



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

LÍGIA LUÍS DE FREITAS

**JUVENTUDES EM CENA: PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE SEUS
PROCESSOS IDENTITÁRIOS, A PARTIR DO PROJOVEM URBANO**

JOÃO PESSOA

2014

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

LÍGIA LUÍS DE FREITAS

**JUVENTUDES EM CENA: PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE
PROCESSOS IDENTITÁRIOS, A PARTIR DO PROJOVEM URBANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Orientadora: Professora Dra. Mirian de Albuquerque Aquino

Co-Orientadora Professora Dra. Alejandra Montané López

JOÃO PESSOA

2014

F866j

Freitas, Lígia Luís de.

Juventudes em cena: percepções juvenis sobre processos identitários, a partir do Projovem Urbano / Lígia Luís de Freitas.-- João Pessoa, 2014.

235f

Orientadora: Mirian de Albuquerque Aquino

Coorientadora: Alejandra Montané López

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação - estudos culturais. 3. Projovem Urbano. 4. Processos identitários. 5. Educação - políticas públicas.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

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

**JUVENTUDES EM CENA: PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE
PROCESSOS IDENTITÁRIOS, A PARTIR DO PROJOVEM URBANO**

_____ em 31 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mirian de Albuquerque Aquino
Orientadora (PPGE/CE/UFPB)

Alejandra Montané López
Co-Orientadora (DDOE/UB)

Prof. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Examinadora Interna (PPGE/CE/UFPB)

Prof. Dra. Trinidad Donoso Vazquez
Examinadora externa (DMID/UB)

Prof. Dra. Trinidad Mentado
Examinadora externa (DDOE/UB)

Para a juventude do Projovem Urbano.

AGRADECIMENTOS

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar” (Chico Xavier). Entretanto, a caminhada só foi possível por conta do envolvimento de instituições e pessoas, pelas quais tenho profunda gratidão. Neste momento, resolvi dispensar as titulações acadêmicas e falar de gente que se torna importante não pelo título que tem, mas pela capacidade de se doar e de enxergar detalhes que eu, por conta de todo meu envolvimento, não perceberia. Alguns afetos já fazem parte da minha jornada desde longas datas, outras/os foram presentes que a vida me deu durante a caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, espaço que me acolheu no mestrado e no doutorado. Agradeço a Coordenação do Programa e aos técnicos/as pelo atendimento as demandas discentes, em especial, Rose, força motriz do PPGE. Aqui gostaria de registrar o corpo docente com quem tive a oportunidade de tecer diálogos durante o período do doutorado: Ana Dorziat, Adelaide, Mirian, Edvaldo (quase do Programa), Fernando, Windys, Eulina, Ricardo, Elisa. Em tempo, não poderia me esquecer de Regina e Ivone, ambas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, pelos ensinamentos sobre a análise do discurso.

À Capes, pela bolsa de estudos nos últimos dois anos do curso e ao Programa hispano-brasileiro de cooperação entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade de Barcelona: Gênero e educação superior: políticas, narrativas e currículo, através do qual foi possível o doutorado-sanduíche na UB.

À Mirian, minha orientadora, por disponibilizar tempo e conhecimento durante todo o doutorado e pela minha acolhida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Informação, Educação e Relações Etnicorraciais (NEPIERE), espaço onde aprofundi a aprendizagem sobre temáticas importantes para a minha formação e atuação profissional. Junto com o núcleo de pesquisa pude participar do Grupo de Estudos Integrando Competências, Integrando Saberes e Formando Cientista (GEINCOS), lugar de estudo e trabalho coletivo, onde construí e mantenho ricas amizades, com afeto especial para Leyde, Izabel e Ana Roberta (apoio durante a defesa), a partir delas referendo todo o GRUPO.

À Sandra, minha co-orientadora, pelo *resumen* e por todas as valiosas dicas e sugestões no período do doutorado sanduíche, através de quem agradeço o acolhimento do Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Pela força junto com Mirian, nos momentos finais de escrita do texto. Na UB também gostaria de

destacar a acolhida de Trini e sua sugestão para o curso sobre pesquisa qualitativa, com Mari Pau.

À Eulina, em especial, pelas contribuições no meu processo formativo em gênero, desde o mestrado. Através dela e de Glória encontrei o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), espaço fundamental para minha formação como pesquisadora. Um coletivo competente que vem promovendo agendas, articulando pautas e pesquisas, no campo dos Estudos de Gênero, Feminismo e Políticas Públicas. Aqui gostaria de destacar o estímulo das colegas e parceiras: Flávia, Gisele, Norma, Meire, Antonio, Solange (do NEABI), Rita (parceira na logística da defesa), Adenilda e todas as bolsistas, sem as quais as ações do Núcleo não teriam o mesmo movimento.

Neste momento, não poderia me esquecer das preciosas colaborações de Juarez (UFMG), Mônica (UFPB), Edvaldo (UFPB), Joselina (UFC), que foram membros da minha qualificação e que me deram ricas contribuições para pensar a investigação focada na juventude. Lembro aqui de Albert Espinosa – sou uma pessoa afortunada;

Aos/às colegas e amigos/as da turma 30, pela partilha do conhecimento e pelos desafios que enfrentamos juntos. Na memória: Lucas, Roseane, Leila, Albertina, Quézia, Angélica, Vivian, Eula, Luciana, Lenise, Helen, Germano, Shirley, Neto...

À Secretaria da Mulher de João Pessoa (Paraíba/Brasil), onde aprendi a fazer política pública e a criar alternativas para garantir a cidadania das mulheres, além de viver o desafio de identidades entrecortadas: estar na gestão pública e ser feminista. Meu reconhecimento à ousadia de Estelizabel, Douraci, Nézia, Socorro Borges, Sueldes, Elinaide, Vilma, Rosângela, Auxiliadora, Jânia, Lucinha, Joice, Maria, Fernanda, Tereza, Cida, Katiele, Amanda, Vanuza, Rafaelle, Gregória, Lila, Viviane...

À Adriana Diniz, Maria Azeredo, Jeane (por refletirem comigo sobre os objetivos iniciais), Patrícia Rocha (pela leitura do texto de análise), Adriana (Drica), Rogério (Roger), Nena, Alci, Izandra, Patrícia Santos, Márcia, Marinalva, Bernadete, Helena, Adélia, Ana Raquel (AR), Nanego, Cides, Olgarina, Tutu e Terezinha (pelas reflexões sobre a formação do Projovem Urbano)...

À Maria Alves, minha mãe, por todos os ensinamentos que me tornaram professora, mulher, mãe, mas, principalmente, uma pessoa de *Fé*. Através dela referencio outras mulheres da família que, de alguma forma, rompem com a ideia de destino, em especial vovó Chiquinha – que foi uma grande matriarca.

À minha irmã Lucília e aos meus irmãos David, Jânio, Beto e Ge – meu parceiro seguro, em diferentes momentos da minha vida.

A José Luiz, pai de Vinícius, a quem aprendi a amar à distância – companheiro para toda vida. Pelas leituras e sugestões que fez para partes do meu texto e pela força no final desta caminhada.

A Vinícius (Vini), com quem tenho aprendido que a maternidade deve ser uma escolha. Alguém que não nunca me deixou esquecer que existe vida para além da academia.

À minha família da Suíça, por me acolher quando estava precisando: Cleide, Vanina e Virna, que me apresentou Florita e Alberto - meus abuelos espanhóis. Em Barcelona encontrei Pilar, que por 6 meses cuidou de mim como mãe – porto seguro na Espanha.

A *Turma da Lazineira*, que faz dos nossos cafés um motivo de encontro e afeto, com destaques: Tarcízio, Tunico (pelos cuidados com meu corpo), Ed e Lais (pelas transcrições), Eli, Rosário, Luciana, Luísa, Iza, Manu, Nalda, Sula, Nena, Glória...

À Emília, pela articulação de sua rede de amizades para me acolher em Barcelona.

À Paula Bianchi (Paulinha), amizade brasileira feita em terras Catalãs. Como disse Mirian, minha irmã gêmea.

A Hanif, que apesar das nossas diferenças (língua, cultura e religião) foi acolhedor e solidário, em vários momentos da minha estadia em Barcelona.

A Kyllier Pauller, pelo compromisso de produzir um *abstract* em tempo recorde.

Às/aos mais especiais, sem elas/eles não teria movimento, fluxo, produção. Sou humanamente afortunada por tê-las/os conhecido – As/os jovens do Projovem Urbano. Aproveito para agradecer, também, às/os Educadores/as do Programa e às Cuidadoras do Núcleo X, pelas conversas durante e depois da pesquisa de campo.

Os outros sonhos...
Eu só penso, assim, em ser feliz, entendeu?
Que é a única coisa que eu quero pra minha vida.
(...) Sem minha felicidade eu não vou poder sorrir. (*Anita*)

RESUMO

A história das políticas públicas de juventude no contexto brasileiro é bastante recente. O Projovem Urbano surgiu em 2007, num contexto de políticas governamentais integradas para a juventude. Seu Projeto Pedagógico Integrado prevê uma formação que reinsira o/a jovem na escola e no mundo do trabalho, propiciando-lhe oportunidades para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. O estudo partiu do pressuposto de que o Projovem Urbano contribui para que as/os jovens se (re)posicionem em seus processos identitários no exercício da discência, na experiência do trabalho, na prática cidadã e como sujeitos de gênero, de forma a se situar e intervir na própria realidade. Objetivou-se analisar as contribuições do Projovem Urbano para que as/os jovens matriculados no Programa se (re)posicionem em seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãos e como mulheres e homens jovens. Os objetivos específicos buscam: 1. Situar o Projovem Urbano no contexto das políticas públicas direcionadas à juventude e refletir sobre os desafios do Programa no que diz respeito a sua efetiva contribuição para o reposicionamento identitário juvenil; 2. Apreender as percepções das/os jovens sobre as contribuições do Programa para seus (re)posicionamentos identitários na relação com a escola, com o mundo do trabalho, no exercício da cidadania e como sujeito de gênero; 3. Problematicar em que medida o Projovem Urbano contribui para os (re)posicionamentos identitários. 4. Apontar estratégias para melhoria do Programa, tomando como referência as demandas apontadas pelos/as jovens; A fundamentação teórica tomou como suporte autores do campo da Sociologia da Educação, dos Estudos Culturais e das Políticas Públicas, entre outros. Para alcance destes objetivos realizou-se um estudo de natureza qualitativa situado no campo dos Estudos Culturais da Educação, cujo trabalho de campo foi realizado num período de 9 meses, com início no mês de janeiro e término no mês de setembro de 2013, em um Núcleo do Programa, na cidade de João Pessoa. O processo de análise e interpretação dos dados confirmou parcialmente o pressuposto: a) No que diz respeito à reconstrução da relação com a escola, a passagem pelo Programa revela que ela foi ressignificada pela maioria das/os jovens, que reencontraram sua identidade enquanto aluna/o; b) Na postura diante do mundo do trabalho, o Programa contribui para que as/os jovens passem a ter um olhar mais crítico sobre sua identidade enquanto trabalhador/a, entretanto, não colabora para seus (re)posicionamentos no mundo do trabalho, ou pelo menos não aponta perspectivas para que as/os jovens saiam da situação precária em que se encontram; c) O (re)encontro com a comunidade, no caso do grupo investigado, foi provocado por uma situação contingencial vivida pelas/os jovens na sua comunidade, gerando o exercício da cidadania naquele momento e; d) No (re)posicionamento enquanto sujeitos de gênero, a passagem pelo Programa indica uma contribuição, em particular, com respeito às mulheres que passaram a refletir de forma mais crítica sobre as desigualdades da sua vida privada e a se posicionarem diante de situações do seu cotidiano que manifestem tais desigualdades. Espera-se que este estudo possa contribuir com o campo da pesquisa relacionada à juventude e da educação, bem como para a qualificação das Políticas Públicas de Juventude, de maneira que estas possam, efetivamente, responder às demandas e expectativas daquelas/es a quem são endereçadas – as/os jovens.

Palavras-chave: Juventude. Projovem Urbano. Processos Identitários. Políticas Públicas de Educação.

RESUMEN

La historia de las políticas públicas para la juventud en el contexto brasileño es bastante reciente. En 2007, surge el Projovem Urbano en un contexto de políticas gubernamentales para la juventud cuyo Proyecto Político Integrado se basa en los paradigmas contemporáneos que hacen hincapié en la relación entre el / la joven y el proceso de construcción del conocimiento, promocionando una capacitación que vuelva a insertar a los/las jóvenes en la escuela y en el mundo laboral, proporcionándoles oportunidades para el desarrollo humano y ciudadanía efectiva. Este estudio partió del presupuesto de que el proceso formativo del proyecto Projovem Urbano ayuda a permitir que las/los jóvenes (re) posicionan sus procesos de identidad como estudiantes, como trabajadores/as, como ciudadanos/as y como sujetos de género, para situarse e intervenir en su propia realidad. En este sentido, el objetivo del trabajo ha sido analizar las contribuciones del Projovem Urbano en los reposicionamientos identitarios como alumnos/as, trabajadores/as, ciudadanos/as y como mujeres y hombres de los/las jóvenes matriculados. Los objetivos específicos fueron: 1. Situar el Projovem Urbano en el contexto de las políticas dirigidas a los jóvenes y reflexionar sobre los retos del programa con respecto a su contribución efectiva a los (re)posicionamientos identitarios; 2. Estudiar las percepciones de los/las jóvenes acerca de las contribuciones del programa, con su (re)posicionamiento identitario en relación con la escuela, con el mundo del trabajo, con el ejercicio de la ciudadanía y como sujetos de género. 3. Cuestionar en qué medida el Projovem Urbano contribuyen al (re) posicionamiento de la identidad juvenil. La fundamentación teórica corresponde al campo de la Sociología de la Educación, de los Estudios Culturales y de las Políticas Públicas, entre otros. El trabajo de campo de corte cualitativo basado en la Teoría Fundamentada se llevó a cabo entre enero y septiembre de 2013, en el Núcleo del Projovem Urbano en la ciudad de João Pessoa. El análisis de los datos mostró que los sujetos explican parcialmente los presupuestos : a) Con el paso por el programa la mayor parte de los/las jóvenes reconstruyeron su identidad como alumnos/as; b) Los/las jóvenes participantes en el programa comenzaron a tener una visión más crítica de su identidad como trabajador/a , sin embargo, el programa no contribuyó a su (re) posicionamiento el mundo del trabajo y no se detectaron cambios en este sentido; c) El reencuentro con la comunidad, en el caso del grupo investigado , fue causado por una situación de contingencia vividas por las / los jóvenes en su comunidad , lo que generó el ejercicio de la ciudadanía en ese momento y; d) El (re) posicionamiento como sujetos de género, tras el paso por el programa indica una contribución, en particular con respecto a las mujeres que reflexionaron de forma crítica sobre las desigualdades en su vida privada y se posicionaron frente a las situaciones de su vida cotidiana. Se espera que este estudio puede contribuir al campo de estudio de la juventud y de la investigación educativa, así como a la cualificación de las Políticas Públicas de Juventud, de manera que estas puedan responder eficazmente a las demandas y expectativas de las personas a las que se dirigen, los/las jóvenes.

Palabras clave: Juventud. Projovem Urbano. Procesos identitarios. Políticas Públicas de Educación

ABSTRACT

The history of public policies for youth is quite recent in the Brazilian context. Projovem Urbano emerged in 2007, in a context of integrated public policies for youth. Its Pedagogical Integrated Project aims an education that reinsert the youngster in school and inserts the working world, providing them opportunities for human development and citizenship. On this way, the study began with the assumption that the Projovem Urbano helps enabling young people to (re) position themselves in their identity processes at the exercise of outcomes, on work experience, in citizen practice and as gender subjects, in order to situate and intervening in their own reality. Aimed to analyze the contributions of Projovem Urbano for the enrolled youth in the program to (re) position themselves on their identity processes as students, workers, citizens and as young men and women. The specific objectives seek to: 1. Place the Projovem Urbano in the public policies intended for youth and reflect upon the program challenges of the program with regard to their effective contribution to youth identity replacement; 2. Grasping pupils perceptions of the youth about the Program's contributions for their identity and (re) positioning in relationship with the school, with the work's world exercise of citizenship and as gender's subjects.; 3. Problematize the extent to which the Projovem Urbano contributes to the (re) placement identity. The theoretical basis took as support authors from, Sociology of Education, Cultural Studies and Public Policy, among others. In order to reach these aims carried out a qualitative study located in the field of Cultural Studies of Education, whose research of field approached to the Grounded Theory. The lifting of material was conducted from January to September 2013, in a Nucleus Program in the city of João Pessoa. The thematic analysis revealed that partially confirm the presupposition: a) With regard to rebuilding the relationship with the school, passing through the program shows what it was (re) positioned by the majority of young people which have rediscovered their identity as a student. b) In view of the world of work, the program contributes to the / young people thereafter have a more critical view of their identity as a worker, however, does not collaborate to its (re) placement in the working world, or at least not to aiming prospects for young people to migrate from the precarious situation in which they are; c) The community (re) meetings, from the group investigated in the case, this was caused by a contingency situation faced by young people in their community, generating the exercise of citizenship that moment and; d) In the (re) positioning as gender's subjects, the passage through the program indicates a contribution, in particular with respect to the women who became to reflect more critically on the inequalities of their private life and to position themselves in situations of their routine which express such inequalities. It is hoped that this study may contribute to the research field related to youth and education as well as towards the qualification of the Youth Public Policies, so that they can effectively respond to the demands and expectations of those which are addressed – the young people.

