

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELA CARDOSO FERREIRA SILVA

**JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: Representações sociais de educação entre jovens
do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marileide Maria de Melo

João Pessoa
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELA CARDOSO FERREIRA SILVA

**JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: Representações sociais de educação entre jovens
do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marileide Maria de Melo

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba,
desenvolvida na linha de Políticas
Eduacionais, como requisito para
obtenção do título de mestre.

João Pessoa
2011

Dados Internacionais de Catalogação – na – Publicação – (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

37.014 (043)
S586j

Silva, Angela Cardoso Ferreira.

Jovens e Políticas Públicas: Representações sociais de educação entre jovens do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB / Angela Cardoso Ferreira Silva – João Pessoa: UFPB, 2011.

110 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marileide Maria de Melo

1. Políticas Educacionais. 2. Representações sociais. 3. Jovens. 4. ProJovem Urbano. I. Título

ANGELA CARDOSO FERREIRA SILVA

**JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: Representações sociais de educação entre jovens
do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção
do título de mestre, desenvolvida na
linha de Políticas Educacionais.

Aprovado em: ____/____/____

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marileide Maria de Melo

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho

Prof^a. Dr^a. Virgínia de Oliveira Silva

Aos espíritos livres, dedico.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento e meu coração:

A Marileide: *porque as coisas lindas são mais lindas quando você está;*

A Mayara, pelo amor que temos;

A minha mãe e meu pai: *pelos encontros que fazem esquecer as distâncias;*

Aos amigos que se foram e aos que permaneceram: Ronhely, Heloiza, Welly, Juan, Soares, Lenildo;

Às professoras do PPGE, especialmente Virgínia, Salete, Adelaide, pelo debate e franqueza;

Aos colegas do IFPB, pelo apoio;

Aos jovens da pesquisa, cujo mundo já foi o meu;

Aos autores que tenho lido durante a vida, *porque me levam e tornam-me o que sou.*

*Sim, sei bem
Que nunca serei alguém.
Sei de sobra
Que nunca terei uma obra.
Sei, enfim,
Que nunca saberei de mim.
Sim, mas agora,
Enquanto dura esta hora,
Este luar, estes ramos,
Esta paz em que estamos,
Deixem-me crer
O que nunca poderei ser.*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer a representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano, da cidade de João Pessoa/ PB. O estudo da educação como objeto socialmente representado pelos jovens é necessário por proporcionar maior compreensão de suas elaborações e práticas sócio-cognitivas. O campo de pesquisa estruturou-se em torno dos jovens de um núcleo do ProJovem Urbano da cidade de João Pessoa/PB, envolvendo 132 sujeitos. A fundamentação teórica- metodológica estabeleceu-se em torno da teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e, no contexto desta, a teoria do núcleo central, formulada por Jean-Claude Abric, que preconiza a abordagem estrutural das representações sociais. Além de revisão teórica e análise dos documentos relativos ao Programa, tivemos três momentos analíticos. Inicialmente buscamos conhecimento sobre o grupo que representa, a partir de levantamento de aspectos sociais e econômicos dos jovens por meio de questionários. O segundo momento trouxe a compreensão dos conteúdos e organização da representação social, a partir da aplicação da técnica de livre associação de palavras – TAPL. A análise das unidades semânticas obtidas através da TALP combinou frequência mais ordem média das evocações. Por último realizamos entrevistas de aprofundamento, com o que obtivemos dimensões práticas da representação social em questão. Para analisar o *corpus* discursivo que emergiu nessa pesquisa, seguimos diretrizes da análise de conteúdo conforme Bardin (1977) e Franco (2007). Os elementos aprender, conhecimento e ser alguém constituem-se no provável núcleo central da representação social de educação. Esses significantes configuram o que existe de mais fundamental e arraigado na concepção os jovens têm de educação. É acreditando que podem superar as situações de exclusão e melhorar de vida que os jovens optam por voltar a estudar. Nossa análise da representação social de educação alcança trazer elucidações sobre as relações dos jovens com a educação, a partir de aspectos cognitivos, simbólicos e ideológicos que eclodem do discurso dos sujeitos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Representações sociais. Jovens. ProJovem Urbano.

ABSTRACT

This study had as a goal to know the social representation from the education among young from ProJovem Urban, in the city of João Pessoa / PB. The study of education as a social represented goal by young people is necessary because it provides greater understanding of their socio-cognitive elaborations. The research was structured around a core of young ProJovem Urban from João Pessoa / PB, involving 132 people. The theoretical and methodological established itself around the theory of social representations, developed by Serge Moscovici, and in this context, the central core theory, formulated by Jean-Claude Abric, which recommends the structural approach from the social representations. In addition to literature review and analysis of the documents relating to the Program, we had three analytical moments. Initially we seek knowledge about the group it represents, based on data of social and economic aspects of young people through questionnaires. The second period brought the understanding of the content and organization of social representation, from the application of the technique of free association of words – TAPL (Portuguese). The analysis of the semantic units obtained through the combined frequency TALP (Portuguese) medium order of evocations. Finally we depth interviewed, as obtained with the practical dimensions of social representation in question. To analyze the corpus of discourse that emerged in this research, we follow the guidelines of content analysis according to Bardin (1977) and Franco (2007). The elements of learning, knowledge and be someone likely to constitute the core of social representations of education. These significant up what is most fundamental and rooted in the conception of young people to education. It is believing they can overcome situations of exclusion and improving the life that young people choose to go back to school. Our analysis of the social representation of Education achieves bring clarifications about the relationship between young people with education, from cognitive, symbolic and ideological discourse that hatch from the subjects.

Keywords: Educational Policy. Social representations. Young. Urban ProJovem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Distribuição dos jovens quanto a moradia.....	57
Tabela 2 – Escolaridade dos pais dos integrantes do ProJovem Urbano.....	58
Tabela 3 – Distribuição dos jovens quanto ao número de filhos.....	60
Tabela 4 – Distribuição dos jovens quanto aos anos decorridos sem estudar.....	61
Tabela 5 – Motivos alegados pelos jovens para abandono dos estudos.....	62
Tabela 6 – Investimentos dos jovens em formação profissional.....	64
Tabela 7 – Atividades sócio-culturais dos jovens.....	65
Tabela 8 – Motivos de felicidade apresentados pelos jovens.....	66
Tabela 9 – Dificuldades enfrentadas pelos jovens.....	69
Quadro 1 – Síntese dos resultados das evocações.....	79
Quadro 2– Categorias presentes na representação social de educação.....	80
Quadro 3 – Conteúdo e organização da representação social de educação.....	81

SUMÁRIO

1 JOVENS, POLÍTICAS PÚBLICAS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	10
2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ABORDAGEM ESTRUTURAL: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	19
2.1 Teoria das Representações Sociais.....	19
2.2 Teoria do Núcleo Central.....	24
2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	26
3 POLÍTICAS DE JUVENTUDE CONTEMPORÂNEAS: O PROJovem URBANO.....	30
3.1 Sobre políticas públicas.....	30
3.2 Políticas educacionais na década de 1990.....	31
3.3 Políticas de juventude no Brasil: Histórico e formatos.....	36
3.4 Projovem Urbano.....	40
3.4.1 Histórico do Programa.....	41
3.4.2 Estrutura e conceitos do Projovem Urbano.....	45
4 JOVENS: ASPECTOS SOCIAIS.....	51
4.1 Jovens na sociedade contemporânea.....	51
4.2 Jovens do Projovem Urbano.....	55
4.2.1 Da história e do cenário dos jovens.....	56
4.2.2 Diferenças entre moças e rapazes.....	74
5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO.....	78
5.1 Conteúdo e organização da representação social de educação.....	78
5.2 Dimensão Prática da Representação Social de Educação.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – Questionário sócio-econômico-cultural.....	104
APÊNDICE B – TALP.....	107
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	108
APÊNDICE D – Mapa de associação de idéias.....	109

1 JOVENS, POLÍTICAS PÚBLICAS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este estudo tem como objeto de investigação as **representações sociais de educação entre jovens do ProJovem Urbano**, na cidade de João Pessoa/PB. As nossas questões de pesquisa se estruturam em torno de compreensões sobre as relações dos jovens com a educação, a partir de suas apropriações no processo educativo em que se encontram inseridos e nas próprias experiências de vida. Partiu-se da hipótese inicial de que os jovens vinculam a educação à inserção no mundo do trabalho. O indicativo de educação profissional está inserido no formato de educação integral expresso no Programa. O que os jovens esperam conseguir com sua participação no Programa? Como relacionam seu engajamento no ProJovem Urbano com suas demandas de trabalho? Eles têm perspectiva de que a participação no Programa venha a lhes conferir uma nova forma de inserção social? Esse modelo educacional responde às situações de exclusão desses indivíduos? Foram essas as perguntas iniciais de nossa pesquisa.

O ProJovem Urbano se insere no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. Os jovens do ProJovem Urbano possuem entre 18 e 29 anos de idade, são alfabetizados, mas não concluíram o ensino fundamental, e são oriundos das classes econômicas mais baixas. O Programa é constituído por um tripé curricular que inclui formação equivalente ao ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã; oferecendo uma bolsa financeira mensal de 100 Reais. Tem como meta principal a inclusão social dos jovens, focada em (re)inserção no sistema escolar, oportunidade de ingresso no mercado de trabalho ou preparação para desenvolver atividades geradoras de renda, e desenvolvimento de ações em seu meio comunitário.

Essa é uma proposta ampla que responde a diferentes proposições. Se por um lado pode oferecer subsídios aos jovens que compõe o público do Programa para sua inclusão social, por outro, possui um formato que obedece a linha educacional vinculada ao fator econômico. Essa linha se baseia fundamentalmente no desenvolvimento de saberes que permitam o *encaixe* no mundo produtivo. O ProJovem Urbano em muitos sentidos segue os ideários dos organismos internacionais de educação que, em seus aspectos negativos, apresentam tendências à acriticidade, a dualidade educativa e a reprodução sócio-econômica.

A inclusão social e a perspectiva de cidadania juvenil atravessam lugares mais complexos não presentes no Programa. Todavia, parece-nos que esse modelo não se propõe efetivamente a contemplar tais aspectos, antes se caracterizando como um mecanismo que

busca suprir, ainda que de maneira precária ou superficial, através de um currículo integral e condensado, as necessidades básicas de integração dos jovens participantes a partir de um conjunto de conhecimentos que permita uma melhor (con)vivência social, como medida paliativa a investir sobre a condição de exclusão sócio-econômica dos jovens. Desse modo, a premissa inicial seria a de que o fator social deveria sempre estar sobreposto sobre o fator econômico, tocando na necessidade do estabelecimento de políticas que respondessem melhor às questões de inclusão e cidadania de jovens, principalmente no referente ao sistema educacional. Todavia, a perda social desses jovens no referente à formação educacional e inserção no mundo do trabalho é um fato, e não se pode voltar ao passado ou devolvê-los anos de vida, o que sugere a validade de um tal formato educativo como medida emergencial.

Objetivamos estabelecer uma maior compreensão e aproximação dos jovens quanto às suas vivências educacionais, realizando uma pesquisa a partir da Teoria das Representações Sociais, introduzida por Serge Moscovici em 1961, através de um estudo sobre as maneiras como a *psicanálise* penetrou o pensamento popular na França. A abordagem clássica foi desenvolvida por Moscovici e Jodelet, trazendo a compreensão de uma modalidade de saber engendrada na comunicação social com função e finalidade para a vida concreta. A representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p. 22). Ainda, utilizamos aqui a teoria do núcleo central, conforme estabelecida por Abric, em 1976, que trata dos conteúdos cognitivos e do aspecto estrutural das representações sociais.

Nossa pesquisa se justifica pelo intuito maior de ouvir atentamente a voz de tais jovens, de trazer compreensões deles *por eles mesmos*, de modo a contrapor a concepção do jovem como ser em formação ou incompleto, relatada na literatura, a consideração deste como sujeito social efetivo. A proposta é trazer como perspectiva as elaborações dos jovens referentes à significação da educação em suas experiências vitais, o que pode promover uma melhor interação com esses sujeitos. Segundo Abramo (2007), no contexto das políticas públicas, existe uma grande dificuldade para se superar a imagem dos jovens como problema social e se conseguir estabelecer o diálogo com eles. Não se consegue, mesmo quando essa é a proposta, tê-los sob a consideração de atores sociais efetivos a serem incorporados na resolução das questões.

O estudo da educação como objeto socialmente representado pelos jovens é necessário por proporcionar compreensão ou aproximação real das elaborações dos jovens, suas posturas e condutas, formas de comunicação e interação, valores, símbolos; uma vez que combina

elementos da dimensão cognitiva, como subjetividade, memória, esquemas coletivos, o que pode contribuir para uma melhor constituição de políticas de educação e juventude. Tal compreensão auxiliaria no estabelecimento de diálogos efetivos entre os grupos sociais e geracionais envolvidos nas políticas. Esses aspectos, por sua vez, podem contribuir, juntamente com outras vertentes de análises de políticas de juventude e educação, para que estas se tornem mais humanas e de fato inclusivas, funcionando não sob as exigências da modulação ou controle, mas de uma empatia social direcionada para a cidadania participada.

Nessa perspectiva, o estudo da representação social de educação contribui para desfazer imagens estereotipadas e preconceitos sobre a juventude que residem e dão forma às políticas. Essa necessidade é um consenso entre autores que tratam sobre juventude e políticas públicas (ABRAMO, 2007; DAYREEL, 2005; KERBAUY, 2005; PAIS, 2005; REGUILLO, 2007; SPÓSITO; CARRANO, 2007;). Pais (2005) afirma que a falta de eficácia das políticas dirigidas a jovens pode estar relacionada ao *planeamento* dessas políticas que desvalorizam os contextos reais de sua aplicação, e situa o equívoco na falta de *ancoragem* em estudos rigorosos dessas realidades complexas, porque as trajetórias dos jovens são complexas.

A representação social é o reconhecimento e a validação do senso comum como saber mediador entre indivíduos e meio ambiente. São sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e os outros, intervindo em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. As representações sociais aparecem como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade, que irão orientar as práticas dentro da sociedade. (JODELET, 2001). Conhecer a representação social que esses jovens têm sobre educação equivale saber as relações, apropriações, condutas, perspectivas e significações quanto à educação em suas experiências sócio-culturais.

Na academia, a maior parte da reflexão é destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens – a escola, a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais – ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações *problemáticas* para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Ainda assim, recentemente, pode-se notar um aumento do volume de estudos voltados para as considerações dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e interação (ABRAMO, 2007).

Em um levantamento que examina a produção de conhecimento em torno do tema juventude em dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1980 a 1995, Spósito (1997) apresentou um total de 217 dissertações e 27 teses, sendo que a produção maior se deu a partir da década de 1990. Em nossa pesquisa sobre a produção nacional, encontramos apenas dois estudos que associavam a temática jovens – educação – representações sociais (OLIVEIRA, 2001; FRANCO, 2001) ambos abordando também como categoria de análise *trabalho*. Trazendo para nosso local de investigação, em levantamento das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, constatamos que essa pesquisa é a primeira a abordar a temática de um programa educacional voltado especificamente para a juventude, utilizando a teoria das representações sociais. Também é um trabalho pioneiro no que se refere à utilização da teoria do núcleo central.

Nesse ponto, chegamos ao nosso problema de pesquisa: ***Que representação social os jovens participantes do ProJovem Urbano possuem de educação?*** Ressaltamos que o foco de nossas considerações concentra-se no modelo educativo do qual os sujeitos participam, ou seja, procuramos saber quais são e como se dão as relações do jovem em seu engajamento no Programa. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa consistiu em **conhecer a representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano**, considerando o processo educacional no qual estão inseridos e suas próprias experiências. O alcance desse objetivo nos permitiu estabelecer uma visão da relação existente entre jovens pobres e educação, a partir de categorias do discurso dos próprios sujeitos, uma vez que as representações sociais orientam e organizam tanto as condutas como a comunicação social (JODELET, 2001).

A representação social é uma forma de saber cuja especificidade vem da pertença social do indivíduo. Sob inspiração de perguntas propostas por Jodelet (2001, p. 28) para esse tipo de pesquisa, “Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?”; concebemos, respectivamente, três objetivos a alcançar. Tivemos como primeiro objetivo específico **estabelecer o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens participantes do ProJovem**. Com isso, recuperamos um pouco da história, cultura e experiências dos jovens, ou seja, obtivemos conhecimento sobre o grupo que representa e seus determinantes como tal.

O segundo objetivo específico consistiu em **identificar e analisar os conteúdos e a organização das representações sociais da educação entre os jovens participantes do Programa**. Com isso, pudemos conhecer os elementos semânticos/cognitivos que compõem a representação social de educação, assim como, a partir da abordagem estrutural, estabelecemos compreensão quanto às centralidades e funções desses elementos. A teoria do

núcleo central nos diz que toda representação social é constituída por um sistema central e um sistema periférico, o primeiro respondendo à determinação histórica da representação e o outro, às interações da vida prática.

O terceiro objetivo específico foi o de **estabelecer compreensões quanto à dimensão prática da representação social de educação**; em outras palavras, a partir da análise dos componentes e estrutura da representação social de educação, auferimos implicações e comportamentos na vida concreta dos sujeitos, através de seus discursos. Nesse momento, trouxemos aspectos referentes aos motivos, perspectivas e fatores de integração e identificação dos jovens quanto à escola e ao Programa. Em conjunto, esses fatores estão relacionados ao ajustamento prático do sujeito ao meio, o que, pela teoria das representações sociais, pode ser qualificado como compromisso psicossocial (JODELET, 2001).

O campo de pesquisa estruturou-se em torno de uma ação institucional direcionada aos jovens de um núcleo do ProJovem Urbano da cidade de João Pessoa/PB, envolvendo 132 participantes. O núcleo em questão foi selecionado por meio de sorteio entre os então 27 núcleos do ProJovem Urbano da cidade. Para realizar o estudo, após revisão teórica e análise dos documentos relativos ao Programa, tivemos três momentos analíticos. O primeiro consistiu no conhecimento do grupo que representa, a partir de levantamento de aspectos sócio-econômico-culturais dos jovens por meio de questionários. Este questionário serviu de base para contextualizar os sujeitos da pesquisa.

O segundo trouxe a compreensão dos conteúdos e elementos da representação social, a partir da aplicação com os jovens da técnica de associação livre de palavras, por longo tempo consagrada nos estudos do núcleo central das representações. Utilizamos o estímulo “estudos” para acessar o sentido de educação para esses jovens. Realizamos análise dos produtos da aplicação projetiva utilizando métodos previstos pela teoria do núcleo central, que considera a ordem e a frequência das evocações.

O terceiro momento consistiu na análise de entrevistas que abordaram aspectos relativos à escola e ao ProJovem, com o que obtivemos dimensões práticas da representação social de educação. Para tratamento dos dados utilizamos técnicas de análise de conteúdo, seguindo orientações de Bardin (1977) e Franco (2007). Estabelecemos com essas fases uma compreensão sobre esses jovens e suas relações com a educação.

A abordagem de uma política educacional a partir da óptica dos jovens em suas dinâmicas sociais - aqui realizada através do estudo da representação social de educação - proporciona compreensões tanto sobre a política quanto sobre o sujeito para o qual se destina. Na contemporaneidade, a juventude, como categoria, assume diferentes nuances. Bourdieu

(1983) nos fala que a juventude é apenas uma palavra. As questões relativas à juventude são marcadas pela intensidade das mudanças globais, referentes à sociedade do consumo e do conhecimento e dos efeitos desiguais dessas mudanças. A juventude, como categoria, além dos aspectos biológicos da idade, torna-se uma construção sócio-cultural. As produções tecnológicas e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade; a oferta e o consumo cultural; e o discurso jurídico são elementos que dão sentido e especificidade à categoria juvenil. (REGUILLO, 2007).

O jovem, enquanto categoria de análise, possui um tempo e um espaço social; pertence e responde a contextos histórico, econômico e cultural. Assim, a juventude não é uma, mas *juventudes*, nas quais tais diversidades têm grande força na configuração das distintas maneiras de ser jovem. Isso leva à formação de redes ou subculturas juvenis, que podem ser relacionadas às classes sociais, raciais, de gênero, religiosas, políticas, culturais, entre outras. As tendências modernas, no entanto, nos falam da relativização desses focos devido a um prisma que privilegia a juvenilização cultural, em que a juventude aparece, em idéia e forma, como um estilo de vida estandardizado principalmente pela mídia e globalização. (ABRAMO, 2007; REGUILLO, 2007).

Abad (2008) afirma que a condição juvenil, atualmente, é reconhecida e validada graças a alguns fatores. O primeiro fator seria o alargamento do período da juventude, devido à infância que tem sido diminuída pela adolescência que se apresenta cada vez mais cedo e porque a juventude tem sido prolongada até depois dos 30 anos. Como segundo fator, temos que a sociedade vem encontrando dificuldades para proporcionar um trânsito linear, simétrico e ordenado da juventude pelo circuito família-escola-trabalho/emprego no mundo adulto. O autor traz o conceito de desinstitucionalização da condição juvenil, que se subjetiva no *tempo e espaço liberados*, associada ao enfraquecimento dos processos de socialização em instituições como a escola, a família e o Estado.

A juventude depende de tempo e dinheiro, para viver um período com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Esse tempo legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e se capacitar, durante o qual a sociedade é tolerante, então, uma *moratória social* (ABAD, 2008). Contudo, tal moratória tem dois lados. Para os jovens de classes sociais financeiramente favorecidas, o período de formação tende a alongar-se, pela exigência de conhecimentos cada vez mais complexos para a inserção social ou pela falta de garantia de absorção no mundo do trabalho. Para os jovens pobres que gozam de tempo livre, aconteceria a *negação da moratória*, em que esse período se constitui em

frustração, infelicidade, impotência, culpa e mais pobreza, que empurra o jovem para a marginalidade, exclusão e exposição aos agentes de limpeza social.

A juventude toma forma dentro de um meio *nebuloso* em vários sentidos. Autores nos falam da relativização ou desordenamento do tempo na sociedade atual, resultando numa valoração ou privilégio do tempo presente em relação a uma *abstração* de futuro. (AUGUSTO, 2005; BAUMAN, 2001; GIDDENS, 1991; MELUCCI, 2007; PAIS, 2003, PERALVA, 2007). As rápidas mudanças sócio-econômicas geram um contexto de instabilidade, precariedade e incertezas quanto ao futuro. Esse quadro conduz a resultados inusitados, em que as instituições tradicionais de socialização não oferecem uma *base convincente* para o jovem, que, diante da ausência de responsabilidades de terceiros, da insegurança quanto ao futuro, de sua própria autonomia, da sede por experiências, de práticas sexuais precoces, de maturidade física e mental, assume novas formas de interação e apropriação social, sejam elas no grupo dos incluídos, ou nesse espaço que denominamos *margem* da sociedade.

No Brasil, tem crescido a atenção dirigida aos jovens, nos últimos anos, por parte da opinião pública, da academia, de atores políticos e de instituições governamentais ou não-governamentais que prestam serviços sociais. Entre os meios de comunicação de massa, pode-se notar, de uma forma geral, uma divisão dos modos de tematização dos jovens. Por um lado, predomina a indústria dirigida a esse público, relacionada à cultura e comportamento: música, moda, objetos de consumo que conformam um estilo de vida próprio, etc.. Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos *adultos*, os temas mais comuns são relacionados aos problemas sociais, como violência, crime, exploração sexual, drogas, ou medidas para combate de tais problemas (ABRAMO, 2007).

Em relação às políticas públicas, no Brasil, não existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciado do das crianças. Os primeiros movimentos nesse sentido têm partido de prefeituras e governos estaduais, envolvendo programas de formação profissional e de oferecimento de serviços especiais de saúde, cultura e lazer. Estudos (SPÓSITO; CARRANO, 2007) revelam que a visibilidade e a proposição das políticas de juventude sempre estão subordinadas à questão social. De uma maneira geral, a maior parte desses programas está centrada na busca de enfrentamentos dos *problemas sociais* que afetam a juventude, cuja causa ou culpa se localizaria na família, na sociedade ou no próprio jovem, mas, no fundo, tomando os jovens, eles mesmos, como problemas sobre os quais é necessário intervir.

A atual política de juventude brasileira se estruturou a partir do estabelecimento da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. Foram unificados seis programas já existentes voltados para a juventude – Agente Jovem, ProJovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã) e Escola de Fábrica – em um único Programa: o Projovem.

A implantação do ProJovem Urbano, carro-chefe da política de juventude nacional, ocorreu sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude e da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (BRASIL, 2007, 2008).

Nesse contexto, localizamos os jovens sujeitos de pesquisa. Como pobres esses indivíduos têm uma trajetória comum, em que o histórico familiar de exclusão social soma-se à complexidade da atual sociedade de consumo e da informação, que gera necessidades e possibilidades novas e imprevistas, então definidas pela transitoriedade e cultura do *laissez-faire*, o que Bauman (2001) denominou de modernidade líquida. A vida, para esses jovens, assume caminhos muitas vezes sem conexão com o ambiente escolar, convergindo no envolvimento em situações variadas; de trabalho, de constituição familiar precoce, de formas alternativas de interação e socialização, tornando-se a escola, com isso, distante ou estranha.

Sob essa configuração, a relação que os sujeitos estabelecem com a escola - instituição que concretiza a educação, conforme a estudamos aqui - assume aspectos de *tentativa*, de resolução a que esses jovens se propõem em consequência das perdas sociais vividas. Se inserem no ProJovem Urbano, então modalidade educativa que lhes é ofertada, com muitas expectativas e esperanças, acreditando que vão mudar de vida. Em linhas gerais, o que os jovens esperam é que possam adquirir conhecimentos que lhes permitam uma melhor estruturação sócio-econômica. Assim, nossa análise da representação social de educação entre esses sujeitos, almeja trazer elucidações sobre tais relações, a partir de aspectos objetivos, cognitivos, simbólicos e ideológicos que eclodem do discurso dos sujeitos.

