dificuldade que terão em passar no exame devido à fragilidade de seus estudos.

Eu quero continuar estudando, me atualizando e vamos ver aí (...) quero fazer assistente social, a minha vontade mesmo era direito né, eu vou ver, vou fazer esse próximo ENEM, eu fiz o ano passado acumulando pontos aí, vou fazer esse ano, tenho estudado em casa, mas antes assim dois meses ou três meses antes eu quero fazer um curso alguma coisa assim, para atingir uma nota melhor (JOSIELMA).

As alunas acreditam ter pouca oportunidade de acessar uma instituição de ensino superior pública, devido suas trajetórias de interrupção do processo

⁴⁹ Até o ano de 2010 no município de Imperatriz, a pessoa que tivesse fora da idade, mas optasse por fazer um ensino noturno regular, poderia fazê-lo. A partir de 2011, o gestor regional baixou a portaria 001/2011 proibindo a oferta dessa modalidade no turno noturno, portaria revogada em 2013 após reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino do Estado do Maranhão (SINPROESSEMA) em função dos protestos de professores, pais e alunos e da comunidade em geral.

escolar por muitos anos, oriundas da educação supletiva e pela condição de trabalhadoras. A descrença das jovens tem fundamento, pois mesmo com existência das quotas para negros e pardos e para estudantes da rede pública que têm favorecido o acesso das pessoas pobres ao ensino superior, o percentual dos que conseguem é ainda muito pequeno. Segundo dados do IBGE, em 2012 apenas 7,1% do 1º quinto e 10,2% do 2º quinto da população tiveram acesso ao ensino superior público, muito inferior se comparado à parcela que compõe os 3º (16,4%), 4º (25,3%), e 5º (41%) quintos da população.

Diante da dificuldade de acessar o ensino superior público, as alunas esperam conseguir um emprego melhor que as possibilitem pagar uma faculdade e assim realizar o sonho de fazer o curso superior. Esse desejo é explicitado em algumas falas, conforme vemos abaixo:

Lá no serviço falou assim ou você escolhe a escola ou seu serviço aí eu falei assim, gente vocês me botaram contra a parede/ difícil, mas eu vou escolher escola que não adiante eu escolher o serviço mais na frente vou sair dele e ficar sem meu estudo, então o principal é meu estudo. Sai tô concluindo meu ensino médio espero um dia eu ganhar dinheiro pra enfrentar a faculdade que todo mundo sonha, fiz o ENEM e (...) não sei se vou passar (KELIANE).

É assim o Projovem na área da saúde me fez decidi uma coisa, que eu quero ser enfermeira, foi através do Projovem que descobri a minha vocação pra cuidar de pessoas (...) pra ser enfermeira. Hoje tô estudando fazendo o último ano graças a Deus, ano que vem eu pretendo fazer um curso na área da enfermagem e futuramente pagar uma faculdade de enfermagem, mas eu quero ser enfermeira e eu vou ser enfermeira, já botei isso na mente. (LUCILEIDE).

Eu trabalho como professora numa escolinha particular, aí eu penso assim (...) se eu faço depois que eu terminar o ensino médio se eu faço magistério, pedagogia ou faço pra área da saúde, ainda estou em dúvida, mas quero terminar e pagar um curso, uma faculdade e ter uma profissão (LUDENILDES).

A problemática da desigualdade educacional vem sendo abordada desde os anos de 1960 por Bourdieu, evidenciando que as desigualdades escolares são o resultado das desigualdades sociais (BOURDIEU, 2008). Desde a educação infantil até o ensino superior há uma seleção em que os mais aptos dotados de capital cultural⁵⁰ serão os beneficiados pela instituição escolar e obterão sucesso, e os

⁵⁰ O termo capital cultural foi cunhado por Bourdieu, o utilizou como uma metáfora para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma em uma espécie de moeda que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. A cultura torna-se um instrumento de dominação imposto pela classe dominante sobre a classe dominada, sendo seu valor incontestável, a cultura dominante é a boa, a ideal e a correta. A escola torna-se

demais ficarão ao longo do percurso. Da década de 1960 até os dias atuais essa realidade pouco tem mudado, pois as pessoas economicamente favorecidas é quem conseguem ingressar e permanecer em uma instituição de ensino superior.

Mesmo com os programas de financiamento ou de concessão de bolsas, como Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), apenas 10,6% dos alunos do ensino superior são pertencentes ao 1º quinto de população, em contraposição a 48,3% dos alunos pertencentes 5º quinto (IBGE, 2012a).

Os dados indicam que o sistema brasileiro além de altamente excludente (cobre apenas uma pequena parcela dos jovens), é também assimétrico, estando marcado pela inversão na representatividade da população de acordo com o nível de renda; a minoria da população com os níveis mais elevados de renda é predominante no ensino superior, enquanto que a maior parte da população, com baixa renda, apresenta menor participação. Essa desigualdade no acesso aos níveis mais altos de escolaridade no Brasil é histórica. (PEREIRA; PASSOS, 2007, p. 21).

Os dados apontam o quanto é seletivo o processo de inclusão da população pobre ao ensino superior e o quanto é difícil uma aluna oriunda do Projovem Urbano, pertencente aos extratos mais pobres da população, realizar o “sonho”, como elas mesmas dizem, de cursar o ensino superior.

Dos jovens entrevistados, onze não conseguiram dar continuidade aos estudos e concluírem a educação básica. Esse número é relevante, pois evidencia que o objetivo de prosseguimento dos estudos foi alcançado por uma pequena parcela dos egressos. Dentre as justificativas para não terem prosseguido o estudo, buscando a conclusão do ensino médio, se destacaram dificuldade para aprender, conciliar trabalho e estudo, falta de tempo e pouca paciência para os estudos. Os demais motivos foram problema de saúde, guarda dos filhos e a metodologia e conteúdos desarticulados diferenciados da proposta do Projovem Urbano.

Dentre os motivos alegados pelos jovens para não continuidade dos estudos estão a dificuldade de aprender, ou seja, de acompanhar os conteúdos trabalhados no ensino médio. Refletir sobre essa questão faz-se necessário porque

propagadora dessa ideia, embora haja contradições, e os desfavorecidos são justamente aqueles alunos que não tiveram contato através da família com o capital cultural, seja na forma de livros, coisas concretas, seja por não terem tido acesso a lugares e informações facilmente acessíveis aos estudantes mais ricos, eles não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que a escola valoriza, o aprendizado para eles é muito mais difícil. Dessa forma, Bourdieu entende que o discurso de igualdade é uma falácia, a escola desconsidera a cultura das crianças, jovens e adultos da classe dominada, e por isso a desistência e o fracasso escolar de muitos deles.

nos impele a questionar até que ponto o Projovem Urbano se propõe promover a inclusão desses jovens e a qual inclusão este se refere. Pois, ao pensar uma proposta pedagógica que dê conta em um ano e seis meses de promover a conclusão do ensino fundamental, para aqueles que, mesmo com mais de dez anos que haviam parado os estudos, mas praticamente na última série (8º série), é uma coisa. Agora, pensar a mesma proposta para aqueles que além do tempo sem estudar, sabiam apenas ler e escrever ou haviam feito somente as quatro primeiras séries desse grau de ensino, é um tanto complexo.

A proposta pedagógica do Programa ressalta apreensão dos conteúdos como fundamental para a construção da aprendizagem e para necessária integração das diferentes dimensões do currículo.

Isso deve ficar muito claro, pois alguns negam importância aos conteúdos com base em uma interpretação inadequada da afirmação de que, **nos tempos atuais, o importante é aprender a aprender e não estudar conteúdos disciplinares**. Interpretação inadequada, pois ninguém aprende a aprender no vazio (BRASIL, 2008b, p. 36). (grifos no original)

Concordamos com essa assertiva, pois não se aprende no vazio, a existência da escola se justifica segundo Saviani (2005) para possibilitar o acesso ao saber sistematizado, elaborado, à ciência. O referido autor salienta que sem o domínio da leitura e da escrita e dos conhecimentos básicos dos números, da linguagem, da natureza e da sociedade, não se chega a esse saber. Portanto, para que os egressos do Projovem Urbano tivessem sucesso no curso e pudessem dar continuidade aos estudos, precisavam adquirir uma gama de conhecimentos exigidos no ensino fundamental.

Todavia, embora seja ressaltada pelo Programa a importância da aprendizagem dos conteúdos, essa ideia é contradita em outro momento da referida proposta pedagógica, cuja concepção que prevalece é de que o aluno por si deva ser o responsável pela sua aprendizagem.

Os conteúdos estudados no curso foram objeto de seleção baseada nos interesses e necessidades do público potencial, bem como dos eixos estruturantes das unidades formativas. **Deve ficar muito claro para todos que, com essa seleção, não se pretende ‘comprimir’ vários anos de escolaridade regular em 18 meses. A proposta do ProJovem Urbano é no aprender a aprender**. Para isso, utilizam-se conteúdos restritos a diferentes áreas do conhecimento, mas cientificamente corretos e socialmente válidos, e criam-se situações estimulantes para o aluno (BRASIL, 2008a, p. 64). (grifo nosso).

Essa concepção atribui toda a responsabilidade da aprendizagem ao aluno, sendo que, se ele não atingiu os objetivos propostos, foi em função da sua incapacidade de aprender a aprender. A ele é dada a oportunidade de aprender os conteúdos restritos, ou seja, reduzidos, mínimos, cabendo-lhe ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, a proposta está em consonância com a pedagogia das competências, propagada por Perrenoud, que a define como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se aos mesmos (RICARDO, 2010).

A dificuldade de conciliar trabalho e estudo foi outro motivo alegado pelos entrevistados. Os entrevistados dizem que diante de uma jornada cansativa de trabalho e dos problemas do dia a dia não encontram forças para enfrentar mais um turno estudando.

Tal questão é bastante complexa, porque esses jovens são pais e mães de família com a responsabilidade da casa, não se trata mais de jovens numa idade escolar, pois conforme dados apresentados anteriormente todos estão acima de 25 anos, sendo que a maioria está acima de 30 anos.

E segundo Corrochano (2011), dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2009) constata que a baixa frequência escolar está diretamente associada à duração da jornada de trabalho. Para os jovens com jornada em média de 20 horas semanais, a frequência escolar era de 57,8%, enquanto que o aumento da jornada incide drasticamente na diminuição da frequência escolar, caindo 30,3% para os jovens acima de 20 horas semanais de trabalho. No que se refere às mulheres, essa questão ainda é mais grave, pois geralmente possuem jornada tripla. Segundo o IBGE (2012a), 79,9% das mulheres na faixa etária entre 18 e 24 anos, e ocupadas, precisam conciliar o tempo dedicado ao trabalho, à família e aos cuidados pessoais, dedicando além da jornada de trabalho, em média 17,1 horas semanais com trabalhos domésticos.

As investigações mais antigas e recentes sobre os motivos que levam um jovem a começar a trabalhar e a deixar a escola sugerem que as razões são muito complexas. O pertencimento a famílias de renda mais baixa é sem dúvida um aspecto extremamente relevante, mas é preciso considerar a relação estabelecida com a escola, tendo em vista não apenas que a dedicação ao trabalho pode prejudicar a frequência escolar, mas também que o sistema de ensino pode mostrar-se incapaz de atrair o interesse do aluno (CARROCHANO, 2011, p. 49).

Essa questão do interesse pela escola passa pelo significado desta na vida dos jovens: quais os motivos que os levaram a retornar a escola? O que esperam?

Dentre os motivos alegados para não continuidade dos estudos, 18,1% destacam a falta de tempo (que está associada ao trabalho) e de paciência para os estudos.

Até hoje não, não tenho mais paciência não, o meu interesse era (...) no PJU era a profissão né ter aquela profissão. Até hoje, já tentei porque do lado da casa da minha mãe tem uma escola particular né que dá o ensino médio à noite eu paguei um mês e acho que fui uns dois dias não tive muita paciência pra ir não aí até hoje nunca terminei. Eu tinha vontade de terminar não tenho é paciência mais pra estudar, nem tempo (...) (VANUSA).

Não continuei o ensino médio porque eu disse assim, não suas meninas esse ano não vou estudar. Não vai dá pra eu estudar é tanta coisa na minha cabeça. A mulher pra resolver tanta coisa sozinha em casa, aí eu não me matriculei deixa pra o outro ano. Não estou com paciência esse ano pra enfrentar a escola, vou descansar, ainda não tive coragem de voltar, mas minhas colegas a maioria continuou estudando terminou (MARIA).

Dentre as inúmeras causas para a desistência escolar, está a falta de sentido que é dada à escola pelos jovens, pela falta de atratividade devido sua desestruturação e baixa qualidade. Semelhante ao que constatou Charlot (2005), em pesquisas realizadas na França e que, para o autor, no Brasil não seria diferente, “para muitos alunos, o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde” (CHARLOT, 2005, p.67). Os jovens entrevistados não esperam galgar maior espaço no mercado embora tenham consciência de que quanto maior nível de estudo maior são as possibilidades de melhorar sua renda familiar. Mesmo assim não se sentem motivados a enfrentar dois ou três anos de estudos, isso porque já não possuem maiores pretensões em relação a suas vidas profissionais e porque entendem que não há lugar para todos nesse mercado excludente.