Keywords: Youth. Projovem Urbano. Identity processes. Educational Policy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Núcleo X.....	111
Imagem 2 – Vista aérea da escola onde funciona o Núcleo X.....	113
Imagem 3 – Comunidade Y.....	115
Imagem 4 – Triangulação de Técnicas.....	124
Imagem 5 – Unidades Temáticas.....	128
Imagem 6 – As chuvas no meio do PLA.....	181
Imagem 7 – Apresentação do PLA Núcleo X.....	181
Imagem 8 – Apresentação pública do PLA.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Faixa Etária.....	132
Tabela 02 – Raça/cor.....	134
Tabela 03 – Orientação Sexual.....	139
Tabela 04 – Situação de Moradia.....	147
Tabela 05 – Situação Conjugal.....	151
Tabela 06 – Número de Filhos.....	154
Tabela 07 – Idade 1ª Gestação/foi Pai.....	154
Tabela 08 – Motivos do Abandono Escolar.....	162
Tabela 09 – Motivações para entrar no PJU.....	168
Tabela 10 – Conquistas através do PJU.....	174
Tabela 11 – Avaliação das Conquistas.....	175
Tabela 12 - Projetos ao terminar o PJU.....	192

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 A trajetória da pesquisadora e o objeto de estudo.....	18
2 MIRADAS SOBRE AS JUVENTUDES.....	27
2.1 JOVENS: SUJEITOS DE POLÍTICAS?.....	27
2.1.1 As ações para a juventude dos anos 1990.....	29
2.2 JOVENS: SUJEITOS DE DIREITOS?.....	34
2.2.1 Política Nacional de Juventude: 2005 – 2013.....	35
2.2.2 PPJ dos anos 2000: desafios a serem superados.....	40
2.3 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM... ..	42
2.3.1 Projovem Urbano (PJU).....	43
2.3.2 A concepção de juventude do PJU.....	49
2.3.3 O Projovem Urbano e as culturas juvenis.....	60
3 CONFIGURAÇÕES EM TORNO DA IDENTIDADE JUVENIL.....	65
3.1 JUVENTUDE E A NOÇÃO DE FAIXA ETÁRIA.....	66
3.2 A IDEIA DE GERAÇÃO: REFLEXÕES PONTUAIS.....	70
3.3 DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA E A SUA CRISE NA RELAÇÃO COM A JUVENTUDE.....	74
3.4 A IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	85
3.5 GÊNERO, JUVENTUDE, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO.....	89
4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PESQUISAR NOS ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO.....	105
4.1 NATUREZA E TIPO DA PESQUISA.....	106
4.2 O CAMPO DE PESQUISA: NÚCLEO X.....	110
4.3 O TERRITÓRIO DAS/OS JOVENS: A COMUNIDADE Y.....	114
4.4 O DESAFIO DE DEFINIR O GRUPO DE PESQUISA.....	116
4.5 INSTRUMENTOS DE REGISTRO.....	117
4.5.1 O diário de campo: centro das atenções.....	118

4.5.2 Triangulando técnicas para melhor conhecer os/as jovens.....	122
4.6 A ESCOVAÇÃO DAS PALAVRAS: PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	127
 5 JUVENTUDE EM CENA: ESTRUTURAS FAMILIARES E ANTECEDENTES ESCOLARES.....	130
5.1 CENA 1: OS/AS JOVENS COMO ELES/ELAS SÃO.....	132
5.2 CENA 2: FAMÍLIA DE ORIGEM X FAMÍLIA PRÓPRIA.....	140
5.3 CENA 3: MORADIA E CONJUGALIDADE.....	147
5.4 CENA 4: RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIDA PRIVADA.....	152
5.5 CENA 5: ANTECEDENTES ESCOLARES.....	161
 6 JUVENTUDE EM CENA: CHEGADA AO PROGRAMA E CONTRIBUIÇÕES DO PROJOVEM URBANO.....	168
6.1 CENA 1: MOTIVAÇÕES PARA ENTRAR NO PJU.....	168
6.2 CENA 2: APRENDIZAGENS A PARTIR DAS DIMENSÕES DO PROGRAMA.....	173
6.2.1 Contribuições da Participação Cidadã.....	179
6.2.2 Contribuições da Qualificação Profissional.....	185
6.3 CENA 3: PROJETOS E SONHOS PARA O FUTURO.....	193
6.3.1 A continuidade da escola: “sonhos impossíveis x sonhos possíveis.....	198
6.3.2 Outros sonhos.....	198
 7 TEMAS DA CENA E ALGUNS CENÁRIOS POSSÍVEIS.....	202
 REFERÊNCIAS.....	210

1 INTRODUÇÃO

Layale¹, Pedro, Anita, Paloma, Betty, Thelma, Rodrigo, Laura, Cida, Elisabeth, Leila, Antonia, Malu, Marcos, Raquel, Maria, Luana, Giselle, Ruth, Adélia, Ana... Jovens da cidade de João Pessoa (Paraíba/Brasil), jovens com quem tive a oportunidade de conviver no território de um Núcleo do Projovem Urbano e, em alguns momentos, em espaços da comunidade. Jovens das/os quais estou distante em termos de faixa etária, escolaridade, condição social... Jovens que me impuseram o desafio de me (re)posicionar, o que significou rever posturas, visões de mundo, valores, crenças.

As/os jovens aqui citadas/os fazem parte dos 50,5 milhões que compõem a juventude brasileira, o que corresponde a um quarto da população do país que é de aproximadamente 190.755.799² pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No Brasil, a população juvenil está situada nas faixas entre 15 e 29 anos, sendo organizada nos seguintes subgrupos: jovem-adolescente, jovem-jovem e jovem-adulto. Por ordem, situam-se nestes subgrupos as seguintes faixas-etárias: 15 a 17 anos, 18 a 24 anos e 25 a 29 anos. Em João Pessoa, 203.021 pessoas estão neste grupo populacional. Esse estudo toma como referência o segundo e o terceiro subgrupos, perfil de atendimento do Projovem Urbano - Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado em 2007.

Num país com esta população é impossível que a juventude não ganhe espaço na mídia, nas pesquisas, em estudos acadêmicos e mais recentemente nas políticas públicas. Como será visto no decorrer deste texto, ao longo da história esse grupo populacional foi focalizado de diferentes maneiras pelo discurso social. As investigações de Feixa (2006a) e outros estudos Abramo (1997) destacam que a juventude tem sido protagonista de pautas sociais, culturais, artísticas e políticas.

No contexto brasileiro, o ano de 1992 foi emblemático. Naquele momento o movimento denominado de “Caras Pintadas” foi para as ruas de norte a sul do país, com manifestações criativas e coloridas solicitando o impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello. A ação juvenil e de diferentes parcelas da população era uma resposta às denúncias de corrupção que marcavam o governo da época. A juventude e a população em geral exigia a saída daquele que teria sido o primeiro presidente eleito por voto direto, depois

¹ Visando resguardar as identidades das/os jovens utilizo nomes fictícios.

² De acordo com o Censo 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

de um longo período ditatorial. A pressão da população foi decisiva para a renúncia do cargo pelo então presidente, substituído pelo seu vice, Itamar Franco.

Mais recentemente, as agendas de rua protagonizadas pela juventude brasileira durante o primeiro semestre de 2013 mostraram a diversidade de demandas que impulsionam a população jovem. Os protestos, que tiveram como ponto de partida a redução das tarifas do transporte coletivo, foram realizados em muitas cidades do país, sendo ampliados por diferentes reivindicações e recebendo adesão de diferentes setores da população preocupados em fortalecer o direito à liberdade de expressão e manifestação, pois em algumas cidades a polícia reagiu de forma violenta contra manifestantes.

Embora os estudos demográficos apontem que no Brasil a população começa a envelhecer, os números apresentados inicialmente mostram que nunca um grupo populacional foi tão numeroso em termos absoluto. Esta realidade, que impõe iniciativas estatais de garantia dos direitos da juventude, também revela a outra face da moeda. A maior parte das/os jovens brasileiros vive em regiões metropolitanas, sendo uma das parcelas mais afetada por questões de diferentes ordens: violência, desemprego, falta de qualificação profissional e acesso à educação de qualidade, entre outras problemáticas entranhadas na sociedade.

Como será visto ao longo deste texto a partir de estudos e pesquisas, a realidade da juventude brasileira, com destaque para aquela que está inserida nas camadas populares, não é fácil. Em se tratando de temas diretamente relacionados com as preocupações deste estudo, o IBGE (2013) revelou que parcela significativa da população jovem situada na faixa etária de 15 a 29 anos não estava frequentando a escola e não se encontrava inserida no mundo do trabalho, em 2012.

Apesar dessas realidades das quais este estudo não pode se desvencilhar, não tenho a intenção de afirmar uma imagem da juventude como problema social, mas de refletir sobre uma situação juvenil em particular, isto é, aquela atendida pelo Projovem Urbano e, conseqüentemente, sobre a distância que precisa ser percorrida a fim de garantir que a/o jovem matriculada/o no Programa acesse sua cidadania.

Nesta direção, a trajetória das/os jovens deste estudo e seus processos identitários, que já se revelam reversíveis e descontínuos (PAIS, 1990; 2009), em virtude do processo de desinstitucionalização social (DUBET, 1996) será, ainda, mais afetada em contextos sociais marcados pela fragilidade e ausência de direitos. Ou seja, para parte significativa daquelas/es que compõem a juventude deste país, ter a mesma faixa etária não significará viver a mesma juventude, o que implica em conseqüências diretas para a construção dos seus processos identitários, como será visto no decorrer do capítulo de análise.

Inspirada nas provocações de Skliar (2003) levanto algumas questões que considero importantes para reflexões que se sucedem. Para este autor mais do que hospedar o outro é preciso se interessar por ela/ele, o que impõe enxergar: quem é o outro da adolescente que não está grávida? Quem é o outro da/o jovem que não trabalha? Quem é o outro das/os jovens que nunca abandonaram a escola? Quem é o outro das/os aprovados? Quem é a outra da jovem que não é mãe? Quem é o outro do jovem que não é pai? Quem é o outro da/o jovem que tem família? Quem é o outro da/o jovem que tem sua cidadania plenamente garantida? Como se pode verificar, o outro pode provocar diferentes interrogações. Este estudo optou por um direcionamento que desse lugar central às percepções juvenis sobre as contribuições do Projovem Urbano para seus processos identitários - objeto deste estudo.

A seguir situo como a temática juventude emerge na minha trajetória social, acadêmica e profissional, num diálogo em que apresento como se deu a delimitação do objeto. Finalizo apresentando o pressuposto, a pergunta investigava e os objetivos do estudo.

1.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E O OBJETO DE ESTUDO

As questões relacionadas à juventude fazem parte de diferentes momentos de minha trajetória social, acadêmica e profissional. Desde meus 15 anos participei e depois comecei a atuar como animadora de grupos comunitários de jovens nas Comunidades Eclesiais de Base, em Bayeux/PB, dentro da perspectiva da chamada Teologia da Libertação. Nos finais dos anos de 1980, como estudante secundarista, já atuava como militante e representante estudantil, lutando pela qualidade da escola pública e pelo direito à meia passagem de ônibus para estudantes. Durante os anos de 1990, a partir da discussão das cotas para mulheres, refletia, junto com outras companheiras de partido, sobre as condições da mulher na sociedade e pela equidade na política. Ainda nesses anos, junto com outras jovens da militância partidária como eu, estruturamos a organização feminista “Acorda Mulher”, que tinha como principal objetivo realizar um trabalho de empoderamento das mulheres para o enfrentamento de problemáticas do seu cotidiano, a exemplo da violência doméstica.

Concomitantemente a essa experiência ingressei como professora da rede pública de João Pessoa, indo trabalhar com jovens do ensino noturno. A realidade com a qual me defrontei refletia a crise da sociedade, da escola, explodindo de forma diferenciada na vida dos/as jovens (DAYRELL, 2001). A princípio, uma experiência desafiante porque na

condição de recém-formada não me sentia segura para trabalhar com esse público. Entretanto, em virtude de ter vivido uma trajetória satisfatória como estudante de escola pública, apesar dos percalços da minha própria história, o desafio de atuar com jovens, ao mesmo tempo tão próximos (no sentido da pobreza) e tão diversos em seus processos identitários me instigava. Assim, comecei ensinando no Alto do Mateus, um dos bairros mais antigos da cidade de João Pessoa/PB que, naquele momento, contava com uma infraestrutura social decadente e com um alto índice de pobreza e violência.

Alguns anos depois resolvi morar nesse bairro. Durante o período em que residi por lá tive a oportunidade de trabalhar com turmas do 5º ao 8º ano do ensino fundamental, de duas escolas. Participei do Projeto Beira da Linha, uma Organização Não Governamental que surgiu como fruto de um programa da Instituição Católica Italiana Pia Sociedade de Padre Nicola Mazza, que buscava proporcionar ações educativas qualificadas para o exercício da consciência crítica e da capacidade criativa das crianças, adolescentes e jovens da comunidade, em situação de vulnerabilidade social. A partir das aulas de reforço e de atividades que valorizavam a cultura popular e a profissionalização a ONG procurava afastar seus/suas frequentadores/as das drogas, da marginalidade e da violência, valorizando o sentimento de pertencimento à escola e à comunidade que muitos/as jovens (particularmente do sexo masculino) demonstravam ter perdido. A referida instituição continua fazendo a diferença na vida de muitos/as que ali vivem.

Esse período me transformou intensamente como profissional. Embora sem muita reflexividade acadêmica, naquele momento, já percebia como a juventude com a qual trabalhava era estigmatizada e marcada por rótulos (imatura, irresponsável, marginal, promíscua, violenta etc). No contexto das duas escolas em que lecionei, era uníssono o discurso que enquadra a juventude em determinados estigmas. Ao refletir sobre essas questões, Dayrell afirma que tanto a Sociologia da Juventude, quanto a da Educação,³ têm contribuído para a desconstrução de determinadas concepções ao fazerem “do problema da juventude um problema sociológico”. Todavia, na ótica do autor, em alguns casos, a teoria parece não chegar a um denominador comum (DAYRELL, 2001, p.6).

³ Veja-se, por exemplo: Pais (1990; 2009), Dayrell (2001; 2003), Dubet (1996), Bourdieu (1983) e Peralva (1997).

As lições dessas experiências foram significativas para compreender que a escuta ativa é um elemento importante na atuação junto à população jovem. Além disso, o trabalho com a população juvenil impõe que aprendamos tempos e ritmos que, na maioria das vezes, colocam em cheque a temporalidade de funcionamento do adulto. A juventude exige que enxerguemos o que não conseguimos enxergar. Naquele momento, em decorrência de um “olhar pedagógico viciado” (DAYRELL, 2001), conseguia discernir pouco além da experiência de sala de aula. Recorro a Bertold Brecht⁴ para registrar que devia ter desconfiado do trivial e examinado o habitual. Olhar a juventude exige abertura para a fluidez, a diversidade, o imprevisível, o inusitado e o inesperado.

A partir de 1998 fui residir em Campina Grande e nesse período atuei em projetos de formação de professores/as pelo interior da Paraíba, me afastando das agendas juvenis. Em 2001 fiz seleção para o curso de mestrado e retomei as reflexões acadêmicas sobre as relações de gênero na escola. Neste momento estudei o preconceito contra jovens adolescentes do sexo feminino que jogam futebol no contexto escolar. Tal produção me permitiu mergulhar nas questões relacionadas ao esporte e ao futebol, que no Brasil permanece como um campo de construção da masculinidade, no qual as mulheres apesar da sua competência técnica e das conquistas em mundiais permanecem numa posição secundária.

Em 2005 voltei a encontrar profissionalmente os/as jovens quando fui convidada para a Assessoria de Educação e Cultura Inclusivas, da Secretaria de Políticas para as Mulheres, do município de João Pessoa/Paraíba/Brasil. Naquele momento, não planejava fazer doutorado e nem imaginava que as questões juvenis, novamente, chegariam até mim. A assessoria atendia demandas vindas de diferentes contextos para sensibilização e/ou formação de educadores/as e profissionais. Recorrentemente recebíamos convites para ações diretas com as/os jovens, através da metodologia de palestras, oficinas, rodas de diálogo, sobre diferentes temáticas: relações de gênero, sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, paternidade responsável, diversidade sexual, racismo, homofobia, sexismo, machismo, preconceito, DST.

Essas vivências me indicavam a dificuldade que as instituições sociais e seus atores tinham em lidar com algumas questões, seja por despreparo ou por desconsiderar as demandas e problemáticas juvenis. Muitos/as profissionais revelavam não sentir segurança pedagógica para lidar com circunstâncias que envolviam conflitos, discriminação, preconceitos e que, na maioria das vezes, reproduzem violências explícitas ou veladas, em especial, no contexto da escola.

⁴ Fonte: < <http://www.escritas.org/pt/bertold-brecht>>. Acesso: 5 mar. 2014.

Em outra direção, as/os jovens sempre mostravam curiosidade, dúvidas ou desconhecimento de situações que atravessam seu cotidiano, a exemplo das questões relacionadas à sexualidade e ao sexo. A depender do contexto familiar e religioso em que se inseriam observava-se receio de dizerem o que pensam sobre determinadas questões, demarcando suas crenças, valores e visões de mundo.

A “pedagogia do insulto” é mais visível em rotinas juvenis, principalmente, em situações que revelam homofobia, foco das análises de Junqueira (2009). Assim, segundo esse autor é comum que os jovens utilizem “piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes” como mecanismos de “silenciamento, dominação simbólica, normalização e marginalização” (JUNQUEIRA, 2009, p. 11) em suas inter-relações, o que acontece, muitas vezes, com “anuência” da própria vítima que se submete à conduta de participantes do grupo para não ser excluída ou por não ter consciência do preconceito. Em muitos contextos, entre os quais o escolar, é recorrente se justificar o uso de expressões preconceituosas e depreciativas, seja por machismo, sexismo, ou racismo, com a frase: “a gente está só brincando”.

Ao longo dos últimos anos, essas experiências me instigaram a olhar de forma mais reflexiva para questões relacionadas aos processos identitários juvenis (FREITAS, 2010a; 2010b; FREITAS e AQUINO, 2011; 2012 e FREITAS, 2011). Desta maneira, foi a partir da atuação profissional em espaço de construção e de garantia de políticas públicas que percebi as contradições, os obstáculos e os desafios para sua materialização. Só a partir de meados dos anos 2000, ou seja, muito recentemente, o governo brasileiro começou criar legislação, estruturas e instâncias responsáveis pela promoção das políticas para a juventude. No caso específico destas políticas, a máquina pública mostra um descompasso entre o movimento de suas engrenagens e as demandas da população jovem. No Brasil, pelo menos considerando a realidade da maioria das/os jovens que se encontra no Projovem Urbano, o fosso entre juventude e cidadania plena, ainda se mostra intransponível.

De acordo com Sposito (2002, 2009), a produção acadêmica da pós-graduação brasileira vem se debruçando sobre as identidades juvenis através de diferentes abordagens, sobretudo a partir dos anos 2000. Dayrell et al (2009) comentam que, apesar de em alguns estudos do período inexistirem ainda nexos empíricos e teóricos capazes de dialogar com outras dimensões do cotidiano juvenil, na maioria da produção a/o jovem começa a ser compreendido de forma mais densa, para além da condição de aluno/a, o que impõe o diálogo com outros campos disciplinares.

Embora seja visível um crescimento nos estudos sobre juventude, as análises avaliam que no interior de algumas áreas, a exemplo da Educação, a temática permanece como um objeto em processo de consolidação nas pesquisas acadêmicas (SPOSITO, 2002; 2009), indicador que confirma a pertinência deste estudo. Outro aspecto que justifica sua importância é a ausência de investigações sobre o objeto em tela na produção acadêmica sobre o Projovem.

No levantamento dessa produção feito no Banco de Teses e Dissertação do portal da CAPES foi possível capturar 32 pesquisas, sendo a maioria da área da Educação. Constatou-se que os primeiros estudos sobre o Projovem emergem a partir de 2007 e parte significativa deles se detém a analisar/avaliar a política, dando voz a diferentes sujeitos: alunas/os e profissionais que atuam no Programa. Entretanto, nenhuma das pesquisas apanhadas se debruçou sobre os processos identitários juvenis.

No que se refere à temática de gênero, Sposito (2002) destaca que esta somente começa a ter espaço na produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre juventude a partir de meados da década de 1990, período em que os estudos de gênero começaram a ganhar fôlego na pesquisa brasileira. Por isso, somente na produção discente relativa ao período 1999-2006 é que a temática e temas correlatos – mídia e juventude, jovens e violência, grupos juvenis, jovens e adolescentes negros, sexualidade – ganha maior visibilidade. Concordo com Sposito (2009) que a produção do conhecimento sobre juventude não pode estar separada “dos processos estruturantes da vida social, fundados nas desigualdades sociais, nas relações de gênero e relações étnico-raciais, entre outras” (SPOSITO, 2009, p. 18). Um conhecimento que não toma como referência a realidade vivida é inócuo porque não diz a que veio.

A partir das reflexões que venho fazendo na minha trajetória profissional e acadêmica entendo que a discussão sobre processos identitários no contexto do Projovem Urbano se torna pertinente para verificar em que medida as projeções desta política se efetivam no chão da escola. Ou seja, até onde o prescrito se concretiza. Nesta direção, partir da voz daquelas/es a quem a referida política é endereçada me parece coerente, principalmente, porque suas percepções podem revelar aproximações ou distanciamentos entre as intenções de um Projeto e as expectativas das/os seus/suas destinatários/as – as/os jovens.

O Projovem Urbano, campo empírico desta investigação, em seu Projeto Político Integrado se fundamenta em paradigmas contemporâneos que dão ênfase à relação entre a/o jovem e o processo de construção do conhecimento, à participação, à cooperação na atividade política e social prevendo uma formação que reinsira o/a jovem na escola, no mundo do

trabalho, propiciando-lhe oportunidades para o desenvolvimento humano e o exercício efetivo da cidadania. Assim, toma-se como ponto de partida o seguinte pressuposto: o Projovem Urbano contribui para que as/os jovens se (re)posicionem em seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãos e como sujeitos de gênero, de forma a se situar e intervir na própria realidade.

Tal pressuposto me fez levantar a seguinte pergunta: Em que medida o Projovem Urbano contribui para que das/os jovens se (re)posicionem em seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãos e como sujeitos de gênero? Na busca de respostas, defini como objetivo geral:

Analisar as contribuições do Projovem Urbano para que as/os jovens matriculados no Programa se (re)posicionem em seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãos e como mulheres e homens jovens.