Este trabalho, portanto, se estrutura da seguinte forma: Notas introdutórias, trazendo a apresentação, a problematização e os objetivos de nossa pesquisa. Capítulo metodológico, que inclui discussão sobre a teoria das representações sociais e do núcleo central e os métodos e técnicas de pesquisa utilizados. Em seguida, desenvolvemos questões relacionadas às políticas de juventude e de educação, em que tratamos sobre o ProJovem Urbano. Na

sequência, abordamos aspectos sociais referentes aos jovens e apresentamos a caracterização sócio-econômica-cultural dos nossos sujeitos de pesquisa. Após isso, trazemos os resultados e a análise da representação social de educação propriamente dita. Quando apresentamos o conteúdo e a organização da representação social, trabalhamos sua dimensão prática, discutindo as relações dos jovens com educação. Por fim, socializamos nossas considerações e conclusões.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ABORDAGEM ESTRUTURAL: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as teorias, os métodos e as técnicas que utilizamos para realização dessa pesquisa. Inicialmente, faremos a apresentação da teoria das representações sociais, em que focaremos a importância e contribuição dessa teoria para o estudo de jovens e das políticas públicas. Em seguida, trataremos da abordagem estrutural das representações sociais, e da teoria do núcleo central. Na sequência, descreveremos o percurso metodológico, incluindo o tipo de estudo, o campo de pesquisa, os métodos e as técnicas utilizados para a coleta e a análise dos dados.

2.1 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi introduzida por Serge Moscovici, em 1961, através de um estudo sobre a construção da noção de *psicanálise* no pensamento popular na França. Pode ser compreendida ou aproxima-se de uma psicologia social do conhecimento, envolvendo elementos informativos, cognitivos, ideológicos, crenças, valores, atitudes, imagens, etc. Se interessa pelos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social. Toma como premissa que o conhecimento produzido por meio da interação e comunicação conforma os interesses humanos ali implicados; nunca sendo uma simples descrição ou cópia do estado de coisas.

O trabalho de Moscovici foi inspirado no conceito de representação coletiva formulado por Durkheim, embora apresente diferenças fundamentais deste. Para Durkheim, representações coletivas são formas estáveis de compreensão coletiva com o poder de obrigar e conduzir as condutas sociais, o que serve para integrar e conservar a sociedade como um todo; ou seja, as representações para Durkheim tinham um caráter estático e uma função coercitiva; eram relativas às sociedades pré-modernas com focos de poder mais centrados (DUEEVEN, 2003).

A teoria das representações sociais de Moscovici, diferentemente, foi orientada para as mudanças sociais, em consideração à sociedade moderna, isto é, estruturada em classes, em que os focos de poder são mais segmentados. Nesse contexto, as representações assumiriam

um caráter dinâmico relacionado ao modo como grupos engendram suas representações, que assumem especificidades relacionadas ao ambiente social, de maneira que a representação não seria emanada de um único poder ou sob um mesmo prisma de produção psicossocial, porém responderia à heterogeneidade da sociedade. Conforme Moscovici (2003, p. 48):

[...] Nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte.

A proposição colocada por Moscovici refere-se a uma *sociedade pensante*, contraposta a um sistema de reprodução absoluto, sem o que não poderia haver mudança social. Assim, ideários centrais têm diminuída a sua força de legitimação de objetos sociais, sendo então esses objetos traduzidos e compostos de acordo com as características e demandas dos grupos. “De fato, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto.” (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

Representar é uma atividade humana com função de tornar o mundo inteligível. Tal inteligibilidade permitirá a relação e a ação do indivíduo com e sobre a realidade. A compreensão da representação como um processo não apenas psíquico, mas também social, traz duas implicações próprias, que Moscovici definiu como *a natureza convencional e prescritiva das representações*.

Em linhas gerais, a função convencional da representação corresponde aos *protótipos* que nos fornecem o modelo para a compreensão de um objeto ou fato social. Esses modelos resultam dos condicionamentos anteriores relacionados à linguagem, cultura, entre outros. Assim, compreendemos coisas em função de outras já conhecidas, e damos-lhes sentido. Uma convenção é um conceito, um signo; convencionalizar é categorizar e nomear. Moscovici (2003, p. 34) explana:

Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e compartilhado por um grupo de pessoas.

A função prescritiva da representação está ligada a sistemas tradicionais de conhecimentos anteriores e sua influência na percepção e relação com a realidade. Estruturas sociais prévias – culturais, históricas, lingüísticas, entre outras – orientam de maneira forte o

modo ou a atitude pela qual os indivíduos vêem, internalizam e respondem coisas e situações. Conforme Moscovici (2003, p. 36), a representação social “se impõe sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.”

Com base nesses aspectos, temos, em um primeiro momento, a representação, como fenômeno psíquico e social, indicando que a geração de conhecimento e as funções cognitivas de um indivíduo respondem a elementos significantes – informativos, ideológicos, valores, crenças, imagens, etc. – do seu meio social. Esses elementos estão relacionados a aspectos históricos, culturais, lingüísticos, de comunicação, etc. Assim, a pertença social de uma pessoa tem relação direta com sua visão de mundo.

Por conseguinte, essa visão de mundo orientará as práticas sociais do indivíduo. Assim, tanto a interpretação do ambiente atravessa as representações; como as ações sobre e nesse ambiente são por elas determinadas. É nessa perspectiva que podemos compreender que sujeito e meio social estão em constante troca, processo dinâmico em que se engendram mutuamente. O contexto social, que sustenta a estrutura histórica, cultural e lingüística que converge para a elaboração das representações sociais, também é por elas formado e transformado; primeiro, pela significação que o indivíduo ou grupo lhe atribui, e segundo, pela ação desse indivíduo ou grupo.

O intercâmbio que acontece entre representações e ambiente externo ocorre através das interações sociais concretizadas na comunicação. Novamente aqui, em um primeiro momento, as representações circulam por meio da comunicação e; em um segundo momento, as representações tornam a comunicação possível. Moscovici (2003, p.51) ilustra esse processo:

A conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo um complexo de ambigüidades e convenções, sem o qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de idéias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta.

Assim, a comunicação tanto é o vetor das representações como, para que essa comunicação se efetive, as representações têm papel fundamental no desenvolvimento e compartilhamento de códigos. “A comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações do pensamento social.” (JODELET, 2001, p. 30).

A teoria das representações sociais, conforme desenvolvida por Moscovici, constitui-se na legitimação e no reconhecimento do senso comum como uma forma de conhecimento vinculado e voltado ao ambiente social de indivíduos ou grupos. Se propõe a entender como objetos que se tornam socialmente relevantes para um determinado segmento são percebidos, internalizados, comunicados e inseridos em sua prática e vivência. As representações sociais “[...] são abordadas concomitantemente como processo e produto de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração dessa realidade [...] cuja especificidade vem de seu caráter social.” (JODELET, 2001, p. 22).

Representar é estabelecer um índice. Um índice constitui-se numa convenção, numa *coisa que indica outra*, ou seja, implica leitura, interpretação e re-significação de um determinado objeto. Esse índice estabelecido vai trazer tanto características do objeto representado como do sujeito que o representa. O sujeito, por sua vez, pertence e se utiliza das categorias referentes a um grupo. “A representação do objeto é uma reapresentação diferente do objeto” (MOSCOVICI, 1978, p. 58). Assim é que a representação nos fala do grupo e do consenso que se estabelece.

Estas representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações [...] as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas por membros do mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo [...], [que] é um guia para as ações e trocas cotidianas. (JODELET, 2001, p. 21).

Fenômeno que abarca uma gama de elementos – informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. – a representação social é o resultado desses elementos associados em um saber sobre a realidade. A representação assume uma complexidade que inspira e permite diferentes abordagens, de modo que seu estatuto transversal, que interpela e articula diversos campos de pesquisa, reclama não uma justaposição, mas uma real coordenação de disciplinas (JODELET, 2001).

Existem diferentes vertentes e focos de abordagem teórica e metodológica quanto à teoria das representações sociais que se desenvolveram a partir das proposições originais de Moscovici, que Celso Sá em 1996 chamou de *grande teoria* das representações sociais. A grande teoria das representações engloba uma mais fiel à original, liderada por Denise Jodelet; uma que traz uma perspectiva sociológica, liderada por Willem Doise; e uma terceira que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric. (SÁ, 1998).

Algumas proposições básicas relativas ao fenômeno das representações sociais são conferidas por Jodelet (2001) em observação aos diversos campos de estudos. A representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); em que ocorre uma relação de simbolização e interpretação do objeto, que faz da representação uma construção e expressão do sujeito, que é considerado em sua participação social ou cultural. Desse modo, a representação será a modelização do objeto legível em suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais. Constitui um saber prático devido à experiência a partir da qual é engendrado e ao fato de que serve para agir sobre o mundo e o outro.

Alguns pesquisadores têm dado ênfase ao papel das representações sociais como meio de análise de políticas públicas. Azevedo (2004) apresenta uma proposta analítica para política educacional no contexto das sociedades modernas setorializadas, que indica que o estudo de políticas deve privilegiar a análise dos referenciais normativos que as informam, de modo que estes referenciais constroem-se tendo por base representações sociais – conforme a teoria de Moscovici - de uma dada sociedade e logo, as dos atores que participam dessa construção.

As políticas públicas, como toda ação humana, se desenvolveriam através de um sistema de representações, e, ao apreenderem, traduzirem e adaptarem essas representações, realizam uma acomodação de um conjunto de elementos contraditórios. Assim, toda ação constitutiva de uma política setorial tem subjacente um referencial normativo que se articula diretamente ao global, que é a representação social de toda sociedade, de modo que o processo pelo qual se define e implementa uma política relaciona-se ao universo simbólico e cultural e às características do sistema de dominação da sociedade.

Assim, o conhecimento da representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano, como uma forma de estabelecer uma aproximação real dos jovens, contribui para a desconstrução de ideologias referentes à juventude, fator fundamental para evitar o desenvolvimento de políticas descontextualizadas da realidade desses indivíduos. A influência das ideologias no referente à formulação de políticas de juventude é colocada por vários autores (ABRAMO,2007; CAMACHO,2004; DAYRELL, 2005; KELL, 2007; KERBARY, 2005; NOVAES, 2007; REGUILLO, 2007; PERALVA, 2007; SPÓSITO e CORROCHANO, 2005; SPÓSITO e CARRANO,2007) que nos falam de estereótipos, imagens, preconceitos, modelo cultural, tematização, ou representação normativa.

Considerando a função da representação social de ajustamento prático do sujeito a seu meio, podemos entender como o jovem participante do ProJovem Urbano estrutura sua

percepção do Programa tendo em vista suas experiências educacionais; quais são as expectativas do jovem com relação a esse Programa; como se dá a inserção do jovem no Programa; como o jovem se apropria dos elementos constituintes do Programa e que possíveis implicações essa apropriação teria em outros setores de sua vida. “A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações do indivíduo com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas.” (ABRIC, 1998, p.28).

A teoria do núcleo central, no contexto da *grande teoria*, tem embasado numerosos estudos que atestam sua validade (CAMPOS, 2008; DOMINGOS SOBRINHO, 1998; MELO, 2005, 2008; SÁ, 1996, 1998, 2008;), em diversas áreas do conhecimento como educação, saúde, sociologia, economia, etc. Esperamos que nossa investigação contribua para uma perspectiva de pesquisa e geração de conhecimento científico sobre jovens e políticas públicas, a partir da abordagem estrutural da teoria das representações sociais. Seguimos com a discussão metodológica.

2.2 Teoria do Núcleo Central

O acesso ao conteúdo e à organização da representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano foi obtido por meio da abordagem estrutural e a teoria do núcleo central desenvolvida por Abric, em 1976. Essa abordagem convencionou a representação como um conjunto organizado em torno de um núcleo central, constituído de um ou mais elementos que conferem significado à representação. Assim, toda representação social é formada por um núcleo central e por elementos periféricos; o que resulta em dois sistemas na sua organização, um sistema central e um sistema periférico, que, então, respondem a diferentes funções e a diferentes aspectos da realidade.

A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. E esta significação, depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes [...] – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores. (ABRIC, 1998, p.28)

Dessa maneira, o núcleo central responde esses fatores mais globais, a superestrutura sócio-econômica-cultural. Moscovici (2003) nos fala que não conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações *superimpostas*, relacionadas então à memória coletiva; de maneira que as imagens, os hábitos, as recordações e as categorias culturais são fatores que se somam para que vejamos as coisas como as vemos. “[...] cada experiência é somada a uma realidade pré-determinada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta.” (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

Os elementos periféricos, dessa forma, respondem à experiência no contexto de uma superestrutura. Eles são engendrados em função do ambiente imediato em que o indivíduo atua e no qual se insere. “Eles constituem o essencial do conteúdo de uma representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos.” (ABRIC, 1998, p. 31). Enquanto interface entre o núcleo central e o objeto social, os elementos periféricos permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. Os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação. (ABRIC, 1998).

O núcleo central constitui a parte rígida da representação, que reflete a natureza do objeto representado e as relações históricas, sociológicas e ideológicas do grupo com esse objeto; em torno do qual se estruturam e ganham sentido os elementos periféricos. Os elementos periféricos constituem a parte mais flexível da representação, que resultam da troca do núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada e colocada em funcionamento (ABRIC, 1998). Assim, no corpo de uma representação, os elementos periféricos implicam na *marca* das experiências do sujeito sobre um conjunto de normas e valores mais antigos que determinam o núcleo central.

O sistema central é relacionado aos valores e normas, definindo os princípios em torno dos quais se constituem as representações “É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo [...] ele tem papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação.” (ABRIC, 1998, p. 33). O sistema central reflete a homogeneidade do grupo e gera o significado maior da representação. Ele traduz consenso e coerência quanto a um objeto; rígido e pouco sensível ao contexto imediato. (ABRIC, 1998).

O sistema periférico é determinado de forma mais individualizada e contextualizada, “mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, no qual os indivíduos estão inseridos [...], permite uma adaptação, uma diferenciação em função do

vivido, uma integração das experiências cotidianas.” (ABRIC, 1998, p. 33). Assim, o sistema periférico é flexível, responde a racionalizações e demandas do momento social, tolera contradições e individualidades dos sujeitos.

O estudo da representação fundamentado na teoria do núcleo central pode proporcionar algumas compreensões específicas. O sistema central tem maior proximidade com o simbólico e abstrato dos conteúdos de uma representação; e o sistema periférico ao mais efetivo e objetivo. Com o conhecimento do núcleo central da representação de educação, teremos uma perspectiva histórico-social da significação que o jovem, sujeito de nossa pesquisa, tem de educação. O conhecimento dos elementos periféricos proporcionará um indicativo da dimensão prática, ou seja, dos comportamentos e atitudes dos sujeitos em relação ao Programa, uma vez que os esquemas periféricos funcionam como um guia de leitura de uma situação e, conseqüentemente, como um guia de ação para essa situação.

Dessa forma, a abordagem estrutural mostrou-se de grande pertinência para nosso objeto de estudo, pois a análise dos componentes centrais nos permitiu compreender o que existe de mais forte e determinado, ou seja, o significado maior de educação para os jovens da pesquisa. A análise dos elementos periféricos nos permitiu compreender as implicações desse significado primeiro, os resultados e extensões na vida prática. Seguimos com os métodos e técnicas de pesquisa.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a representação social de educação entre jovens participantes do ProJovem Urbano; visando obter uma maior compreensão de suas vivências educacionais. Baseando-nos em proposições de Jodelet (2001, p. 28) referentes aos estudos de representações sociais, “Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; concebemos, respectivamente: trazer um pouco da história e cultura desses jovens; apresentar elucidações sobre conteúdo e organização da representação social, a partir da abordagem estrutural e a teoria do núcleo central desenvolvida por Abric; realizar discussão sobre as práticas educacionais dos jovens.

Os procedimentos iniciais para o desenvolvimento dessa pesquisa consistiram na realização de revisão teórica e análise documental referente ao ProJovem Urbano, com as quais nos acercamos das temáticas de estudo. Essas etapas serviram para fundamentar a

escolha das melhores abordagens teóricas e metodológicas. O campo de estudo estruturou-se em torno dos jovens de um núcleo do ProJovem Urbano da cidade de João Pessoa/PB, envolvendo 132 sujeitos de pesquisa. O núcleo em questão foi selecionado por meio de sorteio entre os 27 núcleos do ProJovem Urbano da cidade.

A primeira fase da pesquisa de campo foi a aplicação de questionário¹ com 132 sujeitos. Não conseguimos aplicar o instrumento à totalidade dos estudantes matriculados (em torno de 150) devido ao considerável número de ausentes da escola. O questionário englobou questões abertas e fechadas relativas aos aspectos sociais, econômicos e culturais dos jovens. O objetivo desse questionário foi o de contextualizar os sujeitos em sua pertença social, com o que tivemos conhecimento básico de *quem sabe e de onde sabe*². Os dados obtidos por meio dos questionários foram inicialmente tratados por métodos estatísticos e por meio de técnicas da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) e Franco (2007). A discussão foi balizada em estudos recentes sobre a temática juventude.

Na fase seguinte da pesquisa de campo, dedicamo-nos a identificar o conteúdo e a organização dos elementos da representação social de educação entre os jovens participantes do Programa, com o que procuramos responder a pergunta *o que e como sabe?*. Foi realizada a técnica de associação livre de palavras³ com 64 sujeitos. Essa quantidade menor que a metade dos potenciais sujeitos deve-se à evasão e às constantes faltas dos estudantes às aulas, que impossibilitou que aplicássemos o instrumento a um maior número de jovens.

Obtivemos um total de 254 evocações. Esta técnica consiste na proposição de um termo indutor, em relação ao qual se solicita a evocação de três a cinco palavras ou expressões (VERGÉS, 2001, citado por MELO, 2005). Utilizamos o estímulo “estudos”. Foi solicitado aos sujeitos que escrevessem, no espaço apropriado, quatro palavras que relacionassem com a expressão proposta, em seguida as numerassem por ordem de importância. Ainda, lhes foi pedido que justificassem a palavra apontada como a mais importante. Concluído esse levantamento junto aos jovens, optamos por fazer um trabalho manual de agrupamento das unidades semânticas para formação de categorias, conforme as diretrizes de Bardin (1977), para em seguida realizar a classificação necessária dos elementos centrais e periféricos. Assim, tendo em vista o critério proposto pela teoria do núcleo central, correspondente à combinação entre frequência e ordem média das evocações; formamos categorias com os

¹ Apêndice A – Questionário sócio-econômico-cultural

² Ver item 4.2 Jovens do ProJovem Urbano

³ Apêndice B - TALP

termos evocados pelos sujeitos e organizamos essas categorias de acordo com a quantidade de vezes de que ocorreram e com a ordem em que foram evocadas.

As técnicas projetivas, como o próprio nome indica, têm a virtude de *projetar* a maneira do indivíduo de ver, de sentir e de interpretar a situação. Conforme colocam Formiga e Mello (2000, p. 15) “desta forma, é possível detectar informações projetivas tanto quando se tratar de fatores sócio-culturais quanto de fatores de variáveis internas, somente assim, entender-se-á a constituição das características psicológicas como um processo histórico-cultural.” O fato de que os próprios sujeitos indiquem a hierarquização, evocando termos a partir de um estímulo e em seguida numerando esses termos evocados por ordem de importância dos elementos cognitivos da representação, constitui a marca distintiva dessa estratégia de coleta de dados sob a teoria do núcleo central (SÁ, 1998).

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. (ABRIC, 1994, p. 66 citado por SÁ, 1998, p. 91)

A terceira fase da pesquisa de campo foi a realização de entrevistas⁴ de aprofundamento com 10 sujeitos, 06 moças e 04 rapazes (consideramos que a proporção no Programa é de 2/3 de mulheres para 1/3 de homens) no último mês em que estavam freqüentando o ProJovem Urbano. Utilizamos entrevistas do tipo semi-estruturado, deixando que os sujeitos se expressassem livremente sobre as questões propostas. Foram exploradas duas dimensões paralelas, uma relativa à educação e outra relativa ao ProJovem Urbano. De uma maneira geral, essas entrevistas foram conduzidas de modo que os sujeitos elucidassem relações quanto ao ProJovem Urbano e escolas anteriormente freqüentadas por eles. Buscamos apreender aspectos de motivação, expectativas, integração, identificação, entre outros. Procuramos com essa etapa obter indicadores das práticas e comportamentos relacionados à representação social de educação encontrada, ainda sob perspectiva da pergunta *o que e como sabe*, cujas elucidações incluem a análise dos discursos e práticas como suportes da representação.

Para analisar o *corpus* discursivo que emergiu nessa pesquisa, seguimos diretrizes da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) e Franco (2007). Segundo Bardin (1977, p. 52):

Para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la, de modo a chegarmos à representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e

⁴ Apêndice C – Roteiro de entrevista

explicativas (análise de conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos [...]).

Optamos pela análise temática, “quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (BARDIN 1977, p.77). Assim, estabelecemos categorias a partir das regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade.

Ainda, para facilitar a organização dos dados discursivos obtidos ao longo dessa pesquisa, os organizamos em mapas de associação de ideias⁵. Mapear consiste em localizar e alocar as unidades temáticas. Conforme Spink e Menegon (1999) afirmam, o objetivo dos mapas é sistematizar o processo de análise de práticas discursivas, constituindo assim um instrumento de visualização que facilita o processo de interpretação. Dessa forma, definimos as categorias de análise *a posteriori*, realizando agrupamentos por proximidade semântica. Como para o estudo das representações sociais devemos considerar principalmente os discursos como vetores das representações, essas técnicas e diretrizes foram de grande utilidade no tratamento e análise dos dados.

Essa articulação metodológica, ao associar técnicas qualitativas e quantitativas preconizadas pela teoria das representações sociais, desenvolve elucidações sobre a formação social do conhecimento e sobre as práticas sociais dos sujeitos, possibilitando compreender as relações dos jovens com a educação sob a perspectiva destes, oferecendo, assim, uma ótica própria de entendimento das políticas educacionais.

⁵ Apêndice D –Mapa de associação de idéias.

3 POLÍTICAS DE JUVENTUDE CONTEMPORÂNEAS: O PROJovem URBANO

Neste item desenvolvemos questões relativas às políticas de juventude contemporâneas no Brasil e fizemos a análise do ProJovem Urbano. Para isso, realizamos as seguintes etapas: primeiro, apresentamos uma breve explanação sobre políticas públicas; em seguida, traçamos um retrospecto das políticas educacionais da década de 1990; posteriormente falamos sobre as políticas de juventude contemporâneas. Por fim, trazemos uma análise do ProJovem Urbano.

3.1 Sobre políticas públicas

Na modernidade, o conceito de política está relacionado ao poder do Estado em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e domínio sobre um território. O pensamento político moderno tende a considerar o Estado em contraposição ao *estado de natureza*, momento supremo da vida coletiva dos seres humanos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000) Nessa linha, as políticas públicas podem ser compreendidas como o *Estado em ação*. Souza (2006) afirma que as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, portanto a teorização e explicação das políticas públicas teria que atravessar explicações sobre as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Três enfoques surgidos na década de 1990 se propunham a compreensão das políticas públicas, conforme apresentado por Meny e Thoenig (1992): *A teoria da administração pública*, inspirada em um projeto de característica taylorista, que objetivava, a partir da normatividade e de maneira hipotético-dedutiva, melhorar a gestão pública. *A sociografia dos grupos de pressão*, que indicava que entre a legislação e os comportamentos governamentais havia um mundo obscuro de negociações, influências e manipulações, influenciando no destino da coletividade. *O determinismo dos grandes sistemas*, elaborado a partir de linhas do marxismo e de um economicismo triunfante, em que o trabalho governamental seria uma variável dependente de outras variáveis que o determinam: o desenvolvimento de formas específicas de sociedade (como a sociedade de consumo), a luta de classes, as aspirações do povo.

Podemos entender que *policy* – programa de ação, é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação, e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade. Nesse contexto, para a compreensão de como o Estado *stricto sensu* exprime um modo de articulação das diversas demandas, é necessário considerar que as sociedades modernas são sociedades setorizadas, isto é, estabelecidas a partir da divisão social do trabalho; de forma que uma política pública para um setor constitua-se a partir de uma questão que passa a ser discutida e problematizada pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 2004).

Em nosso estudo, que tem como temática compreensões sobre o jovem e a educação, abordamos políticas de juventude contemporâneas no Brasil, com foco e em paralelo às políticas educacionais. Para isso, trazemos aspectos das políticas educacionais na atual conjuntura econômica; em seguida apresentamos os programas e as ações dirigidos para jovens; por fim analisamos a elaboração da atual política nacional de juventude do Brasil tomando como base esses determinantes.

3.2 Políticas educacionais na década de 1990

As políticas sociais contemporâneas no Brasil são engendradas a partir de uma realidade histórica de fortes desigualdades sociais. Consoantes à globalização econômica e sob a égide de uma constituição cidadã⁶, essas políticas assumem os aspectos contraditórios entre capitalismo e democracia. Segundo Azevedo (2004), o vértice principal das políticas é o desenvolvimento econômico, isto porque o desenvolvimento da sociedade é a meta principal, na medida em que o mundo da produção dos bens materiais e do seu consumo alimenta a existência humana influenciando diretamente as relações sociais.

A educação como política pública, nesse contexto, procura responder às questões relativas às novas dinâmicas produtivas e às revoluções científica e tecnológica comuns à sociedade globalizada; assim como ao quadro de exclusão e desigualdades sócio-econômicas. Nesse cenário, atribui-se à educação uma velha máxima *salvacionista* que a coloca como base

⁶ Constituição Brasileira de 1988.

para o domínio dos *códigos da modernidade*, que se relacionam à configuração social de então. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

As principais mudanças nas políticas educacionais no Brasil ocorreram a partir da década de 1990, seguindo ideários e diretrizes de encontros e decisões internacionais sobre educação. Nos valendo dos estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), apresentamos os marcos educacionais de então. Foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Nesse encontro, 155 governos comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos; a partir da satisfação das *necessidades básicas de aprendizagem* – NEBAS. As NEBAS, segundo apreciação de Torres (citado por SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000) procurariam: tornar o sujeito apto a sobreviver; desenvolver plenamente suas capacidades; obter uma vida e um trabalho dignos; melhorar a qualidade de vida; tomar decisões informadas e poder continuar aprendendo.