Dentre os motivos destacados para a não continuidade dos estudos, temos, ainda a não identificação com a metodologia do ensino médio, pelos os conteúdos estarem desarticulados, ou seja, cada professor com sua disciplina sem fazer relação com as demais, diferenciada da proposta do Projovem Urbano que é interdisciplinar.

Sobre a escola atual (...) é totalmente diferente eu acho assim (...) porque (...) oh eu fui (...) continuei indo pra fazer aqui primeiro e segundo ciclo do ensino médio (...) é totalmente diferente das aulas do Projovem (...) num é

pra mim, num é igual, se toda aula fosse daquele jeito (...) assim, igual do Projovem a maioria (...) a gente aprende, ai eu aprendi mais no Projovem de que no ensino médio (...) é a forma como o professor ensina, olha os conteúdos era tipo assim (...) tudo tinha uma história antes de nós fazer as tarefas, antes de fazer as atividades tinha uma historia (...) tinha um diálogo. (ADRIANA).

Eu até comecei o ensino médio aqui, aqui no bairro, mas não continuei não, achei muito diferente, lá no Projovem os conteúdos tinha uma sequência... os professores tinham paciência de ensinar, a gente tinha mais confiança. No ensino médio cada professor dá seu tema e pronto, entendeu, entendeu se não entendeu, problema (ALESSANDRA).

Os jovens egressos questionavam porque não havia um Projovem Urbano dando continuidade aos estudos no ensino médio. Sentiram dificuldade de acompanhar o ritmo, pelos conteúdos mais pesados e também por falta de articulação entre as áreas. Eles dizem que às vezes através da explicação do PO entendiam melhor um conteúdo trabalhado pelo especialista, e que na escola regular não acontece essa articulação entre as disciplinas e os conteúdos.

A trajetória de escolarização dos alunos do Projovem Urbano mostrou-se marcada por história de desistência e reprovação, incorrendo no desinteresse pela escola. Os jovens que retornam os estudos após longa temporada afastados da escola enfrentam dificuldades que precisam superar como os seus medos e uma estima rebaixada, devido aos vários insucessos vivenciados ao longo de suas vidas.

Nessa trajetória de insucesso escolar, dos jovens do Projovem Urbano e de muitos jovens filhos de trabalhadores, estão as condições socioeconômicas de suas famílias; a escola que não responde às necessidades e interesses desses jovens; a falta de uma orientação adequada para a prevenção a uma gravidez precoce e a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Para os jovens egressos, a conclusão do ensino fundamental foi de suma importância, pois consideram ser imprescindível hoje ter pelos menos o ensino fundamental. Contudo, embora expressam a importância da continuidade dos estudos, isso não se materializa, pois dos jovens entrevistados menos de um terço buscou cursar o ensino médio e concluir a educação básica. O ensino superior é o desejo das jovens que deram continuidade aos estudos, mas algo ainda distante de sua realização. Segundo as jovens, essa distância é em função da própria formação

que possuem não se sentido em pé de igualdade para disputar uma vaga com demais estudantes do ensino regular.

3.3.2 A qualificação profissional no Projovem Urbano

O trabalho é uma questão central na vida do ser humano e do jovem não poderia deixar de ser diferente. Pesquisas realizadas (ABRAMO, 2007; BLANCO, 2009; CASTRO et. al, 2004; NOVAES, 2007, 2009) têm atestado que essa é uma das principais preocupações dos jovens. A problemática do desemprego no mundo globalizado, com tantas incertezas e desigualdades, têm afetado diretamente o segmento juvenil. Essa situação é ressaltada nas pesquisas com os jovens de todo o Brasil, conforme destaca Guimarães em suas análises:

Finalmente, uma última consideração vem corroborar esse leque de evidências sobre a centralidade do trabalho (ou da sua falta) como necessidade: quando percebido seja como uma necessidade para o curso da própria vida, seja como uma urgência para “o Brasil”, isto é, para um “outro generalizado” (parafrazeando Mead), o desemprego aparece na dianteira das expectativas dos nossos jovens. Quando indagados este outro genérico, é ainda mais evidente a centralidade do trabalho como necessidade nacional: nenhum outro problema o supera (30% das respostas), nem mesmo a segurança (com 24%) (ver Anexo, quadro 28). Ademais o registro do problema é percebido por todos, não importando a situação ocupacional, a sugerir que o desemprego não é o fado apenas dos desempregados, sendo vivido como um ‘real’ problema por todos os jovens brasileiros, estejam eles ocupados, desempregados ou inativos (GUIMARÃES, 2011, p.162-163).

Os jovens brasileiros expressam em todas as pesquisas a necessidade de que haja políticas públicas voltadas à promoção do trabalho e da qualificação profissional, e essa questão tem sido evidenciada pelos egressos do Projovem Urbano. Muitos deles afirmam que a promessa de qualificação profissional foi o principal motivo de terem retornado à escola. A possibilidade de uma qualificação profissional foi um dos atrativos para os jovens,

No Projovem Urbano eu tinha muito interesse no curso que eles ofereciam que era cabeleireiro, eu já trabalhava com isso só que não tinha o curso, aí foi uma das causas que eu voltei a estudar e fazer Projovem Urbano queria ter o curso de cabeleireira, manicure, tudo oferecia (...) maquiagem (SONIA).

Apareceu, essa... surgiu aí, eu na verdade não queria nem ir, minha esposa fez a inscrição, ela foi que me escreveu, eu tava trabalhando chegava cansado, no começo eu ia um dia faltava outro ih...até que depois me acostumei com os meninos na escola e fui gostando porque também tinha o

curso de eletricista, também, foi ele que me segurou também. Igual... eu te falei assim ...eu sempre gostei mais por causa da aula né/ de eletricidade, eu sempre gostei muito de mexer né aí teve o curso aí eu aproveitei (ANTONIO).

Ah mulher! Esse Programa aí foi tudo assim (...) pra mim iniciar minha profissão que eu não tinha, eu sempre desde menina que eu tinha vontade de ser cabeleireira de ter meu salão e foi através do Projovem Urbano que eu consegui porque inclusive quando começou o Programa do Projovem meu marido não tava trabalhando, ele tava desempregada (VANUSA).

Segundo os jovens entrevistados, a qualificação profissional inicial oferecida no Programa foi fundamental para a inserção no mercado de trabalho, principalmente como trabalhadores autônomos. Nesse sentido, a noção de empregabilidade é reforçada quando advoga que o objetivo da qualificação profissional inicial no Projovem Urbano é preparar o jovem para ser um empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa (BRASIL, 2008a).

A qualificação profissional proposta pelo Projovem Urbano se assenta noção de empreendedorismo “aplicável às mais variadas circunstâncias laborais, ou de preparação para o ingresso na ‘vida produtiva’, constituindo um *leitmotiv* dos discursos dominantes acerca das novas competências a serem adquiridas pelo trabalhador” (RUMMERT, 2011, p. 145). Essa noção propagado pela proposta do Programa e assimilada pelos jovens é tida como uma tábua de salvação, pois os oportuniza obter uma renda maior diante da realização do curso. “O discurso corrente é o que se tornou necessário provê-los com novas competências e habilidades para que consigam adquirir conhecimentos que gerem valor” (SHIROMA; COAN, 2012, p. 246).

Tal discurso tem por objetivo camuflar a panacéia de que há lugar no mercado de trabalho para todos, e que só depende de que tenham um “espírito” empreendedor, criativo e proativo. Esse discurso desconsidera “uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) sociabilização contemporânea” (ANTUNES, 2011, p. 191).

Conforme o perfil elaborado dos jovens que compuseram as duas entradas do Projovem Urbano, a maioria afirma exercer alguma atividade que gera renda. Os jovens, no geral, possuem responsabilidade com o sustento da casa, se não como principal provedor, mas dão sua parcela de contribuição. Em função disso, são pessoas que trabalham ou estão à procura de trabalho para o seu sustento e de sua família.

Por isso um curso que além da conclusão do ensino fundamental oferecia a qualificação profissional inicial atraiu tanto esses jovens. Embora, ressalta Rummert (2011) que a hipervalorização da educação nos discursos da classe dominante tem como objetivo o atendimento às demandas do processo produtivo, dando ênfase a formação das subjetividades em prol da conformação do trabalhador ao padrão de acumulação flexível. Nesse sentido nos propusemos a investigar como se deu essa qualificação e se ela favoreceu a inserção dos jovens no mercado de trabalho e de que forma a mesma se deu.

Dos 17 jovens entrevistados, dez (10) cursaram o arco da Saúde, cinco (05), o arco de Serviços Pessoais, e dois (02) fizeram o arco de Construção e Reparos II. Cada arco compreende quatro ocupações que abrangem o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços e os cursistas deveriam habilitar-se em uma ou em todas as ocupações que compreende ao arco cursado. (Anexo B).

As profissões/ocupações exercidas pelos jovens egressos entrevistados antes de cursarem o Projovem eram as seguintes: chapista , ajudante de pedreiro , auxiliar administrativo , repositor de mercadoria , lavadeira , costureira , recepcionista, manicure e do lar, sendo esta última a ocupação de quase metade dos entrevistados. Dos jovens entrevistados, observamos que no momento da entrevista apenas quatro estavam atuando na área da qualificação inicial promovida pelo Projovem, dois na Construção e Reparos e duas em Serviços Pessoais, sendo que uma jovem encontrava-se desempregada na ocasião da entrevista.

Eu trabalhava no supermercado trabalhei um bom tempo quatro anos, aí depois foi que (...) eu tava trabalhando lá e fazendo o curso também. Terminei o curso aí Josecy chamou pra eu trabalhar com ele, aí sai. Até hoje ainda tô trabalhando (...). Melhorou e muito minha renda, uns 70%. Foi bom que eu aprendi e hoje eu trabalho pra mim mesmo, pego muito serviço né, e hoje eu tenho um custo de vida melhor, pra eu e meus filhos viver melhor. Tenho dois filhos eu cuido muito bem deles e tudo que eles pedem hoje, graças a Deus posso dar pra eles, que eu tenho uma profissão né que ganha um pouco bem. (ANTONIO).

Antes do Projovem Urbano eu era ajudante de pedreiro desde dez anos de idade. Não comecei a atuar no arco que escolhi logo não [Construção e Reparos II], ainda trabalhei alguns anos, só depois de dois anos eu trabalhei. Eu já tinha vocação desde pequeno pra isso, quando eu era pequeno já mexia com isso [eletricidade], mas não sabia assim, não tinha noção, assim (...) os cálculos, as medidas de tudo, e depois que fiz o curso é que eu vim saber como é que era tudo, pra depois eu vim trabalhar nela. Aí lá meu irmão me convidou pra trabalhar com ele. Depois que apareceu o Josecy, era nosso professor um tempo, aí eu liguei pra ele, aí eu perguntei

se tinha uma vaga de eletricista, ele disse que tinha e até hoje trabalho com ele já tem oito meses com ele lá (JHOSEF).

Eu tinha vontade de ser manicure, já arrumava unhas das minhas irmãs tentava, mas não sabia bem, depois que eu entrei no Projovem Urbano que eles deram o curso aí eu comecei arrumar as unhas das alunas uma arrumando a da outra, aí durante esse período quando terminou o curso eu já tava fera na unha. Aí nesse outro que eu fiz foi o de cabelo [Projovem Trabalhador], mexer em cabelo depilação essas coisas aí, aí eu fiz e quando o curso terminou, eu só me programei e montei meu salão (VANUSA).

Mas essa oportunidade foi muito boa, hoje em dia eu tenho o certificado, trabalhei com salão muito tempo, passei cinco anos trabalhando, dei uma paradinha por causa do bebê (possui sete meses) aí ainda não voltei (SONIA).

No caso dos jovens que fizeram o arco de Construção e Reparos II, a oportunidade de atuarem na área de formação deu-se por meio de convite do qualificador desse arco (professor Josecy) que possui uma microempresa neste ramo. O jovem Antonio afirmou que com a experiência obtida com o professor no período que prestou serviços a ele conseguiu montar seu próprio negócio, já possui alguns clientes, através dos quais tem ampliado sua clientela. Já o jovem Jhosef trabalha como empregado, mas não possui carteira de trabalho assinada e os seus direitos trabalhistas assegurados. Afirma que a não formalização trabalhista é uma opção sua e não do seu patrão.

No arco de Serviços Pessoais, a jovem Vanusa conseguiu montar seu salão de beleza com um bom número de clientes que lhe dá um retorno financeiro razoável. Enquanto a jovem Sonia encontra-se atualmente desempregada, por dispensar seu tempo a cuidar de um filho ainda bebê; além do mais, disse que não estava bem de saúde e por isso não encontrava forças para trabalhar. Para esses jovens, o Projovem Urbano possibilitou uma profissão e uma renda melhor.