A partir deste objetivo principal delimitei os quatro objetivos específicos a seguir:

- 1) Situar o Projovem Urbano no contexto das políticas públicas direcionadas à juventude e reflexionar sobre os desafios do Programa no que diz respeito a sua efetiva contribuição para o reposicionamento identitário juvenil;
- 2) Apreender as percepções das/os jovens sobre as contribuições do Programa para seus (re)posicionamentos identitários na relação com a escola, com o mundo do trabalho, no exercício da cidadania e como sujeito de gênero;
- 3) Problematicar em que medida o Projovem Urbano contribui para os (re)posicionamentos identitários juvenis e;
- 4) Apontar estratégias para melhoria do Programa, tomando como referência as demandas apontadas pelos/as jovens.

Para alcance destes objetivos realizou-se um estudo de natureza qualitativa situado no campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE), cujo trabalho de campo foi realizado durante um período de 9 meses, com coleta de material de janeiro a setembro de 2013, em um Núcleo do Projovem Urbano, na cidade de João Pessoa (Paraíba/Brasil). Iniciei o campo com um período de observação de caráter naturalístico e participante, com suporte de registro em diário de campo. Depois de alguns meses de observação apliquei alguns instrumentos para levantamento de informações sobre as/os jovens. Primeiro, solicitei o preenchimento da rotina juvenil. Em seguida, pedi o preenchimento de um questionário sócio-demográfico e,

por fim, realizei uma entrevista semiestruturada, para aprofundar as percepções juvenis sobre as contribuições do Projovem Urbano para seus processos identitários.

O processo analítico tomou como referência as diretrizes de Minayo (2004), Moraes (2003), Moraes e Galiuzzi (2011), para os/as quais a etapa do levantamento das informações, a análise e interpretação são procedimentos simultâneos. Assim, para a realização da *escovação das palavras*⁵ considerei tematizações prévias vindas do questionário sócio-demográfico, a partir das quais fui organizando o acervo recolhido através deste instrumento e daquele que levantou as rotinas juvenis. Outros subtemas emergiram do procedimento de comparação constante do material produzido nas entrevistas.

Ao final deste procedimento organizei o acervo discursivo em quatro grandes unidades temáticas: Estruturas Familiares, Antecedentes Escolares, Chegada ao Programa e Contribuições do PJU, que serão desenvolvidas durante o capítulo de análise. A análise apontou temas fortes que confirmam parcialmente o pressuposto inicial, como poderá ser visto na última parte deste texto.

Em síntese: na primeira etapa tratei de construir uma primeira visão, de impregnar-me do conteúdo levantado. Noutro movimento, mais exploratório, procurei enxergar aspectos que não estavam na superfície do material, mas que se revelavam nos subtextos, nas entrelinhas do discurso. Por fim, busquei traçar uma compreensão interpretativa, a partir das minhas escolhas teóricas. No final de todo o trabalho posso dizer que o “novo emergente”, segundo Moraes (2011), se revelou no seguinte tema central: percepções juvenis sobre as contribuições do Projovem Urbano para seus processos identitários, na relação com a escola, com o mundo do trabalho, no exercício da cidadania e como sujeitos de gênero.

Para melhor compreensão destaco que o estudo está estruturado numa sequência que compreende cinco partes, apresentadas a seguir. Na primeira, apresento um panorama geral do trabalho realizado. Na segunda, composta por dois capítulos, discorro sobre as questões conceituais do estudo. Na terceira dedico-me ao detalhamento da metodologia da pesquisa. Na quarta, formada também por dois capítulos, reflexiono sobre o trabalho de campo. E por fim, na quinta parte, apresento minhas considerações a partir dos achados do estudo, além de possíveis desafios para o Projovem Urbano.

⁵ Metáfora retirada da literatura de Manoel de Barros (2003). Ao comparar seu trabalho com o de um arqueólogo, o poeta anuncia que escova palavras para dar sentido as suas buscas. A metáfora da escovação das palavras me pareceu boa para explicar os procedimentos que deveriam ser feitos concomitante ao trabalho de campo.

Nesta *Introdução* apresento informações gerais sobre a juventude, discorrendo, brevemente, sobre meu percurso social, acadêmico e profissional na relação com o tema, a fim de delimitar o objeto e o campo de investigação. Em seguida exponho o pressuposto, a pergunta e os objetivos da pesquisa e, sucintamente, a diretriz metodológica a ser devidamente detalhada na parte em que apresento o trabalho de campo. Finalizo dando informações gerais sobre a sequência do estudo.

No segundo capítulo, intitulado *Miradas sobre as juventudes*, discorro sobre a institucionalização da juventude tomando como referência as duas décadas em que a temática passou a fazer parte da agenda do Estado brasileiro, momento em que foram se intensificando as iniciativas que vieram contribuir para o desenho da política nacional. Termino este capítulo apresentando o Projovem Urbano, campo de estudo desta investigação, momento em que discorro sobre sua concepção de juventude e como o Programa trata as culturas juvenis, em diálogo com estudos que se debruçam sobre esta política pública.

No terceiro capítulo, que recebe o título de *Configurações em torno da identidade juvenil*, dialogo com estudos que me ajudam a construir algumas configurações da identidade juvenil. O conceito de juventude é trabalhado a partir da contribuição de estudos de diferentes campos, com foco nas produções vindas da Sociologia da Educação e dos Estudos Culturais. Desta forma, busco traçar um desenho que possa contribuir para afirmar uma compreensão mais contemporânea que considere o caráter relacional e complexo da juventude, o que requer um olhar multifacetado para a/o jovem, cujos processos identitários impõem desafios à escola.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia da pesquisa. Assim, no tópico *Caminhos Investigativos: pesquisar nos estudos culturais da educação*, apresento os desafios encontrados para realização do estudo, detalhando a natureza e o tipo de pesquisa, as informações sobre o Núcleo e a comunidade onde vive a maioria das/os jovens que contribuíram com a pesquisa. Além disso, discorro sobre os instrumentos e técnicas utilizadas e sobre os procedimentos analíticos.

No quinto capítulo, intitulado *Juventude em cena: estruturas familiares e antecedentes escolares*, inicio a apresentação da produção vinda do trabalho da pesquisa de campo, analisando duas tematizações que se desdobram em cinco cenas, nas quais apresento informações mais detalhadas sobre aquelas/es que, efetivamente, participaram do estudo. Neste sentido, apresento informações gerais sobre suas identidades sociais básicas (sexo, raça/cor, orientação sexual), além de aspectos da vida que contribuem para ampliar a compreensão do grupo, no que diz respeito às estruturas familiares, às relações de gênero e aos antecedentes escolares.

O sexto capítulo, intitulado *Juventude em cena: chegada ao Programa e contribuições do Projovem Urbano*, analiso outras duas tematizações que se desdobram em três cenas. Na primeira discorro sobre os motivos que levaram as/os jovens a se matricularem no Programa, em diálogo com o discurso juvenil ponto de referência para a reflexão. Em seguida, apresento suas percepções sobre as aprendizagens a partir das três dimensões do Programa. Este capítulo finaliza com a apresentação dos projetos e sonhos de futuro depois do término do PJU.

O último ponto, intitulado *Temas da cena e alguns cenários possíveis*, não tem a pretensão de ser conclusivo, mas procura apresentar algumas reflexões que apontam para a confirmação parcial do pressuposto: a) reconstrução da relação com a escola e da identidade de aluna/o; b) postura diante do mundo do trabalho; c) reencontro com a comunidade; e d) reposicionamento enquanto sujeito de gênero. Por fim, em se tratando de um estudo que busca analisar as percepções das/os usuários de uma política pública, considere importante apontar alguns desafios que precisam ser superados, a fim de que o Programa possa responder efetivamente às expectativas e demandas da juventude que nele ingressa.

Espero que as palavras aqui registradas ajudem a ver melhor as/os jovens do Projovem Urbano, seus mundos e, conseqüentemente, um pedacinho do mosaico que forma a juventude brasileira.

2 MIRADAS SOBRE AS JUVENTUDES

Para tecer as reflexões deste estudo considero importante iniciar apresentando, brevemente, a trajetória das políticas públicas de juventude no Brasil. Para isto, tomei como referência o que o estado brasileiro implementou a partir das décadas de 1990 e durante os anos de 2000. Esta construção foi possibilitada a partir de estudos que se debruçam sobre as políticas juvenis de forma aprofundada. A intenção é situar a emergência da juventude no contexto das políticas públicas, detendo meu olhar sobre o Projovem Urbano, que de programa emergencial passou a ser incluído dentro das políticas públicas da educação.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte discorro sobre a institucionalização da juventude tomando como referência as duas décadas em que a temática passou a fazer parte da agenda do Estado, momento em que foram se intensificando iniciativas que vieram contribuir para seu desenho atual. As reflexões dos tópicos seguintes tomam como suporte as iniciativas das duas décadas⁶ que corresponderam às gestões de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva. Na última parte apresento o Projovem Urbano, problematizando sua concepção de juventude e sua relação com os interesses da pesquisa.

2.1 JOVENS: SUJEITOS DE POLÍTICAS?

As políticas destinadas à juventude foram antecedidas por um intenso movimento social em prol da cidadania e dos direitos da população brasileira. Entre as mobilizações e preocupações do final da década de 1980 estava à pauta dos direitos da infância e da adolescência, cujas agendas de luta contribuíram para a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, conseqüentemente, para a institucionalização de ações destinadas a esse público. Neste contexto os/as jovens permaneciam invisíveis, sem lugar nas políticas públicas (NOVAES, 2009). Mesmo destacando a importância da promulgação do ECA, Silva e Andrade (2009) registram que neste contexto o termo juventude estava diretamente associado a adolescência.

⁶ Furiati (2010) apresenta um levantamento das iniciativas do governo brasileiro para a juventude, a partir da década de 1930.

De acordo com Alvim (2002), a emergência de iniciativas do Estado brasileiro para a juventude se deu num contexto de políticas de assistência, em que Estado, ONGs e Terceiro Setor precisavam classificar seu público destinatário. O que mostra, segundo esta autora, que a categoria juventude “não pode ser pensada fora de um conjunto de relações que compõe um campo de proteção a crianças e adolescentes pobres” (ALVIM, 2002, p. 44). Em função do ECA e por ausência de legislação específica, as políticas públicas do final da década de 1980 só beneficiavam jovens brasileiros/as com até 18 anos (BRASIL, 2011), a partir desta faixa etária a população juvenil estava inserida nas políticas universais, junto com a população adulta, o que não gerava o reconhecimento deste segmento populacional marcado por questões específicas de exclusão e inclusão social (NOVAES, 2009).

Abramo (2007) registra que, apesar das décadas de 1970 e 1980 terem sido marcadas pela presença massiva de jovens nos movimentos sociais, a população juvenil destes momentos não demandava reivindicações “de juventude”. Talvez, como bem registrou Belchior⁷, as/os jovens destas décadas ainda vivessem como seus pais. Além disso, é importante registrar que, no Brasil, “a juventude como questão política e tema de políticas públicas, somente irá emergir depois do processo de redemocratização corporificado no processo de constituinte” (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 48). Mas, somente com a criação da política em meados dos anos 2000, como será visto mais adiante, é que se percebe um movimento do Estado brasileiro para o desenho de uma estrutura mais organizada, que não deixa de ter desafios a serem superados.

Ainda de acordo com Abramo (2007), o surgimento da juventude ocorrerá num momento político em que sua problematização vai assumir um contorno diferente:

Quando o tema da juventude alcança a agenda política, vem impulsionado por uma preocupação, manifesta de forma reiterada na opinião pública, com os chamados “problemas da juventude” (questões que vinculam moças e rapazes a situações de transgressão, de desvio, de comportamentos de risco: gravidez na adolescência, violência urbana, uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, entre outros); pelas proposições de ações de enfrentamento destes problemas, a partir de experiências desenvolvidas por organismos da sociedade civil e alguns programas governamentais; e por protestos de jovens e organizações juvenis contra situações de exclusão e estigmatização a que estão submetidos ou as que vislumbram em seu futuro, e pela demanda de possibilidades de participação nas definições das ações a eles dirigidas e nas estruturas de poder (ABRAMO, 2007, 15).

⁷ *Como nossos pais*, música do álbum *Alucinação* (Polygram, 1976).

A autora também destaca que a emergência da juventude não significou a existência de plataforma em torno do tema, pauta de demandas, ou mesmo definição de questões para serem tratadas na ótica dos direitos e das políticas públicas; nem, muito menos, de ambientes (fóruns ou espaços públicos) que permitissem o debate e amadurecimento de suas reivindicações (ABRAMO, 2007). Percebe-se, então, que as proposições políticas destinadas à população jovem estavam fundamentadas em concepções que buscavam dar solução aos problemas juvenis, num contexto em que o sujeito jovem era visto como transgressor e ameaçador, por conta dos seus comportamentos de risco. A visão da juventude como problema norteava muitas dessas formulações (SILVA; ANDRADE, 2009).

É importante destacar que apesar do ano de 1985⁸ ter sido reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Juventude, levando à mobilização de vários Estados membros a fim de estruturarem políticas com esse foco, no Brasil o anúncio teve impacto somente dez anos depois. Em 1995, quando a ONU convocou os países membros a pensarem o presente e o futuro da juventude, o governo brasileiro lançou algumas iniciativas (CONJUVE, 2010). Porém, num período marcado pela recessão econômica e expansão da pobreza, as respostas foram políticas de ajuste econômico e compensatórias (NOVAES, 2009), nas quais a juventude não era contemplada diretamente, como poderá ser verificado no tópico a seguir.

2.1.1 As ações para a juventude dos anos 1990

A juventude só vai aparecer como foco das políticas de Estado em meados da década de 1990 (SILVA; ANDRADE, 2009). Sobre as políticas da época, Sposito e Carrano (2003) destacam que as iniciativas de vários campos, em especial, educação, saúde e trabalho, não apresentavam diretrizes que tomassem a juventude como segmento capaz de representar o futuro, no sentido da formação de valores e atitudes para as novas gerações. Silva e Andrade (2009) acrescentam que a juventude era vista como um problema para a sociedade, portanto as formulações do período, iniciativas de diferentes atores - setor público, ONGs, fundações empresariais, poder executivo, entre outros, nos âmbitos federal, estadual e municipal –

⁸ Bassalo (2012) apresenta uma síntese das agendas e instituições internacionais relacionadas à juventude, destacando referências ao recorte etário na definição da juventude e aos jovens sujeitos de direitos e atores estratégicos para o desenvolvimento dos países.

procuravam enfrentar os problemas da juventude. Era preciso ocupar o tempo livre da juventude pobre e periférica, em particular os jovens dos grandes centros urbanos (SILVA; ANDRADE, 2009).

De acordo com Abramo (2007), Silva e Andrade (2009), tanto as iniciativas estatais como as intervenções da sociedade civil e das fundações empresariais limitavam suas ações para jovens até 18 anos, a população jovem das demais faixas etárias ficava incluída nas políticas universais, dirigidas a todos/as. Essas autoras e Novaes (2009) afirmam que, de uma forma geral, tais iniciativas focavam numa noção de juventude violenta, transgressora, que reproduzia comportamento de risco. Na atualidade, essa autora afirma que tais políticas tanto devem incorporar o recorte etário, como atender às singularidades juvenis.

A década de 1990 também foi marcada por iniciativas acadêmicas e políticas em direção à categoria juventude. De acordo com Franch (2008) esse movimento contribuiu para fortalecer e qualificar conceitualmente a formulação de programas e políticas destinadas a população jovem. Além de Sposito e Carrano (2003), Abramo (1997; 2007) e Furiati (2010) mencionam que nos anos finais desse período e início de 2000 começaram a surgir mecanismos institucionais, como coordenadorias, assessorias e secretarias municipais destinadas ao segmento juvenil. O discurso do protagonismo juvenil foi aderido tanto por essas instancias de governos, quanto pelo Terceiro Setor (FURIATI, 2010). Para Abramo (2007), mais se criou estruturas, do que se elaborou e executou políticas. Nos anos finais de 2000, essas instâncias tinham se multiplicado por todo o país.

A diretriz do protagonismo juvenil e a ideia de jovens em situação de risco social balizaram documentos, programas e ações governamentais destinadas à juventude, no período de 1995 a 2002, gestões de Fernando Henrique Cardoso (FURIATI, 2010; SPOSITO e CARRANO, 2003; SILVA e ANDRADE, 2009). Muitos destes conceitos eram direcionados por documentos internacionais, como UNESCO (2004). Todavia, diferente da trajetória da maioria dos países da América Latina, as iniciativas brasileiras permaneceram como “estados de coisas”, sem prioridade na agenda governamental, (SPOSITO E CARRANO, 2003). Ao refletirem sobre as políticas brasileiras destinadas à juventude, alguns documentos internacionais chamam atenção para seu surgimento tardio.

Na ótica do Banco Mundial (2007), o começo tardio das PPJs brasileiras além de revelar a falta de visão do governo, se refletiu também nos números relacionados à população jovem. Ao analisar as estatísticas econômicas brasileiras do ano de 2002, o relatório apontou em milhões os custos do governo com comportamentos de risco ou eventos arriscados na juventude, com destaque para: abandono escolar, desemprego, gravidez, contaminação por

HIV/Aids, abuso de drogas, crime e violência. E concluiu que o uso eficiente dos recursos econômicos livraria o país dos riscos sociais e humanos e da perda do convívio social com essa população.

Nesse contexto tencionavam dois campos de disputas das iniciativas públicas relacionadas à juventude. Para um deles as políticas deveriam exprimir/imprimir as normativas conceituais correntes, haja vista que a estruturação de programas públicos sofria interferências das concepções de juventude correntes, mas também tendiam a interferir na visão social que do sujeito jovem (SPOSITO; CARRANO, 2003). Dito de outra forma: as Políticas Públicas de Juventude são estruturadas com base em concepções dominantes de juventude circulantes na sociedade, mas também estruturam e afirmam novas concepções (SILVA; ANDRADE, 2009).

Dessa maneira, em diferentes períodos e contextos sociais, as concepções sobre juventude foram se diversificando. Assim, ora a juventude foi representada como um *contingente populacional que ameaçava e, portanto, grupo que precisa de atenção e de preparo*; noutra ocasião passou a ser vista como *ator estratégico para o desenvolvimento do país*, ou como *grupo em processo de transformação e mudança*. Na última década afirmou-se a noção que coloca a juventude como *protagonista da sua história e das políticas públicas*. Tal formulação elaborada por órgãos internacionais⁹ desde o ano de 1985, só veio ser incorporada pelo discurso do Estado brasileiro a partir de 1998, na gestão FHC. De acordo com Furiati (2010) essa última concepção vai se firmar em um contexto de reformas administrativas e expansão do Terceiro Setor. Segundo ela, neste contexto, é possível afirmar que governo e sociedade civil compartilhavam do mesmo discurso.

Um segundo campo de disputas nas PPJ resulta da tensão entre Estado e sociedade civil na configuração da esfera pública. Nessas disputas, as interações estabelecidas são constituídas tanto pela concepção social de juventude, quanto pela visão do governo de fazer política e também pelas relações estabelecidas com a sociedade civil (SPOSITO E CARRANO, 2003). Segundo os autores, isso indica que as disputas sobre concepções, recursos e prioridades para as políticas públicas de juventude acontecem tanto no interior do aparelho estatal, quanto nos espaços da sociedade civil, pelos segmentos juvenis. Com base no estudo de Furiati (2010) pode-se dizer que essa tensão foi arrefecida no governo Lula, principalmente, a partir da composição e atuação do Conselho Nacional de Juventude.

⁹ Furiati (2010) destaca três comunidades epistêmicas internacionais: ONU, Banco Mundial e UNESCO.