Também em 1990, o documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) – *Transformación Productiva con Equidad*, recomendava reformas nos sistemas educativos, objetivando ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação; destrezas básicas; flexibilidade para adequar-se a novas tarefas, e; habilidades como cálculo, ordenamento das prioridades e clareza na exposição. A estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos – cidadania e competitividade; critérios de políticas – equidade e eficiência; e diretrizes de reforma institucional – integração nacional e descentralização.

Convocada pela UNESCO, a Comissão internacional sobre *Educação para o século XXI*, coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu, entre 1993 e 1996 o *Relatório Delors*, que, no plano da globalização, reconhece a forte exclusão social e propõe um novo conceito de educação: *educação ao longo de toda vida*, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer; constituindo-se então, uma *sociedade educativa*, ao mesmo tempo uma *sociedade aprendente*. Esse novo conceito seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Para isso, estariam envolvidas a comunidade local, as autoridades oficiais e a comunidade internacional. O sistema trabalho/formação é recomendado.

Ainda, dentro das agências multilaterais, o Banco Mundial lança em 1995 o documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, partindo da idéia de que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico, mas que, por outro lado, as transformações na tecnologia e economia provocam mudanças em mercados e trabalhos de todo mundo. Seu objetivo seria formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos, para isso, recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, e foca, conforme a tendência de então, a educação básica.

Assim, é estabelecida a composição de ideais que complexifica a educação, primeiramente, em sua finalidade. Considerando-se o indivíduo, a educação, além de sua instrução e/ou formação, promoveria competências, habilidades e atitudes para sua adaptação ou inserção na sociedade. Considerando-se a sociedade, a finalidade maior da educação seria alicerçar seu desenvolvimento econômico a partir das demandas da globalização. Em sua estrutura, a educação iria além da escola, assumindo outras modalidades educativas a partir dos saberes tradicionais e dos patrimônios culturais dos grupos.

Nesse contexto, além da educação que os indivíduos desenvolvem durante seu processo de socialização, no dia-a-dia, por meio da família, do trabalho, dos esportes, da mídia, etc.; toma forma a educação não-formal, que consiste em atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, geralmente no contexto de grupos específicos, em processos de troca de saberes. Quanto à responsabilidade pela educação, seria compartilhada pelo Estado, sociedade civil e comunidades internacionais.

Num primeiro momento, seria benéfica e justa essa composição que voltada para atender as necessidades básicas de educação de todas as pessoas; que combate a pobreza e busca a inclusão social; que respeita culturas e convoca a participação de toda sociedade. O outro lado da moeda nos indica, todavia, que tais necessidades de aprendizagem são formuladas em virtude do fator econômico; que a inclusão refere-se a uma sociedade de classes altamente desigual; que o respeito à culturas e vivências pode se degenerar em dualidades na educação; e que, o aumento da responsabilidade pela sociedade civil pode implicar em respectiva diminuição de responsabilidade por parte do Estado.

Com isso, percebe-se a ideologia que se estabelece. Estabelece-se uma sintonia e uma conexão entre a exaltação às forças de mercado, com as correspondentes políticas de liberalização e desregulamentação; e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas implicações na educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA,

2000). Estabelece-se de *cima para baixo*, pela força de decretos presidenciais⁷, um novo paradigma educacional.

Trata-se de uma espécie de pragmatismo que se manifesta em um certo *realismo* político, que desqualifica “velhos” ideais e valores (socialistas ou progressistas) [...] Forma-se uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável facticidade da economia. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 54)

Sob essa configuração desenvolvem-se as políticas educacionais brasileiras. “Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial.” (AZEVEDO, 2004, p.XV) Apresentamos elementos da reforma da educação no Brasil na década de 1990 para que possamos contextualizar nosso estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desenvolveu-se em um texto de 92 artigos, que apresentam os princípios, os fins, os direitos e deveres (Art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, especificando as incumbências das diferentes esferas do poder público (Art. 8º a 20º); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) – e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21º a 60º); Profissionais da Educação (Art. 61º a 67º); Recursos Financeiros (Art. 87º a 92º); Dispositivos Gerais (Art. 78º a 86º); e Dispositivos transitórios (Art. 87º a 92º).

No título I, Da Educação, temos:

“Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

Este é um amplo conceito de educação que abarcaria as variadas relações do indivíduo na sociedade. A própria socialização é tratada como educação. Esse conceito atravessa a idéia da *sociedade aprendente*, e respalda a legitimação de outras instâncias educativas além da escola; sobretudo, apresenta como teor para a educação a vivência social. A partir disso, a LDB passa a regular a educação escolar propondo o vínculo entre escola; trabalho e práticas

⁷ Referentes à reforma educacional do governo de FHC, entre 1995 e 2002.

sociais. Preconiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; inclusive estabelecendo mecanismos de inclusão para os grupos mais fragilizados, como os jovens e adultos, trabalhadores e moradores da zona rural; assim como prever modalidades de educação profissional. Buscando promover, assim, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, sob responsabilidade das instâncias governamentais.

O governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência. As propostas para educação nacional guardavam estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais desenhadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (HERMIDA, 2008). Toda essa composição estabelece uma definição de rumos da educação brasileira, que, seguindo as linhas propostas pelos organismos multilaterais para a educação, estrutura um molde de formação básica para a vida em sociedade e o mundo do trabalho; sob um foco maior de combate à pobreza, inclusão social e desenvolvimento econômico, claramente, problemas que o Brasil não pode negar.

A definição e o encaminhamento desse conjunto de iniciativas inaugura nova orientação governamental para a agenda da política educacional brasileira, explicitando assim os compromissos assumidos junto à agenda internacional promovida pelo Banco Mundial ao longo da década de 1990. (VIEIRA; FARIAS 2007, p.169).

Esse contexto e esses objetivos não se alteraram muito até os dias atuais. O Decreto nº 5.154 de 2004, no início do governo Lula, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estes referentes à educação profissional; incluindo o advento de cursos e programas de *formação inicial e continuada ou qualificação profissional*. Analisando as mudanças educacionais a partir desse decreto, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos dizem o seguinte:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095)

A modalidade de educação profissional passa a ser ministrada na educação de jovens e adultos (na qual se insere o ProJovem), inicialmente pela implementação, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, do PROEJA⁸. Mais recentemente, o texto sobre

⁸ Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005/ Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional/1996 foi revisto⁹ para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

As tendências levam à experimentação de novos formatos e programas educacionais. Spósito (2008) nos fala de um paradigma emergente relacionado às modalidades de educação não-formal, valorizado por organismos internacionais como UNICEF e UNESCO para a educação de adolescentes e jovens. Esse paradigma se centraria em um tripé que inclui a transferência de renda; a frequência a atividades educacionais com conteúdos que vão além dos classicamente ministrados pela escola; e a contrapartida à sociedade, configurada no engajamento em atividades comunitárias.

De uma maneira geral, essas modalidades educacionais são elaboradas e implementadas a partir de parcerias entre os ministérios, assim como utilizam modelos de gestão compartilhada. A sociedade civil se faz presente nas fases deliberativas, executivas ou ainda participando financeiramente. O meio em que os estudantes vivem torna-se local de práticas educacionais e conteúdos de aula, a partir de uma abordagem cidadã e inclusiva. Os currículos contemplam cada vez mais teores profissionalizantes ou preparadores para o mundo do trabalho. A educação relaciona-se e entremeia-se a outras políticas sociais, como bolsas financeiras de assistência.

Esse cenário educacional e essa configuração proposta para o que se convencionou chamar de educação básica respondem às misérias comuns (violência, desemprego, serviços e assistência social precários) aos países com desigualdades sociais. É nesse contexto que tomam forma programas como o ProJovem Urbano. As questões da juventude associam-se às problemáticas sociais, que se remetem às soluções educativas, convergindo sempre no fator econômico e desenvolvimentista.

A partir dessas compreensões, passaremos a tratar sobre as políticas de juventude no Brasil e realizaremos a análise do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano.

3.3 Políticas de juventude no Brasil: Histórico e formatos

⁹ Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

A evolução histórica das políticas de juventude na América Latina é considerada, em estudos recentes (BANGO, 2008), a partir de três modelos: A ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1970 e 1985); o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000). A política de juventude em implementação atualmente no Brasil tem seu foco principal nesse último modelo, a inserção do jovem no mercado de trabalho, o que também guarda elementos dos demais. Em paralelo à essa proposta e mesmo fundamentando-a, está o enfrentamento da pobreza e da violência.

A faixa etária que se considera como juventude, e que é objeto das políticas a ela relacionadas, é ampla: situa as idades de 14 aos 24 anos – faixa etária estabelecida pela ONU – ou estendida até os 29 anos, de acordo com a Organização Internacional de Juventude (OIJ), conforme assinalam Spósito e Carrano (2007).

No Brasil, segundo exame realizado por Spósito e Carrano (2007) sobre as ações federais relacionadas à juventude no período de 1995-2000, foram identificados 30 programas ou projetos governamentais, com maior ou menor focalização nos jovens, e três ações sociais não-governamentais de abrangência nacional que surgem por indução do programa Comunidade Solidária. Foram constatados 18 programas ou projetos federais considerados de focos fortes para os jovens, assim distribuídos: 03 do Ministério da Educação, 03 do Ministério do Esporte e Turismo; 03 do Ministério da Justiça; 01 do Ministério da Saúde; 01 do Ministério do Trabalho e Emprego; 01 do Ministério da Assistência e Previdência Social; 02 do Ministério da Ciência e Tecnologia; 01 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; e, ligados à Presidência da República, os programas Comunidade Solidária, capacitação Solidária e Rede Jovem.

Em sua análise sobre esses programas e projetos, Spósito e Carrano (2007) constataram que os sentidos políticos e sociais das ações mudam, de modo que alguns ministérios se dedicam à assistência, alguns pretendem a inclusão de *jovens carentes*, e outros se atêm às medidas que buscam evitar a violência. Existem os que se pautam na noção de cidadania, que, todavia, pouco aparece nos conteúdos teórico-metodológicos que guiam as ações. Ainda, surge a questão da capacitação do jovem para o mercado de trabalho, sem nenhuma proposta de questionamento da realidade econômica e social, e, por fim, o acesso à informação se apresentou como uma panacéia capaz de superar o isolamento sócio-cultural dos jovens.

Paralelo a isso, dois conceitos vigoram em documentos de órgãos do governo federal e organizações não-governamentais: *protagonismo juvenil* e *jovens em situação de risco social*, que, quando analisados, representam simplificações facilitadoras da compreensão de realidades sociais e culturais complexas; funcionando então como um *código* para financiamentos públicos. Isso se relaciona à influência das ideologias e representações coletivas sobre as políticas públicas, em que conceitos maleáveis e inteligíveis são tomados por realidade. “No pensamento social, a conclusão tem prioridade sobre a premissa e nas relações sociais [...] o veredicto tem prioridade sobre o julgamento.” (MOSCOVICI, 2003, p. 58)

As diferenças de concepções nas políticas de juventude não significam a pluralidade dos que dialogam, mas sim apontam para a incomunicabilidade no interior da máquina administrativa. Assim, o diagnóstico que emerge dos dados empíricos revela que o Brasil optou por um conjunto diversificado de ações, muitas vezes efetivadas na base do ensaio e do erro, na falta de concepções que permitam compor prioridades e formas orgânicas e duradouras de ação institucional que compatibilizem interesses e responsabilidades entre Estado e sociedade civil.

Outro campo de interesse para a análise das políticas de juventude brasileiras são as instâncias locais, principalmente os municípios, que aparecem como interlocutores diretos dos conflitos e negociações entre os vários atores sociais. O ano de 2001 foi importante no processo de constituição de políticas públicas destinadas aos jovens; em que aparecem organismos públicos para articular ações no âmbito do poder executivo, e estabelecer parcerias com a sociedade civil. Esse fato se dá, principalmente, devido a compromissos eleitorais de partidos que, por meio de sua militância juvenil ou setores organizados do movimento estudantil, incluíram em suas plataformas políticas as demandas desses segmentos que aspiravam pela formulação de ações específicas destinadas aos jovens.

Esses novos organismos assumem, predominantemente, o caráter de assessorias, embora em algumas situações sejam criadas secretarias de estado ou coordenadorias. Surgem os Conselhos de juventude, municipais ou estaduais, com formatos e funções diversos. Ainda houve a abertura institucional para jovens no referente aos orçamentos participativos em alguns municípios. Em estudo apresentado em 2006, Spósito, Silva e Souza (2007) investigaram ações destinadas aos jovens em 74 prefeituras de cidades brasileiras, a partir de instrumentos aplicados junto aos coordenadores das ações. Vejamos os resultados.

A maior parte das ações (64,8%) foi iniciada entre os anos de 2001 e 2004. Entre as secretarias envolvidas estavam a de Assistência Social/Inclusão/Ação Social, concentrando

23% das ações; a Secretaria de Educação, com 16,2% das ações; A Secretaria de Cultura, com 12,2% do total; e, com índices menores as Secretarias de Saúde, Meio Ambiente, Esporte, Trabalho, de Governo, de Habitação, Turismo, de Segurança Pública, de Participação/Cidadania, e de Juventude, esta com apenas 6,9% das ações.

A predominância da área de assistência social leva a considerar que as políticas de juventude aparecem de forma subsidiária à questão social. Esse aspecto revela que a visibilidade e a proposição das políticas de juventude sempre estão subordinadas à questão sócio-econômica. Outro ponto da pesquisa relativo às áreas de atividades dos programas/projetos indica o seguinte: as atividades voltadas para o acompanhamento e inserção social somam 20,9% das respostas como prioridade do programa. Em segundo lugar, aparecem programas vinculados à cultura, incluindo dança, teatro, música e artes plásticas, com 19,2% da prioridade. O estímulo à participação juvenil como primeira prioridade aparece em apenas 12,9% das respostas. O estudo indica que as áreas mais citadas são inserção social, cultura e esporte. Com isso, podemos perceber a tendência de programas e ações voltados para a orientação – de como viver em sociedade, talvez – e a ocupação dos jovens – a partir de propostas de atividades específicas.

Os projetos e programas destinados a jovens por parte de instituições e agências de trabalho social (ONGs, associações beneficentes, instituições de assistência) têm existido há mais tempo e em volume bem maior que as ações governamentais. A maior parte desses projetos destina-se a prestar atendimento a adolescentes em situação de *desvantagem social* ou *de risco*: os meninos de rua, adolescentes submetidos à exploração sexual e aqueles envolvidos com consumo e tráfico de drogas ou em atos de delinquência. De uma maneira geral, a maior parte desses programas está centrada na busca de enfrentamentos dos *problemas sociais* que afetam a juventude, cuja causa ou culpa se localizaria na família, na sociedade ou no próprio jovem, mas, no fundo, tomando os jovens, eles mesmos, como problemas sobre os quais é necessário intervir. (ABRAMO, 2007)

Algumas compreensões podem ser delineadas. As políticas contemporâneas de juventude respondem a problemas sociais reais e implementam ações voltadas para o combate a esses problemas. O argumento que subsidia essas políticas, no entanto, coloca o próprio jovem como problema social, então ligado a outras questões sócio-econômicas problemáticas. Sob tal concepção, essas políticas teriam os seguintes caracteres: *compensatório* – que busca oferecer assistência e/ou oportunidade àqueles em situações de perdas históricas e/ou sociais; *inclusivo* – que busca a integração do jovem à sociedade, naquilo relacionado à escola e ao trabalho principalmente, procurando minimizar os mecanismos de exclusão relativos ao

capitalismo global; e *conscientizador* – que visa à cidadania (relacionada ao civismo e à boa convivência social) e ao protagonismo juvenil.

Esses caracteres tendem a abarcar elementos orientadores e conformadores das condutas dos jovens para a adaptação social. Isso é potencialmente questionável no sentido de que pode estar baseado em noções acríticas e simplificadoras do jovem como sujeito social. Para Spósito e Carrano (2007, p. 205) a questão é: “Como são estabelecidas as relações com os segmentos juvenis destinatários das políticas? Serão estes parceiros e atores relevantes ou apenas usuários potenciais dos programas?”. Se os setores juvenis são abordados como problemas, pensamos que dificilmente os jovens teriam essa percepção de si mesmos; antes sendo esses jovens sujeitos que buscam meios de interação e participação efetivas nas novas configurações sociais que se estabelecem. Se, por outro lado, as ações voltam-se para a superação dos problemas sociais vividos pelos jovens, cremos que estes são perfeitamente capazes de elaboração de suas estruturas, pois contribuem para a criação dos modos de configuração e inteligibilidade da sociedade atual.

Paralela a esse ponto está a questão da cidadania participada, que além da integração, passa ao lado do *reconhecimento da diversidade*, superando, de alguma sorte, os conceitos de inclusão – dentro da quadratura; e exclusão – fora da quadratura. Em outras palavras, as expressividades e culturas dos jovens seriam formas de reivindicação de protagonismo e participação em que a vida cotidiana pode impulsionar transformações gerais. Cidadania é a capacidade conquistada pelos indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados. Nesse contexto, Paes (2005, p. 53) nos apresenta questões importantes: “Por exemplo, como é que direitos universais podem conviver com direitos de segmentos de população que, como os jovens, abraçam modos de vida que reclamam pluralização, diferença, identidade, individualidade?” A cidadania tem sido tradicionalmente relacionada a uma pessoa *universalizada* (PAES, 2005) que pode não receber os grupos em suas identidades. Assim, a cidadania juvenil atravessa não somente a inclusão em conformação com modelos e condutas estabelecidos, mas também a recepção de suas próprias categorias de significação. Sob essas reflexões passamos a analisar o ProJovem Urbano.

3.4 ProJovem Urbano

Neste item analisamos o Programa Nacional de inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano, considerando-se os aspectos referentes à elaboração, ao formato e às diretrizes de tal Programa, focando as perspectivas políticas-sociais que o fundamentam.

3.4.1 Histórico do Programa

Para compor esse histórico nos baseamos nos estudos de Novaes (2007) e em documentos e legislação específicos do ProJovem (BRASIL, 2005, 2007, 2008). No ano de 2003, no Poder Legislativo do Brasil, constituiu-se a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude. Essa Comissão realizou audiências públicas pelo Brasil, uma conferência nacional em Brasília e promoveu visitas a experiências internacionais. Com isso foi elaborada uma proposta de emenda constitucional, um Plano Nacional de Juventude e uma proposta de estatuto de juventude. Em 2004, junto ao Poder Executivo, foi criado o grupo Interministerial para examinar as políticas dirigidas à juventude. O Grupo reuniu 19 ministérios e com a participação de técnicos do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IPEA), incorporando resultados de pesquisas e consultas realizadas pela UNESCO e pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania, produziu um diagnóstico e fez recomendações para maior integração e complementaridade entre programas e ações voltados para a juventude.

O ProJovem, como um todo, constitui-se a partir de um agrupamento e releitura de outros programas e ações federais voltados para os jovens. Os seguintes programas: Agente Jovem, Projovem, Saberes da Terra, Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã) e Escola de Fábrica; foram unificados no corpo do ProJovem. Além de responder as tendências educacionais da década de 1990, o ProJovem Urbano mantém fortes similaridades com programas educacionais anteriores, como o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas – Prodasec, criado no início da década de 1980 no período da ditadura militar.

O Prodasec Urbano era um programa de caráter compensatório que visava reduzir os índices de pobreza da população com problemas de marginalização social por meio da ação corretiva governamental voltada para a educação informal e para geração de emprego e renda, tendo como diretriz a participação comunitária. Abarcava três linhas de ação principais: a linha educacional, referente aos projetos de apoio ao ensino de 1º grau e de pré-

escola; a linha sócio-cultural, que apoiava projetos sócio-educativos e culturais; e a linha econômica, que promovia a relação educação/emprego-renda. (GERMANO, 1994). Percebemos paralelos referentes aos ideários; à propositura de educação integral; à configuração de modalidades formativas aligeiradas; e à implementação de um tipo de educação para os *pobres ou carentes*, se constituindo em “um processo próprio de educação desses grupos.” (BRASIL, 1980, citado por GERMANO, 1994, p. 253).

O Grupo Interministerial da Juventude sugeriu a implantação de uma política nacional para a juventude, o que resultou, no ano de 2005, no estabelecimento da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, por meio da lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e reformulado pela lei nº 11.692, de 10 junho de 2008, a partir do que o ProJovem original tornou-se ProJovem Urbano. A implantação do ProJovem, carro-chefe da política de juventude nacional, ocorreu sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude e da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

A Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, surge como principal organismo de planejamento e estruturação de políticas de juventude, tendo como funções: a formulação, a supervisão, a coordenação, a integração e a articulação das políticas. E ainda, a articulação, a promoção e a execução de programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, relacionados com as políticas de juventude.

Foi implantado o Conselho Nacional de Juventude, órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretaria-Geral da Presidência da República; composto por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organizações não-governamentais e personalidades reconhecidas pelo seu trabalho com jovens; estruturado em 60 cadeiras, 20 delas reservadas para o poder público e 40 para organizações da sociedade civil. Como espaço deliberativo e democrático, tem como funções: Assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade sócio-econômica juvenil; assegurar que a política nacional de juventude do governo federal seja orientada sob as assertivas dos direitos e capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

Em princípio, o ProJovem se destinava a jovens de 18 a 24 anos, que tivessem terminado a 4ª série, mas não houvessem concluído o ensino fundamental, e sem relações

formais de emprego. Os jovens recebiam um auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) mensais durante a duração do Programa. O Programa atuou em todas as 27 capitais brasileiras e nos municípios com mais de 200 mil habitantes das regiões metropolitanas. O ProJovem original caracterizou-se como um programa emergencial e experimental, com um tripé pedagógico que integrava conhecimentos referentes ao ensino fundamental, qualificação profissional inicial e ações de participação cidadã.

Posteriormente, com a revisão do Programa em 2008, a faixa etária do público alvo foi alargada até os 29 anos; foi extinta a exigência da conclusão da 4ª série do ensino fundamental, sendo exigido apenas que os indivíduos soubessem ler e escrever; a parceria para a implementação do ProJovem, estabelecida com os municípios, foi estendida aos governos estaduais para a atuação em cidades com menos de 200 mil habitantes; e todos os programas e ações voltados para jovens desenvolvidos pelo governo federal foram articulados em um único corpo, o ProJovem Integrado¹⁰, no qual se insere o ProJovem Urbano.

Os dados sociais¹¹ que fundamentaram o estabelecimento do Programa (Censo 2000, IBGE) indicavam estarem 20% da população, aproximadamente 34 milhões de brasileiros, na faixa de 15 a 24 anos. Quanto à renda, 58,7% viviam em famílias com renda *per capita* menor que 1 salário mínimo, e desses, 12,2% (4,2 milhões) em famílias com renda *per capita* de até ¼ do salário mínimo. Apenas 41,3% (14,1 milhões) viviam em famílias com renda *per capita* acima de 1 salário mínimo, com o que se constata a forte disparidade econômica e carência de rendas.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios – PNAD, em 2003 havia no Brasil 23,4 milhões (13,5%) de jovens de 18 a 24 anos entre a população total. Quanto à escolaridade, apenas 7,9 milhões (34%) estavam freqüentando a escola. Entre os 15,4 milhões que estavam fora da escola, 753,4 mil (4,9%) eram analfabetos; 5,4 milhões (35,3%) não haviam concluído o ensino fundamental; 1,7 milhões (11%) haviam concluído apenas o ensino fundamental; 1,2 milhão (7,8%) haviam começado, mas sem concluir, o ensino médio; e 574 mil (3,5%) haviam cursado pelo menos 1 ano do ensino superior. Um quadro realmente alarmante da vida escolar desses jovens.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, segundo a PNAD, 14 milhões (60%) desenvolviam algum tipo de ocupação; declararam-se desempregados 3 milhões (13%), sendo 55% desses mulheres. As maiores taxas de desemprego encontravam-se nas regiões

¹⁰ ProJovem Adolescente, ProJovem Campo, ProJovem Trabalhador, ProJovem Urbano. Houve, além das mudanças citadas, um alargamento na abrangência do ProJovem Urbano para centros de reabilitação juvenil.

¹¹ As estatísticas apresentadas nesse capítulo foram obtidas em documentos oficiais do ProJovem (BRASIL 2007, 2008)

metropolitanas (24,6%). Assim, os jovens precocemente afastados da escola também estavam precariamente inseridos no mercado de trabalho, constatação que contribui para a configuração do quadro precário da juventude brasileira, e indica o quanto essa situação está relacionada ao contexto econômico, que com o advento da globalização do capital tornou-se mais complexo e aumentou as exigências para a inserção no mercado de trabalho.

No que se refere à violência, segundo os dados do Ministério da Saúde (Sistema de Informações sobre mortalidade – Datasus), em 2002, morreram no Brasil 28 mil jovens de 20 a 24 anos, sendo que 72% das mortes ocorreram por causas externas (homicídio, acidente de transporte, afogamento, suicídio). Desses números, 18,5 mil mortes foram de jovens do sexo masculino. Esse quadro é relacionado à precariedade das condições de vida dos jovens nas capitais brasileiras, que conjuga carências econômicas, narcotráfico, corrupção policial, essa, sobretudo, criando imagens do jovem negro como suspeito em potencial e alvo preferencial da violência urbana.

De 2005 a 2007, o ProJovem original atendeu mais de 240 mil jovens nas capitais e regiões metropolitanas do país. A primeira oferta de matrículas para o Projovem Urbano aconteceu nos meses de julho e agosto de 2008. Desse período até o final de 2009, o programa atendeu pelo menos 350 mil jovens em diversas cidades de todo o país. A perspectiva era de atender em torno de 200 mil jovens em 2010. Esses números estão bem distantes do contingente de aproximadamente 7 milhões de jovens brasileiros analfabetos ou que não concluíram o ensino fundamental (PNAD, 2003, citado por BRASIL, 2008). Na cidade de João Pessoa¹², o ProJovem teve as primeiras turmas em 2006, iniciando com 143 educadores em 20 núcleos (escolas). De 2006 a 2008, atendeu 7.518 jovens; em 2009, certificou 5.200 jovens; até meados de 2010, haviam 4.000 estudantes matriculados e estavam abertas matrículas para novas turmas, o que totalizaria 46 núcleos na cidade.