O entusiasmo dos jovens egressos que hoje se encontram empregados ou com um empreendimento que lhes possibilitam uma pequena melhoria nas condições de vida por meio da elevação de sua renda se justifica, pois como já demonstramos, na proposta do Programa há um forte apelo à empregabilidade e ao empreendedorismo.

Atualmente, jovem e adulto vivem de forma bastante diferenciada a experiência do desemprego. Os primeiros se apropriam com tranquilidade do discurso da empregabilidade e do empreendedorismo como estratégia para enfrentar o desemprego. Embora não desprezem as causas sociais que envolvem o problema, identificam-se mais com o novo 'ethos' do

trabalho flexível, o que acaba por dar lugar a um sentimento de otimismo, sobretudo para aqueles que ainda estão sobre a tutela dos pais (SILVA, Marineide, 2011, p. 157).

Há uma supervalorização da educação como fator determinante para a consecução e/ou manutenção do emprego, presente nos discursos hegemônicos, “cujos requerimentos conferem expressiva ênfase à formação de subjetividades conformadas à ordem inerente ao padrão de acumulação flexível” (RUMMERT, 2011, p. 149). A difusão da educação/certificação tem sido propagada pelos donos do capital como passaporte a um futuro promissor e, conseqüentemente, a garantia de inclusão social dos jovens pobres no mercado de trabalho. Com isso, tentam mascarar a realidade de que não há espaços para todos e que a educação oferecida à classe trabalhadora, em “doses homeopáticas”⁵¹, não a possibilita galgar melhores oportunidades no mercado de trabalho (RUMMERT, 2012).

Essa assertiva se confirma quando constatamos que dos dezessete jovens egressos entrevistados onze não estão atuando na área de formação/qualificação do arco para o qual foram capacitados. Para alguns jovens, a qualificação recebida no Projovem Urbano não alterou sua rotina de trabalho, e continuam atuando na mesma função de antes.

Minha vida profissional que fazia antes de entrar pro Projovem (...) eu nunca (...) antes de entrar pro Projovem eu nunca tinha trabalhado (...) assim em outros lugares não (...) só em nas casas dos outros, sempre fui (...) ajudei minha mãe, sempre fui do lar, num tem assim? (...), sempre lavei roupa até mesmo tô lavando roupa ta, a maquina ta rodando pra ajudar a minha mãe criar meu filho né (ADRIANA).

Eu era chapeiro no Plataforma Lanches aqui na Getúlio Vargas entre Ceará e a Rio Grande, aí eu trabalhava o dia a noite eu estudava, na profissão de chapeiro eu trabalho até hoje por causa disso eu abrir um lanchinho quem fica na chapa ainda hoje sou eu, tem um pessoal mas fica só na parte de atendimento (WELBERT).

Nunca trabalhei de carteira assinada, minha atividade só essa aqui mesmo [uma quitandinha], aí eu vendo minhas coisinhas aí (...). Eu tenho curso, tenho curso de costureira, bordadeira de tudo enquanto eu tenho sabe só que eu não quis trabalhar de carteira assinada ainda, porque eu queria ficar mais em casa por causa das meninas num tem, eu queria olhar elas aí vou botar um comércinho porque eu fico mais em casa (MARIA).

Nunca cheguei a trabalhar na área, nunca cheguei a trabalhar de carteira assinada não. Mexo com costura em casa, sempre mexi com costura, em época de eventos, é (...) tipo desfile, quadrilha eu pego encomenda, não tem? Eu trabalhava pra Fran Matos (LUCIVAN).

⁵¹ Quando nos referimos à educação em doses homeopáticas nos apropriamos de uma fala de Marx utilizada para criticar a proposta de Adam Smith de um ensino popular provido pelo Estado.

Fiz o Arco da Saúde. Mulher não tô:: to, trabalhando não/ assim tô e não tô né, eu tô mexendo com venda de coisa, eu pego/ eu tenho as minhas coisinhas pra mim vender, vendo Natura, Avon, Romanel, vendo é tudo (AURIZAM).

A despeito de não estarem atuando na área de formação/qualificação, há o argumento das mulheres de não trabalharem fora de casa em função dos cuidados com os filhos. Essa pode ser uma justificativa, mas no fundo o que deixaram transparecer para a não atuação na área da qualificação promovida pelo Programa foi a fragilidade dessa formação, principalmente no que diz respeito ao arco da saúde.

Eu aprendi, só que (...) mais (...) muitas coisas (...) assim na área prática nossa era área da saúde a gente é (...) não tinha muita aula prática não,, aula prática não (...) só fomos uma vez no Socorrão (ADRIANA).

Não, na área mesmo eu não segui ainda não porque tô querendo terminar o ensino médio pra eu poder fazer outros cursos profissionalizantes pra eu ver se eu me engajo na área da saúde (LUDENILDES).

A qualificação profissional não foi suficiente porque pra você trabalhar de assistente odontológico você tem que saber todos os métodos, saber como esterilizar tem que saber (...) e lá no Projovem ele ensinou, mas não foi tão profundo como a empresa precisa, então eu tenho lá, tenho, mas eu quero só me aperfeiçoar mais (KELIANE).

As pouquíssimas aulas que a gente fez eram boas tivemos poucas aulas práticas era mais aula teórica mesmo, na prática não tinha muito não (RUBENITA).

Eu queria aprender essas coisas mesmo da saúde num tem, mexer com gente assim, fazer um curativo uma coisa, dá injeção (...). Pretender a gente pretende atuar, mas é muito caro né fazer o curso, que ela disse ((a qualificadora)) se agente quiser ir em frente tem que fazer um curso, né aí o curso é caro pra gente fazer, aí eu não tenho condição (JANE).

Os relatos dos jovens egressos trazem à tona a discussão acerca da qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos, não só a estes, mas aos filhos da classe trabalhadora como um todo. A elevação dos níveis de escolarização não tem sido garantia de inserção desses no mercado de trabalho, na consecução de melhores empregos ou até mesmo na não incidência de desemprego. (DUARTE et. al, 2009). Ainda para a pesquisadora,

As conclusões das pesquisas são inquietantes no que se referem a não correspondência entre escolarização e trabalho(...). a 'escolarização' dos jovens que não obtiveram no tempo oportuno antecede à 'não correspondência entre escolarização e trabalho'. E ao se pensar em 'escolarização' deve ser considerada a questão da qualidade da educação ofertada, da formação efetiva para o trabalho condizente com as exigências

do mercado, e do próprio tempo para essa formação. (DUARTE et. al, 2009, p.89)

A certificação e qualidade da educação é uma questão bastante discutível quando se trata de programas aligeirado. No caso da qualificação no arco da Saúde mesmo com um grande número de consultórios, laboratórios, hospitais e estabelecimentos nessa área⁵², a qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano não foi suficiente, para instrumentalizar as jovens para atuarem nessa área ; elas têm consciência da fragilidade da sua formação quando sentem a necessidade de se qualificar buscando outros cursos.

Não estamos com isso afirmando que somente por falta de qualificação as jovens não estão atuando na área. Pois se assim o fizéssemos, deixaríamos de considerar os determinantes micro e macroeconômicos como o desemprego estrutural e a precarização do trabalho que garante o processo de acumulação (SILVA, Jamerson, 2012). Mas precisamos concordar com Rummert, Algebaile e Ventura (2012), quando nos chamam a atenção para a forma como tem sido tratada a educação para a classe trabalhadora na sociedade capitalista.

Nesse conjunto de aspectos, que não podem ser desconsiderados, também é necessário chamar atenção para a advertência de Gramsci acerca do aligeiramento das ações educativas destinadas aos trabalhadores, por ele condenado de forma veemente. Tem se tornado recorrente nas práticas educativas destinadas aos jovens e adultos o uso simplificado da concepção de experiência para justificar trabalhos pedagógicos que pouco concorrem para maior alargamento dos horizontes da classe trabalhadora e para a apropriação das bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos, corroborando-se, assim, os processo de privatização dos conhecimentos, objetificados na condição de meio de produção, na sociedade capitalista, conforme já assinalamos (RUMMERT, 2011, p. 159).

Assim, com uma educação/qualificação profissional aligeirada, esses jovens têm poucas condições de se inserirem no mercado de trabalho, e quando o fazem, é de forma precarizada e no trabalho informal. Diferentemente de pesquisa realizada com os jovens do Projovem em São Luís, cidade em que, entre os entrevistados, metade conseguiu colocação no mercado de trabalho formal (MORAES; MARTINS, 2009), em Imperatriz, de fato, menos de um terço conseguiu uma ocupação representando um contingente muito pequeno.

⁵² Imperatriz é, atualmente, o maior centro de serviços médico-hospitalares, odontológicos, fisioterápicos, laboratoriais e de diagnóstico por imagem na região e dos melhores do interior do Brasil (ACIL, 2011, p. 29).

Os jovens apontam como um dos problemas da qualificação profissional a carência de aulas práticas, atribuindo a esta questão o seu pouco desempenho nessa área.

Teve mais a teórica a prática quase não teve muito não. É, a prática foi muito pouca, a teórica teve demais. Eu aprendi mais ainda nesse que eu entrei agora, agora no Projovem Urbano eu não aprendi muito não de jeito nenhum, não sabia nem pegar numa escova, num secador, hoje eu aprendi. É a mesma professora do Projovem Urbano com a gente que deu aula prática, também tá fazendo contigo lá no Joca, me esqueci o nome dela, dona Raimunda, mas dessa vez ela fez mais aulas práticas (MAGNO, ALEXANDRA).

Olha assim em termo de fazer (...) de ir pra lá pra fazer (...) porque disseram que ia ter, a gente ia fazer assim tipo um estágio entendeu, então praticamente eu... praticamente não tive, o negócio dentro da sala, a gente visitou o Santa Mônica alguns hospitais, só que básico não teve aquele (...) nesse ponto eu achei um pouco de falha né porque disse que a gente ia estagiar auxiliar de secretária de (...) algumas áreas, mas aí não teve não (RUBENITA).

Rapaz era pra ter aula prática toda semana, no caso no final do término das aulas era pra ter aula prática quase todo dia da semana, mas não tinha pessoas qualificadas e os qualificados não tinha tempo pra poder ter as aulas, primeiro eu via só eles falando pras pessoas lá, mas assim a questão de pegar em tesoura, pegar em química, ter que mexer com a química essa questão de mexer em cabelo eu não fiz isso dia nenhum, eu não fiz (WELBERT).

A questão da prática foi sempre apontada por todas as pesquisas como problemática (DUARTE, 2009; MORAES; NASCIMENTO; MELO, 2009; PIRES, 2011). Uma das causas para a pouca ocorrência de aulas práticas no Projovem Urbano em Imperatriz foi a falta de espaço para comportar uma turma inteira, possibilitando que as atividades fossem realizadas por todos ao mesmo tempo, evitando o rodízio dos grupos. Por exemplo, quando se tratava do arco da saúde, os qualificadores dividiam os alunos em grupos para as visitas técnicas e isso impossibilitava um maior número de visitas por todos, já que havia esse rodízio.

Outro problema apontado é que no Projovem Urbano as visitas não são consideradas como estágio como os alunos imaginavam que fosse, regulamentado por lei, então, há dificuldade na realização da prática. Pois, nem sempre as parcerias se concretizam e aos qualificadores era atribuída a responsabilidade de conseguir os espaços.

Na área de serviços pessoais e de Construção e Reparos II, essa questão da prática foi mais fácil de ser resolvida, pois não dependia muito da anuência de outras pessoas. Mas também foi apontado como problemático, principalmente na

área de Serviços Pessoais, por ter sido montado apenas um laboratório para todos os núcleos e muitas vezes distante da residência de alguns alunos, tornando difícil o acesso ao local, mesmo com a disponibilização de transporte pela prefeitura.

Nos lá do Tocantins nos tivemos que sair do Tocantins pra aquele colégio lá perto do (...) da Nativa, acho que é Santa Rita, não é encostado do Santa Rita de Cássia na antiga Babaçulândia ? Paulo Freire? É Paulo Freire, é(...) nos ia pra lá se destacava daqui pra lá. Tinha gente que não chegava na hora certa pra ir no ônibus que a prefeitura cedia, tinha gente que ia de bicicleta, moto taxi, pegava o ônibus que ia pro lado de João Lisboa (WELBERT).

Só tinha dificuldade quando era na hora das aulas práticas que eles teve uma vez que inventaram de levar a gente lá pra aquela escola na estrada de João Lisboa, que eu não lembro como que é o nome << Paulo Freire>>, Paulo Freire aí eles marcavam do ônibus levar a gente num horário e trazer, levava no horário mas na hora de vir deixar o ônibus sempre se atrasava aí eu tenho uma filha, aí sempre tinha esse problema que eu deixava com minha mãe pra chegar em um horário e me atrasava por causa do ônibus (VANUSA).