Tomando como suporte os estudos de Sposito e Carrano (2003), UNESCO (2004), Sposito (2007), Silva e Andrade (2009) e Novaes (2009) pode se afirmar que as políticas da década de 1990 emergiram como resposta para problemáticas reais que incidiam sobre a população jovem. Entretanto, fundamentava as iniciativas daquele momento uma perspectiva homogeneizante de juventude que se reproduziu em propostas de caráter preventivo, de controle ou de efeito compensatório. No período, o Governo Federal apresentou baixa capacidade de coordenação, monitoramento e avaliação das agendas para a juventude, além da completa ausência de transparência pública confiável sobre o impacto das ações governamentais (SPOSITO; CARRANO, 2003)¹⁰. Novaes (2009) registra que, como segmento populacional, a juventude permanecia invisível. Para Silva e Andrade (2009), tal invisibilidade se revelava em iniciativas pontuais e de curta duração.

Para a UNESCO (2004), uma das principais catalizadoras do discurso do protagonismo juvenil, entre os avanços do período governado por Fernando Henrique Cardoso destaca-se à variedade de programas federais e locais. De acordo com o relatório desse organismo, a dispersão de esforços, a limitação orçamentária e a inexistência de uma instância nacional articuladora das ações governamentais, com capacidade para coordenar experiências estaduais e municipais, emergiram como os principais obstáculos para as realizações da década.

A UNESCO também afirma que naquele contexto necessitava-se gerar conhecimento sobre a juventude (pesquisas e estudos), bem como estabelecer mecanismos de avaliação sistemática das políticas em desenvolvimento (UNESCO, 2004). Ao reconhecer iniciativas do governo brasileiro a UNESCO reafirma seu próprio discurso sobre os jovens como “grupo de risco” e/ou “sujeitos de direitos”. Concordo com a análise de Furiati (2010) sobre as políticas do período. Segundo esta autora, em termos numéricos, as iniciativas governamentais podem ser vistas como significativas, considerando que até meados de 1995 não existia quase nenhuma proposta direcionada a população jovem.

A partir dessas referências pode se afirmar que durante os governos de FHC se observou um crescimento de programas destinados à juventude. De três iniciativas encontradas na sua primeira gestão (1995-1998), no período seguinte (1998-2002) o número saltou para 18 programas/ações. Entretanto, como dito anteriormente, a visão estereotipada e homogeneizante do sujeito jovem gerou intervenções públicas focalizadas, quase que

¹⁰ No último período do governo FHC foram identificados 30 programas e/ou projetos, focados com maior ou menor intensidade nas faixas reconhecidas como jovens (15 a 19 anos e 20 a 25 anos), mais três ações realizadas por agentes não governamentais.

exclusivamente, na diáde juventude e violência (NOVAES; SILVA; ANDRADE, 2009), num contexto em que a juventude estava distante de ser enxergada na sua diversidade.

As proposições do período foram reveladoras de que as ações do governo federal para a juventude estiveram fortemente influenciadas pelo discurso de organismos internacionais, como ONU, Banco Mundial e UNESCO. Além dos limites apontados por Novaes (2009) e Silva e Andrade (2009), no que diz respeito às concepções e as diretrizes das políticas, Sposito e Carrano (2003) mencionam os seguintes problemas: fragmentação setorial; ausência de conceito; pouca consistência programática e; mistura de faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos) em projetos-programas destinados à juventude. Tais problemas indicam a heterogeneidade de parâmetros norteadores, além de apontar para o pouco acúmulo conceitual sobre a juventude como categoria.

Com base nessas reflexões pode-se afirmar que, ao propagar a ideia do jovem como *protagonista do desenvolvimento*, mas, na prática, instituir programas-projetos direcionados para jovens, segundo Furiati (2010, p. 186), “pensados, sobretudo, em termos de peso demográfico e de condições sociais fragilizantes”, numa lógica *adultocêntrica, estigmatizada e/ou transgressora*, o governo brasileiro afirmava a contradição do seu discurso. A mesma diretriz que guiou a política do governo FHC para a juventude, praticamente não sofreu alterações durante o primeiro mandato do governo Lula (FURIATI, 2010).

Embora reconheça e tenha visto concretamente no contexto da pesquisa que realizei uma distância enorme entre discurso governamental e as políticas efetivadas, ou seja, entre “a intenção e o gesto” (LUCENA LIRA, 2011), compartilho do pensamento de Novaes (2009, p. 19), para quem “a expressão jovens como sujeitos de direitos está ancorada na compreensão da indivisibilidade dos direitos individuais e coletivos e expressa o grande desafio das democracias contemporâneas para articular igualdade e diversidade”. Ou melhor, de promover o diálogo entre diferença e desigualdade, de maneira a não supervalorizar uma ou a outra, mas tratar a diferença na perspectiva da desigualdade, em termos de denúncia política. Somente assim será possível contribuir para a superação da exclusão que afeta as juventudes brasileiras (DAYRELL, 2013)¹¹.

¹¹ "Juventude e as desigualdades na Educação Brasileira". Palestra proferida na Linha dos Estudos Culturais da Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação. João Pessoa, 22 de julho de 2013.

Dessa maneira, tomando como referência a realidade dos/as jovens que acessam o Projovem Urbano, em especial, daqueles/as situados/as no contexto sócio-demográfico do presente estudo afirmo que, no Brasil, a ausência de direitos se expressa de forma funesta e pouco eficaz para um grande contingente de jovens, gerando vulnerabilidades e violências.

No próximo tópico, apresentarei uma síntese das políticas dos governos Lula (2003–2010), que buscaram afirmar-se sob a égide do discurso dos *sujeitos de direitos*.

2.2 JOVENS: SUJEITOS DE DIREITOS?

As políticas públicas dos anos 2000 emergem sob a égide da expressão *jovens como sujeitos de direitos*, cuja confluência “evidencia com nitidez uma era de interseção na qual se conjugam direitos de cidadania e direitos humanos” (NOVAES, 2009, p. 18). A síntese apresentada neste ponto toma como referência o período 2003–2010, momento que coincidiu com os dois mandatos do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula). O tópico destaca os avanços e os desafios a serem superados, a fim de afirmar a cidadania da juventude brasileira.

Se o Estado brasileiro demorou muito para responder a demanda internacional sobre essa população, como visto no tópico anterior, no âmbito da sociedade civil os estudos sobre a juventude foram crescentes. Dessa maneira, desde o início do governo Lula, já havia uma produção considerável sobre a realidade juvenil que garantia orientações conceituais e diretrizes importantes para o desenho das políticas públicas. Entre as recomendações para o novo governo destacavam-se: a importância de apresentar um entendimento diferenciado da juventude na sociedade brasileira, expresso em políticas que respondam a direitos historicamente negados (educação, saúde e trabalho); efetivação de ações que garantam os novos direitos da juventude, ou seja, políticas para além do foco da segurança e da assistência social.

A partir da análise dos projetos e programas dos dois mandatos de FHC e do primeiro mandato de Lula, Furiati (2010) registra que apesar do discurso desses momentos ter afirmado a ideia da juventude como *protagonista do desenvolvimento*, na prática muitos programas-projetos direcionavam suas ações com base na noção de juventude *adultocêntrica e estigmatizada e/ou transgressora*. Na verdade, distância entre discurso governamental e políticas implementadas revelava como agentes de governo e a própria sociedade estavam

impregnados com os discursos que associavam a juventude a comportamentos arriscados e transgressores.

Portanto, com base nas reflexões de Novaes (2009), pode se dizer que, a invisibilidade do sujeito jovem não seria imediatamente resolvida com a troca de governo. As mudanças de percepções sobre o sujeito jovem, ao longo da última década, têm sido galgadas pela sociedade, pactuadas em agendas políticas internacionais e nacionais (SILVA; ANDRADE, 2009) e, em pesquisas acadêmicas (SPOSITO, 2009). No caso das PPJs pode se afirmar que, mesmo com o redirecionamento na matriz discursiva orientadora, como poderá ser visto na condução deste tópico, a ideia de protagonismo conduziu muito mais para uma integração do jovem ao social, do que para uma reflexão dele sobre seu ato de participar/intervir socialmente (SOUZA, 2006), aspecto observado no trabalho de campo deste estudo, mas também já confirmado em outras pesquisas (VILLAS-BOAS, 2008).

No seu segundo mandato, o governo Lula procurou deslocar o discurso em direção à noção da *juventude como sujeito de direitos*, principalmente quando começou formular as diretrizes da política nacional. Criou o Grupo Interministerial na Secretaria Geral da Presidência da República, formado por 19 ministérios, representantes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e das secretarias especiais. Em 2004, foram mapeadas 135 ações federais vinculadas a 45 programas, implementadas por 18 ministérios/secretarias, entretanto, apenas 19 delas eram direcionadas para jovens de 15 a 24 anos, as demais não eram políticas *exclusivas* (NOVAES, 2009) para a juventude. Esse levantamento encontrou-se problemas de institucionalidade, fragmentação e superposição das ações/projetos, apontando para a necessidade de criação de uma instância de coordenação e articulação das políticas (CONJUVE, 2010), observação que Sposito e Carrano (2003) já haviam feito a partir de estudo do início da década.

2.2.1 Política nacional de juventude: 2005 – 2013

Em primeiro de fevereiro de 2005, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Juventude, compreendendo: a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). A propositura fundamentava-se no paradigma de fazer políticas “de,para,com” juventudes. O “*de*” está relacionado com a ideia de considerar uma visão de geração diversificada na formulação das políticas; o “*para*”

afirma a importância das PPs estarem em consonância com as demandas da sociedade civil, ou seja, nada sobre os jovens sem eles, o que significa questionar as imposições de governos, mas não desconsiderar o papel do Estado de legislar, administrar e implementar políticas e; o “com” afirma a importância da gestão compartilhada entre instituições, o lugar dos adultos, dos/das jovens, a interação simétrica desses atores e o investimento nos/nas jovens em menção a sua formação e a participação cidadã (UNESCO, 2004).

A gestão do ex-presidente Lula mostrou iniciativas importantes, dentre elas destacam-se: o lançamento da Frente Parlamentar de Juventude; a criação da Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT); a elaboração do Projeto de Emenda Constitucional (PEC da Juventude), com aprovação em 2008 e 2010, pela Câmara e Senado, respectivamente.

Tal projeto incluiu o termo “juventude” na Constituição, assegurando aos jovens os direitos constitucionais garantidos a outras faixas etárias. Também foi criada a Comissão Especial da Juventude para elaborar Projetos de Lei relativos ao Estatuto da Juventude e Plano Nacional de Juventude, ambos aprovados no final de 2011. De acordo com o Plano o governo brasileiro tem metas, em diferentes áreas dos direitos sociais, que a serem alcançadas num período de 10 anos.

O Estatuto da Juventude trata da regulamentação dos direitos dos jovens entre 15 e 29 anos. A definição dessa classificação por parte do governo brasileiro buscou contribuir “para o aperfeiçoamento de desenhos de Programas e Ações, pois os desafios colocados para os jovens de 16 anos são bastante distintos dos enfrentados pelos jovens de 24 ou 29 anos” (BRASIL, 2011, p. 10).

O Estatuto também prever a criação do Sistema Nacional de Juventude, que define as competências e as obrigações das três esferas de governo. A ampliação da faixa etária correspondente à juventude no Brasil resultou da realidade vivida por expressiva parcela desta população, alijada de vários direitos sociais, dentre os quais destaco: educação, cultura/lazer e trabalho (IBGE, 2013).

As iniciativas do governo foram vistas como importantes para a recente história das Políticas Públicas de Juventude no país. A criação de estruturas institucionais para o segmento juvenil indicou iniciativa do Estado em tomar para si a centralidade na formulação e implementação dessas políticas. Entretanto, o período referente a 2005-2007 continuou marcado pela tríade educação, trabalho e justiça-proteção, não mudando muito quando comparado ao governo anterior. Dito de outra forma: o discurso do *sujeito de direitos* não se equivaleu aos programas implementados, a maioria se limitando à integração de jovens a

escola e ao mercado de trabalho (FURIATI, 2010). Ou seja, em algumas frentes, continuava-se confirmando as noções de juventude *estigmatizada e/ou transgressora*.

O documento Mostra Jovem (2010)¹² e Castro et al (2009) afirmam que, em 2007, após dois anos de sua implementação a política já apresentava sinais de antigos vícios, em especial, no que diz respeito à forma de coordenação, além de demonstrar ausência ou fragilidade na integração dos programas e ações lançadas pelo Governo Federal. Dentre as dificuldades destacam-se a falta de capacidade de atendimento universal ao grupo juvenil de excluídos e a recorrência de ações pontuais, fragmentadas e paralelas. Após avaliação dos dois primeiros anos das PPJs foi recomendada a extinção, a fusão e a readequação de programas, com vistas a melhorar a gestão.

Castro et al (2009) destacam que não houve mudanças profundas, por conta da resistência de atores estratégicos. Assim, no ano seguinte, foi lançado o Projovem Integrado, incluindo as modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Campo, Projovem Trabalhador e Projovem Urbano (PJU). Após análise avaliativa do Projovem Urbano e Trabalhador, Silva e Andrade (2009) sugerem a ampliação do grau de integração e compatibilidade entre eles. Chamam atenção para a importância de ser ofertado o ensino médio vinculado à formação profissional, por uma dessas modalidades, para acolher aqueles/as que saem do Projovem Adolescente. Corroboro com as autoras que essas estratégias podem potencializar e qualificar as ações do Projovem Integrado (SILVA; ANDRADE, 2009).

Em 2008, o governo brasileiro realizou a I Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. O evento envolveu cerca de 2,5 mil participantes, que definiram 22 prioridades a serem consideradas pelas gestões públicas na elaboração e implementação das Políticas Públicas de Juventude. Um processo participativo que envolveu oito meses de atividades realizadas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, contemplando mais de 400 mil pessoas, entre jovens, gestores do poder público, sociedade civil organizada, entidades que atuam com a juventude e que promovem políticas para esse segmento. Com o lançamento do Pacto pela Juventude o CONJUVE buscou comprometer o Poder Público e a Sociedade Civil com as 22 prioridades vindas da Conferência e das diretrizes do Conselho.

¹² Evento realizado em agosto de 2010, envolvendo 783 jovens, 97 educadores e 122 gestores do Projovem Urbano, de todas as regiões do Brasil. A Mostra de produções buscou reconhecer o esforço e a luta dos jovens estudantes do Programa, sendo pensada como atividade cultural e artística capaz de valorizar a produção dos/as jovens e torna-los protagonistas do seu próprio trabalho (MOSTRA JOVEM, 2009, p. 13). Foram apresentados 154 trabalhos relacionados com áreas diversas da arte e da cultura e com o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Educadores/as e alunos/as da Mostra participaram da pesquisa quali-quantitativa realizada durante o evento.

Em 2011, no governo Dilma Rousseff aconteceu a 2ª Conferência Nacional de Juventude com o slogan “Conquistar Direitos e Desenvolver o Brasil”. O evento contou com 1350 delegados/as eleitos/as e mais de 2.200 participantes. Com forte marca da diversidade cultural, essa segunda conferência reuniu jovens de todos os cantos do país, de diferentes origens sociais, negros, mulheres, LGBTs¹³, deficientes, indígenas, além de comunidades e povos tradicionais. Seu temário central reafirmou a importância de garantir os direitos da juventude. A conferência serviu para levantar as demandas da juventude para aperfeiçoamento do Plano Nacional e pautar a regulamentação do Sistema Nacional de Juventude. Num contexto em que os indicadores sociais demarcam a exclusão das diferenças (IBGE, 2011; 2013), o slogan da Conferência veio afirmar que os desafios a superar ainda são muitos.

O ano de 2012 foi marcado pela consolidação e estruturação dos principais programas constantes do Plano Plurianual (PPA) 2012/2015, com destaque para o lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento a Violência contra a Juventude Negra – Juventude Viva. O ponto de partida do plano foi o Estado de Alagoas, onde provocou ações e programas com foco em 06 grandes áreas: saúde, cultura, trabalho e emprego, justiça, educação e esportes. A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) reforçou o plano através dos Programas de Fortalecimento Institucional para Política de Juventude e Estação Juventude. Neste processo esteve envolvida a Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (BRASIL, 2013).

Não por acaso Alagoas foi escolhida como ponto de partida, naquele momento o Estado estava entre as 132 cidades brasileiras que concentrava o índice de 70% dos homicídios no Brasil. Embora não seja pretensão deste estudo a análise dos programas/ações do Plano Nacional de Enfrentamento a Violência contra a Juventude Negra – Juventude Viva caberia avaliação mais aprofundada para identificar se o respectivo plano supera as noções de juventude *estigmatizada e/ou transgressora*, ou se as reproduz.

Em 2013, a presidenta sancionou o Estatuto da Juventude, em resposta ao Projeto de Lei da Câmara Federal de nº 98/2011. O documentou que tramitou por quase dez anos no Congresso Nacional os parágrafos 1º e 2º do Artigo 11 e o parágrafo 2º do Artigo 45 vetados. Estes parágrafos tratavam da meia-passagem em transporte interestadual, para todos os estudantes com até 29 anos e da previsão dos recursos para funcionamento dos conselhos de juventude, respectivamente. O Brasil tem sido reconhecido, em alguns contextos, como um

¹³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

país que possui legislações consideradas avançadas, em diferentes áreas¹⁴. Entretanto, não se pode esquecer que as leis precisam se concretizar em políticas reais e, conseqüentemente, em direitos garantidos. É isso que se espera do(s) governo(s) nas diferentes esferas.

No contexto de João Pessoa/Paraíba, assim como em vários municípios brasileiros, as ações destinadas à juventude tem revelado que muitas iniciativas, ainda, não tomam como referência o chão da juventude, isto é, a realidade do público a que se destinam. Neste sentido, em se tratando das políticas municipais observa-se que os avanços nas foram poucos. Localmente, a implantação do Conselho Municipal de Juventude (CMJ), só veio a acontecer em 2011, dois anos depois que a Lei havia sido sancionada na capital. O que mostra que a realidade local não está distante daquela analisada por Furiati (2010), por Silva e Andrade (2009) e por Castro et al (2009), ou seja, os problemas encontrados nacionalmente acabam se reproduzindo localmente.

No caso do Conselho Municipal de Juventude, a ausência de recursos e a fragilidade, ou quase inexistência de participação da Sociedade Civil, revelou o pouco poder deste segmento em pressionar para a concretização das prioridades vindas da Conferência Municipal, o que contribuiu para que ações/políticas destinadas à juventude ficassem a mercê do lento movimento da máquina pública. A falta de organização social dos seus diferentes movimentos contribui para não ocupação do CMJ como espaço político importante para pressionar o Governo em dar respostas para as demandas da juventude.

Embora se reconheça um movimento de articuladores da gestão local para funcionamento do Conselho como espaço para tomada de decisões sobre as políticas, sem a participação e pressão da Sociedade Civil se verifica iniciativas que, muitas vezes, não respondem as demandas dos seus próprios destinatários – as/os jovens. Numa preliminar pode se dizer que os dois principais avanços do contexto de João Pessoa, em 2011, foram: a realização da Semana da Juventude e o lançamento do Projeto dos Centros de Referência da Juventude.

A semana da juventude teve suas ações ampliadas para diferentes lugares da cidade, com oficinas atendendo as linguagens juvenis e agendas culturais de interesse dessa população. As ações chegaram também aos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa, no Centro Educacional do Adolescente (CEA) e Centro Educacional do Jovem (CEJ). Com relação aos Centros de Referência da Juventude (CRJs), a gestão local procurou desenvolver junto a Secretaria de Planejamento um projeto de ampliação e

¹⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, PEC das Domésticas, entre outras.

realinhamento da gestão desses Centros, que apresentasse maior identidade com a juventude local. Infelizmente, a execução experimental não se concretizou por falta de orçamento, o que demonstrou a falta de poder do CMJ em pressionar a execução das PPJs locais. No contexto de João Pessoa existem apenas cinco espaços, que não conseguem absorver, nem sequer as demandas juvenis dos bairros onde estão situados.