O ProJovem se coaduna com as tendências das políticas educacionais e de juventude da atualidade, em que as novas modalidades educativas respondem ou *tentam responder* às problemáticas sociais e econômicas. Nesse contexto, emergem alguns aspectos: um desses relaciona-se à abordagem do jovem em termos de seus problemas, assim como dos problemas que estes podem ocasionar para a sociedade. A pobreza, a baixa escolaridade, o desemprego, a violência e o preconceito, como indicadores sociais que fundamentaram o desenvolvimento do Programa, trazem tanto uma perspectiva de atuação em favor dos jovens, como também percebemos que o combate a essas questões em si mesmas é fortemente visado.

¹² Dados informados pela coordenação do Projovem Urbano em João Pessoa.

O currículo integrado como uma proposição de educação para vida se configura como um conjunto de informações básicas ou instrumentais para auxiliar na socialização dos jovens. O desenho desse Programa segue diretrizes dos organismos internacionais de educação que têm por foco o desenvolvimento de competências para o mundo produtivo. A problemática de tais formatos está na tendência a colocar o fator econômico à frente do fator social. Dualidade educativa e reprodução sócio-econômica constituem possíveis efeitos de tais modelos, que objetivam a formação de habilidades genéricas em prejuízo de uma profissionalização efetiva.

Pensamos que um programa desse formato não pode atender efetivamente às perdas sociais dos jovens, devendo, portanto, ser considerado como um modo de oferecer *alguma coisa* àqueles que têm muito pouco. A proposta de inclusão se caracterizaria antes como uma possibilidade de *inserção*, o que implica em dizer que não pode fazer com que esses indivíduos *venham a pertencer*, apenas que *possam entrar* e ter acesso a alguns dos bens socialmente construídos. A inserção se caracterizaria pela permanência e segurança social, patamares que o ProJovem Urbano, modalidade educativa inicial e paliativa, não alcança proporcionar. Seguimos com a análise do Programa.

3.4.2 Estrutura e conceitos do ProJovem Urbano

O ProJovem integrado, no qual se insere o ProJovem Urbano, traz como principais fundamentos as noções de *Oportunidades para todos* e *Direitos universalmente assegurados* (BRASIL, 2008). Essas noções não são novas e correspondem a uma formulação ideológica comum em países de desigualdades sociais, como é o caso do Brasil. Os indicadores estatísticos de exclusão social são determinados pelas condições de vida da população, por meio da associação entre os índices de desenvolvimento humano (IDH) e o desenvolvimento humano educacional (IDHE). Assim, chegamos ao objetivo principal do Programa que é a inclusão social de jovens. A inclusão social se efetivaria a partir de três frentes: a Formação Básica, para a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; a qualificação profissional, com certificação de formação inicial; e a participação cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade.

O ProJovem Urbano tem um sistema de gestão inter-setorial. Nacionalmente, conta com um Comitê Gestor coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude e integrado pelos Ministérios da Educação, do

Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A execução do Programa fica sob a responsabilidade da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, vinculada à Secretaria Nacional de Juventude. Cabe à Coordenação Nacional articular as gestões locais com vistas a possibilitar o cumprimento dos princípios, fundamentos e diretrizes nacionais do Programa, bem como a coordenação da produção dos materiais de ensino e aprendizagem, a formação dos educadores, a circulação de informações entre os participantes e o processo de monitoramento e avaliação externa de todo o ProJovem Urbano.

Na sequência, o Programa é administrado por um Comitê Gestor local, formado por representantes das secretarias estaduais, municipais ou do DF, responsáveis pelas áreas de juventude, educação, desenvolvimento/assistência social e trabalho; contando com uma coordenação local - estadual, municipal ou DF - incumbida da realização do Programa em nível local. Cabe à coordenação definir dos estabelecimentos escolares onde serão realizadas as atividades do curso, das aulas práticas da qualificação profissional; realizar a seleção e a contratação de educadores; organizar a matrícula dos estudantes, etc. Por fim, o pólo é a menor instância de gestão do ProJovem Urbano, dando suporte à coordenação.

Ainda relacionado à gestão, o ProJovem Urbano conta com um Sistema de Monitoramento e Avaliação para Programa, voltado para a supervisão das condições de oferta local do Programa; à avaliação externa de alunos; ao monitoramento da matrícula, à frequência e realização das atividades pedagógicas; e para a avaliação do Programa. O Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem - SMA, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, é executado mediante convênio da Secretaria-Geral da Presidência da República com sete Universidades Federais que atuam de forma regionalizada.

O Programa realiza-se com uma carga horária de 2.000 horas (1.560 presenciais e 440 não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos. O desenvolvimento das atividades previstas pressupõe a dedicação dos jovens ao curso por aproximadamente 26 horas semanais. As horas presenciais (20 horas semanais) incluem as atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador. As horas não-presenciais são dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas e à elaboração de planos e registros nos espaços e tempos mais convenientes aos estudantes.

Os educadores são contratados em regime de 30 horas semanais. O professor de educação básica atua em sua área de formação, como professor especialista; e também como professor orientador, sem distinção de áreas de conteúdo, orientando as turmas no trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares. O educador de Participação

Cidadã, em suas horas semanais de trabalho no pólo ou na coordenação local, acompanha a elaboração e a implementação do Plano de Ação Comunitária (PLA). O educador da qualificação profissional planeja e realiza as atividades relacionadas com o mundo do trabalho e com a qualificação propriamente dita. Todos os professores participam de formação inicial e continuada. A formação inicial ocorre antes do início do curso, com duração de 160 horas. A formação continuada dá prosseguimento a esse processo com 216 horas, organizada em 3 horas semanais de estudo destinadas basicamente a discutir e encaminhar questões de prática surgidas durante a implementação do Programa. (BRASIL, 2008)

No contexto dessa organização estrutural, as concepções pedagógicas do ProJovem apresentam características próprias. O conceito de integração assume diferentes perspectivas. Em um primeiro momento, relacionado ao aspecto técnico do currículo, envolve uma articulação das três dimensões - formação básica, qualificação profissional e participação cidadã - por meio de mecanismos específicos, sendo os principais destes a estruturação da matriz curricular e o ensino das disciplinas a partir de um mesmo eixo temático, e a confecção pelos estudantes das sínteses interdisciplinares.

Em um segundo momento, o conceito de integração traz a perspectiva de relacionamento dos conteúdos com as vivências e necessidades dos jovens. Nesse caminho, são propostas a junção da teoria com a ação e a promoção de situações pedagógicas que permitam ao jovem projetar ações que favoreçam sua inclusão social. Dentre os objetivos de permitir ao jovem “[...] utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar [...]” (BRASIL, 2008, p.33), ou ainda, “[...] acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.” (BRASIL, 2008, p.33), apresentamos exemplos da expressão dessas propostas:

O princípio fundamental do ProJovem Urbano é o da integração entre Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens no que se refere aos direitos à educação, ao trabalho e à cidadania (BRASIL, 2008, p. 30).

Ainda, na integração de conteúdos com as vivências, trabalha-se com a perspectiva de que o jovem aprende de fato quando relaciona os novos conteúdos ao que já sabia, produzindo o aprendizado por meio de suas experiências. “Integrar significa inter-relacionar dimensões

ou idéias de modo a construir um todo que faça sentido.” (BRASIL, 2008, p. 31). Alguns outros conceitos expressos no Programa (BRASIL, 2008) colocam as vivências dos jovens como fator a ser considerado. A perspectiva de geração, que preconiza o diálogo entre gerações; a questão da crise de confiança, relacionada a possíveis decepções que os jovens tenham sofrido em relação a outros programas, tornando-os refratários a essas ações; e também a proposta de re-conexão da escola com o mundo do trabalho, sob a compreensão de que a educação desses sujeitos tem que ser útil para o desenvolvimento de atividades laborativas.

Toda essa formulação tem dois lados. O ensino integrado e contextualizado segue paradigmas modernos de educação e, uma vez que o Programa volta-se para um grupo específico – jovens excluídos – realmente teria de atuar de uma forma efetiva em pró das demandas desses sujeitos. As análises de Spósito (2008) podem ajudar na compreensão desse formato. O modelo da educação para o jovem pobre¹³ se estabelece a partir da soma de um sistema escolar degradado com modalidades de educação não-formal em um flagrante de precariedade. Esse modelo se fundamenta em: transferência de renda para o jovem pobre, frequência compulsória e o engajamento em atividades comunitárias; com os módulos comuns de desenvolvimento da cidadania e facilitador do ingresso ao mundo do trabalho. Nessa linha, o que o Programa propõe é uma formação que permitiria a compreensão do funcionamento desses sistemas, e, conseqüentemente, a compreensão de como os jovens podem se adaptar a eles.

Assim, entre os objetivos expressos pelo ProJovem Urbano (BRASIL, 2008), a formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondam às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente; a qualificação profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação; a participação cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de ação comunitária. Não obstante, o conteúdo dessas disciplinas é constituído por *tópicos*, conforme expresso no desenho da matriz curricular e conforme constatamos na análise do material didático do Programa. Isso implica em um conjunto de informações *instrumentais*, que não atendem às perdas educacionais e sociais dos jovens, apenas *as atenua*.

Permanece nesse formato a lógica da educação relacionada ao fator de mercado, principalmente notada a da qualificação profissional. Dizer *qualificar* indica fornecer

¹³ Adjetivo utilizado por Spósito (1997, 2005, 2008) em seus estudos sobre jovens e políticas públicas, por melhor descrever os sujeitos destinatários das políticas.

habilidades para que você possa exercer atividades; qualificar não implica em dizer *formar*, mas sim *tornar apto para*. A qualificação, em lugar de curso ou capacitação profissional, responde às diretrizes capitalistas para a educação, nas fronteiras de uma profissionalização efetiva.

Inserido nessa configuração, o jovem destinatário do Programa é compreendido em termo de suas *potencialidades e vulnerabilidades*. As potencialidades juvenis são previstas, de uma maneira geral, a partir da perspectiva de sua recolocação social, que seria decorrente da internalização de competências para inserção na *nova ordem*. Tais potencialidades, ainda, sugerem e propõem a ação direta sobre problemas de sua comunidade e desenvolvimento local. Essa configuração está relacionada à questão da contrapartida que jovens são obrigados a oferecer quando inseridos em tais modelos educacionais, decorrendo então a *ação voluntária obrigatória*, sobre o que Spósito (2008, p. 92) pergunta: “*Por que segmentos juvenis de outras classes sociais não são contemplados nessa idéia? [...] Trata-se de mais uma forma de penalização dos jovens [pobres] ?*”

O módulo de participação cidadã, nessa vertente, apresenta teor cívico e normatizador. Muito disso se relaciona a concepções ideológicas quanto ao que seria cidadania, o que conduz a pouca eficácia das práticas de integração social, seja essa integração baseada na cidadania de direitos estabelecidos, seja essa integração ligada à cidadania participativa e receptora de diferenças. Pais (2005, p.59-60) tratando dos movimentos juvenis inseridos no contraste *polis/urbs*, afirma que:

É contra a cidade maquete que se reclama uma cidade dos cidadãos, uma cidade humanizada, participada, insubmissa às modelagens de planificações deterministas e às realidades sociais (de miséria, crime ou violência) que as sustentam. A cidadania é, em certa medida, um movimento de rejeição da cidade planificada a favor da cidade praticada. De uma cidade que seja abrigo de manifestações culturais, não inevitavelmente institucionalizadas, que promovam novas expressões identitárias e inclusivas de quem a habita. (PAIS, 2005, p. 59-60)

As vulnerabilidades são relativas às degenerações sócio-econômicas do meio ambiente desses jovens – falta de infra-estrutura, ausência de aparelhos públicos de lazer e cultura, violência e drogação, desemprego, precariedade do sistema escolar, entre outras, que caracterizam estruturas que padecem pela falta de serviços sociais básicos. Aqui também podemos colocar a dupla questão do jovem como promotor e vítima da marginalidade, termo usado em sentido amplo, referente às configurações que se afastam da norma e da centralidade.

Spósito (2008) nos fala do jovem que configura nesses modelos de programas. Ele não tem possibilidades efetivas de acesso e permanência na escola, devido tanto às condições precárias de vida, quanto à ausência na escola de recursos materiais e humanos que a tornem minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis. Noutro ponto, a formação configurada nos programas que têm jovens pobres como destinatários, não os convenciona como seres inacabados em processos de desenvolvimento, mas como jovens que seriam “incompletos, mal acabados, que demandariam constantemente uma ação de intervenção para conformá-los ou para completá-los em suas faltas e deficiências” (SPÓSITO, 2008, p. 93).

Nesse contexto, os jovens necessitariam de mecanismos que os *protegessem*. Essa proteção, pensamos, seria efetiva a partir da revisão e melhoramento do meio, da atuação direta sobre esses problemas. Mas, seguindo talvez uma direção contrária, a inferência que atravessa o texto do ProJovem Urbano indica antes a necessidade de superação de tal realidade pelo jovem. É uma alternativa de *becos* no caminho que conduz à inclusão social. Eis em que parece consistir o mecanismo de proteção desse Programa.

Por último, nos remetemos à avaliação e certificação dos estudantes. O sistema de avaliação do ProJovem Urbano combina a avaliação formativa processual e a avaliação externa, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica. As modalidades de avaliação são específicas: diagnóstica, formativa ou somativa. Essas modalidades possuem funções diferentes e complementares. Para receberem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, os jovens deverão obter 50% de pontos na soma dos resultados da avaliação formativa com os pontos obtidos no exame final nacional externo, bem como o mínimo de 75% de frequência às aulas. A certificação, igualmente, exige que os alunos acumulem 50% do total de pontos distribuídos na Qualificação Profissional.

4 JOVENS: ASPECTOS SOCIAIS

Nesse capítulo apresentamos nossa análise sobre jovens a partir de aspectos sociais, culturais e econômicos; trazendo elementos para compreender como se estabelece a categoria juventude na sociedade contemporânea. Começamos com uma abordagem geral estruturada em torno da temática *ser jovem*, referente a modelos, visões ou estereótipos de jovens e juventude que tomam forma no pensamento social. Essa recuperação da dimensão ideológica e das novas configurações relacionadas à juventude nos permite elaborar uma compreensão do jovem como questão socialmente problematizada.

Em seguida apresentaremos o perfil e a respectiva discussão sobre os jovens sujeitos de pesquisa, contextualizando-os em suas situações sócio-econômicas-culturais. Sendo a representação social um saber cuja especificidade está diretamente relacionada ao grupo que representa, essa contextualização assume grande relevância por conferir um melhor entendimento dos fatores sociais que convergem para a constituição da representação social de educação, objeto dessa pesquisa.

4.1 Jovens na sociedade contemporânea

A compreensão das convenções que se estabelecem em torno da categoria juventude está relacionada a aspectos biológicos e culturais. A sociologia funcionalista a situa entre a infância e a fase adulta, momento em que o indivíduo se forma como sujeito social pleno. A juventude é concebida como processo de desenvolvimento pessoal e social de capacidades e ajustes aos papéis adultos. As falhas e desvios desse processo colocariam a juventude como *problema social*. Segundo Abramo (2007,p.79), é histórica a tematização da juventude sob esse prisma:

Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social – por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social – seja porque um grupo ou movimento juvenil propõe ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural. (ABRAMO, 2007, p. 79)

Assim, os fundamentos da sociologia da juventude estão relacionados a uma preservação da ordem social, do lugar dos grupos etários e de suas responsabilidades na observância, ruptura ou transformação dessa ordem. “As classificações por idade [...] acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve manter seu lugar.” (BOURDIEU, 1983, p.112). Ainda, o jovem seria o indivíduo a ser guiado, o que não alcançou o discernimento completo, o que requer cuidados para que concretize sua formação, sendo essa formação voltada e elaborada pela vivência social e, como tal, os problemas nela surgidos viriam da relação do jovem com a sociedade e repercutiriam nesta.

A juventude apresenta-se como uma condição de várias facetas, que associa aspectos econômicos, sociais, culturais, simbólicos, e de cidadania. A juventude, tal qual a conhecemos, é uma criação do pós-guerra que possibilitou o surgimento de uma nova ordem internacional de rápida globalização a partir do fator econômico (REGUILLO, 2007). Entre os aspectos dessas transformações tivemos o aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho, e, mais recentemente, a escassez de empregos que obrigam o jovem a viver cada vez mais tempo dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública (KEHL, 2007).

A indústria cultural, também relacionada à globalização do pós-guerra, foi a primeira a reivindicar o jovem como sujeito de direitos e consumo, (KELH, 2007; REGUILLO, 2007) que, em consonância com a força midiática, trouxe o jovem como modelo cultural. Tal modelo tem duas vertentes fundamentais. Num primeiro momento a associação da juventude a valores e estilos de vida, mais do que com faixas etárias, faz com que todos se queiram jovens, mecanismo fundamental para a constituição de mercados de consumo, fenômeno que Abad (2008) denomina *juvenilização da cultura*. “A juventude é um estado de espírito, um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil de consumidor em que todos querem se incluir” (KEHL, 2007, p. 44). Num segundo momento, se verifica por parte do jovem pouco desejo ou pressa de assumir a condição adulta (AUGUSTO, 2005; CAMACHO, 2004). A juventude implica numa série de liberações com poucas responsabilidades e a vivência de diversificadas experiências.

Abramo (2007) nos fala sobre como a juventude vem sendo tematizada historicamente. Na década de 1950, apareceu como categoria social para a qual se pode ou deve tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação. A figura dos *rebeldes sem-cause* surge quando os atos de *delinqüência juvenil* ultrapassavam os setores *socialmente anômalos* e se tornavam comuns entre os jovens de setores operários e de classe média. A adolescência

passa a ser vista como uma fase turbulenta e difícil, inerentemente perturbadora, um momento patológico em si. Essa interpretação leva à prescrição de uma série de medidas educativas e de controle voltadas para a superação desse comportamento momentaneamente desviante, parte do processo de integração na vida adulta.

Nos anos de 1960 e 1970, o problema apareceu como o de toda uma geração de jovens ameaçando a ordem social nos planos político, cultural e moral; por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação – movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, proposições de contra-culturas, e o movimento *hippie*. No Brasil, a juventude ganhava visibilidade pelo engajamento de jovens da classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, e também pelos movimentos culturais que questionavam padrões de comportamento – sexuais, morais e de consumo.

Isso levou à perseguição dos jovens pelos aparelhos repressivos, tanto pelo comportamento – o uso de drogas, o modo de se vestir, etc. – como por suas idéias e ações políticas. Todavia, para setores descontentes com o sistema, esses movimentos juvenis representavam o oposto, a esperança de transformação. Posteriormente, quando esses movimentos juvenis entraram em refluxo, a imagem dessa juventude dos anos 1960 foi reelaborada de forma positiva, em que passou a ser vista como uma geração comprometida com a mudança social, o que promoveu a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características dessa categoria.

Em 1980, a juventude vai surgir como individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos. O problema relativo à juventude passa a ser sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas ao sistema social. A juventude estaria negando seu papel como fonte de mudança. Em 1990, chama a atenção as inúmeras presenças juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas, das quais a maior parte continua sendo relacionada ao individualismo, à fragmentação, à violência - os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, os atos de vandalismo. Os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma dissolução social, devido à falência das instituições de socialização, do contraste entre integrados e excluídos e de uma cultura que estimula o hedonismo.

Ainda segundo Abramo (2007), tem crescido a atenção dirigida aos jovens, nos últimos anos no Brasil, por parte da opinião pública, da academia, de atores políticos e de instituições governamentais ou não-governamentais que prestam serviços sociais. Entre os meios de comunicação de massa, pode-se notar, de uma forma geral, uma divisão dos modos

de tematização dos jovens. No caso dos produtos dirigidos a esse público, os temas são cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e lazer. Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos *adultos*, os temas mais comuns são relacionados aos *problemas sociais*, como violência, crime, exploração sexual, drogas, ou medidas para combate de tais problemas.

Assim, as representações coletivas dos jovens e da juventude ainda e fortemente trazem a questão da norma social e do desvio, agora ao lado da juvenilização cultural. O agravante parece estar na maneira externa aos jovens de como essas representações vêm sendo engendradas. A imagem do jovem como sujeito social de fato e senhor de seu destino tem sido apenas lentamente elaborada. Abramo (2007) nos fala da pouca capacidade de se gerar uma compreensão desses jovens, de suas características, suas questões e modos de experimentar e interpretar essas situações *problemáticas*.

Parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano de sua tematização quanto das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de se considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando essa é a intenção, salvo raras exceções; dificuldade de ir além de sua consideração como problema social e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. (ABRAMO, 2007, p. 77-78)

Assim, podemos perceber que, se o jovem permanece como indivíduo em um momento de busca e assimilação dos mecanismos sociais, tal aspecto seria insuficiente para qualificá-lo sob a óptica do *vir a ser*, uma vez que esse momento tem sentido em si mesmo e o próprio jovem é agente construtor dos modos de configuração e inteligibilidade da sociedade atual. Essa elaboração é marcada pela velocidade das mudanças sócio-econômico-culturais, relativas a um mundo globalizado, que trazem como característica maior a transitoriedade; contexto no qual a juventude torna-se uma condição cada vez mais difusa e elástica.

Na conjunção de fatores simbólicos e sociais que imprimem instabilidade e fugacidade às estruturas no contexto da *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), a juventude é relativizada e desinstitucionalizada (ABAD, 2008), gerando uma nova condição juvenil. Essa condição, segundo Abad (2008) deve-se a causas tais como a crise da família tradicional, em que a negociação e a sedução substituem o padrão de autoridade paternal e obediência filial; o fim da ilusão da ascensão social por meio da educação; a emergência de novos atores sociais, entre eles o jovem que, não encontrando acomodação nos velhos formatos institucionais e

legais, pressiona por novas políticas e contratos sociais; a dissolução das identidades ligadas à ideia de nação, com desajuste de crenças e valores tradicionais, no contexto de uma globalização que impossibilita a reprodução estável e ordenada de uma cultura.

As contradições da sociedade atual, associadas a contextos mais antigos de exclusão, conferem ao jovem pobre uma condição de desamparo social e simbólico; em que ideologias e crenças substituem as perspectivas e as certezas que por ventura pudessem ter. Bourdieu (1987) nos fala da defasagem entre o que o sistema escolar oferece e o que ele realmente garante. Defasagem similar ocorre em outras instâncias relacionadas à sociedade de consumo e de aparências, que *tudo promete e pouco dá*. De várias maneiras é apregoada a linha *consuma/seja*, em contraste com as possibilidades reais da maioria. A exclusão para o jovem pobre é dupla, uma vez que não tem garantidos os seus direitos e não alcança os desejos que lhe são ofertados. Sob essas considerações, passamos a analisar os jovens sujeitos de pesquisa.

4.2 Jovens do ProJovem Urbano

Uma compreensão geral sobre os jovens do recorte estudado pode ser obtida a partir de uma análise do contexto em que estão inseridos. Entre os fatores históricos, podemos nos referir à forte desigualdade social, às problemáticas do sistema educacional e à complexificação do mercado de trabalho relacionada à globalização do capital. Entre considerações sobre a sociedade contemporânea, colocamos os tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001) caracterizados por uma fragilidade generalizada das instâncias sociais, pelos novos formatos de interação social ligados às tecnologias de comunicação, e à hiper valorização do indivíduo consumidor em detrimento de outros aspectos humanos.

Nesse cenário, são intensificados os mecanismos de exclusão referentes à escola, ao mundo do trabalho e à cidadania. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Urbano volta-se para esse segmento da juventude, conforme designa Spósito (2008), *o jovem pobre*, e pela diretriz do Programa, *o jovem excluído*, pessoas das camadas mais pobres da população; de baixa escolaridade; em sua maioria sem vínculos formais de trabalho; e que vivem em áreas com pouca infraestrutura e sob conjunturas de violência física e simbólica da atualidade. Nessa etapa de nossa pesquisa, aplicamos questionário sócio-econômico-cultural com 132 jovens

participantes do Programa, quantidade total de estudantes que freqüentavam as aulas. No perfil que traçamos, procuramos cobrir variados aspectos. Inicialmente, buscamos características de sexo, idade e raça. Em seguida, procuramos conhecer as situações familiares desses jovens, nos focando no estado civil, situações de moradia, quantidade e guarda de filhos, escolaridade e trabalho dos pais, e renda familiar. Outro ponto foi relacionado à vida escolar dos sujeitos, com foco no período de tempo que passaram sem estudar e nos motivos de abandono dos estudos. Ainda procuramos saber sobre investimentos para a qualificação profissional, sobre cursos além do contexto da escola que esses jovens tivessem feito. Em outro momento, questionamos sobre as experiências de trabalho desses jovens. A seguir, procuramos nos deter sobre as atividades sociais e culturais e, por fim, conhecer um pouco das expectativas e coração desses jovens, perguntando sobre seus motivos de felicidade e problemas.

Uma primeira análise dos dados levantados nos permitiu perceber padrões sócio-econômico-culturais entre esses jovens. Vivem de fato em famílias de poucas condições financeiras. Os pais têm baixa escolaridade. A maioria dos pais trabalha em comércio ou serviços. Mais da metade dos sujeitos trabalha ou já trabalhou, sempre em empregos precários. E ainda, para esses jovens, o maior problema é a falta de trabalho. Num segundo momento, constatamos, todavia, diferenças fundamentais entre os jovens, principalmente quanto ao estado civil, aos motivos de abandono da escola e ao período sem estudo, como também quanto às suas atividades. Essas diferenças estão basicamente relacionadas às questões de gênero. Inicialmente, temos uma incidência feminina de dois terços, dentre os participantes do Programa. No decorrer da pesquisa, tivemos indicativos desses diferenciais e da necessidade de conhecer as facetas da exclusão sob esse prisma. Feitas essas considerações, passamos à análise e interpretação dos dados.