Além da falta de um laboratório para as aulas práticas em cada núcleo, outro problema era a questão dos qualificadores, a maioria não tinha experiência em dar aula e isso dificultava muito o processo. Havia preocupação por parte da coordenação de oferecer as condições necessárias para o bom andamento do Programa, e empenhava-se para a solução dos problemas.

Em síntese, a qualificação inicial promovida pelo Programa não tem, de fato, a pretensão de uma qualificação aprofundada, visto que busca desenvolver competências mínimas para a inserção dos jovens tidos em “situação de exclusão” no mercado de trabalho. Araújo (1999), em suas análises sobre o modelo de qualificação centrado nas competências, modelo que norteia a proposta do Projovem Urbano, afirma que tal modelo tem como fundamento a conformação e adaptação do trabalhador às constantes flutuações do mercado de trabalho.

Dessa forma, as expectativas dos jovens a respeito da proposta de qualificação profissional inicial, proposta que, no ideário dos jovens, representava oportunidade de obtenção de uma profissão e uma colocação imediata no mercado de trabalho, não se concretizou. Isso porque menos de um terço dos jovens egressos conseguiu uma ocupação na área de atuação a qual se qualificaram.

A maioria dos jovens aponta a qualificação profissional como insuficiente e atribuem como causa a falta de regularidade na ocorrência das aulas práticas e o despreparo dos qualificadores, ocasionando pouco aproveitamento.

3.3.3 Sentidos e significados do Projovem Urbano na vida dos jovens egressos

A partir das trajetórias dos jovens egressos de escolarização e qualificação profissional, buscamos fazer uma síntese das percepções dos jovens acerca do Programa, o que este representou nas suas vidas e quais os sentidos e significados para eles. Tomando como referência Coutinho e Borges (2012), entendemos os sentidos como a expressão singular dos sujeitos e os significados como suas construções históricas e sociais que os permitem comunicar, socializar suas experiências.

Para os jovens egressos do Projovem Urbano, o fato de terem concluído o ensino fundamental foi de suma importância, “o Projovem me ajudou muito, sem contar que além do curso me fez terminar o ensino fundamental” (ANTONIO). Alguns afirmam que tinham perdido a esperança de voltar a estudar: “eu tinha receio, já me achava velha pra estudar é que eu parei de estudar muito nova, aí eu tinha vergonha de ir pra escola me sentia mal” (RUBENITA). Arelada à conclusão do ensino fundamental, havia a expectativa da qualificação profissional e da possibilidade de galgar um lugar no mercado de trabalho. Com relação a esta última questão, as expectativas da maioria dos egressos não se confirmaram.

Embora apresentando os limites do Projovem, os jovens avaliam como positivo a inclusão, a superação da timidez, a sociabilidade, a elevação da autoestima, o relacionamento com a família, a independência, a mudança de visão em relação à realidade e ao mundo. Elementos apontados por Guimarães (2011) em suas pesquisas, no que concerne ao trabalho como resultado subjetivo, nas quais os jovens pesquisados semelhantes aos do Projovem atrelam a ideia do trabalho à necessidade, independência, crescimento, autorrealização e exploração, sendo esta última denunciada pela situação de trabalho precário ao qual muitos jovens são submetidos.

Para a maioria das jovens entrevistadas, o Projovem Urbano mudou profundamente suas vidas, no sentido de incluí-los na escola novamente, de fazê-los se sentirem parte da sociedade e não à sua margem, como sujeitos de direitos, de vislumbrar novas oportunidades de trabalho e interação em seu meio.

O Projovem significa inclusão, pra mim significa inclusão né, porque me incluiu novamente ali no meio, ele me mostrou um caminho, ele

realmente é inclusão mesmo, porque até então eu não sabia, mas eu estava excluída, não me dava conta, então quando eu comecei eu vi que tava me incluindo novamente e as minhas colegas também, pelo fato assim ((pausa para desligar o som)) foi um diferencial grande me motivou bastante mesmo (JOSIELMA). (grifo nosso).

Eu aprendi que não é tarde que a gente sempre buscando né o conhecimento, porque a gente (...) quando eu voltei a estudar no Projovem eu vi que tantas coisas que eu tinha deixado pra trás (MAGNO).

Em se tratando da questão da inclusão do jovem trabalhador, Mariléia Silva (2012) nos chama a atenção para a noção de inclusão social que norteia as políticas de trabalho e educação direcionadas aos jovens e suas consequências: “é preciso apreender o que quer negar ou revelar e o que revela quando nega. [...], o fascínio de ver nos impede de saber o que é visto. Essa asserção, em meu ponto de vista, define o efeito da política liberal de inclusão” (p. 76). Como já apontamos, a questão que se coloca aqui é que tipo de inclusão o Estado tem promovido, se de fato podemos considerar os jovens do Projovem como excluídos, conforme reafirmam em seus discursos. De acordo Martins (1997, p. 32), “a sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico”, essa massa está incluída precariamente.

A questão da independência foi outro ponto apresentado pelos jovens egressos, por ser a maioria formada por donas de casa e pela pouca escolarização e qualificação profissional que possuíam, desempenhavam atividades como doméstica ou donas de casa. Sentiam-se submissas aos maridos, que determinavam como deveriam agir ou fazer, conforme relato: “eu não pensava em mim não, só pensava nos outros, só pensava nesse meu ex-marido, pra mim só existia ele, só era o que ele fava e pronto aí o que foi que aconteceu? Foi embora e me largou com três filhos nas costas né” (RUBENITA). Elas indicam que o Projovem Urbano foi um diferencial em suas vidas, como expressão nos seus relatos.

Aí também por causa do Projovem eu deixei de ficar dentro de casa cuidando só dos filhos, passei a ser mais independente fui trabalhar fora pra ter meu dinheiro comprar minhas coisas que eu gostava, meu esposo não tinha condições de dá o que eu gostava então eu fui criei coragem de trabalhar fora, eu trabalhava ao dia e a noite ia pro Projovem. (...) Desse tempo do Projovem foi que eu vim ter a vontade de trabalhar ser independente ter meus filhos comigo, ser independente e também não deixava meus filhos faltarem na escola de jeito nenhum quando eles faltam os professores já sabem (LUCULEIDE).

Ele não queria nem deixar eu ir pro Projovem, com ciúmes porque só tinha de noite não tinha de dia, aí eu comecei ir levando minha menina pra ele poder deixar, depois eu comecei dizer que ela tava dando trabalho e tava mesmo não deixava ninguém assistir aula, aí depois ele foi acostumando porque logo às vezes ele ia me deixar e me buscar quando ele tava em casa e ele viu que através do Projovem eu aprendi o que eu faço agora e ajudo muito ele (VANUSA).

Para outras, o Projovem Urbano ajudou no relacionamento consigo mesma e com a família. Além dos conteúdos curriculares, havia uma preocupação com a formação do sujeito, com a mudança de comportamento diante da realidade, com a questão dos valores, de ser cidadão e isso se reflete na postura dos alunos.

O Projovem Urbano foi meu pai e minha mãe, ele me ensinou a melhorar e a viver melhor. Viver melhor com as outras pessoas e no ambiente de trabalho, como se comportar, é que o nosso professor orientador, ele explicava tudo pra gente, como é que a gente conversa com as outras pessoas, como que a gente se comporta numa entrevista de trabalho porque antes a gente não tinha esse entendimento (JHOSEF).

Eu acho assim que eu aprendi a dar mais valor ao ser humano, respeitar as pessoas eu era muito bruta, ignorante. [Você aparenta ser tão calminha]. Não, mas aqui calma é só a aparência, aprendi muito assim dá respeito à família eu não tinha respeito com a família. Pai, mãe, marido, filha todo mundo. Eu era muito assim explosiva qualquer coisa eu xingava, brigava sem motivo nenhum, depois eu fui parar pra pensar aí cada dia mais e agora aprendendo a ser uma pessoa bem melhor e pra profissão também contribuiu muito (LUDENILDES).

Visitando uma escola de ensino médio onde estudavam alunos oriundos do Projovem Urbano, os professores foram unânimes em ressaltar as qualidades desses alunos (responsáveis, interessados, respeitosos, companheiros, etc.). Esse aprendizado, segundo os próprios jovens, se deu a partir da vivência com professores amáveis, preocupados com a aprendizagem deles, respeitosos, alegres, entusiasmados com a vida.

O respeito dos professores às dificuldades dos alunos foi fundamental para que continuassem no Programa e o concluísse, em todas as pesquisas realizadas em relação ao Projovem, com poucas exceções, o papel do professor tem sido preponderante. Para os egressos, se não fossem os cuidados dispensados pelos professores com eles, considerando suas dificuldades em função do tempo que passaram sem estudar, pela estima rebaixada diante de tantos percalços em suas vidas, não teriam conseguido permanecer ininterruptamente frequentando a escola por dezoito meses.

O PJU é um incentivo muito bom pra todas as pessoas principalmente essas que não tem [...] que casou cedo, que teve filhos cedo, não teve mais oportunidade de estudar. Ele é maravilhoso, ele é um incentivo bom pra cada pessoa, incentiva a mente pra você não desistir do que você quer. Isso que PJU faz com as pessoas, é você que é tímida você deixa de ser tímida, passa a participar, a ser alegre porque todos são alegres, todos (LUCIVAN).

Projovem assim, não era bem um estudo era uma dinâmica da vida da gente fora e concluir dentro da sala, porque não encontrei nenhum professor pra dizer assim não me desse bem, me deu assim status, está associada diretamente com eles ele veio assim proporcionar um estudo, complementar o ensino fundamental né e automaticamente assim me deu uma noção de vida diferente porque nele inclui cursos, aperfeiçoamento da vida da gente fora na vida particular, porque muitas vezes assim até hoje tenho amizade com os professores, tem uma tá aqui que a Denúzia na escola lecionando com a gente os outros que trabalham quando encontra a gente se tornou tipo assim um vínculo afetivo porque foi uma coisa assim, tão ótima na minha vida, particularmente, na minha vida que passou e ficou (KELIANE). (grifo nosso).

A dinâmica de sala de aula encorajou os jovens a se expressarem, a perder a timidez de falar em público, a exporem suas ideias. A partir do contato com os textos, com o momento de discussão e até mesmo em momentos criativos, por meio de dramatizações e das atividades em grupo, os jovens foram se soltando e se desinibindo durante a execução do curso:

Eles levaram a gente que a gente conversando eu vou lembrando, eles levaram a gente num monte de lugar assim, botava a gente pra falar, pra apresentar alguma coisa, **mas eu eita minha irmã eu era acanhada**, eu não lembro em qual era a matéria, eles sempre botava a gente pra apresentar trabalho, não sei, lembro que uma vez a gente fez uma peça imitando os garis outra turma era imitando um enfermeiro auxiliando uma cirurgia, essas **coisas assim, aí tudo ali foi tirando o meu medo de falar em público Ave Maria morria de medo de falar me apresentar** (VANUSA). (grifo nosso).

No início tive muita dificuldade porque fazia doze anos que eu tava parada aí por ser muito tímida vergonhosa, não perguntava muito, tinha até vontade de perguntar, mas ficava com aquele receio de alguém criticar aí ficava na minha caladinha, mas fui conhecendo as pessoas aí fui me soltando mais (LUDENILDES).

As questões da timidez e do medo de se expressar estão relacionadas à imagem que esses jovens fazem de si diante das condições de vida às quais foram submetidos desde a infância. Pelas carências de naturezas materiais e espirituais, conformadas na negação aos seus pais do direito ao trabalho e uma vida digna, refletindo na debilidade da saúde, moradias precárias, escolarização deficitária e na restrição ao acesso ao lazer e a cultura. (ARROYO, 2004).

Assim, em relação aos sentidos e significados do Projovem Urbano nas vidas dos jovens egressos, percebemos nos seus discursos que o Programa incidu positivamente para uma mudança de postura frente à realidade, e que essa mudança provém do seu forte apelo, “mobilizando sujeitos no sentido de promover autoconfiança e iniciativa, habilitando-os a desenvolver capacidades e a constantemente refazerem a si mesmos” (BALL, 2011, p.146).

Ball (2011), ao se referir à indústria da aprendizagem ao longo da vida, ressalta que essa objetiva a conformação do trabalhador de que é necessário estar em constante processo de formação e que essa é a chave da prosperidade. Ideia atrelada à teoria do capital humano que é incorporada aos programas governamentais como a chave para a solução dos problemas, ideia que permeia, visivelmente, a proposta pedagógica do Projovem Urbano, sendo assimilada pelos jovens egressos.

Por meio das entrevistas buscamos adentrar no universo dos egressos do Projovem Urbano iniciamos pelas suas trajetórias de escolarização, as mesmas revelaram as condições as quais são submetidas as crianças e jovens pertencentes a classe trabalhadora, a classe pobre. Uma classe marcada pela dificuldade de acesso a escola e, sobretudo, a uma escola de boa qualidade; pelo insucesso escolar; pela “opção” entre sobreviver ou estudar; e, pela falta de políticas públicas que a possibilita o acesso aos bens materiais, sociais e culturais produzidos.