2.2.2 PPJ dos anos 2000: desafios a serem superados

As Políticas Públicas de Juventude criadas a partir de meados da década de 2000 vem apresentando desafios que precisam ser superados. A partir das análises de Silva e Andrade (2009) e Castro et al (2009) destaco os seguintes aspectos: 1) necessidade de ampliação dos espaços de participação, de controle e do protagonismo juvenil, tendo em vista que estas diretrizes que devem balizar uma política que se pretenda transformadora. 2) definição de uma linha conceptual comum sobre a atual condição juvenil pelos entre os mandatários e técnicos responsáveis pelas políticas, aspecto que deve aliar-se a integração de programas/ações, tendo previsão orçamentária e construção de metodologias que prevejam o gasto público.

Essas autoras e autores também chamam atenção para a necessidade de ampliação do escopo das Políticas Públicas de Juventude para todas as juventudes e a sua não restrição para políticas e ações emergenciais de aceleração da aprendizagem, de transferência de renda e de qualificação profissional. Nesta direção, é necessário equacionar essas intervenções com políticas sociais universais, pois a juventude não quer somente comida, ela “quer saída para qualquer parte”, dizem os Titãs. Para muitos desses limites, o Estatuto da Juventude apresenta algumas diretrizes. Resta aguardar e verificar a proximidade ou a distância entre a intenção e os gestos.

Entretanto, quando comparado com a década anterior pode se dizer que houve um avanço significativo nas políticas, principalmente, no que se refere a sua institucionalização. Apesar disso, cabe destacar que as iniciativas de programas-projetos, ainda, são ínfimas em relação às demandas e necessidades da diversa juventude brasileira. Nesta direção, apesar reconhecerem o esforço da SNJ em estruturar e coordenar uma política mais organizada (SILVA; ANDRADE, 2009) e dos redirecionamentos tomados durante o governo Lula

(FURIATI, 2010), no que se refere às expectativas apresentadas no início da década é preciso considerar que:

milhões de jovens brasileiros caminham em percursos cada vez mais distintos (trajetórias), sendo que, talvez o único ponto de contato seria uma certa uniformidade etária. Logo, em termos conceituais, embora se tenha assimilado que existam várias juventudes, com idades próprias, tal pressuposto não se incorporou realmente nas políticas de juventude, que foram e continuam sendo dirigidas, no Brasil, fundamentalmente à juventude *Adultocêntrica, Estigmatizada e/ou Transgressora* e calcadas, fundamentalmente, na equação: Educação-Trabalho + Justiça e Proteção-Atividades Sócio-Culturais (FURIATI, 2010, p. 279).

Essa análise se revela, diretamente, em políticas como Projovem Integrado e, no caso deste estudo, particularmente, no Projovem Urbano, no qual o jovem recorrentemente é visto como alguém a ser preparado para as responsabilidades da vida adulta. Assim, a tríade educação-trabalho-cidadania é indicadora da forma como o Programa enxerga o sujeito jovem que o acessa e, conseqüentemente, a juventude pobre, a qual embora com uma uniformidade etária tem trajetórias diferenciadas e especificidades que precisam ser consideradas, entre as quais destaco às desigualdades de gênero.

Além disso, conforme analisam Silva e Andrade (2009) e Furiati (2010) o escopo da política precisa ser ampliado para todos os segmentos juvenis da sociedade, a exemplo da juventude de classe média, só foram objeto de políticas públicas educacionais. A maioria desses jovens que ocupa os espaços urbanos carece de educação de qualidade, de lazer e diversão, de espaços de participação social e política. Além disso, parte significativa não tem encontrado espaço no mercado de trabalho que acolha a suas potencialidades, nem são incluídos na esfera pública, de maneira a terem seus direitos garantidos (FURIATI, 2010).

Assim como Furiati (2010), Silva e Andrade (2009) registram que a política atual destinada basicamente aqueles/as que vivem nas periferias das metrópoles urbanas ou no meio rural, também, equivoca-se, quando homogeneiza o segmento a que se destina, pois, até neste conjunto, existe uma diversidade de subgrupos a serem considerados no planejamento e implementação das Políticas Públicas de Juventude porque vivem transições diferenciadas, a exemplo dos/as jovens sujeitos dessa investigação. Significa dizer que dentro da “homogeneidade” existe diversidade, por isso não dá para dirigir o mesmo olhar e os mesmos programas-projetos (FURIATI, 2010) para uma juventude tão diversa.

Como já dito anteriormente, as concepções de juventude que vem norteando as políticas têm sido modificadas ao longo da história, em resposta as interferências da própria

conjuntura social e de contribuições vindas de diferentes campos teóricos. O estudo de Furiati (2010) apresenta o conceito de juventude a partir de três matrizes discursivas (MD), para as quais ela identifica nove abordagens e identidades juvenis relacionadas¹⁵. Farei referência apenas para as matrizes que respondem as reflexões deste estudo, ou seja, aquelas nas quais as políticas analisadas são enquadradas. Nesta direção, no tópico a seguir apresento o Projovem Urbano, destacando as identidades da terceira matriz discursiva que embasam a Política Nacional de Juventude brasileira e, conseqüentemente, o discurso do Projovem Urbano, atualmente, vinculado às Políticas de Educação para a Juventude, do Ministério da Educação.

2.3 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM

Em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM foi apresentado como parte da Política Nacional de Juventude (PNJ). Segundo o discurso do governo, a PNJ surgiu como resposta para a distância existente entre juventude e direitos. Na sua primeira versão, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM foi colocado como componente estratégico dessa política, constituindo-se a principal alternativa para a juventude. De acordo com MOG (2012), ao criar o Programa o governo apostou em possibilitar condições para romper com o histórico ciclo de reprodução das desigualdades que marcava parcela da população jovem.

A finalidade do Projovem alinha-se com três dimensões – Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã – que procuram oferecer oportunidades de elevação da escolaridade, qualificação profissional e orientação dos/as jovens matriculados/as no planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público. Ao longo deste capítulo destaco estudos surgidos a partir de 2007 que investigaram o Programa na sua totalidade, ou focando apenas em algumas de suas dimensões.

¹⁵ MD1 - Transição para Vida Adulta (Identidade Adultocêntrica); Culturas Juvenis (Identidade Sócio-Cultural); Transições Plurais (Identidade Pluralizada); MD2 - Problema da Modernidade (Identidade Transgressora); Mudança Social (Identidade de Transformação Social); Vulnerabilidade e do Risco Social (Identidade Estigmatizadora); MD3 - Etária ou Bônus Demográfico (Identidade Oportunidade Demográfica); Empoderamento Juvenil (Identidade de Protagonista do Desenvolvimento) e Cidadania Ativa (Identidade de Sujeito de Direito). O estudo contribui para que o leitor tenha uma visão do local, da época, das principais referências teóricas, da ideia-força de cada abordagem, da visão de sociedade, das palavras chaves e dos pressupostos que orientaram/orientam a construção de discursos.

Em sua primeira fase, o Projovem Original como ficou conhecido o Programa, atendeu parcela da juventude de 18 a 24 anos que se encontrava em situação social mais vulnerável, com menor inclusão nas políticas vigentes e que não tivesse concluído o Ensino Fundamental. Ao acessar o Programa cada jovem recebia uma bolsa auxílio mensal de R\$ 100, se cumprisse 75% de frequência escolar e dos trabalhos escolares. Tais regras foram sendo flexibilizadas por conta da realidade e perfil de muitos/as jovens ingressantes. No contexto local, aqueles/las que se ausentavam e retornavam, no mesmo período letivo, tinham oportunidade de fazer as atividades e a frequência era reatualizada no sistema, possibilitando o recebimento da bolsa.

A Política caracterizada como *emergencial e experimental* tinha como missão dar condições para que o grupo juvenil atendido pelo Programa, após sua conclusão, pudesse chegar ao ensino médio, poucos chegam lá porque muitos ficam pelo caminho. Além disso, ao articular três dimensões o Programa busca dar ênfase a relação entre sujeito e objeto durante o processo de construção do conhecimento, bem como estimular a participação/cooperação juvenil no exercício da atividade política e social. A seguir apresento o Projovem Urbano (PJU), campo de investigação deste estudo.

2.3.1 Projovem Urbano (PJU)

O PJU emerge 2008 junto com o novo desenho para as PPJs, a partir de alterações que incorporaram, ampliaram e aprimoraram o Projovem Original, num contexto de políticas governamentais integradas para a juventude. Neste momento, a realidade sócio-demográfica da juventude brasileira, impôs a ampliação da faixa etária atendida para até 29 anos. Com esta mudança o curso foi ampliado de 12 para 18 meses, possibilitando que jovens com carteira de trabalho assinada pudessem se matricular.

O Programa passou a ser acessado por jovens alfabetizados/das que não tivessem concluído a primeira etapa do Ensino Fundamental e por jovens em situação de privação de liberdade, em unidades prisionais ou socioeducativas. Municípios com mais de 200 mil habitantes também passaram a poder aderir ao Programa (ANDRADE; ESTEVES; OLIVEIRA, 2009). Apesar da ampliação do atendimento ter sido vista como positiva pelos/as autores/as, segundo Silva e Andrade (2009), outros problemas permaneceram após a avaliação de 2007 trazendo uma série de desafios a serem superados, de maneira a potencializar as modalidades do Projovem Integrado.

Especificamente com relação aos Projovens Urbano e Trabalhador, Silva e Andrade (2009) destacam que tais programas acabam atendendo o mesmo perfil juvenil, pois ambos oferecerem ações de qualificação profissional e participação cidadã. Outro aspecto complicador observado pelas autoras é a sobreposição dos critérios de presença dos programas nos estados e municípios. Como saída apontam que o Projovem Trabalhador deveria ofertar o ensino médio acoplado a formação profissional, assim acolheria jovens vindos da modalidade Adolescente. Essa decisão imporia compatibilizar os cursos de formação profissional, o Urbano ficando com a capacitação mais inicial e o Trabalhador oferecendo cursos mais avançados, ou novas modalidades de formação (SILVA E ANDRADE, 2009). Destacam também a necessidade de um ordenamento e planejamento territorial nas ações dessas e das demais modalidades.

Vários estudos sobre o Projovem Urbano: Villas-Boas (2008); Machado (2009); Roberti (2010); Barros (2011); Silva (2011); Virgínio (2011); Monteiro (2011) e Santos (2011), têm apontando desafios relacionados às condições de funcionamento dos cursos ofertados pela Qualificação Profissional, bem como os limites das ações de Participação Cidadã. Outro desafio a ser enfrentado diz respeito à continuidade dos estudos após o Projovem. Dessa maneira, talvez além da saída apontada por Silva e Andrade (2009) fosse interessante uma aproximação com o Programa Ensino Médio Inovador, a fim de compatibilizar o currículo desses Programas, de maneira que o/a jovem que saia do Projovem não sinta tanto impacto nessa continuidade e não desista de reafirmar seu retorno ao processo de escolaridade.

Sobre a questão da continuidade do processo de escolaridade, no contexto do núcleo em que realizei a pesquisa, observei que muitas das moças e rapazes ingressantes em 2012 não conseguiam acompanhar as atividades propostas nas três dimensões que exigiam domínio da leitura e da escrita. Na minha avaliação, tal realidade se apresentava como um limite da sua permanência no Programa e para continuidade dos estudos, após o seu término.

Nesta direção, reafirmo as críticas de Silva e Andrade (2009) sobre a pouca articulação das modalidades do Projovem Integrado, mesmo quando estas concorrem com os mesmos objetivos, a exemplo da elevação da escolaridade. Dessa forma, outro desafio que acrescentaria na lista apresentada pelas autoras, a partir da realidade investigada, é que os Programas precisam pensar em soluções conjuntas para as dificuldades de processo. Imagino

que, para além da carga horária prevista para os Estudos Complementares¹⁶, a/o jovem que apresenta dificuldades no domínio da leitura e escrita precisa ter um atendimento mais individualizado.

Com a ampliação Programa passou a ter 2.000 horas distribuídas ao longo dos 18 meses, correspondendo a 72 semanas e 360 dias letivos, incluindo 4 horas de atividades diárias, o que corresponde a um total de 20 horas semanais. Desse total, 1.440 horas são de atividades presenciais, sendo: 1.008 na Formação Básica (FB), 360 horas na Qualificação Profissional (QP) e 72 horas na Participação Cidadã (PC). Às 560 horas restantes são destinadas às atividades não-presenciais¹⁷.

Na prática o cumprimento dessas atividades extraescolares não se efetiva por diferentes razões: parte significativa do alunado trabalha, só lhe restando o horário de vir pra escola, outros/as não têm o hábito de estudar e, ainda, existem aqueles/as que não possuem espaço adequado para o estudo em casa. Uma saída para potencializar essas atividades seria aumentar a carga horária presencial, garantindo que sua execução possa acontecer nos Núcleos sob a supervisão de um/a educador/a, possibilitando maior atenção para atender aqueles/as que apresentam dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

A gestão dos tempos e espaços do núcleo e da sala de aula toma como referência a dupla função do/a educador/a do Programa: ora como especialista, ora como professor/a orientador/a. Na Formação Básica, como especialista, a/o professor/a deverá ser habilitada/o em uma das áreas curriculares do ensino fundamental, devendo contribuir para que as/os alunas/os construam conceitos básicos e estabeleçam relações com seu campo de conhecimento. A organização do tempo de especialista na Formação Básica é de duas horas de aulas semanais para cada turma. Cabendo-lhe ainda acompanhar e avaliar o desempenho de todas/os as/os jovens do Núcleo (MOG, 2012).

Como professor/a orientador/a (PO) o docente é responsável pela promoção do trabalho interdisciplinar e pela integração das ações curriculares, em uma das cinco turmas do núcleo. Nessa função da orientação individual e coletiva, organizadas num tempo de três horas semanais, momentos em que deve potencializar situações que favoreçam o

¹⁶ São oficinas em Língua Portuguesa e de Matemática destinadas a contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos jovens nas avaliações formativas, ao longo do ciclo. Estes estudos estão previstos para o 2º e 3º ciclos.

¹⁷ Tais atividades são distribuídas semanalmente, com cerca de 8 horas dedicadas a sua realização, sempre considerando o espaço e o tempo mais conveniente para a/o jovem.

desenvolvimento dos temas integradores¹⁸, sistematizados pelos/as jovens em suas sínteses integradoras¹⁹. Nesta função também orienta o uso dos computadores da sala de informática, para digitação de trabalhos, pesquisas, troca de e-mails, etc.

Essa idealização do papel nem sempre correspondeu com a prática encontrada no núcleo. Nesta pesquisa, observou-se que, no caso da informática, a ausência de aula é uma constante por razões diversas, entre as quais os/as educadores/ras justificaram: o choque de horário com a Educação de Jovens e Adultos; computadores sem manutenção ou quebrados e o PO não poder acessar a sala sem a presença do/a instrutor/a de informática da escola. Esse problema da ausência de aulas de informática já havia sido identificado por Assunção (2010) e por Silva (2011), noutra cidade brasileira. Nesta última, a ausência de laboratório em algumas localidades inviabilizou as aulas da Qualificação Profissional em Telemática, que pressupunham a existência desse recurso.

Apesar das justificativas apresentadas pelos/as professores/as, durante a pesquisa de campo, observei que o laboratório quase nunca era usado pela Educação de Jovens e Adultos. O argumento de que a sala somente poderia ser utilizada com a presença do monitor também não se sustentava porque se verificou que este profissional, mesmo se mostrando resistente ao uso do espaço, sempre se encontrava na escola. O argumento dos computadores quebrados seria até justificável, mas o número de máquinas funcionando era suficiente para o trabalho com os/as poucos/as alunos/as que frequentavam diariamente o Núcleo.

Com a ampliação do Programa também foram criadas mais duas Unidades Formativas (Juventude e Cultura e Juventude e Tecnologia). Com esta mudança as unidades passaram a ter a duração média de 12 semanas de aulas. Sinteticamente, o trabalho a ser realizado em cada uma deve tomar como referência os eixos estruturantes, apresentados no Quadro 1, a seguir.

¹⁸ “dizem respeito a situações desafiadoras relacionadas ao eixo estruturante de cada Unidade Formativa. São temas ligados diretamente às vivências e às práticas dos jovens, bem como ao seu reposicionamento diante das dinâmicas atuais de inclusão e exclusão social” (MOG, 2012, p. 107).

¹⁹ Devem articular “os conhecimentos das três dimensões do currículo com questões que perpassam o cotidiano do jovem”. As sínteses são escritas e reescritas pelo/a jovem sob a orientação do/a PO e quando finalizadas devem ser registradas na seção “Agora você é o autor”, que fica na parte final de cada Guia de Estudo, da Unidade Formativa correspondente. Em cada UF que corresponde a um ciclo de três meses, o/a jovem deverá fazer 06 sínteses integradoras.

Quadro 1 – Unidades Formativas e Eixos Estruturantes

UF	EIXOS ESTRUTURANTES
UF I: Juventude e Cultura	Os jovens e a Cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes. Reposicionamento diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico.
UF II: Juventude e Cidade	A juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada). Reposicionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social.
UF III: Juventude e Trabalho	O Mundo do Trabalho na sociedade contemporânea: transformações pelas quais vem passando e práticas de inserção dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola.
UF IV: Juventude e Comunicação	Informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação.
UF V: Juventude e Tecnologia	Ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias.
UF VI: Juventude e Cidadania	Diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas).

Fonte: Elaboração da autora, com base no Manual de Orientações Gerais, 2012.

O Quadro 1 me faz suscitar algumas inquietações deste estudo: Como as experiências pedagógicas do Projeto Urbano têm contribuído para que os/as jovens se reposicionem diante das questões que são colocadas ao longo das unidades formativas? Como o Programa tem contribuído para o reposicionamento juvenil diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais, que expressam desigualdades e diferenças? Como reposicionar-se diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação, se o próprio Programa não consegue garantir o acesso aos laboratórios de informática?

Em 2011, por decisão presidencial, através do Decreto 7.649, o ProJovem Urbano foi transferido da Secretaria Nacional de Juventude para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), como uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com esta mudança o Programa ganhou status de política pública, ou seja, passou a vincular-se à estrutura do sistema educacional brasileiro, tendo seu alunado incluído no Censo Escolar/INEP, o que supõe sua inserção na gestão da escola pública, potencializando o atendimento de metas (MOG, 2012). Retomo as reflexões de Silva e

Andrade (2009) para destacar que essa inclusão do Programa dentro das políticas de EJA impõe repensar seus objetivos e sua articulação com essa modalidade, para que as ações desses Programas não se sobreponham.

Neste mesmo ano, o Conselho Deliberativo, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, através da resolução nº 60, de 09 de novembro de 2011, detalhou as orientações dessa mudança, estabelecendo os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros aos diferentes entes federados pela adesão ao Programa. A legalização deste processo foi possível com a criação da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC). A referida instância ficou responsável pela Coordenação Nacional do Projovem Urbano, localmente as secretarias de educação passaram a assumir esse papel.

De acordo com o documento Brasil (2012), a coordenação do Programa no MEC assumiu uma lista de compromissos, entre os quais destaco aqueles que fazem interface com esta pesquisa. O primeiro diz respeito à implementação de salas de acolhimento para as crianças de zero a 8 anos, filhos/as das jovens atendidas pelo Programa, sem prejuízo para a oferta de educação infantil e de creches no período diurno. Avalio este serviço como crucial porque muitas jovens mães não têm com quem deixar os/as filhas/os, a maioria não conta com a parceria paterna no cuidado da criança, principalmente, quando esse cuidado significa a saída da mãe para estudar.

Em João Pessoa, apenas no núcleo onde foi realizada a pesquisa de campo sessenta (60) jovens registraram no início do ano letivo que suas crianças usariam do serviço. Destas, no período da pesquisa, 23 mães usavam o serviço frequentemente. O segundo refere-se à disponibilização de materiais didáticos complementares com foco nas questões de gênero e de educação para as relações étnico-raciais. Até o momento em que estive realizando o trabalho de campo do referido estudo não vi chegar nenhum material relativo a estas temáticas.