4.2.1 Da história e do cenário dos jovens

Falar da história e do cenário dos jovens implica em trazer elementos que componham a estrutura vital deles, com o que procuramos elencar aspectos de situação sócio-econômica, de vivência familiar e social e da visão do próprio jovem quanto à sua realidade. É assim que passamos a caracterizar os sujeitos de nossa pesquisa. Quanto ao sexo, como dito anteriormente, há a predominância de mulheres, correspondendo a 2/3 dos jovens. A maior

parte dos jovens encontra-se na faixa etária de 18 a 23 anos (63%, aproximadamente) e os demais estão na faixa que vai de 24 a 29 anos. Entre os homens 70% (aproximadamente) estão na faixa de 18 a 23 anos; entre as mulheres 58% estão na faixa de 18 a 23 anos. A princípio, não encontramos diferenças relevantes entre os pesquisados relacionadas à etnia. A maioria (58%, aproximadamente) se declarou parda. Em torno de 24% se declararam brancas. Aproximadamente, 11% dos jovens se declararam negros; o restante se disse amarelo ou indígena.

Seguimos com a situação de moradia, em que procuramos saber com quem os jovens moram e em qual tipo de residência. A maior parte dos sujeitos mora com a família em casa ou apartamento. Essa questão trouxe indícios para interpretações sobre o que esses jovens consideram como família.. Apresentamos a tabela:

Tabela 1 – Distribuição dos jovens quanto à moradia (em percentual)

Moradia	Frequência %		
	Geral	Homem	Mulher
Em casa ou apartamento, com a família	70,45...%	68,18...%	73,86...%
Em casa ou apartamento, sozinho	1,51...%	4,54...%	—
Em quarto ou cômodo alugado, sozinho	5,30...%	11,36...%	3,40...%
Outra situação	20,45...%	9,09...%	22,72...%
Não responderam	2,27...%	6,81...%	—
Total	100%	100%	100%

Entre os sujeitos que apontaram *outra situação*, 3 homens e 1 mulher moram com filhos e mãe; 6 moças moram apenas com a mãe; 1 moça mora com o companheiro; 2 moças moram com marido e filhos e 1 mora com a filha; 2 moças e 1 rapaz declararam que moram com a sogra; 1 moça e 1 rapaz que moram com irmãos; 1 moça que mora com os avós; 1 moça que mora com o filho e a tia; por fim, 1 rapaz mora no trabalho sozinho e 3 moças e 1 rapaz moram em invasão, estes vivendo com os companheiros e os filhos. Os relatos de moradias inadequadas que tivemos não chegam a 5% do total de pesquisados.

Chamam-nos a atenção os casos que se referiam a estruturas que, de uma maneira geral, podem ser compreendidas como família. Algumas hipóteses podem ser colocadas para

explicar porque a opção de morar com a família não foi escolhida nesses casos. Uma delas pode ser o fato de simplesmente os pesquisados preferirem especificar com quem viviam. Outra poderia trazer uma indicação de que eles vêm essas estruturas familiares como precárias, de modo que não satisfariam plenamente a ideia que têm de família.

Uma palavra pode ser dita quanto a isso. Em nossa pesquisa emergiu a categoria *família* relacionada aos motivos de felicidade apresentados pelos jovens (e que trataremos no decorrer da pesquisa), que indicaram principalmente afetos e cuidados com a família. Obtivemos que a família, para eles, é uma instituição que tem no amor - como símbolo ou ideal - sua essência, constituindo assim, em um primeiro momento, a base fundamental para seus enfrentamentos sociais, e, em um segundo momento, o motivo principal para estes. Assim, tendemos a crer que a *força* que esses jovens percebem nas relações mútuas de convivência, responsabilidades e afetos, é o que faz com que se sintam pertencentes a um corpo familiar. Nessa linha, as situações colocadas não corresponderiam às expectativas familiares dos jovens; não oferecendo, assim, o suporte familiar desejado.

Outro ponto importante é sobre a escolaridade dos pais dos jovens. Encontramos dados similares entre a escolaridade dos pais das moças e dos pais dos rapazes. Temos que aproximadamente 1/3 das mães e 1/4 dos pais não estudaram. Ainda, cerca de 72% das mães e 57% dos pais não ultrapassaram o ensino fundamental. Além da alta taxa de analfabetismo, nos chama a atenção o fato de que menos de 10% das mães e pais tenham completado a educação básica. O ensino superior só foi completado por 3% (aproximadamente) de pais e mães. Segue tabela.

Tabela 2 – Escolaridade dos pais dos integrantes do ProJovem Urbano (em percentual)

Escolaridade	Frequência %	
	Mãe	Pai
Não estudou	27,27...%	24,24...%
Ensino fundamental completo	9,09...%	9,84...%
Ensino fundamental incompleto	34,84...%	22,72...%
Ensino médio completo	5,30...%	6,06...%
Ensino médio incompleto	0,75...%	00%
Superior completo	3,03...%	3,03...%

Superior incompleto	0,75...%	0,75...%
Não sabem/ Não responderam	18,93...%	33,33...%
Total	100%	100%

Um aspecto intrigante, em ambos os resultados, são as porcentagens dos que não sabem ou não responderam sobre a escolaridade dos genitores: em torno de 20%, referentes às mães, e 1/3 dos sujeitos, em relação aos pais. O que isso significa? Filhos e pais nem sequer tocam no assunto da escolaridade? Faltam essas figuras, acaso não se conhecem pais e filhos? Não sabemos. A conclusão mais direta revela um quadro de reprodução social, uma vez que a baixa escolaridade dos filhos reflete a dos pais.

Passando aos aspectos econômicos dos jovens e suas famílias, verificamos a renda familiar e a ocupação dos pais. No que se refere à renda, temos que a grande maioria das famílias (aproximadamente 82%) subsiste com até 1 salário mínimo¹⁴. Em torno de 11% dos pesquisados declararam renda familiar de até 2 salários mínimos; poucos declararam renda de até 3 salários mínimos; e 4% dos pesquisados (aproximadamente) não responderam.

Quanto à ocupação, perguntamos aos jovens as atividades de seus pais durante a maior parte da vida. Metade das mães trabalha ou trabalhou em comércio ou serviços. Especificando um pouco, temos que do total dos jovens, cerca de 16% disseram que as mães eram trabalhadoras sem carteira assinada e 13%, que elas trabalhavam em casa. Também é alto o índice das mães que não trabalham. Mais de 1/3 não exerce ou exerceu atividades remuneradas; sendo que dessas 26% (aproximadamente) trabalham no lar – o que constitui de fato uma ocupação, mas sem salário. Por fim, 9% (aproximadamente) das atividades das mães são no setor primário e menos de 2%, no setor secundário.

Sobre as atividades dos pais, mais da metade trabalha ou trabalhou em comércio e serviços. Nesse setor, do total dos pesquisados, 22%, aproximadamente, declararam o pai como trabalhador sem vínculos formais de trabalho. Cerca de 11% dos pais trabalham ou trabalharam a maior parte da vida na agricultura e 8% (aproximadamente), na indústria. Os jovens disseram que apenas 2% dos pais não trabalham e, novamente alto o índice, 23% dos jovens não sabem ou não responderam sobre a ocupação do pai. No geral, o maior índice de ocupação no terceiro setor está de acordo com o aumento da população urbana.

¹⁴ Na época, o salário mínimo valia R\$ 465,00.

Depois de tratar das características gerais dos jovens e dos aspectos familiares, passamos a análises mais específicas sobre as vivências desses jovens. No que se refere às relações conjugais, nossos dados indicam que 47% (aproximadamente) dos jovens são solteiros, sendo que em torno de 45% das mulheres e 52% dos homens são solteiros; 43% (aproximadamente) moram com o companheiro, e 8% (aproximadamente) são casados, o que mostra que mais da metade dos jovens vive em relação conjugal. Ainda temos que menos de 2% da totalidade dos jovens são separados, divorciados ou desquitados. Parece-nos que pessoas ainda em procura do seu lugar na sociedade encontrem dificuldades em assumir as responsabilidades de um casamento.

Pais (1990) destaca como a falta de emprego, necessário para a emancipação dos jovens, influi nas dificuldades afetivo-sexuais. O prolongamento da dependência familiar leva os jovens às formas alternativas e precárias de relacionamentos amorosos, às relações pré-matrimoniais, à coabitação do casal com os pais, à união livre, entre outras. A precariedade das relações amorosas, sejam elas mais duradouras ou passageiras, pode ser diretamente associada à falta de planejamento na geração de filhos.

Passando a falar sobre os filhos, verificamos que mais de 2/3 dos jovens têm filhos: 84% (aproximadamente) das mulheres têm filhos, em contraste, apenas 36% dos homens têm filhos. A maioria dos jovens tem somente um filho. Mas, ao pensar em pessoas que têm três filhos, imaginamos que lhes sobre realmente pouco tempo para outras atividades. Essa questão aparecerá melhor quando fizermos um comparativo entre as mulheres e os homens que pesquisamos. Apresentamos tabela com a quantidade de filhos dos jovens.

Tabela 3 – Distribuição dos jovens quanto ao número de filhos (em percentual)

Quantidade de filhos	Frequência %		
	Geral	Mulher	Homem
1 filho	47,77...%	44,59...%	62,5...%
2 filhos	23,33...%	24,32...%	18,75...%
3 filhos	21,11...%	24,32...%	6,25...%
4 a 6 filhos	7,77...%	6,75...%	12,5...%
Total	100%	100%	100%

Pode ser estabelecida uma ligação entre a estrutura familiar que os jovens criam para eles mesmos – seja com o companheiro ou com os filhos – e a exclusão da escola e do trabalho. Os indicativos mais fortes relacionam-se aos motivos pelos quais os jovens deixaram de estudar (sobre o que trataremos na sequência). A resposta *tive que cuidar da minha família* teve a maior ocorrência (cerca de 31%) do total das respostas das mulheres; como também 40% do total das moças disseram ser o principal motivo para deixar de estudar.

Entramos na questão do abandono dos estudos pelos jovens. Em aproximadamente 40% dos casos, os jovens não ultrapassaram um período maior que dois anos sem estudar. Aproximadamente, 33% das mulheres ficaram até dois anos sem estudar; para os homens esse índice sobe para 60% (aproximadamente). Os homens perderam menos anos de estudos que as mulheres. Os casos mais graves, entretanto, apontam períodos superiores a 5 anos sem freqüentar a escola, alguns com mais de 10 anos sem estudar. Quer-nos parecer que esses jovens já haviam de fato optado *por não estudarem mais*. É muito tempo sem freqüentar a escola. Segue-se tabela com maior detalhamento.

Tabela 4 – Distribuição dos jovens quanto aos anos decorridos sem estudar (em percentual)

Faixas de anos sem estudar	Frequência %		
	Geral	Mulher	Homem
1 ano a 2 anos	40,14...%	32,95...%	59,09...%
3 anos a 4 anos	24,23...%	27,27...%	13,63...%
5 anos a 9 anos	22,72...%	26,13...%	15,90...%
10 anos ou mais	11,36...%	12,5%	9,09...%
Não responderam	1,51...%	1,13...%	2,27...%
Total	100%	100%	100%

O que se sobressai eminentemente aqui é que esses jovens *não cabiam* no sistema escolar. O sistema *não lhes serve*. Várias alternativas podem vir acrescer na explicação disso, algumas estão sendo colocadas nesta pesquisa. A conclusão, no entanto, mostra que esse segmento precisa de ofertas educacionais *úteis*, na medida de relevantes e aplicáveis em sua vida social; e *possíveis*, de modo que haja compatibilidade com sua estrutura social. Spósito nos fala de como o sistema escolar está distante da população jovem:

Parcela significativa ainda não tem possibilidades efetivas de acesso ou de permanência em função das condições precárias de vida. Por outro lado, a própria expansão produz novas desigualdades internas aos sistemas de ensino: ausência de recursos materiais e humanos para assegurar uma escola minimamente capaz de ser significativa para amplos segmentos juvenis e escolas com qualidade diversa para públicos socialmente diversos (patamares de funcionamento diferentes entre a rede pública e privada ou mesmo no interior da rede pública). (SPÓSITO, 2008, p.85)

O Projovem Urbano foi idealizado como formato educacional para esse segmento juvenil sob os pressupostos da eficácia social e tendo em consideração a história de vida desses jovens. Um programa não pode substituir um sistema educacional, e só tem eficácia na medida mesmo do que é: *emergencial, paralelo e paliativo*. De toda forma, o fato é que o Programa atraiu um público que talvez não voltasse mais à escola e serve de recuperação para aqueles que estavam com grande discrepância idade-série.

Sobre as causas que contribuíram para que os jovens deixassem de estudar, houve maior incidência de motivos em relação a trabalho, responsabilidades com a família e falta de identificação com os estudos ou problemas de aprendizagem. Surpreendentemente, foram poucos os jovens que apontaram as dificuldades financeiras como fator direto para que parassem de estudar. Veremos que a família é prioritariamente um motivo feminino, que o trabalho é prioritariamente um motivo masculino, e que a falta de identificação com a escola é motivo geral. Apresentamos a tabela.

Tabela 5 – Motivos alegados pelos jovens para abandono dos estudos (em percentual)

Motivos	Frequência % *		
	Geral	Mulher	Homem
Tive que cuidar da minha família	24,46...%	30,67...%	10,60...%
Tive que trabalhar	21,03...%	12,88...%	40,90...%
Não tinha “cabeça” para estudar	21,88...%	22,69...%	19,69...%
Faltou incentivo da minha família	11,15...%	11,04...%	7,57...%
Não me sentia bem na escola	9,44...%	8,58...%	12,12...%
Tive dificuldades financeiras	5,15...%	5,52...%	7,57...%
Outros	6,86...%	8,58...%	1,51...%

* Com relação ao total de respostas

O trabalho e as responsabilidades com a família seriam motivos *concretos* para o afastamento da escola; tomam o tempo, tornam-se prioridades, *dificultam*. Já a falta de incentivo da família, o não sentir-se bem na escola e a falta de cabeça para estudar, indicariam o *estranhamento*, a não-integração, a pouca identificação com a escola, os problemas de aprendizagem. Mas o que pensar quando jovens deixam a escola para trabalhar e nunca vêm a trabalhar, de moças que no momento em que ficam gestantes deixam de estudar? Essa questão da gestação apareceu na justificativa de *outro* motivo para deixar a escola, e falta de trabalho foi deduzida na sequência do questionário, com a falta de menção de qualquer experiência laboral.

Concluímos que essas distâncias e faltas de identificação são maiores do que poderíamos supor. Uma primeira reflexão nos levaria a perceber que tendências culturais muito arraigadas fazem com que um rapaz diga “não vou estudar, mas trabalhar”, ou com que uma moça pense “agora que engravidei vou só cuidar do meu filho”; porque esse seria o cenário que eles vêem e que consideram natural. Paralelo a isso, teríamos a falta de significação da escola na sociedade contemporânea, que, ao lado de outras instituições, não consegue adequar-se ao ritmo das mudanças, apresentando desajustes na função socializadora que tradicionalmente cumpria. Camacho fala sobre o assunto:

Diante das transformações radicais tanto nos panoramas político e econômico como no cultural – âmbito dos valores, das idéias, dos costumes – a escola e os educadores aparecem isolados, imobilizados, atados e deslocados perante essa avassaladora onda de novos acontecimentos que tornam obsoletos os seus conteúdos e as suas práticas. (2004, p.327)

Dessa nova sociedade, devemos também ter em conta a mudança ou a inversão de valores, passando a focar o paradigma do indivíduo *consumidor* em detrimento do *produtor*. O aspecto fundamental desse paradigma, conforme afirma Bauman (2001) é que o eixo que estrutura a vida das pessoas não passa mais pelo que elas elaboram, criam, sustentam, se comprometem, pela sua *solidez*; ao contrário disso, a valorização se dá pela fluidez, pela mobilidade, pelos círculos intermitentes de desejo e saciedade, que solicita sempre novos desejos. Nesse contexto, o bem estar imediato é a *ordem do dia*; esforço, dedicação, disciplina, são categorias incognoscíveis, o *alcançar* é substituído pelo *possuir*. Tal modelo traz como consequência a desvalorização e a banalização das experiências vitais que requerem maior força construtiva. Não é difícil presumir que a educação, que não vem gratuitamente para ninguém, perca o sentido, não satisfaça, não corresponda ao que se espera da vida.

Seguimos tratando dos dados sobre o trabalho dos jovens. A maior parte, em torno de 2/3, trabalha e/ou já trabalhou; enquanto que o restante nunca exerceu atividade remunerada. Quase em sua totalidade, as atividades são no setor de comércio e serviços. As mulheres trabalham como diaristas, babás, lavadeiras, vendedoras de roupas ou cosméticos, recepcionistas, cabeleireiras, massagistas, manicures, panfletistas, merendeiras, entre outras ocupações. Os homens trabalham como vendedores de churrasquinho, ambulantes, ascensoristas, porteiros, frentistas, fotocopiadores, em fábricas, em gráficas, como serventes de pedreiro, são capoeiristas, dançarinos, tatuadores, sapateiros, jardineiros, entre outros.

No geral, são aqueles com menos idade que nunca exerceram atividades remuneradas; os mais velhos já procuraram uma forma ou outra de ganhar dinheiro. São relações de empregos informais e precárias. Os que disseram que trabalhavam no momento da pesquisa (35%, aproximadamente), pelos próprios requisitos do Programa, não poderiam ter contratos formais de trabalho. Os demais se referem às atividades que não puderam manter; e que muitas vezes não podem nem sequer ser usadas como experiência para conseguir empregos melhores pela falta de registros. No fim, esse será o maior problema desses jovens.

Outro ponto que consideramos importante refere-se a investimentos de formação profissional, cursos além da escola que os jovens tenham feito. A maioria, mais de 2/3 dos jovens, nunca fez curso algum; 6% (aproximadamente) afirmaram estar fazendo algum curso e 19% (aproximadamente) que já fizeram. Entre as mulheres, apenas 19% (aproximadamente) fizeram cursos; entre os homens esse percentual sobe para aproximadamente 30%. Também nesse aspecto são percebidas as diferenças relacionadas ao gênero dos sujeitos. Cursos nas áreas de costura, beleza e culinária têm unicamente ocorrências femininas. Na área de indústria, construção e reparo, a ocorrência é predominantemente masculina. Apresentamos a tabela dos cursos realizados.

Tabela 6 – Investimentos dos jovens em formação profissional (em percentual)

Áreas dos cursos	Frequência % *		
	Geral	Mulher	Homem
Informática	29,41...%	23,33...%	36,84...%
Costura e confecção	11,76...%	20%	—
Culinária	5,88...%	10%	—
Vendas e atendimento	11,76...%	10%	10,52...%

Artes e esporte	21,56...%	16,66...%	15,78...%
Indústria, edificação e reparos	9,80...%	3,33...%	21,05...%
Beleza	3,92...%	6,66...%	—
Outros	5,88...%	10%	15,78...%

* Com relação ao total de respostas

Vemos que os cursos são em áreas diversificadas e de modo geral orientados ou sob a proposta da profissionalização. Um curso é, em tese, uma opção efetiva de apreensão de conhecimentos que proporcione a capacidade de exercer atividades para geração de renda. Os movimentos dos jovens nesse sentido traduzem suas expectativas e ações para o processo de inserção no mundo do trabalho. A escolha dos cursos, por um lado, permitiria a formulação de inferências sobre as aptidões e identidades dos jovens; por outro lado, contudo, podemos pensar que eles apenas se engajam no que lhes é oferecido, *pegam o que aparece*.

Buscando compreender um pouco mais sobre esses jovens, nos interessamos pelo que eles fazem quando não estão trabalhando ou estudando. Elencamos um grupo de opções com atividades sociais e culturais. Entre as atividades mais comuns realizadas por esses jovens estão assistir à televisão, escutar música, passear, e praticar esportes. Conforme a tabela a seguir, 14% (aproximadamente) dos jovens indicaram como atividade única assistir à televisão; 40% (aproximadamente) dos jovens têm uma única atividade diferente de televisão; e a maioria, 46% (aproximadamente) dos jovens, pratica duas ou mais atividades entre as apresentadas.

Tabela 7 – Atividades sócio-culturais dos jovens (em percentual)

Atividades	Frequência % *		
	Geral	Mulher	Homem
Prática de esportes	10,72...%	2,43...%	21,6%
Participação em igreja ou grupo religioso.	9,34...%	9,75...%	8,8%
Participação em grupo ou associação comunitária	1,38...%	—	3,2%
Participação em teatro ou grupos artísticos	2,42...%	—	4,8%

Escuta música	21,79...%	25,60...%	16,8%
Assiste à televisão	24,22...%	29,87...%	16,8%
Acessa a internet	8,65...%	5,48...%	12,8%
Passeia	17,30...%	19,51...%	14,4%
Outro	4,15...%	6,69...%	—

* Com relação ao total de respostas

Para as mulheres, as principais atividades são assistir à televisão, escutar música e passear; enquanto que para os homens a prática de esportes vem em primeiro lugar, assim como eles têm acesso às práticas artísticas e comunitárias, atividades que simplesmente não foram mencionadas pelas mulheres. Ainda, o acesso à internet teve mais que o dobro de ocorrências para os rapazes. Além disso, nas outras atividades mencionadas pelas moças, quase a totalidade referia-se a ter que cuidar dos filhos e da família. Parecem-nos bem significativas como atividades de interação social a prática de esportes e a frequência à igreja, que tiveram uma ocorrência considerável. Assistir à televisão e escutar música, no entanto, se configuram como atividades praticamente passivas. É possível que isso se relacione à falta de oportunidades de realização de outras formas de interações sócio-culturais.

Passamos agora para os motivos de felicidade dos jovens. Sobrepondo-se para as mulheres, as razões de felicidade estruturaram-se em torno da família, das vivências e afetos relativos a esta; exprimindo relações e desejos de cuidados, dedicação, trocas sentimentais, de convivência, entre outros. Para os homens, equiparam-se as relações familiares e sociais. As situações de participação social referem-se a anseios, expectativas e vivências relacionadas ao trabalho, aos estudos, esportes, igreja, amizades, etc. Ainda, quando questionados sobre o que lhes deixava felizes, os jovens falaram sobre seus valores e sentimentos, como solidariedade, religiosidade, conquistas pessoais, harmonia. Nesse ponto, vemos que os rapazes possuem uma tendência maior para relacionar a felicidade a elementos mais objetivos. Elaboramos uma tabela para facilitar a visualização.

Tabela 8 – Motivos de felicidade apresentados pelos jovens (em percentual)

Motivos de felicidade para os jovens	Frequência relativa *		
	Geral	Mulher	Homem
Família (Família; Filhos; Marido/	57,95...%	64,16...%	44,64...%

Esposa/ Companheiro(a); Pais; Irmãos)			
Participação/ vivência social (Trabalho; Estudos; Esportes; Igreja; Amigos)	27,27...%	19,16...%	44,64...%
Valores/Sentimentos (Empatia/Solidariedade; Religiosidade; Conquistas pessoais; Harmonia)	14,77...%	16,66...%	10,71...%

* Com relação ao total de respostas

A ideia de família, para esses jovens, seria a de uma estrutura de respeitos e apoios mútuos, baseada em interações de sentimentos e responsabilidades. No geral, as falas dos pesquisados apresentam dimensões de afetos e cuidados com a família, relacionados a aspectos de bem estar, saúde, financeiro, educação, entre outros. A base e a harmonia familiar – sendo estas efetivas ou ansiadas - associadas a inserções e garantias sociais, entrariam para a composição do contexto de felicidade dos jovens, principalmente para as moças. Vejamos algumas falas.

a) Família

Aqui, temos cuidados com os filhos:

“Que minha filha está feliz, com saúde, e não está faltando nada prá ela” (m.1).

“É passar o maior tempo do dia cuidando da minha filha, e dando carinho à minha filha, que é tudo prá minha vida.” (m. 9)

“Olhar pro meu filho e ver que nada está faltando prá ele.” (m. 71)

Na próxima fala, estão presentes desejos relacionados ao bem estar, à saúde, ao financeiro e à união da família; como também situações da jovem quanto ao seu trabalho, estudo, lazer e religiosidade.

“Ver minha família de bem com a vida, com saúde, bem financeiramente, meu trabalho, meu colégio, as tarefas que faço, um hino que ouço e a palavra de Deus que leio, e a família, todos unidos.” (m. 14)

Na fala seguinte, um jovem revela anseio ou satisfação por trabalhar para poder oferecer um futuro ao filho e, com a mesma vontade, uma jovem segue seus estudos.

“Estar trabalhando para poder dar um futuro pro meu filho.” (h. 13)

“Estudar prá um dia poder dar tudo que meu pai e minha mãe não me dão, aos meus filhos. E arrumar um emprego bom.” (m. 4)

No próximo exemplo, a jovem mostra uma visão positiva diante da vida, o zelo pela saúde da família e fé.

“Alegria de viver e ter minha família com saúde, e principalmente acreditar que Deus existe.” (m. 26)

Uma jovem fica feliz com a saúde de todos de sua família e pelos estudos dos filhos:
“É estar com saúde e ver toda a minha família. Ver todos os meus filhos estudando bastante prá ser alguém na vida.” (m.51)

b) Participação e vivência social

Esses jovens sentem-se felizes por uma nova oportunidade em relação aos estudos:

“É saber que vou ter outra oportunidade prá terminar o ensino fundamental” (m. 34)

“Ter essa oportunidade que o ProJovem está me oferecendo.”(m. 58)

Essa jovem busca alcançar seus objetivos e seu lugar social:

“Concretizar meus objetivos, que é realizar o término dos meus estudos e conseguir um emprego melhor.”(m. 42)

Jovens nos falam de suas atividades:

“Estudar e praticar esportes.” (h. 9)

“É passear com meus amigos, com minha família, porque eu gosto de passear.” (h. 18)

c) Valores e sentimentos

Esse jovem é feliz por fazer alguém feliz; em seguida, jovens felizes por serem amados.