O insucesso na trajetória escolar perdura ao longo de suas vidas refletindo, no caso das mulheres, na submissão aos seus maridos e companheiros que dificultam seu retorno a escola, na sua estima sentido-se incapazes, pelo tempo perdido e pela a vergonha de retornar a um espaço que não já lhes pertence, pela não consecução de uma profissão e nos homens pelo a falta de oportunidade no mercado de trabalho e possibilidade de melhor colocação.

O retorno escola a partir do Projovem Urbano suscitou inicialmente duas expectativas: a conclusão do ensino fundamental e a qualificação profissional que possibilitasse uma colocação no mercado de trabalho. Quanto à primeira se concretizou todos os entrevistados concluíram o ensino fundamental, embora não se tenha averiguado a qualidade dessa formação, pois não se constituía objeto de nossa investigação. No que se refere à segunda, apenas quatro egressos conseguiram colocação, a maioria esperavam após o curso exercer atividade na área da qualificação recebida, contudo, avaliaram que as condições as quais a

mesma fora desenvolvida não lhes deram base suficiente para o exercício profissional.

Consideramos através das impressões dos jovens egressos acerca do Programa, que mesmo sem o prosseguimento dos estudos e uma colocação no mercado de trabalho, um fator de grande relevância foi a elevação da estima de todos, pois houve mudança na imagem que possuíam de si mesmos, descobrindo suas potencialidades, direitos, forma de lidar com a realidade, como gerir os conflitos e buscar a realização dos seus sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as repercussões do Projovem Urbano na escolarização e profissionalização dos jovens e como o Programa os possibilitou o prosseguimento dos estudos, bem como a inserção no mercado de trabalho, incidindo na melhoria das suas condições de vida e, conseqüentemente, na satisfação das suas necessidades materiais, sociais, e espirituais⁵³.

Iniciamos nossas discussões enfocando o papel do Estado brasileiro na constituição das políticas públicas para juventude, por entendermos que para analisar um programa ou política pública faz-se necessária uma discussão acerca de como esta tem sido concebida pelos seus formuladores.

A instituição das políticas públicas tem se constituído num longo processo de reivindicação dos vários atores sociais na busca do reconhecimento de seus direitos. Todavia, os estudos mostram a existência de um hiato entre as aspirações da população e a implementação das ações no que concernem às políticas públicas para a juventude, pois essas políticas ainda são instituídas tendo como fundamento os jovens como problema e risco à sociedade e/ou em situação de exclusão.

A visão de exclusão social que permeia as políticas públicas parte da lógica individualista, em que cabe ao sujeito a responsabilidade de seu sucesso, ou seja, de ser ou não empregável, de ter capacidade de gerir sua própria sobrevivência. Nessa ótica, o problema sai da esfera do Estado e do processo perverso de exploração e exclusão e/ou inclusão excludente (FRIGOTTO, 2011b) do próprio capital e recai sobre os sujeitos, que deverão, com “criatividade”, buscar soluções para os seus problemas.

Assim, são pensadas e constituídas as políticas públicas, no nosso caso, as políticas para juventude, mais especificamente, de trabalho e educação para jovens e adultos. Nos discursos há uma urgência no sentido de “resgatar” esse jovem e adulto excluídos, e o mais breve possível torná-los novamente (se é que um

⁵³ Necessidades essas que vão além da manutenção do corpo físico, Marx combatia veementemente a exploração do trabalhador de forma a aliená-lo desapropriando-o da essência humana transformando em mercadoria. Ressalta que “o trabalhador necessita de tempo para satisfazer suas necessidades espirituais e sociais” (MARX, 1985, p. 188), ou seja, “tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das funções vitais, físicas e espirituais” (MARX, 1985, p. 211).

dia estiveram) incluídos no seio da sociedade. Daí a justificativa para a constituição de programas que os possibilitem uma formação e iniciação profissional num curto espaço de tempo, pois o argumento está em ser “um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio” (BRASIL, 2008b, p.15).

Essas políticas não buscam atacar as causas pelas quais milhões de jovens deixam a escola ano após ano, incorrendo numa defasagem que para ser recuperada torna-se uma tarefa gigantesca, isso quando se consegue algum sucesso, pois as estatísticas comprovam que o retorno à escola é problemático (em função de inúmeras questões), e mais de 50% dos que retornam à escola, logo evadem.

As políticas públicas voltadas para o trabalho e educação no Brasil têm se constituído em nó górdio pela incapacidade em promover uma educação que possibilite o desenvolvimento do ser humano nas suas várias dimensões. Mas, como discorreremos ao longo desse trabalho, precisamos estar atentos para os verdadeiros propósitos dessas políticas, que não intencionam uma formação sólida para a classe trabalhadora, mas sim, instrumentalizá-la minimamente para atender aos interesses do capital. É nesse contexto que o Projovem Urbano, como política pública de formação e qualificação profissional inicial, se insere.

Um programa de uma estrutura gigantesca mobilizando atores de todas as instâncias da gestão pública e outros agentes para que funcionasse a contento. Todavia, mesmo diante de todo aparato estrutural e de uma proposta inovadora, como assim o intitula os seus idealizadores, os resultados imediatos não têm sido alcançados, haja vista que a meta de alcance do maior número de jovens na faixa de atendimento não tem se efetivado. Isso porque, a exemplo da EJA, no Projovem Urbano a evasão continua sendo um dos maiores problemas em todo o país, não sendo diferente no município de Imperatriz.

A dificuldade de se estruturar um programa dessa dimensão é uma das questões apontadas pelas pesquisas relacionadas à temática. As parcerias que nem sempre acontecem, a rejeição de alguns gestores diante da sobreposição de duas propostas para o mesmo fim num espaço único, a falta de estruturação adequada conforme exigiam as atividades propostas, as próprias condições dos jovens, em termos de aprendizagem, mas também de acesso e permanência, dentre outros, são apontados como problemas que dificultam o bom andamento do Programa.

Após mais uma tentativa de retorno à escola, muitos jovens sucumbem ao desânimo ocasionado por diversos fatores e acabam desistindo da escola. Essa é uma questão recorrente na trajetória de escolarização de jovens e adultos, não fugindo à regra os jovens egressos do Projovem Urbano. Muitos, ao discorrerem sobre suas trajetórias de escolarização, apontam a desistência escolar como um fator negativo em suas vidas, dificultando seu crescimento intelectual, social e econômico.

Ao reportar as causas da não continuidade dos estudos, a maioria dos jovens aponta a questão do casamento e/ou gravidez precoce como principais responsáveis pela sua desistência escolar. As pesquisas nacionais indicam que quanto mais elevado é o nível de escolarização, menor é o índice de jovens que abandonam a escola por essa questão. Apontam, ainda, que é na população mais empobrecida, ou seja, a pertencente ao primeiro quinto da faixa definida pelo IBGE, onde se encontra o maior índice de abandono escolar. Arroyo (2004), Dourado (2007) e Paro (1995), dentre outros estudiosos das questões educacionais, atribuem como causa a falta de políticas adequadas para os filhos da classe trabalhadora, classe pobre, advertindo que não basta a promoção do acesso dessas crianças e jovens à escola, é preciso que as políticas educacionais garantam a sua permanência com qualidade.

As idas e vindas à escola e as constantes interrupções provocam muitas vezes nesses jovens e adultos um sentimento de incapacidade, medo e vergonha, e com isso acham-se inaptos aos estudos. Tais sentimentos os engessam, dificultando o retorno à escola e a continuidade dos estudos. Para os egressos do Projovem Urbano sujeitos desta pesquisa, mesmo diante dos medos, da falta de incentivo da família voltar a estudar resultou em uma grande satisfação, mas isso não significou que todos fossem além do ensino fundamental.

Com isso, não se percebe, entre a maioria dos jovens egressos, uma relação de pertencimento à escola e, conseqüentemente, poucas perspectivas para a inserção no mercado de trabalho. Chegamos a essa conclusão ao investigarmos o alcance da meta do Programa, de possibilitar aos jovens egressos o prosseguimento dos estudos. Observamos que tal meta não foi atingida: dos 17 jovens entrevistados, apenas duas jovens concluíram o ensino médio e quatro estão em fase de conclusão, enquanto que onze não deram continuidade aos estudos. Dentre as causas apontadas para a não continuidade dos estudos, estão dificuldades de

aprender e de conciliar trabalho e estudo, em primeiro lugar; da guarda dos filhos, saúde, e da não identificação com a metodologia diferenciada da proposta no Projovem Urbano, dificultando o acompanhamento do ensino médio.

Ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem, os jovens egressos encontram refúgio na falta de paciência para a não continuidade dos estudos, mas ao longo das entrevistas o que foi constatado é que muitos reconhecem os seus limites de aprendizagem pelos vários anos que passaram sem estudar, e pelo que foi possível aprender em período de tempo tão curto como o do Projovem Urbano.

Buscando averiguar a dimensão da qualificação profissional, observamos que os arcos ocupacionais oferecidos pelo Programa estavam condizentes com a vocação comercial da região. Sendo os arcos voltados ao campo da beleza (Serviços Pessoais), a área da construção (Construção e Reparos II) e da saúde (Arco da Saúde), este último ligado aos serviços de auxiliar de administração, recepcionistas, atendente em clínicas, consultórios, laboratórios de análises clínicas e balconistas de farmácia.

Em relação à atuação dos jovens egressos no mercado de trabalho, observamos que apenas quatro estão exercendo atividade na área para a qual se qualificaram: dois em construção e reparos, como eletricitistas; e dois em serviços pessoais na área da beleza (manicura, pedicura, depilação e cabelo). Os demais jovens não atuaram na área de formação, sendo que a maioria destes era da área da saúde, e nenhum jovem encontrou colocação no mercado de trabalho nessa área.

Atribuem a isso a falta de uma qualificação adequada. Todos os entrevistados analisaram como insuficiente para atuação no mercado de trabalho a qualificação recebida no Projovem Urbano. Embora reconhecendo que a insuficiência se deve ao pouco espaço de tempo, elencaram como fator prejudicial a falta de estruturação adequada dos núcleos, o despreparo dos qualificadores e a quase inexistência de aulas práticas, contrariando o que reza a proposta pedagógica do Programa (BRASIL, 2008b).

No que se refere à educação e à qualificação profissional, embora em exposição feita ao Conselho Nacional de Educação, no parecer CNE/CEB 18/2008, o Projovem Urbano afirma integrar a educação de jovens e adultos e a educação profissional tomando o trabalho como princípio educativo, essa concepção ao longo

da sua Proposta Pedagógica vai sendo suplantada pela proposta de trabalho e educação voltada à empregabilidade e pela pedagogia das competências.

Nesse sentido, a qualificação profissional inicial oferecida pelo Programa apresentou-se bastante frágil por não aliar teoria e prática, incorrendo na dificuldade de apropriação pelos jovens dos conhecimentos necessários para uma atuação na área escolhida. Não deixando de considerar os condicionantes estruturais da economia, entendemos que a falta de uma formação mais consistente concorreu para a não inserção da maioria dos jovens no mercado de trabalho.

Diante o exposto, concluímos que o Projovem Urbano situa-se entres os programas que buscam minimizar a situação de abandono e desassistência na qual vive a maioria dos jovens pobres e, por ser um programa emergencial, suas repercussões ainda são muito pequenas. Isso porque há um alto índice de evasão, problema sério que perdura ao longo da história da EJA no Brasil, e evidenciado pelo pequeno número de jovens que chegaram a etapa final do Programa com aproveitamento e, pelo não atendimento ao objetivo de darem continuidade aos estudos e pela maioria não ter conseguido uma colocação no mercado de trabalho.

Mesmo apontando as dificuldades do Programa, os egressos o avaliam positivamente, porque embora muitos não tenham conseguido uma colocação no mercado de trabalho e nem dado continuidade aos estudos, ressaltam que ter feito esses cursos foi importante para suas vidas no que diz respeito ao sentimento de inclusão e pertencimento à sociedade, a superação da timidez, a sociabilidade, a elevação da autoestima, o relacionamento com a família, a independência, a mudança de visão em relação à realidade e o mundo. Dizem não serem mais os mesmos. Hoje têm mais condições de reivindicar seus direitos, de entrar e sair em qualquer lugar.

Por fim, nos relatos dos jovens pesquisados, os diferentes aspectos da vida humana foram suscitados e relacionados à própria sobrevivência e a questões da subjetividade, que interferem no modo como se relacionam na sociedade. O reconhecimento do Programa em suas vidas é importante, mas não suficiente. Faz-se necessário que a sociedade como um todo reivindique o direito a uma educação e qualificação com qualidade social para os jovens e adultos, para que não se tornem excluídos à margem dessa sociedade. É preciso que as políticas públicas direcionadas a esse segmento busquem de fato atender suas reais necessidades.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Las políticas de juventude desde la perspectiva de la relacion entre convivência, cidadania y nueva condição juvenil. **Ultima década**, v. 10, n.16, Santiago mar. 2002, pp. 117-152. Disponível em:<www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718>. Acesso em: 14 mar. 2012.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. p.73 – 92 *In: Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. Trabalho informal em tempos de “globalizacionistas”. **HISTEDBR on-line**. Campinas, n. especial, maio 2009. p. 238-250. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/.../art15_33esp.pdf> Acesso em: 16 de set. 2013.