Tanto no contexto nacional, quando no local ocorreram mudanças no Comitê Gestor do Programa. Nacionalmente, passaram a fazer parte desta instância representantes da SECADI/MEC, da SNJ e do Conselho Nacional de Juventude. Localmente, os comitês acolheram representantes das secretarias estaduais, municipais ou distrital de educação, dos conselhos de juventude e, também, de órgãos ou organismos de política de juventude, quando esses existissem, que foi o caso de João Pessoa. Nesse processo o Programa nas diferentes esferas foi convocado a assumir a Agenda de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e a EJA (MOG, 2012). Considerando a realidade encontrada durante a pesquisa esse

envolvimento parece importante dada à realidade de muitos/as jovens, que entram no Programa com muita dificuldade de leitura e escrita.

A passagem do Programa para o MEC foi importante para seu reconhecimento como política pública da educação. Todavia cabem algumas reflexões: embora sejam projetos diferentes, hoje, é possível observar que EJA e PJU enfrentam problemáticas comuns, entre as quais destaco o abandono escolar. Nesta direção cabe perguntar: Por que num Programa com o projeto pedagógico diferenciado e bolsa auxílio os/as jovens se evadem? Será que o prescrito na Proposta do Programa está sendo vivido em sala de aula? Quais as percepções dos/as jovens sobre sua passagem pelo Programa? Estas são algumas questões que inquietaram nossa caminhada investigativa.

Nessa nova fase, o Programa reafirma o discurso do sujeito de direitos, com um discurso que afirma sua compreensão de jovem a partir de uma perspectiva geracional. Além de retomar o compromisso de valorizar “suas expressões culturais, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas” (MOG, 2012, p. 11), o que pressupõe uma postura dialógica e aberta a escuta e ao aprendizado com diferentes instituições/organizações sociais e, em especial, com o próprio jovem. A compreensão mais detalhada desse discurso passa pelo aprofundamento da concepção de juventude do Programa, que será apresentada no tópico a seguir.

2.3.2 A concepção de juventude do PJU

Para as diretrizes do Projovem Urbano, a juventude é uma noção que afirma sentidos culturais distintos e cambiantes, de acordo com o contexto histórico em que está inserida. Nesta direção, para o Programa a juventude é diversa, caracterizando-se como:

[...] fase singular da vida, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, bem como seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania (MOG, 2009, p. 83).

A leitura desta concepção instiga-me a perguntar: Em que medida a referida concepção, que afirma o direito a escola, ao trabalho e a participação social, como conceitos basilares do Projeto Político Pedagógico do Programa, consegue dar conta da diversidade juvenil que se matricula no Projovem Urbano? O Programa tem conseguido garantir aos/as

jovens o acesso pleno a esses direitos? A partir das reflexões já apresentadas no tópico anterior e com base nas análises vindas da pesquisa de campo asseguro que existe uma distância entre o que o Programa discursa e o que se efetiva plenamente.

De acordo com o MOG (2009), essa concepção vem para superar a visão da juventude como tempo de “moratória social”. Noutra direção, estudiosos da juventude, como Dayrell (2003), afirmam exatamente o contrário. Essa fase precisa ser vista como “um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Tal compreensão é realçada na fala de Marcos ao refletir sobre os desafios de viver a juventude. Para ele ser jovem é “*conhecer, aprender e errar, né! Porque jovem também erra muito e aprende com seus erros*”²⁰. Marcos, casado, com filhas, trabalhador de segunda a sábado e jogador de futebol nos finais de semana, como muitos outros colegas, não foge da luta cotidiana, mas deixa bem demarcando que também é preciso viver o ensaio e o erro e, conseqüentemente, ter a possibilidade de consertá-lo. Como equacionar essa ideia com uma noção de juventude como fase que se fundamenta em direitos e deveres, tendo os deveres maior peso que os direitos?

Apesar do foco nas noções de *escola, trabalho e participação social*, o currículo do Programa tem a maior parte da carga horária, como pode ser visto no item anterior, dedicada a Formação Básica, que acaba ganhando centralidade. Porém, quando no questionário sócio-demográfico perguntei aos jovens a que se deviam as suas conquistas, a referência a esta dimensão foi mínima. A maioria afirmou que suas conquistas resultaram do diálogo das três dimensões, sendo destacada a figura do PO. Durante o capítulo de análise me detalharei sobre suas percepções a respeito das contribuições do Projovem para seus (re)posicionamentos identitários na relação com a escola, com o mundo do trabalho, no exercício da cidadania e como sujeitos de gênero, de forma a se situar e intervir na própria realidade.

Fundamentada no estudo de Furiati (2010) observo a partir de uma análise detalhada do MOG (2012) uma recorrência de conceitos (cidadania e cidadão, direitos, trabalho, ensino, aprendizagem e educação) que aproximam a compreensão de juventude adotada pelo Programa da abordagem da “cidadania ativa” (FURIATI, 2010), cuja identidade é a do/a jovem como “sujeito de direito”. Apesar dessa diretriz discursiva, as análises de Silva e Andrade (2009) sobre o Programa nas suas modalidades Urbano e Trabalhador, e de Villas-

²⁰ Diário de campo: 01/08/2013.

Boas (2008), Machado (2009), Monteiro (2011) e Santos (2011), sobre as dimensões do Programa, contradições dessa direção discursiva, como será visto a seguir.

Além disso, embora o projeto do Programa não dialogue com a abordagem da “transição demográfica” (FURIATI, 2010) é importante registrar que no PJU existe um percentual significativo de jovens situados nas chamadas “gerações de fronteira”, ou gerações sanduíche (PAIS, 2003, 2005). Em 2011, 40,7% dos/as jovens matriculados/as situavam-se na faixa etária a partir dos 25 anos ou mais de idade (MOG, 2012). Desta constatação pode se inferir que o Bônus Demográfico, cujo ápice brasileiro foi em 2010, não alcançou a população que ingressava no Programa naquele ano, particularmente, porque esse grupo tinha sua biografia marcada pelo não acesso aos direitos sociais básicos.

Especificamente no que se refere ao mercado de trabalho, muitas/os jovens são colocados num contexto competitivo, que tanto as/os deixa de fora, quanto as/os coloca em condições precárias, pois apesar da maioria se encontrar exercendo algum tipo de trabalho, poucos são as/os que têm garantido os direitos trabalhistas. Ao refletirem sobre o resultado de pesquisa realizada com jovens do PJU de Belo Horizonte, Leão e Nonato (2012) registram ser comum naquela localidade que as experiências no mundo do trabalho sejam marcadas pela precariedade e pela incerteza.

Outro aspecto relacionado à compreensão de juventude assumida pelo discurso governamental e que, conseqüentemente, atravessa os documentos do PJU, se refere às noções de protagonismo²¹ e sujeito de direitos, bem presentes no discurso do primeiro e segundo mandatos do governo Lula e na gestão Dilma Rousseff. Vale lembrar que essas noções vieram sendo orientadas por vários organismos internacionais, a partir de diferentes documentos e agendas assinados e pactuados pelo governo brasileiro²².

Particularmente com relação ao conceito de protagonismo, o documento do PJU afirma que este é:

[...] formado por duas raízes gregas: proto, que significa ‘o primeiro, o principal’ e agon, que significa ‘luta’. *Agonistes*, por sua vez, significa ‘lutador’. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal. Portanto, protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor” (MOG, 2012, p. 144-145).

²¹ O termo protagonismo, conceito chave para a proposta pedagógica do PJU, tem sido discutido por vários estudos, entre os quais destaco: Ferretti et al (2004); Zibas et al (2006); Sousa (2006; 2009); Gonzales e Guareschi (2009); Boghossian e Minayo (2009).

²² “Vozes Jovens” (Banco Mundial, 2004); Estratégia de Dakar formulada durante o Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas, sob articulação da ONU (Estratégia de Dakar, 2001), entre outros já citados.

Embora o texto do documento afirme uma visão próxima de uma perspectiva crítica, os estudos de Furiati (2010) e Souza (2006, 2009) revelam que, na prática, muitas políticas públicas não efetivam esse significado primeiro. Especificamente com relação ao PJU pode se dizer que as engrenagens movimentadoras da gestão do Programa, das relações pedagógicas e, nela, particularmente, do trabalho do/a professor/a parecem se distanciar da ideia do/a jovem como “ator principal”, como sujeito/a capaz de construir seu próprio conhecimento.

Durante a pesquisa de campo deste estudo, em algumas situações, observou-se passividade juvenil diante de questões como: ausência das aulas de informática, aspecto que já destaquei quando tratei da função do PO; dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, que levavam alguns jovens a afirmar que só iriam passar por conta da ajuda dos/as professores; falta ou precariedade da merenda, entre outros.

Considerando que “o protagonismo pressupõe a criação de espaços e mecanismos de escuta e participação dos jovens em situações reais na escola, na comunidade e na vida social, tendo em vista tanto a transformação social como sua formação integral” (BOGHOSSIAN E MINAYO, 2009, p. 416), avalio que a ausência de iniciativas juvenis para solução dessas e outras problemáticas cotidianas pode ser indicativa do distanciamento entre o discurso governamental, instituído através dos documentos do Programa, e o que realmente se efetivava no cotidiano do Núcleo, revelando também uma docência passiva.

Ao fazer a crítica à ideia atual de protagonismo Souza (2006; 2009) afirma que o discurso das políticas públicas convoca o/a jovem para uma “nova forma” de ação política estruturada com base em atividades e atuação individual, conformando um protagonismo que procura integrar o sujeito ao social, “numa dedicação gratuita em prol do bem comum, sem problematizar os objetivos das ações instituídas” (GONZALES; GUARESCHI, 2009, p. 53) e sem refletir sobre sua participação/intervenção. Aqui cabe reflexionar sobre em que situações o Programa reafirma tal discurso, já que o conceito utilizado no seu documento norteador afirma o protagonismo como luta.

Na ótica de Furiati (2010) e Souza (2006) ao subverter a noção criada no seio do movimento político de outras décadas o atual discurso acabou vinculando à ideia de participação em determinada atividade, apenas ao sentido de dar solução para um problema social identificado, sem uma reflexão mais aprofundada sobre as questões estruturais que estão no cerce de muitos problemas sociais. Como veremos na análise, a realidade enfrentada pela comunidade gerou o redirecionamento do PLA potencializando o protagonismo das/os jovens numa perspectiva de participação ativa.

Mais uma vez, cabe registrar que o texto do Manual de Orientações Gerais do Programa afirma uma orientação pautada no sentido original de protagonismo. Na minha experiência como formadora do Programa e tendo participado de algumas agendas da Participação Cidadã é possível afirmar que algumas práticas são reveladoras das críticas feitas por Souza (2006; 2009), Gonzales e Guareschi (2009), Furiati (2010), revelando as contradições entre o texto do Manual e sua concretização nos Núcleos e nas comunidades.

Em estudos que investigaram a dimensão da Participação Cidadã, Villas-Boas (2008), Machado (2009), Monteiro (2011) e Santos (2011), constata-se que, apesar de muitas práticas desta dimensão reproduzirem noções homogeneizadas e “acríticas” de protagonismo é possível encontrar experiências reveladoras de que as proposições de uma política não se concretizam igualmente em todos os contextos. Segundo Zibas et al (2006) que investigou a temática no contexto do ensino médio, em muitas situações, os processos conflitivos do interior da escola, acabam gerando situações de construção da autonomia juvenil distantes das diretrizes oficiais, o que me parece ter acontecido na experiência do Núcleo investigado.

Os estudos citados no parágrafo anterior, todos vindos de experiências no PJU trazem diferentes reflexões sobre a participação e o protagonismo no Programa. Seus achados mostram os avanços, os limites e destacam nas lacunas aspectos que podem orientar novas pesquisas, de maneira a contribuir para qualificação e/ou redirecionamento do trabalho que vem sendo feito no Projovem Urbano na dimensão de Participação Cidadã. O primeiro deles é o estudo de Machado (2009), que vem de uma pesquisa feita em Salvador/BA, que passo a comentar.

Machado (2009), cuja investigação se deteve sobre o Projovem na sua versão original, buscou analisar a partir do olhar de jovens egressos como Ação Comunitária – atividade real que deve concretizar as ações da Participação Cidadã – atuou promovendo a participação deles. Seu ponto de partida foi uma pesquisa teórica sobre os documentos do Programa, acompanhada de uma investigação empírica com o universo de 191 participantes, cujas opiniões foram coletadas através de entrevistas e grupo focal com 14 jovens. Os resultados demonstram mudanças no agir e no pensar das/os jovens, sem, no entanto, revelar a vivência de um protagonismo crítico de que fala Gonzales e Guareschi (2009), quando chamam atenção para a relação estreita entre protagonismo social e governo de jovens.

Para as autoras supracitadas o que se verifica por aí é um protagonismo esvaziado de crítica, como mero ativismo social, de efeito compensatório apenas psicologicamente, num movimento que mais adapta os/as jovens a ordem socioeconômica vigente, do que os/as fazem refletir sobre como esta mesma ordem interfere nas suas vidas. Voltando a pesquisa de

Machado (2009), a autora também chama atenção para a dissonância entre os objetivos estabelecidos para a Ação Comunitária, que ora estão direcionados para o engajamento social, ora para a participação cidadã e para o protagonismo crítico, não deixando claro o recorte dessa formação. Somado a isto, o alunado revelou a dificuldade de realização de ações previstas, o não cumprimento das etapas do PLA, gerando altos índices de evasão.

O não cumprimento das etapas do PLA esteve associado: a ausência juvenil nas atividades previstas; desinteresse pelas temáticas propostas para a Ação Comunitária, além dos limites na implementação e execução das ações pelo Programa. Embora tal realidade esteja temporal e geograficamente distante do meu contexto de pesquisa, em algum momento, esses elementos se repetiram. Sendo assim, instiga-me a questionar: Como os/as jovens têm protagonizado as ações do Plano de Ação Comunitária? Por que algumas ações não vão ao encontro de linguagens que, possivelmente, despertariam uma maior participação juvenil? Parece-me que, assim como encontrado por Zibas et al (2006), a participação juvenil no PLA fica restrita ao simples ativismo. Talvez isso explique o desinteresse e a ausência juvenil nas atividades.

Ao analisar os aspectos quantitativos e qualitativos referentes à passagem pelo Programa, Machado (2009) destaca que o PJU contribuiu para uma reflexão crítica da prática social e para o questionamento da ausência de qualidade do serviço público. Todavia, segundo a autora, não se trata de um modo crítico de participação, o indica um desencontro entre discurso e prática, possivelmente revelando a ideia de cidadania tutelada e do ativismo sem reflexividade que deve perpassar muitas ações, em particular, nos processos para definição do foco a ser dado no Plano de Ação Comunitária, esses achados vão ao encontro das críticas feitas por Souza (2006), Furiati (2010), Gonzales e Guareschi (2009) e Ferretti et al (2004).

Assim, com relação à noção de protagonismo entendido a partir da ideia da/o jovem como ator/atriz principal, como alguém que toma a iniciativa diante de uma problemática, Machado (2009) registra que os dados quantitativos revelaram um percentual baixo quando comparado, por exemplo, a outras mudanças identificadas pelas/os jovens, a exemplo da capacidade de acreditar que pode interferir na comunidade. Ou seja, nem sempre se considerar protagonista correspondeu a ter iniciativa na prática. Neste e no tema dos direitos e deveres existe um descompasso entre o que dizem conhecer e o que aparece com mais força nos seus discursos, tendo o dever mais peso do que os direitos (MACHADO, 2009). Tais achados indicam que, a concepção de juventude que transversaliza as práticas não condiz com aquela expressa no Manual de Orientações Gerais do Programa.

Outras revelações de Machado (2009) mostram que a maioria dos/as jovens associa a Ação Comunitária ao termo “ajuda”, poucos a vincularam como uma ação que contribui para as pessoas mudarem a forma de pensar. Pode se inferir dessa forma dos/as jovens perceberem a Ação Comunitária que a condução da dimensão pelos/as professor/as não investe na “atividade intelectual”, restringindo-se ao simples ativismo (ZIBAS et al, 2006) acrítico. Na visão de Machado (2009) essa compreensão apresentada pelos/as jovens impõe refletir sobre o perfil da/o jovem que o Programa está formando, mas também aponta para a importância de se pensar sobre os aspectos ideológicos que estão por trás das políticas públicas. Ou como reflete Gonzales e Guareschi (2009) é preciso refletir sobre como determinadas práticas operam no sentido de governar a população jovem.

Ainda conforme Machado (2009), a vinculação da Ação Comunitária a ajuda revela a materialização do próprio objetivo dessa dimensão, ratificando a diretriz do Programa para ações associadas “à ajuda e a solidariedade” (MACHADO, 2009, p. 108). Os/as jovens afirmaram que a passagem pelo programa os tornou mais solidários e abertos a ajudar na comunidade, o que não significou, tomando como referência o contexto em que pesquisei, criticidade e postura ativa diante de determinadas questões/problemáticas que afetavam a si e, conseqüentemente, a vida em comunidade, revelando uma distância entre realidade e reflexividade.

Outro achado do estudo de Machado (2009) que vem ao encontro de algumas inquietações desta pesquisa diz respeito ao fato da maioria do grupo estudado ter revelado que a passagem pelo PJU contribuiu para a percepção da importância de participar da vida em grupo e de assumir responsabilidade com a família. Na visão dessa pesquisadora este é um indicador de que a Ação Comunitária tem sido uma dimensão importante para que os/as jovens se desenvolvam como “seres participantes na sociedade” (MACHADO, 2009, p. 109), num modelo que confirma uma perspectiva de participação voluntariada, principalmente, com relação ao seu entorno, as relações familiares e de vizinhança. No seu estudo não se observou engajamento em movimento social, após a saída do Programa.

Ao finalizar sua análise Machado (2009) chama atenção para que novos caminhos sejam explorados e experimentados, principalmente, se for revisto o tempo pedagógico destinado a Participação Cidadã:

a Ação Comunitária do Projovem é um instrumento para facilitar, qualificar e reforçar a participação e traz contribuições importantes para o processo formativo do jovem. Entretanto, não é possível que a Ação Comunitária seja o único instrumento capaz ou responsável para desenvolver trabalhos, numa perspectiva crítica e participativa (MACHADO, 2009, p. 110).

O estudo de Monteiro (2011) buscou conhecer a concepção de cidadania do PJU e a definição que o alunado do Programa para a cidadania. Concluiu que a proposta de Formação Cidadã do Projovem está direcionada para o exercício da civilidade, “entendida como a superação da individualização radical, da indiferença pela sorte do outro, da sociedade”. (MONTEIRO, 2011, p. 123), importante para a formação da/o cidadão. Nesta direção afirma que a formação do Programa não prepara para o exercício da cidadania, mas se propõe a tirar da marginalidade social jovens que estão em situação de exclusão e fazê-los conscientes disso.

Observando o contexto onde realizei minha investigação pergunto: até que ponto o Programa consegue cumprir seus objetivos? Se tirar da marginalidade significar matricular novamente na escola, respondo que sim. Mas, quantos/as dos/as que foram colocados/as à margem e aqui, especificamente, aliados do direito a educação retornam a escola através do Programa e conseguem retomar o processo de aprendizagem com sucesso, de maneira a dar continuidade ao seu processo de escolarização sem novamente se evadir?

Revelações do estudo de Monteiro (2011) convergem com achados de Machado (2009) sobre a problemática da evasão, cujas causas, segundo ela, merecem maiores investigações. Apesar de atrativos, como: bolsa, currículo mais dinâmico, material didático e tempo de conclusão do ensino fundamental, o programa apresenta uma evasão que se equipara a da EJA. Dayrell (2007) afirma que tal problemática revela os sintomas da crise da escola na sua relação com a juventude. Ainda na ótica deste mesmo autor, muitas das iniciativas de enfrentamento ao problema da evasão não logram êxito porque se restringem ao interior da própria escola (DAYRELL, 2001), aspecto que identifiquei no Núcleo X. Tais iniciativas seguravam os/as jovens por pouquíssimo tempo.

Na opinião de Monteiro (2011), se a experiência do contexto investigado fosse levada para outras localidades, o Programa se tornaria mais eficaz no sentido de preparação para civilidade. Afirma que o sucesso do trabalho da experiência por ela investigada é resultante da atuação responsável e qualificada da professora de Participação Cidadã. Assim como Machado (2009) e Santos (2011), Monteiro (2011) chama atenção para a necessária revisão do tempo destinado às aulas de Participação Cidadã.