“Saber que estou fazendo alguém feliz, principalmente minha esposa.” (h. 23)

“Saber que tem muitas pessoas que me amam, acima de tudo, Deus e a minha mãe.” (m. 68)

“Amor da família” (h. 10)

Na fala seguinte, um pouco de desânimo:

“Ultimamente não ando tão feliz, mas quando estou feliz é quando consigo conquistar alguma coisa.”(m. 41)

Solidariedade também aparece entre as respostas:

“Ajudar as pessoas.” (h. 8)

As demais falas abordam basicamente esses mesmos aspectos, que mostram que a felicidade dos jovens é relacionada a coisas simples. São pessoas que têm fé, que acreditam na vida, e buscam estruturação familiar, financeira e pessoal. Notamos que aqueles que têm filhos visam que suas melhoras signifiquem melhoras para os filhos; enquanto que os que não têm filhos apresentam uma maior diversificação de valores.

Outro item de nosso interesse foi quanto aos problemas que enfrentam. A grande maioria apontou problemas de falta de emprego e financeiros, as duas categorias juntas correspondendo a quase metade das respostas. Para os rapazes, o trabalho como situação problemática apresenta uma taxa bem maior do que para as moças. Foram relatados também de forma consistente a distância ou a perda de familiares e problemas para conseguir terminar os estudos e em se obter capacitação. Com menor incidência, os jovens apontaram problemas no relacionamento familiar; problemas para cuidar dos filhos; falta de moradia satisfatória; problemas de saúde deles mesmos ou de pessoa próxima; idiossincrasias que eles consideram problemáticas (como vícios, aspectos de caráter ou personalidade); problemas nos relacionamentos pessoais. Os cuidados com os filhos foi uma situação apresentada majoritariamente pelas mulheres. Apresentamos na próxima tabela as principais ocorrências.

Tabela 9 – Dificuldades enfrentadas pelos jovens (em percentual)

Dificuldades dos jovens	Frequência relativa *		
	Geral	Mulher	Homem
Trabalho	36,11...%	32,03...%	46,34...%
Finanças	13,19...%	13,59...%	12,19...%
Estudos/Capacitação	9,02...%	8,73...%	9,75...%
Distância/Perda de familiares	9,02...%	8,73...%	9,75...%
Relações familiares	9,72...%	10,67...%	7,31...%
Cuidados com os filhos	8,33...%	10,67...%	2,43...%
Moradia	6,94...%	7,76...%	4,87...%
Saúde	3,47...%	4,85...%	—
Idiossincrasias	4,16...%	2,91...%	7,31...%

* Com relação ao total de respostas.

A dificuldade da sociedade atual em facilitar um trânsito linear da juventude pelo circuito família – escola - emprego, proporciona o meio onde diferenciadas possibilidades tomam corpo. A desinstitucionalização da condição juvenil; cuja subjetividade se relaciona com a subjetividade da sociedade de hoje; faz com que as gerações atuais, entre outras características, apresentem rápida maturidade física e mental, emancipação precoce dos aspectos emocionais e afetivos, com o exercício precoce da sexualidade, mais o atraso econômico (ABAD, 2008), nos conferem uma referência para pensar nos problemas apresentados pelos jovens.

A maior parte desses jovens está a *construir famílias* dentro de suas famílias ou a se *arriscarem* com suas famílias em situações precaríssimas. Assumem responsabilidades de adultos, porém sem o necessário poder de sustentação financeira e em comprometimento de uma mobilidade (atualmente mais necessária que nunca) para o estabelecimento social. Assim, num primeiro momento, o atraso escolar dificulta a obtenção de um trabalho, e a falta de trabalho compromete a capacidade de manutenção, incidindo em várias áreas da vida. Num segundo momento, a capacitação profissional necessária torna-se mais difícil devido às responsabilidades com as quais os jovens têm de arcar.

Pais (1990) nos fala de como o trabalho é o primeiro passo para a emancipação do jovem, cuja renda lhe permitiria assumir os encargos com a família e a habitação, e de como a falta de trabalho se traduz em situações problemáticas, levando o jovem, entre algumas situações, a adiar a constituição do seu lar e a *saída de casa*, a passar a co-habitar junto aos pais estando já vivendo relações conjugais, a manterem os laços de dependência familiar, em convivência forçadamente prolongada.

[...] carências e dificuldades nos domínios da habitação, do emprego e da vida afectivo-sexual podem converter-se numa fonte aguda de conflitos e problemas. A emancipação dos jovens, que tradicionalmente tem culminado com a constituição de um «lar» próprio, habitualmente precedida pela obtenção de emprego, encontra-se, nesta perspectiva, cada vez mais bloqueada. (PAIS, 1990, p. 142)

Assim, os jovens, como tende a ser na sociedade de consumo, *têm necessidades*, e, diante da *liquidez* das instituições contemporâneas, que proporciona desilusão e vazio, vão satisfazendo essas necessidades da *maneira que podem*, gerando ou agravando situações sócio-econômicas que lhes pesam e custam. As situações são variadas, conforme podemos notar nas aqui apresentadas, assumindo o fator econômico uma maior evidência, por ser ao mesmo tempo base e consequência de condições problemáticas.

Tradicionalmente, a noção de *moratória social* implica num período legitimado pela família em que o jovem, relativamente isento de responsabilidades, se prepararia para os encontros sociais por meio de estudos e capacitação. Abad (2003, p. 26) nos fala de como essa moratória é vivida pelo jovem pobre

[...] embora se trate de um tempo de espera, vazio, em virtude da falta de trabalho, de estudo e de alternativas de um ócio criativo e vitalmente enriquecedor. Não é um tempo legitimado e valorizado socialmente pela família e pelos pares, mas sim o tempo da angústia e da impotência, o tempo da estigmatização social, um tempo que empurra na direção da marginalidade e da exclusão [...]

Desse modo, as condições de instabilidade e de falta de garantias da sociedade contemporânea, são vividas e recaem mais intensamente sobre o jovem pobre; o que, em associação a realidades mais antigas de dificuldade de estabelecimento social, tem grande possibilidade de culminar em complicadas configurações sócio-econômicas. Ilustraremos falas dos pesquisados, em que poderemos perceber tanto evidências de ansiedade, descrença, preocupação, incertezas, como de esperança, boas expectativas, intenções de esforço, responsabilidade, entre outros. Principalmente nos discursos femininos, a preocupação de conseguir um trabalho relaciona-se aos cuidados com família e filhos. Eis algumas das respostas que obtivemos quando questionamos os jovens sobre o seu maior problema no momento:

Aqui, a jovem coloca seu problema como a falta de trabalho e demonstra sua preocupação em ajudar em casa e fazer com que os filhos estudem:

“Não estar trabalhando e não poder ajudar em casa, pois tenho três filhos prá estudar” (m.4)

As preocupações em colaborar com as despesas da casa e com os filhos aparecem em outras falas, ainda associadas à falta de trabalho:

“O meu problema é a falta de emprego, para ajudar meu marido na alimentação.” (m. 28)

“Estou desempregada, pois moro só com os filhos e preciso trabalhar para cuidar de mim e dos meus filhos.” (m. 45)

“Falta de emprego digno, porque eu quero o melhor para os meus filhos.” (m. 51)

“Meu problema é a falta de emprego, pois preciso de trabalho, tenho uma filha prá criar.” (m.84)

As próximas falas apresentam notas de pessimismo e sofrimento quanto à falta de emprego, expressas também pelas mulheres:

“A falta de empregos, que faz a gente desistir de tudo, esse é o meu maior problema no momento” (m. 6)

“Meu maior problema é não ter um emprego, sofro muito por causa disso.” (m. 61)

“Meu problema: não estou trabalhando, esse é realmente um problema grande na minha vida.” (m. 79)

Conseguir a conclusão dos estudos também surge como problema para os jovens de ambos os sexos; a relação entre estudos e trabalho é estabelecida em algumas falas:

“Me esforçar para terminar meus estudos e arranjar um emprego” (m. 20)

“Não ter o meu estudo completo.” (h. 15)

“É que não terminei meu estudos, e o outro é um bom trabalho que eu queria arrumar na área de turismo” (m. 77)

As moças têm problemas no momento de deixarem seus filhos em casa e saírem para trabalhar ou estudar:

“Tenho problema com quem deixar meus filhos para comparecer à escola, esse é o meu maior problema.” (m. 58)

“Ter que deixar minha filha em casa.” (m. 76)

Temos relatos de problemas de moradia:

“Meu problema é não ter uma casa.” (h. 17)

“O meu problema é uma casa tão pequena para tantos filhos. E me preocupar muito, por saber que vou ganhar uma ‘mais pequena’ ainda.” (m. 25)

“Um emprego de carteira assinada e uma moradia própria.” (m. 19)

Aqui podemos perceber angústia nos jovens. Vão aparecer, em associação ou separadamente, problemas de moradia, de relacionamento, de convivência, de distância de familiares, sempre relacionados ao fator financeiro.

“Estar morando com minha mãe, pois isto está me entristecendo muito.” (m. 1)

“A falta de uma palavra amiga, a falta de uma amizade verdadeira, o problema no momento é morar em casa alugada, é estar longe da minha família e profissionalmente, financeiramente, particularmente. Em fim, são tantas coisas em tão pouco tempo.” (m. 14)

“Não tenho moradia e por isso não tenho meu filho do meu lado.” (m. 24)

Os discursos do universo masculino refletem o que a sociedade exige do homem, sua responsabilidade como provedor, e a incompreensão quando não pode responder a isso:

“Financeiro, muita humilhação.” (h. 8)

“Dinheiro e incompreensão das pessoas que vivem comigo.” (h. 14)

Exemplos de relações conjugais e convivências problemáticas:

“Eu enfrento a separação.” (m. 11)

“É que meu marido volte prá mim.” (m. 19)

“É ter que separar meu filho do pai dele, só que eu não quero que ele sofra.” (m. 30)

“Meu marido não me apóia prá estudar e problema familiar.” (m. 29)

“Meu problema é porque meu pai não está perto de mim.” (h. 42)

Notamos que os problemas apontados pelos sujeitos estão inter-relacionados. A seguir questões e expectativas de melhoras de uma jovem, evidenciando a esperança posta no Programa:

“A falta de emprego, pois não recebo bolsa família e meu marido é ex-presidiário e não queremos deixar faltar nada para nossas crianças, mas do jeito que vai tá difícil, muito difícil prá nós. Mas tenho fé que vou aprender muitas coisas interessantes e quem sabe desenvolver uma profissão nesse ProJovem, e é o que mais quero, aprender a sobreviver e fazer alguma coisa nessa vida.” (m. 88)

Ainda, sobre os problemas apresentados pelos jovens, consideramos ser necessária uma reflexão. As configurações que assumem as políticas públicas de juventude são influenciadas pelas imagens e representações que a sociedade elabora dos jovens; assim como as próprias políticas causam impacto nessas imagens. Nesse sentido, o jovem pobre, principalmente no que se refere às mídias de massa, é muitas vezes estigmatizado, sendo associado a *problemas sociais*, como violência, crime, exploração sexual e drogas (ABRAMO, 2007).

Em paralelo, o diagnóstico sobre os principais problemas dos jovens que direcionou a implementação da atual política de juventude brasileira, indicou acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência na escola; falta de qualificação para o mercado de trabalho; envolvimento com drogas; mortes por causas externas; gravidez precoce; baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura (BRASIL, 2008).

Entre os problemas declarados pelos jovens, houve uma baixa incidência dos relacionados ao crime - 4% aproximadamente dos sujeitos fizeram menção de passagem pelo sistema penitenciário – e absolutamente nenhuma informação que indicasse envolvimento com drogas ou exploração sexual. Ressaltamos que nada foi perguntado nesse sentido específico; o que podemos dizer é que essas situações não foram concebidas, nos discursos dos jovens, com o *peso* de problemas.

Quer-nos parecer, nesse pensamento, que *a marca*, como estigma social, *tem sua força*. Na fase da pesquisa exploratória, encontramos no discurso desses jovens, com grande

evidência, a questão do respeito, como necessidade pessoal e regra de conduta para convivência social. Em termos simples, eles querem respeitar e ser respeitados. Compreendemos que existe distinção entre ser afetado por *problemas sociais*, e por isso mesmo fazer parte deles; e ser colocado como *problema para a sociedade*, anterior e previamente.

As complexidades e contradições das problemáticas dos jovens, em nossa pesquisa, tomaram forma mais consistente no relativo às relações conjugais e aos filhos que os jovens têm. Se por uma óptica essas estruturas lhes dificultam as vidas, por outra visão, são o que lhes proporcionam significação e sentido, como pudemos auferir a partir das falas sobre felicidade. Notamos diferenças relevantes entre moças e rapazes nos resultados apresentados, sobre o que passaremos a discutir mais detalhadamente.

4.2.2 Diferenças entre moças e rapazes

Já vimos que as mulheres são dois terços dos participantes dessa pesquisa. Destas, 84% aproximadamente têm filhos e mais da metade vive ou viveu em situação de casamento. Dentre os homens, em torno de 36% têm filhos e próximo a metade vive relação conjugal. Ainda, entre os jovens com faixa etária entre 18 – 23 anos, mais de 2/3 das mulheres têm filhos; contra 40% dos homens. A princípio, vemos grande diferença nas proporções. As mulheres, em relação aos homens, têm uma maior quantidade de filhos e mais cedo que os rapazes. Assim, considerando nosso campo de pesquisa, entre os jovens com atraso ou em situação de exclusão escolar, a maioria é composta por mulheres, com filhos e com vivências conjugais. Outras relações podem ser feitas.

Quanto às razões de terem parado de estudar, solicitamos que os jovens hierarquizassem os motivos alegados. Aproximadamente 40% das mulheres apontaram como primeiro motivo ter que cuidar da família. Se somarmos a isso as que indicaram a gravidez, teremos quase metade das mulheres pesquisadas. Ou seja, o cuidado com a família foi o motivo com maior ocorrência entre o gênero feminino. Em seguida, 22% das mulheres alegaram como primeiro motivo a *falta de cabeça* para estudar; cerca de 16%, a necessidade de trabalhar; 10%, a falta de incentivo da família. Houve pequena ocorrência dos outros motivos propostos no questionário.

No referente aos homens, em torno de 61% declararam como primeiro motivo que contribuiu para ter deixado de estudar a necessidade de trabalhar, que surge como ideário socialmente construído. Cerca de 9% dos pesquisados alegaram a falta de incentivo da família e, com a mesma porcentagem, os jovens disseram *não ter cabeça* para estudar. Apenas 7% colocaram a necessidade de cuidar da família como primeiro motivo para deixarem os estudos, e, também 7% aproximadamente disseram não se sentir bem na escola. Os demais não souberam ou não responderam.

Compreendemos que nenhum fator sozinho responde às razões pelas quais os jovens deixam de estudar, de forma que buscamos trazer um conjunto de situações que possa corroborar nesse entendimento. Não obstante, historicamente, as *funções* domésticas e maternais da mulher têm limitado sua mobilidade social e sua independência, relacionadas ao poder de auto-manutenção que, sem dúvida, solicita uma base financeira. Assim é que vemos muita diferença entre pessoas que colocam como empecilho as obrigações familiares e outras que alegam o trabalho. O trabalho e o salário subsidiam o próprio sustento financeiro e o de quem mais que se cumpra sustentar.

Nem sempre o declarado corresponde à realidade, entre os pesquisados que indicaram ter que trabalhar como motivo primeiro para o abandono escolar, que são 32% aproximadamente dos 132 jovens, 27% não tiveram nenhuma atividade geradora de renda. Entre as mulheres, 6% (aproximadamente) colocaram como a primeira razão para o abandono escolar a gestação, ou seja, afirmaram se implicar com cuidados com os filhos antes mesmo de eles nascerem. Nos casos dos demais jovens, os elementos trabalho e família de fato apareceram; mas esses que acabamos de citar apresentaram unicamente projeções e perspectivas. A rigor, o que podemos considerar aqui são os *imperativos*, concretos ou simbólicos, que tomaram maior evidência – a moça que cuida da criança, o rapaz que *acha* que mais vale largar os estudos e conseguir um emprego.

Passamos ao período que os jovens passaram sem freqüentar a escola. Entre as mulheres, quase metade disse estar até 3 anos sem ir à escola e, a maioria, cerca de 54%, tem no mínimo 4 anos sem ir à escola. Do total das pesquisadas, 26% aproximadamente há mais de 6 anos não freqüentam a escola. Entre as mulheres com filhos, mais de 1/3 declarou um período de até 3 anos fora das salas de aula; em torno de 60% afirmaram não estudar por um período a partir de 4 anos e; 30% aproximadamente das jovens com filhos estão sem estudar por mais de 6 anos.

Seguimos com as mulheres sem filhos. A grande maioria, aproximadamente 73%, declarou estar até 3 anos sem freqüentar a escola. Cerca de 27% estão fora das salas de aula

por pelo menos 4 anos e, apenas 7% têm um período de afastamento superior a 6 anos. Não é pequena a diferença nos períodos de afastamento das jovens com filhos e das jovens sem filhos. Enquanto as moças que não têm filhos em sua maioria não se afastou da escola por mais de três anos; para a maioria das moças com filhos esse tempo aumenta gradativamente.

Sobre o período de afastamento dos rapazes temos a apresentar: 2/3 declararam estar sem estudar por um período de até 3 anos; 31% indicaram períodos a partir de 4 anos de afastamento da escola; e a menor parte (9%) do total dos rapazes está afastada da escola por mais de 6 anos. Em torno de 2% não responderam. Entre os homens com filhos, 41% aproximadamente estão fora da escola por até 3 anos; para cerca de 59%, o período de afastamento é de pelo menos 4 anos, sendo que 47% aproximadamente dos homens com filhos declararam afastamento superior a 6 anos. No referente aos jovens com filhos, vimos que os dados de homens e mulheres apresentam similaridade, mas que a quantidade de homens com um período de mais de 6 anos longe da escola é maior que a das mulheres.

Quanto aos rapazes sem filhos, 81% estão longe da escola por até 3 anos; 15% declararam um período de pelo menos 4 anos; e apenas 4%, aproximadamente, um período maior que 6 anos. 4% dos rapazes sem filhos não responderam. Aqui também podemos ver grande discrepância entre os tempos sem freqüentar a escola quando comparamos os homens com filhos e os sem filhos. Ainda, comparando homens e mulheres sem filhos, os períodos de afastamento da escola das mulheres são maiores.

Refletindo sobre possíveis ligações que condições de maternidade e paternidade precoces possam ter com situações de perdas sociais, é que realizamos esses paralelos. Podemos perceber que para os jovens que não têm filhos os períodos sem estudos formais são muito menores do que para aqueles que têm filhos. Esperávamos diferenças maiores entre homens e mulheres com filhos, todavia, estão próximos. Essas diferenças vão aparecer quando entrarmos no item trabalho, em que os homens vão ter um índice de inserção maior. Se for possível alguma inferência, nos inclinamos a conceber que, em tendo filhos, as mulheres assumem os cuidados diretos, enquanto os homens priorizam a busca de meios de renda.

Trazendo mais dados, temos que entre os homens 66% aproximadamente já desenvolveram alguma atividade geradora de renda; enquanto que para as mulheres essa taxa cai para 61%. Entre as mulheres que têm filhos, cerca de 2/3 tiveram ou têm algum trabalho; entre os homens que têm filhos essa taxa sobe para altíssimos 94%. Percebemos grande contraste entre os homens e mulheres com filhos quanto às experiências de trabalho. A

conclusão mais direta indica que para mulher, no relativo à geração de renda, o impacto de ter filhos é mais forte que para o homem.

As exigências quanto aos filhos não são prerrogativas femininas. Em *se assumindo de fato* a responsabilidade, as ações dos indivíduos, homem ou mulher, vão ser orientadas para o bem-estar dos filhos. No entanto, essas responsabilidades - por uma gama de fatores históricos, sociológicos, culturais, cuja discussão não cabe no corpo dessa pesquisa - assumem aspectos diversos, de modo que no dia-a-dia, no acompanhamento constante da criança, a mulher é mais diretamente implicada.

Entre os casos mais delicados, podemos mencionar um rapaz de 18 anos, pai de 3 filhos, assim como uma moça de 20 anos, mãe de 3. Também, uma moça com 2 filhos e um homem com 6, morando em invasões. Cumpre-nos colocar, ainda, que esses jovens compreendem como problemática a falta de condições para a criação dos filhos; mas que os filhos mesmos passam a justificar e doar significados para a vida deles.

Não concluímos por um lado melhor do que o outro no que se refere aos aspectos de gênero, não poderíamos. Todavia, consideramos que os indivíduos apresentam *nuances próprias*, são afetados de maneiras diferentes pelas fragilidades sociais. Victor Hugo nos fala de tais pesos “É que, na verdade, quem só viu a miséria do homem nada viu; é preciso ver a miséria da mulher; quem só viu a miséria da mulher nada viu; é preciso ver a miséria da criança.” (2007, p. 704-705). Para o humanista ninguém estava isento, mas as *dores* assumiam proporções diversas. O que podemos desejar são estruturas que reconheçam e atuem sobre tais diferenças.

5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO

O estudo e a compreensão da *educação* como objeto socialmente representado entre jovens do ProJovem Urbano, proporciona esclarecimentos de como eles projetam, internalizam e respondem às experiências educacionais. “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, em nosso universo cotidiano.” (MOSCOVICI, 1978, p. 41) Perpassando a textura da realidade, a representação social relaciona-se ao saber tácito do dia-a-dia, comum e comunicado em contextos sociais específicos, que orienta a apropriação e a ação dos indivíduos e grupos em suas relações com o mundo.

Objetivando estabelecer conhecimento da representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano, optamos por seguir três passos: contextualizar esses jovens em sua pertença social; acessar e analisar os conteúdos e a organização da representação social de educação; refletir sobre práticas e comportamentos dos jovens em suas experiências educacionais. Essas problemáticas são interdependentes e complementares, de maneira que os resultados obtidos em cada fase entremeiam-se com as demais, proporcionando uma melhor compreensão da dinâmica básica das representações sociais, então situada em relações entre sujeito–representação–contexto social. Seguimos com a análise dos conteúdos e estrutura da representação social de educação.

5.1 Conteúdo e organização da representação social de educação

Para o acesso à representação social de educação entre os jovens em formação no ProJovem Urbano, utilizamos a TALP por ser a mais indicada para o estudo da centralidade dos elementos que compõem uma representação social. A aplicação da técnica partiu da solicitação aos sujeitos que evocassem, de maneira livre e imediata, 4 palavras a partir do termo indutor estudos e em seguida as numerassem por ordem de importância. Optamos por esse termo porque ele *traduz* nosso objeto de pesquisa, a educação como formação escolar. Ainda, lhes foi pedido que justificassem a palavra apontada como a mais importante.

Concluído esse levantamento junto aos jovens, optamos por fazer um trabalho manual de ordenamento das unidades semânticas. No levantamento preliminar das evocações, quando

se buscou agrupar a frequência simples de cada palavra na ordem de suas evocações, o quadro apresentou uma grande heterogeneidade de palavras. Assim, tendo em vista proceder a formação de categorias semânticas a partir das evocações para realizar a classificação necessária, sob as diretrizes da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998, 2001) correspondente à combinação frequência + ordem média da evocação; formamos categorias de acordo com orientações de Bardin (1977), tomando como importante critério de agrupamento dos termos as associações e articulações das palavras pelos próprios sujeitos. Os resultados iniciais conformam o seguinte quadro:

Número de sujeitos pesquisados	64
Número total de evocações	254
Número de evocações consideradas	226
Número de evocações com frequência abaixo de 2	57
Número de evocações com frequência acima de 2	25
Número de categorias formadas	13
Ordem média das evocações	2,66

Quadro 1 – Síntese dos resultados das evocações

Para identificar os elementos formadores das representações sociais, mapeamos as evocações e constituímos 13 categorias com 226 palavras ou expressões¹⁵. Essas categorias emergiram do *corpus* discursivo dos pesquisados. As categorias foram determinadas pela maior frequência com que as palavras aparecem, e agrupadas a partir do grau de aproximação em que são expostas pelos sujeitos, incorrendo em um mesmo sentido atribuído. Na sequência, realizamos o tratamento numérico das categorias conforme a técnica, que considera não só a frequência das evocações como também a ordem (VERGÉS, 2001 citado por MELO, 2005).

Para computar a ordem de evocação, atribui-se o peso 1 à palavra primeiramente evocada, peso 2, à palavra evocada em segundo lugar, e assim sucessivamente. A ordem média de evocação (OME) de cada palavra foi obtida pela média ponderada de suas variadas evocações pelos entrevistados. A ordem média de evocação da categoria foi obtida através da

¹⁵ Verificamos uma contaminação da palavra *futuro*, presente no instrumento de coleta, sobre as evocações do estímulo estudos. Desse modo, optamos por desprezar o termo futuro quando evocado, subtraindo 26 itens do total de evocações.

média das ordens médias de evocação das palavras da categoria. Em seguida, somadas as ordens médias de evocação de todas as categorias e dividido o resultado pelo número de categorias, obtivemos o número determinante da aproximação e distanciamento dos elementos presentes na representação. As categorias com maior frequência e menor ordem média, ou seja, aquelas que foram mais prontamente evocadas e em maior quantidade, ocupam a posição central da representação. As categorias de menor frequência e maior ordem média, ou seja, aquelas que foram evocadas mais remotamente e em menor quantidade, ocupam as posições periféricas. Apresentamos um quadro com as categorias.