ANDRADE, Flávio Anício. **Projovem Urbano**: atitude protagonista e empreendedora como qualificação básica para o trabalho. 33ª Reunião da ANPED/ GT09. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

ANDRADE, Carla Coelho. **Juventude e trabalho**: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/boletim_mercado_de_trabalho>. Acesso em: 02 out. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, Luseni Maria C. de. Introdução. A juventude como foco das políticas públicas. *In: CASTRO, Jorge Abrahão de. et al (Org.). Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009 p. 23-39.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante ao efetivamente novo. *In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Org.). Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011, v. 1, p. 07-45.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro.. Filosofia da práxis e ensino médio integrado: uma questão ético-política. *In*: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. São Paulo: Papirus, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As práticas formativas em educação profissional no estado do Pará**: em busca de uma didática da educação profissional. Relatório final. Belém, 2010. Disponível em: <www.ufpa.br/ce/gepte/.../projeto_%20de%20ep.pdf >. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *In*: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). **Políticas públicas educacionais**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

_____. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

_____. Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. Anais da 22ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG, 1999. Disponível em: www.ufpa.br/ce/.../qualificacao%20e%20competencias%20-%20anped.p. Acesso em: 22 fev. 2014.

ARAUJO, Ronaldo; MACHADO, Lucília. Qualificação do trabalhador. *In*: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <<http://www.iiep.org.br/modulos/mod001/docs/definicoes.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE IMPERATRIZ – ACII. **Perfil Imperatriz Maranhão**: socioeconomia, história, geografia, demografia, gestão empresarial. Imperatriz: Ponto Gráfico, 2011.

BALL, Stephen J. 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 (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Denise Silva de. **Os significados da educação profissional para a trajetória profissional dos jovens oriundos do Projovem Urbano**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/.../19252_1.PDF>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?** 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

BLANCO, Diego Monte. **À luz do dia, nem todos os gatos parecem pardos: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do Projovem Urbano**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25483/>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

_____. O projovem urbano na trajetória das políticas para juventude: desafios do programa e perspectivas de análise. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais: v. 2, n. 3, julho, 2010**. Disponível em: <<http://www.sumarios.org/resumo>>. Acesso em 25 nov. 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papyrus, 2011.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13. ed. 5. reimpressão, 2010.

BORBA, Andreilcy Alvino; LIMA, Herlander Mata. Exclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Européia. **Serv. Soc. Soc.** n. 106, p. 219-240, abr-jun., 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a03.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. Constituição Federal (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. Lei 11.692 de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem... **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 11 jun. 2008. 2008a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007>> Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006b.

_____. Manual do educador: orientações gerais. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Projovem urbano**. Brasília: Secretaria Geral/Secretaria Nacional de Jovens. 2008b.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional da Juventude/Coordenação Nacional do Projovem Urbano. **Parecer CNE/CB Nº 18/2008**. 2008c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. Ministério da educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 22 de 26 de maio de 2008**. 2008d. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/325>. Acesso em: 11 abr. 2012.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge Alberto. Reformas educacionais na América Latina: a busca do consenso regional. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais: consensos e dissensos sobre a educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**. Natal, RG, v.2, n.2, p. 287- 312, dez. 1997. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a05v02n2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. *In*: FRANÇA, Magda; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Políticas educacionais: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CARRANO, Paulo. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. *In*: PAPA, Fernanda de Carvalho, FREITAS, Maria Virgínia (Org.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias de análise**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLISTETE, Renato Perim. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Estudos Avançados**. v.15, n.41. jan/abr. São Paulo.

2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000100004>. Acesso em: 01 set. 2013.

CORROCHANO, Maria Carla. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. *In*: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia (Org.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo, Peirópolis, 2011.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar**: diferenças ou deficiência? Porto Alegre: Kuarup, 1994.

COUTINHO, Maria Chalfin; BORGES, Regina Célia Paulineli. Emprego juvenil: os sentidos do trabalho para jovens aprendizes. *In*: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercados das Letras, 2012.

CRIVELLARI, Helena. Qualificação profissional. *In*: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. Dicionário de Formação Profissional. NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <<http://www.iiep.org.br/modulos/mod001/docs/definicoes.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013, 00h11'.

CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais**: tendências recentes e experiências no Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/upload/Avaliacao_de_Politicas_Publicas>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Avaliação das instituições de ensino superior como objeto de pesquisa na pós-graduação brasileira**: topografia do campo temático. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. *In*: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (Org.). **Estudos com egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6214/1/Estudo%20com%20egressos.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 412 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/a.../wppa_open>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. O jovem como sujeito social. *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_____. Os jovens contemporâneos e a escola: entrevista com o sociólogo Juarez Dayrell. Entrevistadores: Carlos André Teixeira Gomes e Júlio Cesar Virgínio da Costa. Belo Horizonte: **Revista Interlocução**, v.5, n.5, p. 13-27, publicação semestral, dez. 2011.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2002.

DIEESE. Boletim trabalho no comércio. ano. I. n. 3, maio, 2009. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/estudosetorial/2009/2009pedjovenscomerciarior.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. A inserção da mulher no mercado de trabalho. Sistema PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pedmulhermet.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

DOURADO, Luís Fernando (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>>. Acesso em: 10 set. 2012.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Org.). **Palavras de jovens sobre o Projovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais**. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. POCHMANN, Marcio. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. *In*: DUARTE, Adriana. OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FÉRES, Maria José Vieira. Projovem Urbano: entrevista [19 de setembro 2012]. **TVNBR**. Brasília. Entrevista concedida à Lúcia Abreu. Disponível em: <<http://oportunizejuventude.blogspot.com.br/2012/09/blog-post.html>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

FÍGARO, Roseli. **O mundo do trabalho e as organizações**: abordagens discursivas de diferentes significações. Disponível em: <www.revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/.../265>. Acesso em: 25 out. 2012.

FIORI, José Luís. Um novo país é possível: entrevista. [18 de janeiro 2003]. São Paulo: **Zero Hora**, ed. 13.665. Entrevista concedida a Cintia Moscovich.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil. **Dicionário de educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fio Cruz/ Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio. [s.d.] Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socciv.html>>. Acesso em: 24 dez. 2012.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. 3. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011a.

_____. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. *In*: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011b.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhais; MARQUES, Sorniza Correa; PAIVA, Olgamir Amâncio Ferreira. A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. **Linhas Críticas**. Brasília, v. II, n. 20, p. 5-25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/5368>>. Acesso em: 20 set. 2013, 20h.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. *In*: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. 2. Reimp. São Paulo: Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2011.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 04 de maio 2014, 19h.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. **São Paulo em Perspectiva**. v. 8, n. 1, jan./março, 1994. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2012.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer – SEMED. **Plano de implementação entrada de alunos 2010**. Imperatriz: SEMED, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer - SEMED. **Relatório de Execução do Programa Nacional de Inclusão de Jovem - Projovem Urbano em Imperatriz- MA – 1ª Entrada 2008/2010 – Ano de referência 2010**. Imperatriz: SEMED, 2011.

_____. Terceiro centro de serviços da METSO no Brasil em Imperatriz. **Portal da prefeitura municipal de Imperatriz**. Disponível em: <<http://www.imperatriz.ma.gov.br/noticia/2265/terceiro-centro-de-servicos-da-metso-no-brasil-sera-instalado-em-imperatriz>>. Acesso em: 18 out. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. Ensino, matrículas, docentes e rede escolar 2012. 2012b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210530&search=maranjao|imperatriz>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. **Censo demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210530&search=maranjao|imperatriz>>. Acesso em: 10 maio 2012.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n.1, p. 31- 48, jan/abr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517...script=sci>. Acesso em: 23 set. 2013.

LIBÂNEO. José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. n. 17, p.153-176. Editora da UFPR: Curitiba, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. ed. 9. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARANÃO. Governadora assina acordo para instalação de nova fábrica da Suzano. **Portal do estado do Maranhão**, 30 de setembro 2011. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas. Anais 29ª reunião anual da ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. v. 1, 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MELO, Lucivânia Silva de. **A formação continuada de educadores do projoem urbano em Imperatriz**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal do Maranhão, Maranhão, 2012. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=705>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desenho do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Revista Lutas Sociais**, n. 8, jun. 2002. PUC, São Paulo.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. O Projovem e o seu processo de implantação na capital São Luís: avaliando seus efeitos sobre a escolarização e qualificação profissional. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil**: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MARTINS, Talita de Jesus da Silva. A qualificação profissional no Projovem sob a óptica dos egressos. *In*: DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Org.). **Palavras de jovens sobre o Projovem**: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. *In*: BRASIL. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_____. **Prefácio**. *In*: CASTRO; AQUINO; ANDRADE (Org.). **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

_____. Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes). *In*: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia (Org.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis. Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cad. Pesquisa**. [online]. 1988, n.65, pp. 72-77. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n65/n65a08.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

PEDAGOGIA EM FOCO. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 1 mar. 2012.

PEREIRA, Samara Cristina Silva. PASSOS, Guiomar de Oliveira. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. **Linguagem, Educação e Sociedade**, ano 12, n.16, p.16-32, jan/jun, 2007. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/.../art_2.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2013.

PIRES, Marcia Gardenia Lustosa. **Novos marcos de dualismo educacional na sociedade contemporânea**: o caso do Projovem Urbano Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5938>. Acesso em: 28 set. 2012.

PORTAL ODM. Acompanhamento municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio/relatórios dinâmicos indicadores municipais 2012. Disponível em: <http://www.portalodm.com.br/relatorios/PDF/gera_PDF.php?cidade=13170>. Acesso em: 14 nov. 2013.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. *In*: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital – imperialista. *In*: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercados das Letras, 2012.

RIBEIRO, Patrícia Tavares. A questão social na história recente: implicações para a política de saúde no Brasil. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v.20, n.1, p. 19-31, Rio de Janeiro, jan. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103...script=sci>. Acesso em: 06 set. 2013.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e

alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, p. 605-628, maio./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2013.

RODRIGUES, Hila Bernadete Silva. **Políticas públicas para a juventude e gestão local no Brasil**: agenda, desenho e implementação. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_Rodrigues>. Acesso em: 11 nov. 2012.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. v. 2, Brasília: CNPD, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: qualidade – quantidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Natalia Navarro dos. **A intersectorialidade como modelo de gestão das políticas de combate à pobreza no Brasil**: o caso do programa Bolsa Família no município de Guarulhos. São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. 2011. Dissertação e mestrado: Disponível em: <bibliotecadigital.nfgv.br/dspace/bitstream/handle/.../62090100009.pdf?>. Acesso em: 13 jul. 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 34, v.12, 152-180. Jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 28 set. 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Aichely Rodrigues da; CUNHA, Valdeir Vieira da. **A luta pela terra no Maranhão: caso do Bico do Papagaio**. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 2012. Minas Gerais. **Anais eletrônicos**, Minas Gerais. UFU, 2012, p. 1-10. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1195_1.pdf> Acesso em: 02 fev. 2013.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educacional profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco mundial. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: SILVA, Maria Ozanira Silva e. (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

SILVA, Mariléia Maria da. Percursos profissionais e a justeza das políticas de inclusão e qualificação: o público alvo do projovem trabalhador. *In*: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2012.

SILVA, Marineide Maria. Na onda da flexibilidade: a experiência do desemprego vista pelo recorte geracional e de qualificação profissional. *In*: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercados das Letras, 2012.

SINGER, Paul. A juventude como corte: uma geração em tempos de crise. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retrato da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. 2. reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

_____. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? *In*: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercados das Letras, 2012.

SOARES, Tufi Machado; FERRÃO, Maria Eugénia; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. Análise da evasão no projovem urbano: uma abordagem através do modelo de regressão logística multinível. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 841-860, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/07.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24, 16-39, set-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-politicas-publicas-no-brasil>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Perseu Abramo, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, Lia, CIAVATTA, Maria (orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**: mortes matadas por armas de fogo. Disponível em: <mapadaviolencia.org.br/pdf2013/MapaViolencia2013_armas.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada para os alunos do Projovem Urbano

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS DO PROJOVEM URBANO

Sou mestranda da turma 2012 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e estou realizando uma pesquisa intitulada “O Projovem Urbano e seus efeitos na escolarização e qualificação profissional dos jovens no município de Imperatriz/MA”. Gostaria de contar com o seu apoio me concedendo uma entrevista acerca da sua experiência no referido Programa.

É importante ressaltar que será mantido o anonimato da sua identidade e do conteúdo da entrevista, visto que somente os resultados serão utilizados como referência para as análises posteriores.