Também com o olhar voltado para a participação social, Santos (2011) procurou analisar se houve mudanças em relação a este aspecto e a atuação comunitária, na vida de egressos do PJU, da cidade de São Luís do Maranhão. Assim como Machado (2009), observou um distanciamento entre as metas do Programa e o que realmente se concretiza. Todavia, constatou que mesmo não transformando a realidade vivida pelos jovens, a

passagem pelo PJU ajudou a estes perceberem sua comunidade e a tomarem consciência de que as ações propostas por Programas como o Projovem não trazem uma transformação efetiva da realidade social em que se encontram.

Como Machado (2009), identificou junto aos/as jovens que participaram da sua pesquisa, que um dos motivos do desinteresses pela Ação Comunitária estava relacionado às temáticas do PLA. Além disso, observou a falta de entendimento dos/as jovens da importância das ações, a dificuldade de organização de trabalho em grupo, o pouco tempo destinado para as aulas de Participação Cidadã, o desconhecimento dos problemas comunitários, somada a dificuldade de construção de um plano de ação e a falta de recursos (SANTOS, 2011). Algumas dessas reflexões que vão ao encontro das críticas relacionadas ao esvaziamento político do protagonismo juvenil proposto pelas políticas públicas (FERRETTI et al., 2004; ZIBAS et al., 2006; SOUZA, 2006; GONZALES; GUARESCHI, 2009; FURIATI, 2010). Por que o/a jovem deveria se interessar por algo que não transforma sua realidade?

Embora não seja o foco de minha investigação, observo que alguns desses motivos relacionados a não participação na ação comunitária foram recorrentes no contexto que pesquisei. Essas dificuldades acabam fragilizando a dimensão da Participação Cidadã, que também para esta autora pode ser vista como um mero ativismo imediatista e superficial, incapaz de interferir de forma significativa na vida dos/as jovens (SANTOS, 2011). O não envolvimento juvenil, neste caso, pode ser visto também como uma postura ativa de quem não ver sentido naquilo que está sendo proposto, ou seja, não se trata apenas de passividade, mas também de atitude (SOUZA, 2006; FURIATI, 2010).

Os egressos do estudo de Santos (2011) avaliaram negativamente o resultado das ações do PLA em sua comunidade, principalmente por falta de mudança na realidade em que viviam. Com base neste achado pode se dizer que os/as jovens participantes desta pesquisa estavam mais atentos/as para as questões estruturais da sua comunidade. Pode se inferir que, ao procurar levar os jovens a solucionarem problemáticas consideradas por eles/elas secundárias, a dimensão da Participação Cidadã acabou contribuindo para a juventude afirmasse, ainda mais, um olhar reflexivo sobre as questões estruturais demarcadoras da exclusão de si e da própria comunidade, revelando uma tomada de consciência, possivelmente, não estava prevista pelo PLA. Algo semelhante aconteceu nesta pesquisa como será visto na análise no tópico que trata da Participação Cidadã.

Santos (2011) registra que, a passagem pelo Programa fortaleceu a tomada de consciência dos/as jovens sobre a realidade social em que vivem e da necessidade que tem de ações efetivamente transformadoras. Diferente do que, geralmente, se diz e se espera das/os

jovens, os/as participantes desta pesquisa mostraram capacidade para avaliar as condições reais de vida em que estavam imersos e a necessidade de transformá-la. Participar do Projovem e acessar as ações comunitárias pode ser visto como *mote* que os/as levou a expressar sua consciência da desigualdade social a que estavam submetidos.

Nesta direção, a resistência juvenil precisa ser lida como uma forma que as/os jovens têm de dizer que “negam-se a serem tomados como marionetas(es) pendentes de fios de aço de políticas de juventude que apenas os pretendem ‘enquadrar’” (PAIS, 2005, p. 66). A análise deste autor é produtiva para que se comece a enxergar realmente o que as/os jovens querem dizer quando não aceitam, não respondem, ou não participam de determinadas proposições direcionadas para eles/elas. É preciso interpretar o que elas/eles realmente querem expressar quando resistem a determinadas atividades.

No que se refere às repercussões positivas do Programa, Santos (2011) revela que parte significativa dos/as jovens destacou os debates sobre a comunidade como importantes para percepção da realidade e para afirmação do sentimento de pertencimento daquele coletivo. Conhecer a comunidade, seus desafios e problemas oportunizou a afirmação por alguns/algumas da necessidade de intervenções mais decisivas, capazes de transformar a situação existente. Outro grupo destacou a passagem no programa como demarcadora do seu engajamento comunitário na luta para mudança da realidade local. Outros destacaram a participação nas atividades do PLA, como espaços que possibilitam a escuta, a expressão, a elevação da autoestima e, conseqüentemente, o reconhecimento de que são capazes de desconstruir percepções que eles/elas e a comunidade tinham de si. Tais constatações revelam a contemplação/alcance de objetivos proposto pela Ação Comunitária.

Se essa positivação, por um lado, confirma o alcance dos objetivos a que a referida dimensão se propõe, por outro, quando indagados sobre o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, as/os jovens não demonstram conhecimento seguro, ou melhor, consciência do papel do Estado na garantia dos “direitos sociais e de cidadania indispensáveis a toda população, inclusive à população juvenil” (SANTOS, 2011, p. 197), corroborando com o que Machado (2009) também identificou no seu estudo. Apesar de apresentarem reflexões um tanto críticas, essas autoras não questionaram a noção de participação e protagonismo que atravessa as experiências por elas pesquisadas.

Aqui talvez seja importante destacar o papel da escola (instituição do Estado) e das/os educadoras/es nessa tomada de consciência. Para afirmar esse papel referencio Freire (2001) quando fala dos saberes da prática educativa e da criticidade que deve perpassar o ato de ensinar. Em suas reflexões esse pensador destaca que “uma das tarefas precípuas da prática

educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2001, p. 36), ou seja, a prática pedagógica deve ser marcadamente inquieta e criativa. Durante a análise será possível perceber como isto tem se dado nas dimensões do Programa e, particularmente, nas ações da Participação Cidadã deste estudo.

Ao criticar as noções de protagonismo que embasam algumas políticas, Abramo (2007) registra que determinadas proposições ao depositarem uma carga de responsabilidades sobre os/as jovens para a solução dos problemas comunitários, os/as transforma em alvo de interesse público, sem considerar suas necessidades e demandas. Parece-me que o desinteresse revelado pelos/as jovens para a Ação Comunitária pode estar refletindo a falta de atenção que essas intervenções dão as suas bandeiras. Não que toda problemática comunitária esteja relacionada à juventude, mas em se tratando de uma política destinada para a juventude me parece válido que as pautas tenham um mínimo de vinculação com os interesses e demandas e, principalmente, com as linguagens juvenis.

A partir das revelações desses estudos pode-se inferir que, em muitas ações, a ideia de protagonismo proposta pelos documentos do Projovem, entre eles o Manual de Orientações Gerais, acaba sendo transcodificada no momento de implementação da proposta. Embora considere importante para o processo de formação a participação em práticas solidárias, colaborativas e cooperativas, não se pode prescindir que tais ações sejam conduzidas a partir de uma perspectiva reflexiva que contribua, efetivamente, para que o/a jovem assuma uma postura de reposicionamento diante das dinâmicas de desigualdade e exclusão social em que se insere.

Corroboro com Novaes (2009, p. 13) quando afirma que a atual forma de participação juvenil está vinculada a questões temáticas que “decretam a falência das formas clássicas de participação social”, que focavam na questão estudantil, partidária e sindical²³. Segundo ela, sob novos moldes a juventude atual está mais voltada para discutir as questões identitárias, a problemática ambiental, as agendas sobre paz, entre outras. Temáticas que são expressas de forma artística e cultural, o que mostra que as/os jovens separam e combinam diferentes frentes de luta.²⁴ Ao reflexionar sobre o papel das políticas públicas para o fortalecimento do

²³ A publicação *Quebrando mitos: juventude, participação e políticas*, de autoria das pesquisadoras Castro e Abramovay (2009) apresenta ricas informações sobre os tipos, os mecanismos e as estratégias de participação juvenil. O trabalho é resultado de uma pesquisa com 1873 jovens participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude realizada em 2008.

²⁴ Em junho de 2013, a juventude brasileira foi para as ruas protestar. A agenda inicial que estava direcionada contra o aumento das passagens em diferentes capitais foi acrescida por outras frentes de lutas, o que mostrou a diversidade de pautas demandas pela juventude, com destaque para: a liberação da maconha, o investimento na educação pública, a legalização do aborto, a não redução da maioridade penal, entre outros temas.

ativismo e da participação juvenil Castro e Abramovay (2009) chamam atenção para o necessário cuidado que se deve ter na relação entre autonomia e cooptação.

A partir dessas considerações pergunto: O Projovem Urbano tem sido capaz de responder às demandas da juventude que nele ingressa? Será que o abandono no Programa não é um indicador de que o prescrito no Projeto está distante do que realmente se efetiva em sala de aula, ou das reais expectativas juvenis? Em que direção às ações da Participação Cidadã do contexto local tem potencializado a participação juvenil? Que outros elementos poderiam contribuir para fomentar participação das/os jovens?

Acredito que tais pontos demandam a necessidade de se refletir sobre como a questão das culturas juvenis emergem na proposta do Programa, último tema deste capítulo.

2.3.3 O Projovem urbano e as culturas juvenis

Uma análise geral do documento orientador do Projovem Urbano – Manual de Orientações Gerais (MOG) –, revisado e ampliado com a inclusão do Programa como modalidade da Educação de Jovens e Adultos, vinculada à SECADI/ MEC mostra que o conceito de *cultura*²⁵, eixo estruturante da Unidade Formativa I (UFI) ganhou fôlego com essa inclusão, o que não significa dizer que anteriormente o Programa não pontuasse a temática da cultura nas suas diretrizes. Entretanto, o que se observa é que além de eixo, a cultura é tematizada na dimensão de Participação Cidadã e nos arcos ocupacionais da Qualificação Ocupacional, ou seja, ganha um fortalecimento transversal, principalmente, com a inclusão do marco legal relacionado à Educação em Direitos Humanos. Essa ampliação impõe maior atenção para essas novas diretrizes, tanto pela gestão do Programa, quanto pelos/as educadores/as durante o processo pedagógico.

No que se refere às *culturas juvenis* o documento norteador faz referência apenas em três momentos: na UF I, na área de Ciências Humanas, ao tratar da identidade juvenil e na Participação Cidadã, quando menciona a importância do seu reconhecimento e depois, já no final do documento volta a destacar que tais culturas tornam-se conceito básico para a ação que a turma deve eleger, planejar e desenvolver nesta mesma dimensão. Já o Manual do Educador e o Guia do Aluno da referida UF, cuja temática é “Juventude e Cultura”,

²⁵ De 95 referências no MOG anterior passa para 156 no atual. No Manual do Educador da UFI são feitas 63 referências e no Guia do Aluno UFI (98).

basicamente, repetem a informação do documento anterior, mencionando apenas uma e duas vezes, respectivamente.

Dessa maneira, embora o texto do documento orientador avance no tratamento do conceito de cultura, o mesmo não acontece com a temática das culturas juvenis, tanto nele como nos outros documentos acima destacados, o que seria o esperado já que eles detalham a dinâmica de trabalho do/a educador/a e do aluno/a. Tais documentos perdem em não fazer um maior detalhamento do que seriam estas culturas e da sua importância na construção das identidades juvenis e na articulação/elaboração de projetos individuais e grupais.

Durante a pesquisa de campo foi possível constatar que o tratamento dado às culturas juvenis e sua inserção no Núcleo e, conseqüentemente, no currículo dependerá muito da/o profissional que estiver à frente da Participação Cidadã, dimensão que deve trabalhar com estas culturas como um dos seus conceitos básicos. No período em que estive no núcleo, ao longo de quatro UFs, não foi observado uma potencialização das culturas juvenis no processo de ensino e aprendizagem. Tal invisibilidade indica uma contradição do eixo Juventude e Cultura (UF I) e do próprio currículo do Programa, no que se refere a um temário que é parte da condição juvenil na atualidade.

Essa desvalorização da temática, pelo menos nos documentos norteadores aqui listados, se reflete nos temas sugeridos para as sínteses integradoras²⁶ que na UF I são: ser jovem hoje; A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas); Sofrer preconceitos e discriminação...; Minha turma tem boa qualidade de vida?; Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a Natureza? Nenhum dos temas está diretamente relacionado com as práticas culturais juvenis, ou faz menção direta a produção cultural das/os jovens.

Apesar disso, inspirada na metáfora dos líquidos de Bauman (2001) diria que por conta de sua fluidez tais culturas conseguem adentrar e respingar no espaço da escola, em momentos esporádicos do calendário, quando se abre espaço para os/as jovens, ou em algumas rotinas e dinâmicas curriculares, através da sutileza de um som de celular, ou, ainda, nas atividades de rua, comunitárias, momentos em que os/as jovens são consultados sobre o que gostariam de apresentar. Isso mostra que em alguns momentos, o Núcleo se rende as linguagens e sociabilidades juvenis que, persistentemente, seguem contornando e dissolvendo obstáculos, invadindo e inundando tempos e espaços dentro e fora do Programa, em todas as

²⁶ Textos produzidos pelos jovens quinzenalmente.

atividades que envolvem os/as jovens, infelizmente, na maioria das vezes, sem o espaço que deveriam ter.

Vários/as jovens que frequentaram ou frequentam o Programa são identificados por seus/suas colegas através de suas habilidades no esporte, na dança de rua, na swingueira, no grafite, no teatro, entre outras. Entretanto, nos quase nove meses em que estive no Núcleo não presenciei um momento em que essas e outras linguagens fossem valorizadas como parte do planejamento de atividades e ações para datas como dia das mães/pais²⁷, da/o estudante, carnaval, São João, em que, normalmente, os núcleos realizam atividades festivas e culturais. Em quase todas as situações os/as jovens são colocados, exclusivamente, na condição de expectadores de agendas planejadas para eles/elas assistirem, não sendo convocados para idealização e organização dessas atividades. Isto aconteceu num único momento em que as jovens organizaram uma coreografia para a apresentação pública do PLA, que foi um sucesso.

Dayrell (2007), ao discutir sobre a presença das culturas juvenis na trajetória dos jovens afirma que

a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Para este autor as práticas, as representações, os símbolos e os rituais culturais tornam-se ponte privilegiada para que os/as jovens delimitem sua identidade juvenil em um processo em que o corpo torna-se vitrine de diferentes estilos apresentados e demarcados pela indumentária e pelos acessórios, condição que denomino de *corpo-vitrine*²⁸ (FREITAS, 2003). Olhando através do corpo-vitrine juvenil podemos perceber como as culturas e as sociabilidades são gendradas e, portanto, sinalizam para temporalidades e territorialidades

²⁷ Embora esta não seja uma orientação da equipe formadora, os/as profissionais do núcleo continuam afirmando a maternidade e o papel feminino do cuidado, em detrimento da paternidade e do papel masculino de cuidar. A organização da festa do dia das mães afirmou esta visão. Sua preparação envolveu todos (EJA e Projovem) por vários dias. Lembranças, textos e enfeites demonstravam o apreço da escola pelas mães. Em contrapartida, a festa do dia dos pais, organizada sem tanto ritual, não teve o envolvimento dos educadores/as do Projovem, que disseram não ter sido chamados/as, nem fizeram movimento para envolver os poucos pais existentes no Programa. Segundo a equipe formadora do Programa, as orientações são no sentido de valorizar a parentalidade, já que as organizações familiares fogem ao modelo tradicional (pai/mãe/filhos/as), tendo outros envolvidos/as.

²⁸ Ao reflexionar sobre o tema Heilborn (1997) nos lembra que tudo é efeito da cultura: percepções, sensações físicas, sentimentos... Tudo emerge como resultado de uma laboriosa construção cultural.

que, na maioria das vezes, acabam beneficiando as práticas masculinas, visto que as mulheres estão submetidas cotidianamente a uma gama de atividades que acabam limitando sua participação. Além disso, algumas encontram a resistência dos maridos quando se trata de agendas que envolvem lazer e diversão, o que não significa passividade das jovens, que vão encontrando suas saídas.

Essa marca de gênero da realidade local foi identificada no contexto da Mostra, jovem! (2010)²⁹, momento em que muitas jovens casadas revelaram que precisaram convencer os maridos para poder participar do evento, algumas tendo que contar com a ajuda dos/as educadores/as para isto. De acordo com algumas jovens desta pesquisa os maridos delas não veem essas atividades como aula e temem que elas façam besteira (traiam), coisa que dizem ser eles que fazem. No último passeio, uma delas disse que enfrentou o marido dizendo: “já que você não sai comigo e o Projovem está me oferecendo tudo isto, eu é que não vou perder”³⁰.

Nenhuma das pesquisas que investigaram o Projovem Urbano³¹ tratou, diretamente, sobre como as culturas juvenis emergem ou são trabalhadas no Programa. Apenas o estudo de Lucena Lira (2012) que analisou a referida política fez referência a estas culturas quando tratou da avaliação das/os jovens para a dimensão de Participação Cidadã. Apesar da autora não fazer uma reflexão mais conceitual sobre a importância das culturas juvenis no processo de formação dos/as jovens, seu relato corrobora com a ideia de que tais culturas movem o Programa.

A autora em suas análises afirma que “a criatividade juvenil transformou o processo de construção do PLA, o momento da apresentação na comunidade e o processo de implementação num rico aprendizado de cores, sons e movimentos, arte como expressão, arte como exercício da inclusão” (2011, p. 107). A partir do seu relatório infere-se que as linguagens juvenis foram potencializadas em várias situações formais do Programa, a exemplo dos eventos público do Plano de Ação Comunitária e da Qualificação Profissional, através das artes plásticas, da música, das danças, entre elas o hip hop e o funk, segundo ela, muito presentes no cotidiano dos/as jovens que participaram da sua pesquisa, através de suas culturas:

²⁹ Evento realizado em agosto de 2010, envolvendo 783 jovens, 97 educadores e 122 gestores do Projovem Urbano, de todas as regiões do Brasil. A Mostra de produções buscou reconhecer o esforço e a luta dos jovens estudantes do Programa, sendo pensada como atividade cultural e artística capaz de valorizar a produção dos/as jovens e torna-los protagonistas do seu próprio trabalho (MOSTRA JOVEM, 2009, p. 13). Durante o evento foram apresentados 154 trabalhos relacionados com áreas diversas da arte e da cultura e com o PPI do PJU.

³⁰ Diário de campo: 03/04/2013.

³¹ No Banco de Teses do portal CAPES encontrei 32 trabalhos relacionados ao Projovem Original e Projovem Urbano.

[...] expressaram sentimentos, inquietações, posicionamentos e lutas que emergiram de um processo de tomada de consciência que é individual e coletivo ao mesmo tempo, mas que tem expressões diferenciadas, de acordo com a trajetória de cada um no Programa e na própria vida (p. 108).

Sua investigação revela que dependendo da gestão local e, conseqüentemente, do valor que se dá para as linguagens, culturas e sociabilidades juvenis e, por conseguinte, para a participação juvenil é possível superar os limites do prescrito e avançar no sentido de fazer dessas questões temas transversais ao currículo, continuamente.

Para isto é preciso compreender que mesmo num Programa em que o perfil do seu público se aproxima em termos de sexo, cor/raça, escolaridade, renda/poder aquisitivo e outros recortes, os processos identitários de cada indivíduo revelam que a transição para a vida adulta acontece por caminhos diferenciados, sendo impossível pensá-la a partir de uma perspectiva linear marcada por eventos, como: término da escola, entrada no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, construção de nova família e filhos/as. Veremos nas trajetórias das/dos jovens deste estudo que esta passagem acontece, cada vez mais, sob novos padrões.