Categorias da Representação social de educação	FQ	OME
TRABALHO: (10), emprego (6), trabalhar (3).	19	2,9
PROFISSÃO: (8), qualificação (8), qualificada (1), preparo(1), futuro profissional (1), preparação (1), formação (1)	21	2,9
APRENDER: (15), educação (12), estudo (4), aprendizado (3), estudar (2), aprendizagem (2)	38	2,1
CONHECIMENTO: (8), sabedoria (6), escrever (6), ler (5), saber (2), cultura (1), português (1), leitura (1), ciências da natureza (1), matemática (1), inglês (1)	33	2,5
SER ALGUÉM: (7), esperança (4), crescer (2), vida melhor(2), objetivo (1), sonhos (1), escolha (1), conseguir (1), caminho (1), desenvolvimento (1), vencer (1), prosperidade (1), bem-estar (1), vida com conforto (1), conseguir o que queremos (1), melhorar (1)	27	2,5
OPORTUNIDADE: (4), dignidade (3), respeito (2), vantagens (1), direito (1), bem social (1), cidadania (1), melhorar meu país (1), ser respeitada (1), digno (1), vida digna (1), ingressar (1), facilidade (1), independência (1)	20	2,4
TERMINAR: (8), passar de ano (3)	11	1,8
UNIVERSIDADE: (2), ensino médio (1), faculdade (1), arquitetura (1), continuação (1)	6	2,7
FORÇA DE VONTADE: (3), dedicação (3), disciplina (2), esforço (2), coragem (2), atenção (2), capacidade (1), interesse (1), organização (1)	17	2,7
ALUNO (A): (2), inteligente (1), interpretar (1), elaborar trabalhos (1), atividades em sala (1), aula (1), praticar (1), comportar (1)	9	3,3
CONVIVÊNCIA: (3), viver (3), experiência (2), amigos (1), amizades (1)	10	3,3
IMPORTANTE: (4), bom (2), essencial (1), fundamental (1), legal (1), divertido (1)	10	2,4

FAMÍLIA: (3), sustento da família (1), educação melhor para os filhos (1)	5	3,2
TOTAL	226	
MÉDIA	17,4	2,66

Quadro 2 – Categorias presentes na representação social de educação

Nesse quadro, foram mostradas as principais evocações obtidas do estímulo estudos, a partir das quais formamos as categorias. Para formar a categoria **Trabalho**, por exemplo, colocamos juntas as palavras trabalho, emprego, trabalhar; passando a condensar todas na palavra trabalho. Para formar a categoria **Profissão**, colocamos juntos os termos qualificação, qualificada, preparo, futuro profissional, preparação, formação. Foram excluídas as evocações que se apresentaram uma única vez, em lugar não representativo e desarticuladas do *corpus* discursivo.

Após o estabelecimento das categorias, buscamos conhecer a organização da representação. “A organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação.” (ABRIC, 1998, p. 31). Assim, por meio do cruzamento da média das frequências médias de evocação com a média das ordens médias de evocação (MOME), as categorias evocadas foram distribuídas cuidadosa e criteriosamente em quatro distintos quadrantes, que apresentamos:

$F \geq 17,4$ Aprender (38) Conhecimento (33) Ser alguém (27) Oportunidade (20)	$OME < 2,66$	$F \geq 17,4$ Profissão (21) Trabalho (19)	$OME \geq 2,66$
$F < 17,4$ Terminar (11) Importante (10) Família (5)	$OME < 2,66$	$F < 17,4$ Força de vontade (17) Convivência (10) Aluno (9) Universidade (6)	$OME \geq 2,66$

Quadro 3 – Conteúdo e organização da representação social de educação

Conforme se apresenta nesta configuração, o quadrante superior esquerdo contém os elementos de maior frequência e menor ordem média de evocação, ou seja, que foram não somente muito freqüentes como, também, mais prontamente evocados. Esses são muito provavelmente os elementos que formam o núcleo central das representações. Assim, os elementos aprender, conhecimento e ser alguém se constituem no provável núcleo central da representação social de educação para esses jovens.

O quadrante inferior direito é formado por elementos que mais se distanciam do núcleo central, sendo considerados os elementos periféricos, em razão de combinarem uma menor frequência e um maior afastamento na ordem de evocação. Os elementos aí envolvidos são aqueles que se encontram mais afastados do sentido de educação para eles. Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo ensejam uma interpretação menos definida, tendo a possibilidade de alguns de seus elementos constituintes serem considerados como pertencentes a uma periferia próxima ao núcleo central.

O núcleo central é o elemento mais estável da representação, através do qual se cria ou transforma o significado dos outros elementos; como também determina a natureza dos elos entre eles, unificando e estabilizando a representação. O núcleo central é relativamente independente do contexto imediato no qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações; tendo antes sua origem no contexto global histórico, social e ideológico (ABRIC, 1998).

Assim, a reflexão sobre os componentes aprender, conhecimento e ser alguém no corpo da representação social de educação, leva-nos à compreensão de que esses significantes constituem o que existe de mais fundamental e arraigado na visão que os jovens têm de educação. Por conseguinte, podemos compreender que educação para esses sujeitos, em última instância, significa e vai ou deve implicar em aprendizado, geração de conhecimento e estabilidade ou identidade dentro da sociedade: *tornar-se alguém*.

Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, que constituem os componentes mais acessíveis, vivos e concretos da representação (ABRIC, 1998). O sistema periférico é determinado pelas vivências dos sujeitos e responde pelo ajuste prático do sujeito ao ambiente. Assim, o sistema periférico teria implicações funcionais ao ajustamento prático em um determinado contexto; seria, pode-se dizer, a *aplicabilidade* da representação no contexto e a implicação dessa aplicabilidade na representação.

Imediatamente próximos ao provável sistema central da representação, temos os elementos oportunidade, profissão e trabalho. Com isso, teríamos que a finalidade, o propósito *prático* de estudar para esses jovens relaciona-se às oportunidades que a educação

ou o capital educacional pode ocasionar, no caso, o desenvolvimento de uma profissão e obtenção de um trabalho. Tal assertiva foi nossa hipótese de pesquisa e vem se confirmando desde o início. Também foi interessante a clara diferenciação que apareceu no discurso entre profissão e trabalho. Os jovens, a maioria com alguma experiência de trabalho precário, focaram bem que *uma coisa* é trabalhar, e *outra coisa* é ter uma profissão e trabalhar. As práticas educativas, nesse sentido, relacionam-se à necessidade de formação profissional.

Em seguida, entre os elementos intermediários da representação social de educação, temos terminar, importante e família. É necessário esclarecer que terminar, para os sujeitos, significa terminar os estudos, importante é um qualificador dos estudos, e família, no geral, significa cuidar da família. Vemos, então, que vai estabelecendo-se um ordenamento contíguo dos significados de educação. O primeiro e essencial seria aprender/ter conhecimento, o que faria com que o jovem pudesse *ser alguém* na vida. Em seguida, a formação profissional, como um corpo de conhecimentos adquiridos para o desenvolvimento de um trabalho. O trabalho então estaria relacionado à manutenção financeira familiar. O jovem diz: *o estudo é muito importante, preciso terminar meus estudos e conseguir um trabalho, tenho minha família*.

Por fim, apresentando uma distância maior do provável núcleo, temos os componentes força de vontade, convivência, aluno, universidade. Em um debate sobre esses dados considerou-se a pertinência desses elementos: *“força de vontade que eles não têm, universidade que está tão distante...”* A indicação que temos, analisando a organização da representação, não contradiz esse comentário. Esses elementos remetem a sentidos remotos de educação, de maneira que, para esse grupo de jovens, também as práticas convergentes desses significados seriam remotas. Assim, muito embora esses aspectos da educação não lhes sejam estranhos, são distantes.

De uma maneira geral, as análises feitas dos jovens e do cenário social que os cerca, até agora, corroboram com a representação que obtivemos; assim como a representação social que encontramos proporciona uma melhor compreensão da significação da educação na realidade deles. Compreendemos que esses jovens passaram por vários níveis de exclusão social, e, ao falar em exclusão, nos referimos a um ambiente, um contexto, do qual o jovem não se apropria, que *se lhe nega*, em diferentes aspectos.

Na sequência, traremos os resultados das entrevistas. Procuramos evidenciar os elementos que compõem a representação social e realizar uma análise de sua dimensão prática, sob a concepção do discurso como *práxis* no contexto das trocas sociais.

5.2 Dimensão Prática da Representação Social de Educação

Para obter uma melhor compreensão quanto às relações dos jovens com a educação, tivemos três momentos analíticos principais. A caracterização sócio-cultural trouxe aspectos da pertença social dos sujeitos; a técnica de livre associação de palavras proporcionou o acesso ao conteúdo e estrutura da representação social de educação; e as entrevistas nos permitiram conhecer melhor suas histórias, afetos e anseios referentes às vivências educacionais. Em uma escola noturna, diferenciados e segmentados dos estudantes do ensino regular, em salas com poucos alunos, algumas moças assistindo aula com suas crianças, rapazes de bonés, outros pelos corredores fumando, todos com sorrisos, os jovens sujeitos de nossa pesquisa falaram sobre o valor dessa formação no momento atual de suas vidas.

A dimensão prática da representação social de educação relaciona-se às experiências e aos discursos dos jovens na perspectiva da dinâmica de mútua constituição e intercâmbio entre objeto – representação – sujeito em associação e resposta ao contexto social. Procuramos, por meio das entrevistas realizadas, obter compreensões de suas experiências educacionais, tanto em seus aspectos objetivos, como também simbólicos e subjetivos. Nessa perspectiva, procuramos indicadores de como os sujeitos se sentiam e se inseriam na escola e no ProJovem Urbano, considerando elementos de **motivação e expectativas**, referentes ao que os jovens esperam conseguir por meio da educação; e de **integração e identificação**, referentes à visão, atitude e situações concretas que fazem com que o jovem esteja mais próximo ou distante da escola.

Esses indicadores foram associados aos componentes da representação social de educação. De acordo com a teoria, os elementos *aprender*, *conhecimento* e *ser alguém*, como constituintes do provável núcleo central, conformam o significado global da representação, em torno dos quais o sistema periférico se organiza e assegura a interface com situações concretas. Assim, as práticas de maior efetividade – objetivas, subjetivas, discursivas, simbólicas, etc. – estariam relacionadas à significação desses elementos centrais; do mesmo modo que quanto mais afastados do sistema central, os componentes implicariam em práticas menos efetivas. Nesse momento da pesquisa, procuramos ressaltar essas relações. Sabemos, todavia, que a análise da dimensão prática da representação é um processo mais complexo, de forma que aqui pudemos obter apenas resultados indicativos dessa dimensão.

Para o tratamento dos dados utilizamos técnicas de análise de conteúdo, seguindo orientações de Bardin (1977) e Franco (2007). Optamos pela análise realizada a partir dos

temas que eclodem do discurso. “O tema é considerado a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.” (FRANCO, 2007, p. 43). Dessa forma, o conjunto de motivos/expectativas referentes ao ProJovem, modalidade educativa na qual os jovens estão inseridos, engloba os objetivos de término dos estudos, de profissionalização, de obtenção de trabalho, de recuperação do tempo perdido e de ser alguém na vida. Os fatores de integração/identificação referentes às experiências educacionais são evidenciados através de uma atitude positiva quanto ao ProJovem; da visão do Programa como sendo uma oportunidade; da identificação com professores; do desenvolvimento de um bom aprendizado; da pertinência de conteúdos; da qualificação profissional. Os fatores de não integração com a escola apresentados pelos sujeitos relacionam-se à desistência escolar; a interações alternativas no ambiente escolar (como beber, gazer aula), desinteresse, insatisfação; mau aprendizado; conteúdos não relevantes para vida; conflitos e desordem em sala de aula.

Passamos à análise desses elementos. Entre os aspectos revelados por meio das entrevistas, os principais estruturam-se em torno dos desejos dos jovens de obterem qualificação que permita o exercício de atividades geradoras de renda, de modo a alterar situações de exclusão social. Uma abordagem das conexões entre educação e perda social, pode ser feita a partir das definições de educação construídas pelos sujeitos. Nessas definições, os objetos simbólicos correspondem a aproximadamente 60% das respostas. Nesse contexto, educação foi associada a termos como *tudo, futuro, dignidade, humanidade, ser alguém*; e, em contraste, a não educação foi relacionada com *nada* e *ser ninguém*. Esses elementos mantêm grande proximidade semântica. Vejamos os fragmentos seguintes:

J1 – Educação? Significa futuro, significa respeito, dignidade [...]

J2 – Significa um futuro melhor né, pra gente [...]

J5 – Educação...é o foco de tudo, é princípio de tudo, é, é...é algo que o ser humano tem que ter [...] é o futuro sabe, é o futuro da gente, o início é educação. Sem educação eu acho que o ser humano é incapaz de ter uma vida formal, sabe, ter uma vida digna, de ter...enfim, tudo que ele quer, tem que começar pela educação, porque sem isso não vai levar a nada.

J8 – Educação prá mim hoje é tudo, porque se você não tiver educação, você, prá mim você não tem nada, prá mim é isso...educação é tudo.

J9 – É um modo da gente, de terminar os estudos, né, prá ser alguém na vida, né, porque a pessoa sem estudo não é ninguém, né?

Consideramos especialmente relevante a questão do *ser alguém*. Em nossa sociedade, se não *tem* estudo e/ou trabalho, o indivíduo *é ninguém*. Essa concepção se configura claramente nas antíteses implícitas no discurso dos entrevistados sobre educação: *é o futuro, sem ela resta o imprevisto; é tudo, sem educação não temos nada; com educação tenho um lugar, sem educação darei ao vazio; é o digno, seu oposto é a vergonha*.

Com maior força, os elementos simbólicos configuram meta-finalidades da educação, que, como tais, englobam objetivos práticos dos jovens. Desse modo, quando os sujeitos utilizam tais elementos, quando dizem *educação é tudo*, dizem também: *quero concluir meus estudos, aprender uma profissão, ter um trabalho, poder levar uma vida digna, fazer o melhor por mim e minha família*. Considerando a extrapolação semântica e que *ser alguém* domina a dimensão simbólica, podemos reafirmar a centralidade deste elemento nas práticas e significações referentes à educação. Vejamos alguns fragmentos nos quais percebemos essas ligações semânticas:

J4 – [...] *educação, prá mim, significa tudo assim né?...você saber ir, chegar onde você for, é... saber ler as coisas, isso é importante, né?*

J7 – *Educação significa muitas coisas né, muito sentido [...] Na minha vida é...[...] chegar nos cantos educado né, ser educado, respeitar os outros...*

J8 – [...] *porque se você não tiver educação, você, prá mim você não tem nada [...] Porque, olhe, trabalho, você tem que ter educação né, prá arrumar um trabalho [...]*

J9 – [...] *com o estudo completo, você tem mais facilidade de arrumar um emprego, porque hoje se você não tem emprego você não tem nada, se você não tem educação você não tem nada. Eu acho assim que educação é fundamental na vida de um ser humano, né?*

Ainda, nas definições de educação construídas pelos jovens, os objetos concretos corresponderam a aproximadamente 20% das respostas, colocados como *emprego, conforto, estudo, amizade*, etc. Os elementos referentes a *conhecimento* também tiveram ocorrência em torno de 20%. Entre esses elementos tivemos *aprendizado, saber ler, ser educado* (no sentido de urbanidade). No decorrer dessa análise, esses objetos irão surgir com mais força. Os componentes *aprender/conhecimento*, no centro da representação, formam uma dimensão cognitiva referente à geração de conhecimento. Nas entrevistas, tal faceta é um pouco mais sutil, no entanto, essa cognição está entremeada com outros componentes, como podemos ver nesse fragmento “[o que levo prá minha vida] o curso, né, e o aprendizado com os professores.”

Um fator relevante, apresentado por 80% dos pesquisados, relaciona-se à visão do ProJovem Urbano como *oportunidade*, ou seja, como possibilidade de inclusão social. Também aqui, a significação de oportunidade é contiguamente orientada pelas implicações de *ser alguém*, já que este componente faz referência à estabilidade e identidade social. Os jovens utilizaram espontaneamente o termo oportunidade, e outros como *incentivo* ou *chance*, ao se referirem ao Programa:

J2 – porque [o ProJovem] é uma oportunidade [...] foi uma oportunidade de, como é, de eu recomençar, né, de eu recomençar a viver. [...], é...um incentivo assim [...]

J3– Não, eu parei [de estudar] de vez, aí quando vi a oportunidade de ir pro ProJovem, aí eu continuei.

J4– [...], aí surgiu essa oportunidade do ProJovem...

J8 – O ProJovem deu oportunidade, aí eu ergui minha cabeça e digo: eu vou também, eu vou entrar.

[...] Porque o ProJovem me deu uma nova chance né? [...] Foi uma oportunidade, e também a porta de emprego né? [...]

J9 – [...] aí tive essa oportunidade [...] Eu acho que é poder ter essa oportunidade né, de terminar [os estudos].

A possibilidade de engendrar novas perspectivas ou melhoras de vida por meio da participação no Programa, relaciona-se à apresentação deste como uma modalidade de ensino *completa*, formulada *especialmente* para o jovem, permitindo que conclua em tempo reduzido um nível de seus estudos, obtenha uma profissão e receba um auxílio financeiro. Essa questão relaciona-se às perdas sociais desses indivíduos e às respectivas tentativas de recuperação. De uma maneira geral (80%), as entrevistas foram perpassadas pela sensação de tempo perdido, vazio e desencaminhamento:

J4 – [...] por final não ia dar em nada [perder aulas], porque só tem o que perder né, e nada a ganhar.

J5 – [...] e eu ali, no nada, no meio do nada, aí minha mãe falou: Ana toma um rumo na tua vida, tal... eu pensei bem comigo mesma aí eu disse: não, vou voltar a estudar.

J7 – [...] aí eu voltei a estudar de novo, que trabalhar não tinha futuro prá mim, aí eu peguei e disse: vou voltar novamente pros estudos.

J9 – Mas por causa disso, eu... por causa de, de...da minha cabeça dura, de eu não querer estudar, aí pronto, ficou tudo difícil prá mim né?... emprego, que... não teve condições, de jeito maneira nenhuma de arrumar...

J10 – [Resolvi] voltar os estudos de novo e recuperar os tempos perdidos.

Os jovens vão sentindo o peso da exclusão, não conseguem trabalho que lhes garanta condições efetivas de sobrevivência, têm dificuldade de conseguir mobilidade social, se angustiam; é dessa forma e sob a ideologia de que suas dificuldades se devem a eles mesmos, que esses sujeitos acreditam que o Programa efetivamente constitui uma oportunidade de mudar de vida, empregando, desse modo, um maior esforço para concluir os estudos. A totalidade dos sujeitos demonstra uma atitude positiva relacionada a esse retorno aos estudos e aos patamares que pretendem alcançar. Em vários trechos das entrevistas percebe-se isso, conforme os recortes que seguem:

J3 – [...] aí eu continuei [a estudar]. Tô no ProJovem agora.

J2 – [...] porque eu gosto muito, esse curso de educação tá ajudando muito a gente, porque hoje, eu mesma tenho muita coisa [...]

J5- Eu quero fazer [continuar os estudos], e, eu penso também fazer cursos de informática, é o que eu mais quero na minha vida [...]

J6 – O ProJovem tá [me] mudando bastante, eu, antigamente eu não tinha muito interesse em estudar, tá entendendo, hoje eu tenho um maior atenção com os estudos, e é isso.

J9 – [...] por isso que eu quero terminar meus estudos, principalmente prá mim ajudar ele [marido] também, e dar um futuro melhor né, mais, ter mais conforto, dar mais conforto aos nossos filhos.

Nesse sentido, temos que, entre os motivos colocados pelos sujeitos de terem se matriculado no ProJovem Urbano, metade dos jovens se referiu ao objetivo de concluir os estudos. No relacionado a trabalho, 30% mencionaram o curso, no caso a capacitação profissional, junto com 20% que disseram objetivar conseguir um emprego. Ainda, 30% dos pesquisados apontaram a bolsa financeira e 20%, a falta de perspectivas na vida. Essas razões estão inter-relacionadas e podem ser sobrepostas para que tenhamos um entendimento mais amplo das expectativas desses sujeitos.

No decorrer das entrevistas, essas falas convergiram para os mesmos objetivos, ou seja, terminar os estudos e obter um trabalho, apresentados por todos os jovens em algum momento. Temos um indicativo das funções dos elementos periféricos *profissão e trabalho*,

que se encontram numa posição relevante e consistiram, portanto, na efetivação do *ser alguém* por meio de uma profissão e um trabalho. Também aqui podemos ressaltar a contigüidade *ser alguém – oportunidade – profissão*, perceptível nesse recorte “[...] quero fazer um curso, como é, um curso prá mim tentar ser alguma coisa na vida [...]”

Na avaliação do ProJovem Urbano, 90% dos jovens disseram que é melhor dos que as outras escolas freqüentadas; como também quase 90% das respostas relacionadas à identificação e integração no ProJovem foram positivas. Entre os objetos avaliados positivamente, os professores foram mencionados por 70% dos jovens. A identificação com os professores também é associada à pertinência das atividades pedagógicas, que abarca elementos referentes à geração de conhecimento, portanto referentes à dimensão cognitiva, conforme nossos grifos:

*J2 – É melhor. É melhor porque assim, os professores têm mais cuidado com a gente, têm mais atenção, **explica** mais direito, né, porque a gente parou faz tempo de estudar, e eles têm, como é, tem calma, paciência **em ensinar**.*

*J5 – [...] dentro da sala de aula você **adquiri o conhecimento**, e, e...é aquela coisa aluno/professor, dentro da sala de aula é isso, **eles passam o conhecimento**, tudo que a gente quer fazer **eles respondem...***

*J6 – [...] os professores do ProJovem **sabem educar** os alunos, estão me ajudando bastante, então, **tô me desenvolvendo** né?...*

A qualificação profissional, apontada pelos jovens como curso, foi avaliada positivamente por 90% dos sujeitos. Não obstante, ao lado dessa avaliação positiva, quase 1/3 dos jovens diz não se sentir preparado para desenvolver um trabalho a partir dessa formação e; 20% do total dos sujeitos disseram que o curso não está se realizando como o esperado, apontando dificuldades como falta de material. Ainda, entre os que se dizem preparados para exercer uma profissão a partir dessa formação (aproximadamente 60% dos jovens), a metade afirma que já tem experiência ou curso anterior na disciplina.

Embora o indicativo de profissionalização esteja presente no formato e na apresentação do ProJovem Urbano, o que ele propõe efetivamente é qualificação profissional inicial. Mas os jovens não vêm assim. A maneira como estes percebem a qualificação é como um curso, ou seja, pelo conceito que têm do que seja um curso, é que eles estabelecem compreensão sobre o que é a qualificação oferecida pelo Programa. Porque entendem *eu vou aprender uma profissão por meio de um curso* é que esperam que a qualificação lhes proporcione esse aprendizado.

J6 – O curso eu tô levando prá minha prática né, tô me aperfeiçoando no curso de eletrônico, eletricista, tô me aperfeiçoando, tal, e já faço algumas coisas já com esse curso, eu tô achando muito bom.

J8 – [...] e também a porta de emprego né, você já sai com um curso, já sai com curso, e... assim fica mais fácil, até mesmo de você arrumar o primeiro emprego.

A teoria das representações sociais discorre sobre tais efeitos, em que a representação direciona a leitura da realidade; o que permite inferir que essa profissionalização se realizando ou não, a imagem prévia apresenta resistência, de modo que os jovens não mudam de imediato sua visão quanto ao módulo de qualificação do Programa. Vejamos alguns fragmentos em que essas contradições aparecem:

J3 – [...] o ProJovem é bom né, tem os cursos também que é muito bom prá gente. [...] os cursos tá sendo bom, mas não tá sendo tão interessante, porque tá faltando algumas coisas, materiais, muito materiais tá faltando prá gente, aí não tá tendo condições de a gente tá aprendendo mais não [...]

Com esse curso não tem como [trabalhar] ainda não.[...] o que muda mesmo no profissional, assim, sei dizer não...

J5 – Acho super útil, [os conteúdos do ProJovem] super útil mesmo... porque... aqui eu faço cursos, sabe [a qualificação] tá sendo ótima. [...] Ainda não [posso trabalhar com esses cursos], sabe, ainda não, mas futuramente quem sabe né?...

Outros fatores apontados como positivos referentes ao ProJovem Urbano foram o aprendizado satisfatório, pela metade dos sujeitos; a pertinência de aulas e conteúdo, também mencionada pela metade dos jovens; o modelo de ensino condensado, implicando economia de tempo (40%); aspectos didáticos (20%), como o tratamento mais objetivos dos conteúdos “vai direto ao ponto”, “pega as principais coisas”. Novamente aqui, esses fatores relacionam-se a processos cognitivos, então bastante próximos dos elementos *aprender/conhecimento* do centro da representação social de educação. Assim, temos ocorrência representativa das práticas educacionais em torno dos processos de aprendizado.

Entre os aspectos negativos relacionados ao ProJovem; 20% indicaram dificuldades relacionadas à movimentação e acesso, como distância e filhos; 20% dos jovens colocaram problemas referentes à qualificação profissional (já comentados); e 20% apontaram a desistência escolar. Esses dois últimos itens constituem problemáticas levantadas nessa

pesquisa¹⁶. Compreendemos que esses jovens, então, empreendem uma maior energia para se manterem estudando, conforme recorte:

J5 – [...] já fiz ProJovem, só que eu não concluí, entendeu?[...] Eu comecei em outra turma [...] e acabei desistindo...aí vim de novo, com minha mãe, só que, com mais garra sabe, querendo mesmo estudar [...] desisto não... só vou desistir porque... nem desistir, vou passar de ano...

Esse impasse é, talvez, comum à grande parte dos sujeitos de nossa pesquisa. Eles querem se inserir, mas acabam desistindo, cedendo a outros interesses, como interações *alternativas*, o trabalho, os cuidados com a família, etc. Toca-nos o final da fala, em que a jovem duvida de si: “desisto não... só vou desistir porque... nem desistir, vou passar de ano”. Ela completa o pensamento com uma atitude otimista. São as duas faces da moeda, que constituem a diferença entre *realizar* ou *seguir tentando*. Nesse caminho, quando perguntados sobre o que iriam fazer com o término do Programa, a totalidade dos sujeitos disse que iria continuar os estudos; na dimensão trabalho, 60% disseram que iriam tentar conseguir um trabalho e 20%, que iriam realizar cursos profissionalizantes.

Sobre as escolas freqüentadas pelos jovens antes do Programa, na primeira fase da pesquisa, levantamos os motivos de abandono escolar pelos jovens. Obtivemos a compreensão de que, por razões diferenciadas – filhos, trabalho, etc. – conjugados a aspectos relacionados à classe econômica, gênero, sociedade de consumo, a escola torna-se distante ou estranha ao indivíduo, não *cabe* na vida dele, assim como ele não *cabe* na escola. Esses pontos também surgiram nas entrevistas (80%): “[...]eu parei de uma vez, por motivo de trabalho, de filho...”, “[...] por causa que eu trabalhava e não tinha tempo [de estudar]”.