Eixo I - TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO PROJOVEM

- 1) Qual o significado do Projovem em sua vida? Fala um pouco sobre sua experiência de estudante?
- 2) Quais as alegrias e dificuldades enfrentadas no seu processo de escolarização?
- 3) Quais as matérias você mais gosta? Por quê?
- 4) Tem enfrentado alguma dificuldade no ensino médio? Qual?
- 5) Em relação à informática no Projovem Urbano. Havia regularidade no uso dos laboratórios? Você já utilizava o computador para entrar na internet, elaborar textos, ou não? Como você avalia o uso dessa ferramenta no Programa?

Eixo II - INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

- 1) Em relação a sua vida profissional. Você está trabalhando? Em que trabalha? Há quanto tempo está nesse trabalho? Trabalha de carteira assinada?
- 2) Seu trabalho tem alguma relação com o arco ocupacional que você fez no Projovem Urbano?
- 3) Gosta do que faz ou não e por qual motivo?
- 4) Quais as alegrias e dificuldades enfrentadas no campo profissional?
- 5) Sua renda melhorou após a conclusão do Projovem Urbano? Fale um pouco sobre isso.

SOBRE O PROGRAMA

- 1) Em sua opinião, como você avalia o Projovem Urbano.

Apêndice B – Incidência por município de origem

ESTADO	MUNICÍPIO	ALUNOS	%
MA	AÇAILÂNDIA	11	1,4
PE	AGUAS BELAS	1	0,1
PA	ALTAMIRA	2	0,2
MA	AMARANTE	15	1,8
TO	ANANÁS	1	0,1
MA	ANAPURUS	1	0,1
MA	ANGICO	1	0,1
TO	ARAGUATINS	1	0,1
MA	ARAIOSSES	2	0,2
MA	ARAME	4	0,5
MA	ARARI	2	0,2
PE	ARARIPINA	1	0,1
TO	AUGUSTINÓPOLIS	2	0,2
TO	AXIXÁ	5	0,6
MA	BACABAL	9	1,1
MA	BARRA DO CORDA	21	2,6
PA	BELÉM	3	0,3
MA	BENEDITO LEITE	1	0,1
DF	BRASÍLIA	1	0,1
MA	BURITI BRAVO	4	0,5
MA	BURITICUPU	1	0,1
MA	BURITIRANA	1	0,1
PI	CAMPO MAIOR	2	0,2
MA	CAROLINA	2	0,2
PA	CASTANHAL	2	0,2
MA	CAXIAS	8	0,9
MA	CHAPADINHA	1	0,2
MA	CIDELÂNDIA	1	0,2
MA	CODÓ	12	1,4
MA	COELHO NETO	1	0,1
MA	COLINAS	1	0,1
PA	CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	1	0,1
MA	COROATÁ	7	0,8
CE	CRATEÚS	1	0,1
PA	CURIONÓPOLIS	1	0,1
PA	DOM ELIZEU	3	0,3
MA	DOM PEDRO	4	0,5
MA	DUQUE BACELAR	1	0,1
PI	ESPERANTINA	1	0,1
TO	ESPERANTINÓPOLIS	7	0,8
MA	ESTREITO	1	0,1
MA	EUGÊNIO BARROS	2	0,2
BA	EUNÁPOLIS	1	0,1
CE	FORTALEZA	5	0,6
MA	GODOFREDO VIANA	1	0,1
MA	GONÇALVES DIAS	3	0,3
MA	GRAÇA ARANHA	4	0,5
MA	GRAJAÚ	15	1,8
CE	ICATU	1	0,1
MA	IGARAPÉ GRANDE	1	0,1
MA	IMPERATRIZ	371	46,1%
PA	IRITUIA	2	0,2
TO	ITAGUATINS	1	0,1
PA	ITAITUBA	2	0,2

(continua)

Apêndice B – Incidência por município de origem
(continuação)

ESTADO	MUNICÍPIO	ALUNOS	%
PI	ITOMEIRA	1	0,1
PA	ITUPIRANGA	1	0,1
PA	JACUNDÁ	3	0,3
MA	JOAO LISBOA	26	3,2
PI	JOSÉ DE FREITAS	1	0,1
MA	JOSELÂNDIA	4	0,5
CE	JUAZEIRO DO NORTE	1	0,1
MA	LAGO DA PEDRA	5	0,6
MA	LIMA CAMPOS	4	0,5
CE	LIMOEIRO DO NORTE	1	0,1
MA	LOGO DO JUNCO	1	0,1
MA	MAGALHÃES DE ALMEIDA	1	0,1
AM	MANAUS	1	0,1
PA	MARABÁ	13	1,6
MA	MATÕES	1	0,1
PI	MIGUEL ALVES	1	0,1
MA	MIRADOR	2	0,2
MA	MONÇÃO	4	0,5
MA	MONTES ALTOS	5	0,6
MA	NINA RODRIGUES	1	0,1
PA	OURÉM	1	0,1
PA	PACAJÁ	2	0,2
PA	PARAGOMINAS	3	0,3
MA	PARAIBANO	2	0,2
PA	PARAUAPEBAS	3	0,3
PI	PARNAÍBA	1	0,1
MA	PARNARAMA	1	0,1
MA	PASSAGEM FRANCO	1	0,1
BA	PAULO AFONSO	2	0,2
MA	PAULO RAMOS	7	0,8
MA	PEDREIRAS	6	0,7
MT	PEIXOTO DO AZEVEDO	3	0,3
MA	PENALVA	3	0,3
MA	PINDARÉ MIRIM	1	0,1
MA	PIO XXII	1	0,1
MA	PIRAPEMAS	1	0,1
PI	PIRIPIRI	1	0,1
MA	PORÇÃO DE PEDRAS	1	0,1
MA	PORTO FRANCO	1	0,1
TO	PRAIA NORTE	1	0,1
MA	PRESIDENTE DUTRA	6	0,7
CE	QUIXERÉ	1	0,1
PE	RECIFE	1	0,1
PA	REDENÇÃO	1	0,1
PA	RONDON	2	0,2
PA	RURÓPOLIS	1	0,2
MA	S.R.DAS MANGABEIRAS	1	0,2
MA	SANTA INÊS	4	0,5
MA	SANTA LUZIA	10	0,9
PA	SANTARÉM	1	0,1
MA	SÃO DOMINGOS	5	0,6
TO	SÃO FELIX DO TOCANTINS	2	0,2
PA	SÃO FELIX DO XINGU	1	0,1

(continua)

Apêndice B – Incidência por município de origem
(continuação)

ESTADO	MUNICÍPIO	ALUNOS	%
PA	SÃO JOAO DO ARAGUAIA	2	0,2
MA	SÃO JOAO DOS PATOS	4	0,5
MA	SÃO LUÍS	7	0,8
MA	SÃO R. NONATO	1	0,1
MA	SÃO ROBERTO	1	0,1
MA	SEN. LA ROQUE	1	0,1
BA	SENHOR DO BONFIM	1	0,1
MA	SIRÍACO	1	0,1
MA	SÍTIO NOVO	3	0,3
TO	SÍTIO NOVO	3	0,3
SP	SOROCABA	1	0,1
MA	STº ANTONIO DOS LOPES	7	0,8
MA	SUCUPIRA DO NORTE	1	0,1
CE	TAMBORIL	1	0,1
SP	TEODORO SAMPAIO	1	0,1
PI	TERESINA	18	2,2
GO	TERESINA DO GOIÁS	1	0,1
MA	TIMBIRAS	1	0,1
CE	TINGUÁ	1	0,1
TO	TOCANTINÓPOLIS	2	0,2
PA	TOMÉ AÇU	1	0,1
PA	TUCUMÁ	1	0,1
PA	TUCURUI	8	0,9
MA	TUNTUM	4	0,5
MA	VARGEM GRANDE	1	0,1
CE	VÁRZEA ALEGRE	1	0,1
MT	VILA RICA	1	0,1
MA	VITÓRIA DO MEARIM	3	0,3
MA	VITORINO FREIRE	5	0,6
TO	XAMBIOÁ	1	0,1
PA	XINGUARA	1	0,1
MA	ZÉ DOCA	1	0,1
	NEN. INFORMA	81	9,0
		816	92

Apêndice C – Distribuição dos alunos do Projovem Urbano por bairro

Nº	Bairros	Alunos do PJU 2009	Alunos do PJU 2010	Total
01	Alto Bonito	6	4	10
02	Asa Norte	2	2	4
03	Bacuri	41	3	44
04	Bacaba	-	2	2
05	Beira-Rio	18	4	22
06	Boca da Mata	19	19	36
07	Bom Jesus	-	2	2
08	Bom Sucesso	14	3	17
09	Brasil Novo	9	1	10
10	Cacauzinho	3	-	3
11	Caema	8	5	13
12	Centro	15	11	26
13	Conjunto Planalto	2	2	4
14	Conjunto Planalto II	4	-	4
15	Conjunto Vitória I	1	-	1
16	Conjunto Vitória II	1	-	1
17	Conj. Izabel Cafeteira	-	1	1
18	Entroncamento	1	-	1
19	Habitat Brasil I	2	-	2
20	Jardim Lopes	1	-	1
21	Jardim Primavera	-	-	1
22	Jardim São Francisco	1	-	1
23	Jardim São Luís	-	4	4
24	Jardim Tropical	-	3	3
25	João Paulo II	-	2	2
26	Juçara	6	3	9
27	Maranhão Novo	4	2	6
28	Mercadinho	6	-	6
29	Morada do Sol	1	-	1
30	Nova Imperatriz	32	25	57
31	Novo Horizonte	2	5	7
32	Ouro Verde	2	-	2
33	Parque Alvorada I	4	14	18
34	Parque Alvorada II	46	24	70
35	Parque Amazonas	8	20	28
36	Parque Anhanguera	3	-	3
37	Parque Bosque	-	2	2
38	Parque das Estrelas	-	1	1
39	Pq. das Mangueiras	2	1	3
40	Parque das Palmeiras	8	9	17
41	Parque do Buriti	2	-	2
42	Parque Sanharol	4	2	6
43	Parque Santa Lúcia	34	7	41
44	Parque Tocantins	1	-	1
45	Santa Inês	4	10	14

(continua)

Apêndice C – Distribuição dos alunos do Projovem Urbano por bairro
(continuação)

N°	Bairros	Alunos do PJU 2009	Alunos do PJU 2010	Total
46	Santa Rita	15	21	36
47	São José do Egito	27	5	32
48	Setor Rodoviário	3	-	3
49	Vila Ayrton Senna	4	3	7
50	Vila Boa Esperança	-	1	1
51	Vila Brasil	-	1	1
52	Vila Cafeteira	43	9	52
53	Vila Macedo	6	-	6
54	Vila Esmeralda	-	1	1
55	Vila Fiquene	8	1	9
56	Vila Imigrante	4	3	7
57	Vila Ipiranga	1	5	6
58	Vila Independente	-	9	9
59	Vila Jk	4	5	9
60	Vila Lamark	-	1	1
61	Vila João Castelo	5	15	20
62	Vila Lobão	16	3	19
63	Vila Mariana	1	1	2
64	Vila Machado	1	-	1
65	Vila Mutirão	1	3	4
66	Vila Nova	59	4	63
67	Vila Parati	1	-	1
68	Vila Redenção I	3	5	8
69	Vila Redenção II	5	5	10
70	Vila Vitória	15	1	16
71	Vila Zenira	6	-	6
72	Vilinha	3	29	32
73	União	2	-	2
74	Cinco Irmãos	2	-	2
75	Não Informaram	9	-	6
	TOTAL	561	282	824

Apêndice D – Alunos distribuídos por ano de nascimento

ANO	N. DE ALUNOS	2009 / 2010	%
1978	17	31/32	1,9
1979	70	30/31	7,9
1980	98	29/30	11,0
1981	79	28/29	8,9
1982	72	27/28	8,1
1983	94	26/27	10,6
1984	70	25/26	7,9
1985	67	24/25	7,5
1986	51	23/24	5,7
1987	67	22/23	7,5
1988	56	21/22	6,3
1989	65	20/21	7,3
1990	43	19/20	4,8
1991	15	18/19	1,6
1992	10	17/18	1,1
N.IN	11	-	1,2

Apêndice E – Incidência por estado civil

ESTADO CIVIL	NÚMERO DE PESSOAS	PERCENTUAL %
Solteiro	302	34,2
Casado	249	28,2
União estável	217	24,5
Separado	18	2,0
Divorciado	4	0,4
Viúvo	3	0,3
Sem resposta	92	10,3
Total	885	100

Apêndice F – Incidência de filhos por alunos

NÚMERO DE FILHOS	ALUNOS	PERCENTUAL
TEM FILHOS	576	65,6
NÃO TEM	141	15,9
NÃO INFORMOU	164	18,5
NÚMERO DE FILHOS POR ALUNO		
1 FILHO	180	20,3
2 FILHOS	154	17,4
3 FILHOS	163	18,4
4 FILHOS	63	7,1
+ 5 FILHOS	20	2,2

Apêndice G – Ocupações/profissões dos inscritos no Projovem Urbano 2009/2010

N	PROFISSÃO	NÚMERO DE PESSOAS	PERCENTUAL
01	ACOUGUEIRO	3	0.3
02	AJUDANTE DE ESTIVA	7	0.7
03	AJUDANTE DE PEDREIRO	12	1.3
04	ARTESÃO	3	0.3
05	AUXILIAR DE COZINHA	5	0.5
06	AUXILIAR DE DEPOSITO	6	0.6
07	AUXILIAR DE PRODUÇÃO	7	0.8
08	AUXILIAR TEC. OPERACIONAIS	3	0.3
09	AUXILIAR ADMINISTRATIVO	13	1.4
10	BABÁ	5	0.5
11	BALCONISTA	8	0.9
12	CABELEIREIRA	23	2.5
13	CARPINTEIRO	5	0.5
14	CARREGADOR	10	1.1
15	CHAPISTA (LANCHONETE)	4	0.4
16	COBRADOR	8	0.9
17	CONFERENTE	9	1.0
18	CONSULTOR DE SEGURANCA	5	0.5
19	CONTÍNUO (OFFICE-BOY/ OFFICE GIRL)	15	1.6
20	COPEIRA	6	0.7
21	COSTUREIRA	19	2.1
22	COZINHEIRO	11	1.2
23	DIARISTA	17	1.9
24	DO LAR	153	17.8
25	DOMÉSTICA	60	6.7
26	ELETRICISTA	8	0.9
27	ENCARREGADO DE SEÇÃO	5	0.5
28	ENTREGADOR	9	1.0
29	ESTOFADOR	3	0.3
30	ESTUDANTE	62	7.0
31	FAXINEIRA	11	1.2
32	FEIRANTE	4	0.4
33	FORNEIRO/CERÂMICA	5	0.5
34	FUNILEIRO	4	0.4
35	GARCOM	7	0.8
36	GARI	3	0.3
37	GESSEIRO	2	0.2
38	GRAFITEIRO	1	0.1
39	HORTICULTOR	4	0.4
40	JARDINEIRO	3	0.3
41	LAVADEIRA	5	0.5
42	LAVADOR DE CARRO	3	0.3
43	LAVRADOR	4	0.4
44	LIBERADORA DE MÁQUINA (JOGO)	1	0.1
45	MAGAREFE	1	0.1
46	MANICURE	11	1.2
47	MARÇENEIRO	3	0.3
48	MECÂNICO	2	0.2
49	MECÂNICO DE BICICLETA	2	0.2
50	MERENDEIRA	1	0.1
51	MONTADOR DE ESCADAS	2	0.2
52	MOTORISTA	4	0.4
53	MOVELEIRO	2	0.2

(continua)

Apêndice G – Ocupações/profissões dos inscritos no Projovem Urbano 2009/2010
(continuação)

N	PROFISSÃO	NÚMERO DE PESSOAS	PERCENTUAL
54	OFICIAL DE CARPINTEIRO	2	0,2
55	OPERADOR DE ESTOQUE	2	0,2
56	OPERADOR DE MÁQUINAS	1	0,1
57	PEDREIRO	10	1,1
58	PINTOR DE AUTOMÓVEL	3	0,3
59	PINTOR DE CASA	9	1,0
60	PORTEIRO	3	0,3
61	RECEPCIONISTA	1	0,1
62	RECICLADOR	1	0,1
63	REPOSITOR DE MERCADORA	2	0,2
64	REPRESENTANTE DE VENDAS	1	0,1
65	SEGURANÇA/VIGILANTE	4	0,4
66	SERIGRAFIA (PINTOR)	1	0,1
67	SERVICOS GERAIS	25	2,8
68	SOLDADOR	1	0,1
69	TAPECEIRO	1	0,1
70	TEC. ELETRÔNICA	3	0,3
71	TEC. ELETRÔNICA /DJ	1	0,1
72	VAQUEIRO	2	0,2
73	VENDEDOR	8	0,9
74	ZELADOR	9	1,0
75	NÃO INFORMOU	203	22,9
	TOTAL	885	100%

Apêndice H – Perfil escolar dos egressos anterior ao Projovem Urbano

Perfil escolar	Categorias	Número	Percentual (%)
Início da vida escolar	6 anos ou menos	5	29,4
	6 anos	6	35,2
	7 anos	5	29,4
	8 anos	1	5,8
Número de interrupções dos estudos	Uma vez	11	64,7
	Duas vezes	4	23,5
	Três vezes ou mais	2	11,8
Numero de reprovação	Nenhuma vez	15	88,2
	Uma vez	-	
	Duas vezes	1	5,8
	Três vezes	-	
	Quatro vezes ou mais	1	5,8
Última série cursada anterior ao Projovem Urbano	4ª série	1	5,9
	5ª série	2	11,8
	7ª série	6	35,2
	8ª série*	8	47,1

Dados retirados das entrevistas com 17 jovens.

*Dos 8 jovens, apenas um concluiu a 8ª série.

Apêndice I – Principais motivos para interrupção dos estudos

Motivos para interrupção dos estudos	Egressos	Percentual
Dificuldade de aprender	2	11,7
Acidente/problema de saúde	1	5,8
Desinteresse pela escola	2	11,7
Casamento/gravidez	11	64,7
Incompatibilidade com trabalho ou ocupação	1	5,8

Fonte: Entrevistas cedidas pelos egressos.

ANEXOS

Anexo A – Imperatriz: residentes não naturais do município por lugar de residência anterior, chegando até 10 anos antes do censo – 1960 a 2010

UF	1960	1970	1980	1991	2000	2010
RO	1	15	66	367	87	1.365
AC	1	38	26	33	0	141
AM	0	14	15	270	71	3.588
RR	0	12	27	156	204	2.404
PA	458	1.754	2.984	13.520	4.245	59.827
AP	0	102	0	114	162	2.822
TO	-	-	-	5.532	1.417	14.436
MA	27.191	36.515	60.025	51.756	n/c	39.588
PI	1.290	3.148	4.460	3.906	904	37.327
CE	721	1.614	3.959	1.576	326	11.747
RN	20	72	330	329	95	952
PB	92	375	692	358	85	2.587
PE	209	548	1.138	1.231	173	5.603
AL	6	9	153	160	94	1.755
FN	1	-	-	-	-	-
SE	0	114	133	145	18	873
BA	4	1.830	4.565	854	253	4.324
MG	5	1.832	3.843	1.219	583	5.446
ES	10	827	1.116	289	111	833
RJ	0	41	159	614	123	7.798
GB	2	8	-	-	-	-
SP	17	186	878	1.583	933	21.470
PR	17	108	369	244	68	2.201
SC	0	4	90	33	51	899
RS	7	4	120	77	177	1.929
MS	-	-	37	44	105	716
MT	17	102	167	632	295	4.637
GO	876	2.904	7.077	1.981	481	12.548
DF	-	112	404	1.335	358	13.927
N/D	23	112	200	125	95	6.023
Exterior	1	4	44	67	70	2.174

Fonte: Censos do IBGE: 1960, 1970, 1980, 1991, 200 e 2010.
Adaptado de Franklin (2008)

ANEXO – B – Quadro dos arcos ocupacionais oferecidos no Projovem Urbano

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – QP		
ARCOS OCUPACIONAIS, OCUPAÇÕES E CÓDIGO CBO - 2008		
ARCOS	OCUPAÇÕES	CÓDIGO CBO*
1. Administração	a) Arquivador	4151-05
	b) Almoхарife	4141-05
	c) Contínuo (Office-Boy/Office-Girl)	4122-05
	d) Auxiliar Administrativo	4110-05
2. Agroextrativismo	a) Trabalhador em Cultivo Regional	6233-20/6233-05/6233-10
	b) Extrativista Florestal de Produtos Regionais	6234-10/6234-05/6234-20
	c) Criador de Pequenos Animais	7521-05/7523-10/7682-05
	d) Artesão Regional	/8332-05
3. Alimentação	a) Chapista	5134-35
	b) Cozinheiro Auxiliar	3541-30
	c) Repositor de Mercadorias	5211-25
	d) Vendedor Ambulante (Alimentação)	3541-30
4. Arte e Cultura I	a) Assistente de Produção Cultural	2621
	b) Auxiliar de Cenotecnia	3742
	c) Assistente de Figurino	2628
	d) Dj/Mc	Sem CBO
5. Arte e Cultura II	a) Revelador de Filmes Fotográficos	7664-15
	b) Fotógrafo Social	2618-15
	c) Operador de Câmera de Vídeo - Cameraman	3721-15
	d) Finalizador de Vídeo	3744-15
6. Construção e Reparos I (Revestimentos)	a) Ladrilheiro	7165-10
	b) Gesseiro	7164-05
	c) Pintor	7233-10/7166-10
	d) Reparador (Revestimento)	9914-05
7. Construção e Reparos II (Instalações)	a) Eletricista de Instalações (Edifícios)	7156-10
	b) Trabalhador da Manutenção de Edificações	9914-05
	c) Instalador-Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações	7313-20
	d) Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança	9513-05

ARCOS	OCUPAÇÕES	CÓDIGO CBO*
8. Educação	a) Auxiliar de Administração Escolar	4110-10
	b) Contador de Histórias	2625-05
	c) Inspetor de Alunos	3341-10
	d) Recreador	3714-10
9. Esporte e Lazer	a) Recreador	3763-10
	b) Agente Comunitário de Esporte e Lazer	2241-35
	c) Monitor de Esporte e Lazer	3714-10
	d) Animador de Eventos	3763-05
10. Gestão Pública e Terceiro Setor	a) Agente Comunitário	Sem CBO
	b) Agente de Projetos Sociais	Sem CBO
	c) Coletor de Dados de Pesquisas e Informações Locais	4241-05
	d) Auxiliar Administrativo	4110-10
11. Gráfica	a) Guilhotineiro (Indústria Gráfica)	7663-20
	b) Impressor Serigráfico	7662-05
	c) Operador de Acabamento (Indústria Gráfica)	7663-15
	d) Encadernador	7687-05
12. Joalheria	a) Ourives na Fabricação e Reparação de Jóias	7510-10
	b) Fundidor	7511-10
	c) Auxiliar na Confecção de Bijuterias	7511-15
	d) Vendedor de Comércio (Jóias, Bijuterias e Adereços)	5211-10
13. Madeira e Móveis	a) Marceneiro	7711-05
	b) Reformador de Móveis	7652-35
	c) Auxiliar de Desenhista de Móveis	3184-25
	d) Vendedor de Móveis	5211-10
14. Metalmeccânica	a) Serralheiro	7244-40
	b) Funileiro Industrial	7244-35
	c) Auxiliar de Promoção de Vendas	4110-05
	d) Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças)	3541-25
15. Pesca e Piscicultura	a) Trabalhador na Pesca Artesanal	6310-15/6311-05/6310-20
	b) Trabalhador na Piscicultura	6313-25
	c) Trabalhador em Unidades de Beneficiamento e Processamento de Pescados	8481-10/8414-84/8481-05
	d) Vendedor de Pescados	1414-10
16. Saúde	a) Auxiliar de Administração em Hospitais e Clínicas	4110-05
	b) Recepcionista de Consultório Médico e Dentário	4221-10
	c) Atendente de Laboratório de Análises Clínicas	5152-15
	d) Atendente de Farmácia - Balconista	5211-30
17. Serviços Domésticos I	a) Faxineira	5121-15
	b) Porteiro	5174-10
	c) Cozinheira no Serviço Doméstico	5132-10
	d) Caseiro	5121-05

ARCOS	OCUPAÇÕES	CÓDIGO CBO*
18. Serviços Domésticos II	a) Cuidador de Idosos	5162-10
	b) Passador de Roupas	5164-15
	c) Cuidador de Crianças (Babá)	5162-05
	d) Lavadeiro	5163-05
19. Serviços Pessoais	a) Manicura e Pedicura	5161-20/5161-40
	b) Depilador	Sem CBO
	c) Cabeleireiro	5161-10/5161-05
	d) Maquiador	5161-25
20. Telemática	a) Operador de Microcomputador	4121-10
	b) Helpdesk	3172-10
	c) Telemarketing (Vendas)	4223-10
	d) Assistente de Vendas (Informática e Celulares)	3541-25
21. Transporte	a) Cobrador de Transportes Coletivos	5112-15
	b) Despachante de Tráfego	4231-05
	c) Assistente Administrativo	4110-10
	d) Ajudante Geral em Transportes	Sem CBO
22. Turismo e Hospitalidade	a) Organizador de Eventos	3548-20
	b) Cumim (Auxiliar de Garçon)	5134-05
	c) Recepcionista de Hotéis	4221-05
	d) Monitor de Turismo Local	Sem CBO
23. Vestuário	a) Costureiro	7632-10
	b) Montador de Artefatos de Couro	7653-15
	c) Costureira de Reparação de Roupas	7630-15
	d) Vendedor de Comércio Varejista	5211-10

Fonte: PR-SG-SNJ-Coordenação Nacional do ProJovem Urbano

* **Classificação Brasileira de Ocupações/MTE**