A metade dos sujeitos de nossa pesquisa disse gostar das escolas. Ainda assim, entre as questões referentes a aspectos de integração/identificação, mais de 2/3 das respostas apresentaram elementos negativos. Com 40% de ocorrência, os jovens apontaram práticas paralelas no ambiente escolar, como *bagunçar*, *beber*, *ficar pelos corredores*, *gazear*. Apresentamos fragmentos sobre isso:

J4 – Rapaz... eu ia prá escola assim, mas... num... é... às vezes não assistia aula, ficava pelos corredor, e então deixei de estudar assim né, porque já tava já com o meu estudo já atrasado

¹⁶ Ver 4.2 Jovens do ProJovem Urbano

né? Era muito...assim, eu era muito menino, assim moleque né?... e ia assim pela cabeça dos outros, de querer, assim, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, eu ir, comer corda [...]

J5 – Eu parei... eu parei e fiquei quatro anos sem estudar, sabe... porque não tinha interesse mais de voltar à escola... ia assim: matriculava e ia pró colégio mas só prá bagunçar, só prá... até beber dentro da sala de aula, não vou mentir, a gente bebia, não tava nem aí, aí, enfim, eu não queria estudar, não ficava satisfeita...

J8 – [...] eu não tinha nem muito interesse de estudar, também às vezes eu gazeava, ia na conversinha das amigas [...]

A sociedade contemporânea, como sociedade de consumo e da informação, cria, nos indivíduos e para os indivíduos, uma gama de necessidades, cuja satisfação muitas vezes não atravessa as instituições mais tradicionais de socialização, como a escola, então enfraquecida. Nesse contexto, pode-se esperar que os estudantes busquem formas alternativas de interação e socialização. Um entendimento dessas configurações no cenário escolar pode ser obtido a partir da análise dos elementos periféricos da representação: *aluno, convivência e força de vontade*. A distância desses componentes do centro da representação de educação entre os jovens, de acordo com a teoria, nos levaria a concluir pela distância da prática que esses significantes implicariam.

Ser aluno consistiria em assumir um papel: *fazer as atividades, prestar atenção, passar de ano, se interessar...* Perrenoud (1995) fala de *ofício de aluno*, que, entre outros aspectos: exerce-se permanentemente sob o olhar e o controle de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto às pequenas modalidades; está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter. Não é difícil perceber a dificuldade inerente nisso. Nesse contexto, as formas de convivência não legitimadas ganham espaço, constituindo o contrário da convivência requerida; assim como a integração, a estrutura formal da escola não é linear, solicitando força (e domínio) de vontade.

Foram colocados outros pontos. Desinteresse e insatisfação foram elementos apontados por 30% dos jovens. Conteúdos não pertinentes e mau aprendizado foram indicados por 20% dos sujeitos: “antes eu não sabia quase nada... sobre... o EJA num ensina... ensina a estudar, mas não ensina assim coisas que o ProJovem tem prá ensinar.” (J. 3). Conflitos entre alunos e professores, desordem na sala, foram apontados por 20% dos pesquisados: “ [...] rolava assim, aqueles, é né, desaforos na sala, tal, ficava uns estressezinho, as vezes os aluno queria bagunçar, num queria dar aula, num queria estudar e virava aquele negócio...” (J. 4). Ainda, 20% dos sujeitos disseram não se integrarem por serem muito

jovens, não terem discernimento. E, com uma ocorrência cada, surgiu a questão da discriminação racial e da falta de estrutura da escola para lidar com os problemas. A questão do “ser muito jovem” merece uma reflexão.

J8 – Eu acho que é também por causa da idade né, [...] eu não me preocupava com nada, hoje em dia já me preocupo né, já quero arrumar um trabalho[...] naquele tempo eu não pensava, e hoje já penso.

Chama-nos a atenção a avaliação “[...] naquele tempo eu não pensava, e hoje já penso”. A educação, no que se refere à frequência à escola, para crianças e adolescentes, é compulsória, por lei, ou seja, têm a obrigação de ir à escola, mas sem perceberem necessariamente a finalidade objetiva disto. O grande diferencial de educação de jovens e adultos é que eles estudam por escolha, em vista de necessidades sentidas. Sob essa perspectiva, a compreensão da função da educação na vida desses sujeitos só vem mais tarde.

Assim, os elementos *terminar*, *importante* e *família*, também na periferia da representação, correspondem às significações translatas, também presentes no percurso dessa análise, indicando que os jovens percebem a importância da conclusão dos estudos. Como já colocamos, todos os entrevistados se referem à necessidade de concluir os estudos, a maioria planejando continuar em outras modalidades de ensino condensado. A família foi citada por 80% dos sujeitos entrevistados, confirmando relações, já apontadas nessa pesquisa, de cuidados, manutenção financeira, entre outras.

Nessa tentativa de elucidar relações entre componentes e práticas da representação social de educação, podemos delinear algumas compreensões. Os elementos *aprender/conhecimento* conformam uma dimensão cognitiva, relacionada aos processos de geração de conhecimento. Esses processos cognitivos aparecem nas práticas educacionais dos jovens entremeados às atividades didáticas e às relações com os professores. O elemento *ser alguém* corresponde a uma dimensão simbólica que indica conquista *posição* social. Essa dimensão simbólica perpassa praticamente todo discurso dos jovens sobre educação, eles dizem *é o meu futuro, quero ser alguém na vida, não tenho nada porque não tenho educação*, etc.

Essas duas dimensões remetem a objetos mais concretos: oportunidade, profissão, trabalho. Podemos entender essa contigüidade da seguinte forma: o aprendizado, como apropriação de conhecimentos, se constitui em capital educacional; a idealização de *ser alguém* direciona e justifica as práticas educacionais. Com esse capital e essa idealização o jovem entende, sob uma concepção ideológica, que tem mais oportunidade na vida, de modo a

desenvolver uma profissão e obter um trabalho. Os demais componentes da representação refletem outras dimensões que se afastam paulatinamente do centro, refletindo, todavia, o todo significativo que é a representação social. Tais ligações estão previstas na abordagem estrutural das representações sociais, que indica que o sistema central define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações, e que o sistema periférico permite uma integração das experiências cotidianas.

Essa pesquisa apresentou ao mesmo tempo resultados esperados e surpreendentes. Os jovens pelos quais nos interessamos não são apenas atrasados nos estudos, mas, se for possível pensar em níveis variados de margens sociais, eles estão bem aquém do espaço de inclusão. Esses indivíduos não trabalham em loja, não são atendentes, não têm carteira assinada. Não desfrutam de uma vida mediana. Filhos de pobres com pouco ou nenhum estudo, pertencem a um mundo bem mais complexo; se as necessidades para seus pais eram simples, para eles são bem outras, querem um tênis, querem uma marca, querem prazer, querem um momento. Um rapaz de 17 anos deseja ter algum dinheiro para gastar, a menina de 16 que engravida espera os filhos crescerem para poder estudar. As situações são vividas, o tempo torna-se passado.

Em um universo que associa reprodução da pobreza e modernidade líquida, a escola, em seu enfraquecimento como instituição, torna-se um caminho estreito e difícil. Na sociedade de extremos sociais, esses jovens são vistos como problema. Mas o problema maior é deles, que tentam uma melhor estruturação e querem, como é lícito querer, uma base, um emprego, um lugar. Assim, entre o que lhes é oferecido, em termos de modalidades educacionais e de programas de inclusão diversos, eles vão seguindo uma linha descontínua, entrar e sair da escola, começar um trabalho, um estágio, fazer um curso.

Uma pessoa querida nossa – permitam-nos aqui lembrar para efeito de ilustração – quando não sabia o que iria fazer da vida, quando não tinha perspectivas, dizia “vou fazer um curso de datilografia, vou trabalhar em um escritório, você vai ver.” Tão ingênua e crédula que, por tanto ouvir dizer que os empregadores exigiam à época o curso de datilografia, pensava que bastaria isso para ser empregada. No fim, não só não pode fazer o curso como também nunca trabalhou em um escritório. Da mesma forma, foi nossa hipótese de pesquisa encontrar entre os jovens a associação de educação com trabalho, com melhora de vida, com inclusão social. O que não pudemos supor, todavia, era encontrar a esperança, no sentido mesmo de *esperar*, que demonstram. Os sujeitos de nossa pesquisa acreditam realmente que vão poder mudar as coisas, que tudo que não tiveram foi por desmazelo deles mesmos, que esse Programa é uma nova chance, enfim.

Não duvidamos que o ProJovem Urbano contribuiu para a integração desses sujeitos na escola, contudo, não podemos deixar de assinalar o fato de que tal modelo educacional, compactado ao máximo, é meramente uma base precária, *uma porta*, como alguns sujeitos apontam. Não constitui um divisor de águas. Não possibilita grandes mudanças na formação dos jovens de fato. Já mencionamos, nesse estudo, que a oferta desse Programa se assemelha a uma política de *becos*¹⁷ nos caminhos da inclusão social. Tem sua função, uma vez que se constitui numa medida para atender as necessidades mais prementes do seu público, mas apenas dentro dos limites do que é emergencial e paliativo. Também não ousamos fazer prognósticos quanto às realizações que sucederão aos jovens. O primeiro passo foi dado. O nosso coração segue com os deles.

¹⁷ Ver item 3.4.2 Estrutura e conceitos do ProJovem Urbano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nessa pesquisa estabelecer compreensões sobre as relações dos jovens com a educação através do estudo da representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano. A fundamentação teórica- metodológica estruturou-se em torno da teoria das representações sociais e principalmente da teoria do núcleo central. A abordagem metodológica, a partir da óptica dos jovens em suas dinâmicas sociais, fundamentou-se no intuito de trazer as concepções desses sujeitos como perspectivas a serem consideradas no campo das ações públicas a eles destinadas. Nessa linha, é consenso, entre estudiosos da temática, a necessidade de superação dos estereótipos e uma aproximação real das vivências e formas de socialização dos jovens, para o estabelecimento de políticas realmente inclusivas.

Nesse contexto, o ProJovem Urbano caracteriza-se como um tipo de educação para jovens pobres, que combina aspectos de educação formal, não-formal e profissional, constituindo-se numa modalidade de ensino precária e paliativa. Sob a ilusão de responder às problemáticas de exclusão social desses indivíduos e, na fronteira de uma formação integral, acaba por preparar os jovens de uma maneira genérica e instrumental, em função do desenvolvimento de habilidades básicas para uma melhor adaptação/inserção na sociedade e no mundo do trabalho, incidindo modulação e controle.

As principais causas de afastamento dos jovens da escola foram relacionadas às situações de trabalho, de constituição de família e de falta de identificação com a escola. Diferenças relacionadas a gênero ficaram evidentes. Constatamos que as *funções* domésticas e maternais da mulher dificultam sua inserção escolar e no mercado de trabalho. As condições de exclusão para esses jovens estão associadas a fatores objetivos, como reprodução sócio-econômica e agravamento das desigualdades sociais, relacionados à globalização do capital; como também a fatores subjetivos e simbólicos, relativos à desinstitucionalização da juventude e à perda de força das instituições de socialização no contexto da modernidade líquida.

A reinserção dos jovens no sistema escolar detém implicações próprias, pois se constitui em tentativa de recuperação de perdas durante suas trajetórias de vida e, portanto, tentativa de inclusão social e econômica. Nesse contexto, realizamos o estudo da representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano, que proporcionou compreensões da significação e das práticas de educação para esse grupo. Sob as diretrizes metodológicas da teoria das representações sociais, que considera o mútuo engendramento

sujeito-representação-realidade social, procurou-se, respectivamente: estabelecer o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens; desvelar os elementos estruturantes da representação social em questão; obter indicadores da dimensão prática da representação.

Como principais resultados, obtivemos que os elementos **aprender, conhecimento e ser alguém** se constituem no provável núcleo central da representação social de educação. Esses significantes constituem o que existe de mais fundamental e arraigado na compreensão que os jovens têm de educação. Os componentes *aprender* e *conhecimento* respondem aos processos cognitivos inerentes às práticas educativas, de modo que constituem o efeito primeiro e essencial da educação, a geração de conhecimento. O componente *ser alguém*, relacionado à estabilidade e à identidade social, tem fortes implicações simbólicas e ideológicas, que surgem no discurso dos jovens através de assertivas como *quero terminar meus estudos para ser alguém na vida, sem educação você não é ninguém*, etc.

Nos quadrantes mais próximos do centro, encontramos os componentes *oportunidade, profissão e trabalho*. Configurando a interface entre o sistema central e o contexto social, referente ao ajustamento do sujeito ao ambiente, esses elementos se constituiriam nos propósitos *práticos* da educação para os jovens. Essa foi nossa hipótese de pesquisa e vem se confirmando desde o início. Nesse sentido, o elemento *oportunidade* representa as possibilidades de acesso aos bens sociais; e, os elementos *profissão e trabalho* estariam relacionados à inclusão econômica propriamente dita, o que nas sociedades capitalistas implica também em inclusão social.

Sob a compreensão de que as representações sociais regem nossa relação com o mundo, da mesma forma que a realidade social converge para constituição da representação; procuramos estabelecer ligações entre os conteúdos e a estrutura da representação social e as práticas educacionais dos sujeitos. Fizemos algumas conexões. Os jovens compreendem que a condição de exclusão econômica que vivenciam está associada a pouca escolaridade e falta de capacitação profissional. Sem trabalho que possa atender suas necessidades - com eles, com os filhos, com a família - sentem-se *nada, ninguém*. Somem-se a isso as ideologias, já que afirmam que se não estudaram foi porque *não quiseram*. Bauman (2001) ilustra um cenário semelhante:

[...] se ficam desempregados foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho [...] Isto é, em todo caso, o que lhes é dito hoje e aquilo em que passaram a acreditar, de modo que agora se comportam como se essa fosse a verdade. (BAUMAN, 2001, p. 43)

Podemos entender, dessa maneira, o fato de que os jovens associem educação, construída à medida que *aprendem e se apropriam* de determinados conhecimentos, à concretização da intenção de *ser alguém* na vida. Nesse contexto, o ProJovem Urbano vem com um forte apelo de atuar sobre as questões de exclusão, de ser um formato concebido *para o jovem*, pensado para atender *suas* necessidades. É composto, então, um currículo integrado para responder por *tudo*, por todas as necessidades informacionais desse segmento. É acreditando que podem superar as situações de exclusão e melhorar de vida que esses indivíduos optam por voltar a estudar. Essas situações, associadas, tanto influem sobre as acepções dos sujeitos quanto à educação, como também orientam as práticas, processos que a teoria das representações sociais ajuda-nos a compreender.

Esse estudo proporcionou uma melhor compreensão quanto aos jovens em suas configurações sociais e culturais, com foco nas significações e práticas referentes à educação. Consideramos, todavia, essa pesquisa como uma iniciação, inserida na proposição mais ampla de realizar uma efetiva aproximação dos jovens em suas construções, linguagens e identidades. Nessa perspectiva, consideramos que a teoria das representações sociais oferece um relevante aporte teórico-metodológico, uma vez que permite o estabelecimento de compreensões referentes ao indivíduo, ao grupo, ao meio social e ao objeto que desejemos estudar. Esperamos, ainda, ter a oportunidade de utilizar outros métodos de pesquisa relacionados à abordagem estrutural das representações sociais, com o que, certamente, teremos análises mais ricas e completas.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas Públicas: Juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13 – 32.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 73-92.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural em Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001 p. 155 –172.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a02v17n2.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 56.). 75 p.

BANGO, Júlio. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas Públicas: Juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33- 56.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 113 – 121.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96584/lei-11129-05>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem. **Guia de estudo: Unidade formativa I**. 2. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. 320 p.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem. **Manual do Educador: Orientações gerais**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. 154 p.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto Pedagógico Integrado – PPI ProJovem Urbano**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2008. 82 p. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/05_artigo_liza_camacho.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil. **Sesi**. [2005?]. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e Representações Sociais: Questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. 115 – 159.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FORMIGA, Nilton Soares; MELLO, Ivana. Testes psicológicos e técnicas projetivas: uma integração para um desenvolvimento da interação interpretativa indivíduo-psicólogo. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.20, n.2, jun. 2000. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v20n2/v20n2a04.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro, 2007. 80 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido. **Educação Social**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil: (1964 – 1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 296 p.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação na Era FHC: Fundamentos filosóficos e políticos**. 2. Ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 248 p.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução Regina Célia de Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2007. 2 v.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

KELL, Maria Rita. **A juventude como sintoma da cultura**. [2007?]. Disponível em: <http://www.arnaldogodoy.com.br/pdfs/revista_2007.pdf#page=43>. Acesso em: 12 nov. 2009.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais? In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 18/19, p. 193-203, 2005 Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/18-19/12kerbauy.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do Ensino Fundamental**. Natal: UFRN, 2005. 205 f. Tese. (Doutorado em Educação) – UFRN.

_____. Regularidades e transformações da prática no discurso docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 102-126, jan/abr. 2006.

MELLUCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 29-48.

MENY, Ives ; THOENIG, Jean-Claude. **Las Políticas Públicas**. Tradução de Salvador Del Carril. Córcega, Barcelona: Ariel, 1992. p. 7 – 10, 110 – 127.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, Regina Reys. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 253-281.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-73, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf.spp/n49/n49a04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 13-28.

PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar. Portugal: Porto Editora, 1995.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 47-72

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Representação Social da economia Brasileira Antes e Depois do “Plano Real”. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 49 – 112.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célida Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre). 144 p.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20 – 45, Jul. /Dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. A Pesquisa como Prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 63 – 151.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e educação não-formal. **Educação e realidade**, v. 33, n. 2, p. 83 – 98, jun. / dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 179-216.

SPÓSITO, Marília Pontes, CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 141-172. Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton H. de C. e; SOUZA, Nilson Alves de. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 217-252.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007. 188 p.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3 – 21.

APÊNDICE A – Questionário sócio-econômico-cultural

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

Caro estudante, pedimos sua participação no preenchimento do seguinte questionário, que será utilizado na pesquisa de mestrado intitulada **JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: Representações sociais de educação entre jovens participantes do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB**. Sua colaboração é muito importante para nós!

Desde já agradecemos!

NOME:

- 1) Qual seu sexo? ☐ Feminino ☐ Masculino
- 2) Qual sua idade? _____ anos
- 3) Como você se considera?
☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo ☐ Indígena
- 4) Qual seu estado civil?
☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Separado/ Desquitado/ Divorciado
☐ Mora com companheiro (a) ☐ Viúvo
- 5) Onde e como você mora atualmente?
☐ Em casa ou apartamento, com minha família.
☐ Em casa ou apartamento, sozinho.
☐ Em quarto ou cômodo alugado, sozinho.
☐ Outra situação. Com quem você mora?

- 6) Você tem filhos? ☐ Sim ☐ Não
- 7) Responda apenas SE VOCÊ TIVER FILHOS.
Quantos filhos tem? _____ Moram com você? ☐ Sim ☐ Não
- 8) Há quanto tempo você parou de estudar?
Há aproximadamente _____ anos.
- 9) Diga os motivos que contribuíram para que você deixasse de estudar. Marque **1 para o principal motivo, 2 para o segundo motivo, 3 para o terceiro motivo e assim sucessivamente**.
☐ Tive que trabalhar. ☐ Tive que cuidar da minha família.
☐ Faltou incentivo da minha família.

- () Não me sentia bem na escola.
 () Não tinha “cabeça” para estudar.
 () Tive dificuldades financeiras.
 () Não sei.
 () Outro. Qual? _____

10) Você exerce ou já exerceu alguma atividade remunerada?

- () Sim, exerço. Qual? _____
 () Sim, já exerci. Qual? _____
 () Não.

11) Somando a renda de todas as pessoas que moram na sua casa, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

- () Até 1 salário mínimo (465 Reais)
 () 1 a 2 salários mínimos (466 a 930 Reais)
 () 2 a 3 salários mínimos (931 a 1395 Reais)
 () 3 a 5 salários mínimos (1396 a 2325 Reais)
 () 5 a 10 salários mínimos (2326 a 4710 Reais)

12) Assinale o grau de escolaridade de seus pais.

	MÃE	PAI
Não estudou		
Ensino fundamental completo		
Ensino fundamental INcompleto		
Ensino médio completo		
Ensino médio INcompleto		
Superior completo		
Superior INcompleto		
Não sei		

13) Em que sua mãe e seu pai trabalham ou trabalharam a maior parte da vida?

	MÃE	PAI
Na agricultura. No campo, em fazenda ou pesca..		
Na indústria.		
No comércio, banco, transporte ou outros serviços.		
No funcionalismo público.		
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.		
Trabalhador sem carteira assinada.		
Trabalho em casa (costura, cozinha, aulas particulares, etc.)		
No lar.		
Não trabalha.		
Não sei.		

14) Você fez ou faz cursos fora da escola?

- () Sim, faço. Qual? _____
() Sim, já fiz. Qual? _____
() Não.

15) Com que frequência você lê? **Marque 1 para frequentemente, 2 para as vezes e três para nunca.**

- () Jornais
() Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época)
() Revistas de humor, quadrinhos.
() Romances, livros de ficção.
() Revistas femininas
() Outro. O quê? _____

16) O que você faz nas horas em que não está trabalhando ou estudando?

- () Pratico esportes.
() Participo de igreja ou grupo religioso.
() Participo de grupo de bairro ou associação comunitária.
() Participo de teatro ou grupos artísticos (dança, música)
() Escuto música
() Assistto televisão.
() Navego na Internet.
() Vou passear com amigos ou família.
() Outra coisa. O quê? _____

17) O que mais te deixa feliz?

18) Qual o seu maior problema no momento?

APÊNDICE B – TALP

Caro estudante, pedimos sua participação no preenchimento do seguinte questionário, que será utilizado na pesquisa de mestrado intitulada **JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: Representações sociais de educação entre jovens participantes do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB.**

Sua colaboração é muito importante para nós!

Desde já agradecemos!

NOME: _____ Data: ____/____/____

I - Escreva as quatro primeiras palavras que vêm à sua mente quando falo a palavra

ESTUDOS

➤ Agora, numere de acordo com a ordem de importância. Da seguinte forma: Coloque **1 para a palavra mais importante**, 2 para a segunda mais importante, e assim até o número 4.

➤ Justifique a seguir a palavra escolhida em primeiro lugar, como a mais importante: _____

II - Escreva as quatro primeiras palavras que vêm à sua mente quando falo a palavra

FUTURO

➤ Agora, numere de acordo com a ordem de importância. Da seguinte forma: Coloque **1 para a palavra mais importante**, 2 para a segunda mais importante, e assim até o número 4.

➤ Justifique a seguir a palavra escolhida em primeiro lugar, como a mais importante: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

1 Para você o que significa educação?

- Qual a importância da educação na sua vida?

2 Você gostava da escola?

- Como era sua escola?

3 Por que você resolveu participar do ProJovem?

- A bolsa auxílio influenciou sua decisão?

4 O que você mais gosta no ProJovem? E o que você menos gosta?

- Você consegue um bom aprendizado?

5 Você acha o ProJovem diferente das escolas que frequentou?
Em que sentido?

- Professores são melhores?
- Aulas são melhores?
- Os conteúdos são úteis em sua vida?

6 O que você pretende fazer quando terminar o ProJovem?

- Vai continuar os estudos?
- Vai trabalhar ou procurar trabalho?
- O que o ProJovem muda em sua vida?

7 Depois do ProJovem, você se sente preparado para exercer uma profissão?

APÊNDICE D – Mapa de associação de idéias¹⁸

Categorias	Trabalho	Finanças	Estudos/ Capacitação	Distância/ Perda de familiares	Convivência familiar	Cuidados com os filhos
Jovens pesquisados						
j. 05	<i>Falta de oportunidade nos empregos</i>					
j.06		<i>Situação financeira</i>				
j.07	<i>Não trabalhar com carteira assinada</i>					
j.09	<i>Não está trabalhando</i>	<i>E não poder ajudar em casa,</i>				<i>pois tenho três filhos prá estudar.</i>
j.13	<i>A falta de empregos, que faz a gente desistir de tudo, esse é o meu maior problema no momento</i>					
j.14					<i>O meu padrasto que vive discutindo comigo</i>	
j.19				<i>Eu enfrento a separação</i>		
j.29	<i>e arranjar um emprego</i>		<i>Me esforçar para terminar meus estudos</i>			
j.37			<i>Não ter o meu estudo completo</i>			
j.44	<i>O meu problema é a falta de emprego</i>	<i>para ajudar meu marido na alimentação.</i>				
j.47					<i>Meu marido não me apóia prá estudar e problema familiar.</i>	
j.59	<i>O desemprego na minha casa.</i>					
j.66	<i>Estou desempregada</i>					<i>pois moro só com os filhos e preciso trabalhar para cuidar de mim e dos meus filhos.</i>
j.73	<i>Falta de emprego digno</i>					<i>porque eu quero o melhor para os meus filhos.</i>
j.81						<i>Tenho problema com quem deixar meus filhos para comparecer à escola, esse é o meu maior problema.</i>

¹⁸ Exemplo de.

j.84	<i>Meu maior problema é não ter um emprego, sofro muito por causa disso.</i>					
j.108						<i>Ter que deixar minha filha em casa.</i>
j.111	<i>e o outro é um bom trabalho que eu queria arrumar na área de turismo.</i>		<i>É que não terminei meu estudos</i>			
j.119	<i>Meu problema: não estou trabalhando, esse é realmente um problema grande na minha vida.</i>					
j.121				<i>Meu problema é porque meu pai não está perto de mim.</i>		
j.124			<i>Não conseguir terminar os estudos</i>	<i>não ter uma família normal. Obs. Morar com meus pais.</i>		
j.127	<i>Meu problema é a falta de emprego, pois preciso de trabalho</i>					<i>tenho uma filha prá criar.</i>
j.129				<i>A perda do pai da minha filha assim que ela nasceu.</i>		

Mapa I – Problemas dos jovens (Categorias com mínimo de 10 ocorrências)