Nesta direção, no capítulo seguinte dialogo com outros campos disciplinares que contribuem para superação de concepções cristalizadas e homogêneas sobre juventude, estabelecendo uma relação mais estreita entre juventude, identidade, gênero e educação.

3 CONFIGURAÇÕES EM TORNO DA IDENTIDADE JUVENIL

A partir das reflexões feitas no capítulo II pode se dizer que a complexidade que caracteriza a juventude deveria se refletir, igualmente, na implementação das políticas públicas que precisam considerar sua diversidade. Vimos que no Brasil as PPJ começaram tardiamente, o que pode ser constatado no número de jovens que se encontram a margem da cidadania plena, revelado nas inúmeras estatísticas de diferentes áreas, com destaque neste estudo para números da educação, como será visto mais a frente.

Nesta direção, além dos desafios já apresentados torna-se crucial que as PPJ deixem de ser política de governo e se transformem em política de Estado, o que significa serem debatidas e incluídas na agenda dos outros poderes (legislativo e judiciário) e nas outras esferas governamentais, municipais e estaduais. Trata-se de sua inserção num projeto de país (CONJUVE, 2010).

Ao longo dos últimos anos temos acompanhado um movimento nesta direção, principalmente, a partir da criação em vários pontos do país dos Conselhos de Juventude. Entretanto, se quisermos que parte da geração que, atualmente, se encontra nesta fase tenha o pleno acesso aos direitos juvenis precisamos dar respostas mais rápidas que cheguem para parte significativa daqueles/as que estão em graves situações de exclusão social, a exemplo da maioria do público que entra no Projovem Urbano.

Desta forma, ainda, tomando como referência o caráter relacional e complexo que expressa à juventude contemporânea, neste capítulo começo trabalhando com contribuições de vários estudiosos³² de diferentes campos, que ajudam a traçar um mosaico de concepções que enxergam a/o jovem como sujeito social e multifacetado, cuja transição para a vida adulta acontece por trajetórias reversíveis e múltiplas.

Essa compreensão de juventude vai ao encontro da noção de identidade dos Estudos Culturais, entendida como fluída e cambiante, por isso nunca dada, mas construída por movimentos de identificação (HALL, 1999), ao longo da trajetória do sujeito. Neste estudo estes processos dizem respeito às identificações enquanto aluna, mãe/pai, homem/mulher, trabalhador/a, cidadã/cidadão, o que significa, também, que o debate sobre gênero se revela produtivo nesta construção.

³² Entre os quais destaco: Bourdieu (1983); Pais (1990, 2009); Peralva (1997); Sposito (1999, 2002, 2009); Abramo (1997, 2005a, 2005b); Dayrell (2001, 2003, 2007, 2010); Carrano (2000); Dubet (1996, 1998); Feixa (2001, 2006a, 2006b); Feixa e Leccardi (2010).

Inspirada em Carrano, diria que a juventude é de complexidade variável e por ser assim iremos encontrar muitas maneiras de ser jovem e de viver a juventude, que diferem em tempos e espaços sociais (CARRANO, 2000). Ser jovem do campo é diferente de ser jovem urbano, e de ser pobre, ou ainda, de ser pobre e negro/a e morador/a de periferia, sem escolarização e sem trabalho, de viver a maternidade na adolescência e sozinha, ou de viver acompanhada.

Portanto, ao reconhecer que a juventude tem sido pesquisada por diversos campos e através de variados enfoques, reafirmo ser indispensável olhar/pensar a juventude como uma categoria relacional e de vocação plural. O que significa dizer que observo a juventude a partir de um olhar caleidoscópico. Um olhar que a cada movimento pode me apresentar combinações variadas (gênero, raça/etnia, classe, sexualidade, lugar, cultura...) da/o sujeito jovem. Um olhar que de certa forma busca acompanhar a condição de imprecisão, contingência e ambivalência que caracteriza a juventude na pós-modernidade.

A diversidade que forma a população jovem e a sua realidade, seja no contexto brasileiro ou fora dele fortalece a polissemia do conceito juventude, recomendando uma noção plural para seu uso, por isso quando uso juventudes estou considerando que a população envolvida e sobre a qual esse estudo se debruça é atravessada por muitas identidades. Mesmo num contexto socioeconômico similar, cada jovem é singular e vive a juventude de forma diferenciada.

A partir dessas observações pode ser dizer que a categoria juventude é desafiante porque não é possível dar conta dela apenas por um ângulo. Ela impõe abertura para enxergar a multiplicidade de dimensões que a atravessam, desafio que impõe uma análise que envolva vários campos do conhecimento. Até a questão da faixa etária, como vimos no item anterior, faz emergir diferentes ordens (políticas, econômicas, sociais, históricas) que interferem na sua delimitação. É sobre ela, brevemente, que trata o tópico a seguir.

3.1 JUVENTUDE E A NOÇÃO DE FAIXA ETÁRIA

Embora limitada, a noção de faixa etária, ainda, é muito recorrente quando se quer delimitar quem é o sujeito jovem, em especial, no contexto das políticas públicas. Esta manipulação (BOURDIEU, 1983) revela duas coisas: por um lado, mostra que a perspectiva econômica adotada, ao longo últimas décadas, vem aprofundando a exclusão social que afeta,

significativamente, a/o jovem. Por outro, que o ente público (Estado) responsável por garantir a cidadania a todos está longe de atender ao grupo situado nessa faixa etária, cuja cidadania permanece da “cepa torta” (PAIS, 2005), isto é, não considera as questões particulares que afetam as diferentes identidades juvenis. Tal incompletude se revela nos antecedentes escolares, na relação com o mercado de trabalho e na condição de exclusão social que afeta a juventude matriculada no Projovem Urbano.

Bassalo (2012) destaca que a noção de faixa etária tem sido referência para demarcar as “fronteiras entre o indivíduo e a ação que se deseja realizar em sua direção, como a delimitação à escolarização, aos direitos legais e ao acesso ao mundo do trabalho” (BASSALO, 2012, p. 64). Tal noção não é consensual³³, mas, também, não existem matrizes teóricas comuns para as questões conceituais³⁴ relacionadas a juventude. Como vimos no primeiro capítulo a delimitação etária do segmento jovem brasileiro veio sendo alterada, em função da definição das políticas públicas destinadas ou não para o grupo inserido nesta população.

Ao discutir o desafio de uma institucionalidade pública competente em relação à juventude, Chillán (2005) chama atenção para a heterogeneidade etária que marca a delimitação da juventude no contexto dos países ibero-americanos. Sposito (2009) registra que, no contexto da esfera pública, esse recorte exprime disputa em torno do que é ser jovem. Para Novaes (2006), as disputas sobre a definição de juventude se refletem nos campos político e econômico e em contextos de conflitos entre e intragerações.

Na visão de Bourdieu (1983), tomar a idade como principal elemento para se pensar a juventude constitui um problema, pois ela é um dado biológico de fácil manipulação social, o que pode gerar um equívoco, já que do ponto de vista social é impossível constituir um grupo social numa unidade homogênea. O autor destaca que a perspectiva da classificação etária sempre acaba impondo limites e produzindo “uma ordem à qual cada um deve se ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (BOURDIEU, 1983, p. 152), diretriz oposta a construções que consideram as diferentes maneiras de viver a juventude.

³³ De acordo com Yuri Chillán (2005) são diversas as categorias etárias para definição da juventude na região latino-americana, tendo países que reconhecem a idade mínima 7 anos (El Salvador) e aqueles que definem a máxima até 35 anos (Costa Rica).

³⁴ Para um panorama das formulações conceituais sobre juventude a partir das perspectivas de autores e escolas teóricas emblemáticas recomendo Furiati (2010).

Ao refletir sobre essa questão Aquino et al (2009) destacam um movimento de ampliação das idades, em países que buscam instituir políticas para a população jovem. Iniciativa que indica duas tendências: uma de extensão para maiores e menores idades – revelando a expansão do ser jovem tanto em idade, como em representação social. Asseveram que este movimento reflete a ampliação da expectativa de vida, o que implica no aumento da população jovem e dos movimentos identitários juvenis e, consequentemente, na geração de novas demandas para os Estados. Outra tendência recorrente dessa heterogeneidade etária é a superposição etária da adolescência e juventude, que acaba se refletindo na estruturação e na oferta das políticas.

Esses autores ponderam não ser fácil estabelecer os limites para uma categoria cuja construção é determinada por elementos sociais, históricos, culturais, que mudam no tempo e numa mesma sociedade (AQUINO et al, 2009). Como vimos, no Brasil até 2005 a juventude se situava na faixa de 18 a 24 anos. Entretanto, a partir de 2007, em função dos redirecionamentos no conjunto de políticas e a criação do Projovem Integrado, a faixa de atendimento se ampliou para até 29 anos³⁵.

Em função dessas reflexões que dizem respeito a substituição de um modelo ternário para uma proposta menos fixa e mais funcional de situar a juventude, considero pertinente levantar alguns elementos sobre a demografia juvenil no Brasil. Furiati (2010) apresenta esta questão a partir da abordagem da Transição Demográfica que analisa a demografia da população do país considerando a alteração de determinados componentes (natalidade, fecundidade, mortalidade, migração, entre outros), os quais permitem uma compreensão da dinâmica da população jovem.

A Teoria da Transição Demográfica trata da transição em duas situações de crescimento demográfico. Uma relacionada ao período pré-transicional, conhecido como regime demográfico tradicional, marcado pela elevação das Taxas de Mortalidade e Natalidade. Outra vinculada ao período pós-transicional, conhecido como regime demográfico moderno, marcado pela baixa nas Taxas de Mortalidade e Natalidade. Como na transição as taxas de Mortalidade antecedem as de Natalidade, observa-se crescimento vegetativo da população.

³⁵ Para compreensão mais detalhada da ampliação na idade de atendimento no PJU ver Cantanhêde (2011).

No Brasil, o processo de Transição iniciou-se depois da II Guerra Mundial e pelo fato do país, ao longo das últimas décadas está vivenciando um processo de transição demográfica teve a oportunidade histórica, junto com outras nações latino-americanas, de usufruir de um Bônus Demográfico³⁶ (FURIATI, 2010). Todavia, não apenas no caso brasileiro, o Bônus Demográfico sofreu interferência de um fenômeno que teve reflexo mundial – “a crise do emprego”. No Brasil a crise chegou juntamente com a década de 1990, quando um contingente juvenil significativo se situava na população economicamente ativa com escolarização (AQUINO et al, 2009).

Esses autores destacam que as restrições das oportunidades de emprego repercutem entre os jovens, através de duas grandes tendências:

Aqueles de origem social privilegiada adiam a procura por colocação profissional e seguem dependendo financeiramente de suas famílias; com isso, ampliam a moratória social que lhes foi concedida, podendo, entre outras coisas, estender sua formação educacional, na perspectiva de conseguir inserção econômica mais favorável no futuro. Os demais, que se veem constrangidos a trabalhar e, em grande parte das vezes, acabam se submetendo a empregos de qualidade ruim e mal remunerados, o que, em algum grau, também os mantém dependentes de suas famílias, ainda que estas lidem com isto de forma precária (AQUINO et al, 2009, p. 27).

As suas análises revelam que, apesar da condição financeira familiar constituir-se um demarcador que diferencia como cada grupo de jovem vai encarar o não acesso ou o retardamento da emancipação econômica, tanto as/os jovens com maiores condições, como aqueles em situação de pobreza terão suas expectativas de mobilidade sociais frustradas. Assim, a referida situação acaba postergando “a ruptura com a identidade fundada no registro filho/a, adiando a conclusão da passagem para a vida adulta e ensejando uma tendência de prolongamento da juventude” (Idem, p. 27).

As reflexões apresentadas por Aquino et al (2009) vão ao encontro do estudo de Pais (2009), para quem a juventude do presente é marcada por situações de impasse que reordenam a vida, impondo um alongamento das suas fases. Ao defender o diálogo inter e intrageracional, o Projovem Urbano afirma sua posição em torno de uma ideia de geração.

³⁶ “Momento em que a estrutura etária da população atua no sentido de facilitar o crescimento econômico. Isso acontece quando há um grande contingente da população em idade produtiva e um menor número de idosos e crianças”. Disponível em: <www.cabr.com.br/pdf/Bonus%20Demografico.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012. Para compreender a demografia da população jovem brasileira a autora recomenda o estudo de Baeninger (1999), cujas conclusões confirmam o fenômeno conhecido como *onda jovem* (BAENINGER apud FURIATI, 2010).

3.2 REFLEXÕES PONTUAIS SOBRE A IDEIA DE GERAÇÃO

Em contextos de desinstitucionalização social a definição de juventude envolve mais fatores do que marco etário ou categorias de idade, normalmente, utilizados para definir que contingente populacional se enquadra como jovem. Além da demarcação etária, o Projovem Urbano, nas suas diretrizes curriculares, assume uma perspectiva geracional. Dessa forma, antes de trazer contribuições mais específicas sobre os múltiplos e reversíveis caminhos à vida adulta, considero importante dialogar com alguns aportes relacionados ao conceito de geração.

Novaes (2007) registra que a relação entre juventude e sociedade se revela como um *jogo de espelhos*, pois em cada tempo e lugar as juventudes são diversas. Ora a juventude é o espelho retrovisor, através do qual é possível compreender as diferentes gerações que convivem nas sociedades. Ora afirma-se como espelho agigantador, quando nos revela as marcas geracionais comuns de um determinado tempo histórico³⁷. Pela retrovisão é possível perceber que desigualdades e discriminações combinadas produzem diferentes graus de vulnerabilidade. Pelo agigantamento ver-se que a passagem para a vida adulta é feita por múltiplas trajetórias, como revelado nas trajetórias das/os jovens deste estudo.

Para o Projovem Urbano o sentido de “viver a juventude” impõe uma perspectiva de geração, que “consiste numa nova forma de perceber a juventude em suas relações com outros grupos sociais” (MOG, 2012, p. 30). Tomar como referência tal visão significa reconhecer que as atuais relações impõem a existência de um diálogo inter e intrageracionais, num movimento que valoriza a escuta e o aprendizado mútuos. Assim, no Programa, o diálogo intergeracional diz respeito às relações entre as/os jovens e os adultos nas diferentes instituições e espaços, marcados por relações simétricas ou assimétricas (frequentemente assimétricas), nas quais a dimensão dialógica precisa se fazer presente.

Isso significa, no caso dos adultos, abertura para “escutar os jovens porque toda experiência geracional é inédita” e só quem vive a juventude saber dizer o que é “ser jovem hoje” (MOG, 2012, p. 31). Não custa lembrar que o *saber escutar*, um dos saberes da prática educativa deve fazer parte do exercício da docência (FREIRE, 2001). Escutando as/os

³⁷ Abramo (1997) e Feixa (2006) sistematizam as visões de juventude que caracterizaram os contextos brasileiro e europeu, respectivamente. Furiati (2010), também, apresenta uma contribuição interessante quando associa local, época, referência teórica e palavras-chave relacionadas à juventude.

jovens aprendemos com elas/eles. Por outro lado, numa relação dialógica quem conduz a relação, também, tem muito a dizer. Assim,

o diálogo intergeracional visa a uma aliança ancorada em valores de justiça social. É uma aliança que se faz em contraposição à sociedade do espetáculo e do consumo que, dia a dia, disputa os corações e as mentes dos adultos e, sobretudo, dos jovens da atualidade (MOG, 2012, p. 31).

Trata-se de reconhecer que o adulto tem experiências e saberes que podem contribuir para a construção e fortalecimento do protagonismo juvenil. Para isto é preciso estabelecer uma via de mão dupla na qual, ambos, jovem e educador/a possam falar, pois a relação é dialógica e não monológica.

Para o Programa, o diálogo intrageracional, por sua vez, possibilita a aprendizagem das/dos jovens entre si. Consequentemente, é preciso proporcionar que as/os jovens se encontrem e se escutem mais, para que possam aprender a partir das suas próprias experiências, que são diversas em diferentes aspectos. Aqui, somo outras provocações as que já foram postas. Qual a abertura do Programa para os movimentos juvenis estudantis, culturais, entre outros? Como o PJU lida com identidades tão contrastivas no interior da própria juventude? Como dialoga com organizações de empreendedorismo e ONGs que atuam com a juventude? Que caminhos têm buscado para enfrentar a crise da escola, que também tem chegado as suas salas de aula?

As questões apresentadas até aqui dialogam com as proposições de Pais (1990; 1993), para quem existem duas correntes teóricas que tematizam a juventude. Para a corrente Geracional, que vê a juventude como fase da vida, este momento deve ser vivido como preparação para a adultez. Tal perspectiva procura uniformizar e homogeneizar aspectos característicos de uma geração definida em termos etários e que possui uma cultura própria. Portanto, sua questão central diz respeito aos processos de continuidade/descontinuidade entre gerações (PAIS, 1990).

Ao propor um diálogo intergeracional o Projovem Urbano aposta em “todo um conjunto de signos de *continuidade intergeracional*” (PAIS, 1990, p.156), num processo de socialização que não provoque grandes rupturas. Por mais bem intencionado que seja o Projeto Pedagógico do Programa, ao longo da pesquisa de campo constatou-se que a crise da escola também tem chegado às salas do PJU, problemática que se revela nos números do abandono escolar ao longo das unidades formativas.

Tal movimento pode indicar uma descontinuidade intergeracional, uma ruptura “com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais (neste caso o PJU) dominadas pelas gerações mais velhas: com os comportamentos e atitudes do ‘mundo adulto’ tal como são percebidos pelos jovens” (PAIS, 1993, p. 156). Abandonar, mesmo tendo a bolsa, pode revelar muitas coisas, mas também pode ser uma forma de dizer que o proposto pelo Projeto do Programa não está atendendo as expectativas do/a jovem que nele se matricula.

A outra corrente identificada por Pais (1990) é a classista, para a qual a juventude é um conjunto social diversificado demarcador de diferentes culturas, pertencas de classe, situação econômica, extratos de poder, interesses e oportunidades ocupacionais. Ao romper com a noção de “fase da vida”, essa corrente afirma que a passagem para a vida adulta se da pela reprodução da cultura de um determinado grupo. Desta maneira, viver a juventude é reproduzir “relações de classe” que despontam através de contextos, práticas e distinções simbólicas.

A realidade da juventude que está no Projovem Urbano aproxima as/os jovens de uma condição de classe – são jovens do meio popular, jovens pobres. Entretanto, ainda, inspirada no autor supracitado destaco que os processos que afetam as/os jovens não refletem apenas as questões de classe e determinações sociais. Pelo contrário, devem ser vistos como processos que resultam dos diferentes sistemas de interação social – família, escola, mundo do trabalho, que trançam diferenciados aspectos que se interconectam, por exemplo, a questão de gênero.

Pais (1990, 1993) assevera que para compreender os paradoxos da juventude é preciso olhar para a sociedade através do cotidiano dos jovens. A juventude precisa ser enxergada através da sua cultura, o que significa, segundo ele, superar as duas perspectivas apresentadas aqui de forma sucinta. Sua proposta é que a juventude seja olhada através de uma lente com capacidade para focalizar o que os modos de vida e as práticas cotidianas juvenis podem nos revelar. Penso que este é um importante desafio para a pesquisa acadêmica, um desafio que este estudo buscou atingir.

As reflexões de Feixa (2006a) vêm somar com esse debate. Em seu estudo registra que durante todo o século XX a juventude esteve à frente de vários eventos históricos, através de movimentos sociais, culturais, artísticos ou políticos. Identifica de 1899 até as últimas décadas desse século um conjunto de dez gerações, sequencia que finaliza com a Geração R (Red), ou Geração X, como é mais conhecida. Destaca ser possível olhar a história através dessas gerações de jovens que irromperam os cenários públicos protagonizando diferentes temáticas: revolução, guerra, paz, rock, amor, drogas, globalização ou antiglobalização (FEIXA, 2006b).

Ao discorrer sobre a Geração @, tomando como referência o contexto europeu dos anos de 1990, Feixa (2000) faz menção a uma crescente diluição das diferenças de gênero. Franch (2008) destaca que, no contexto brasileiro, estamos distante da igualdade entre os gêneros, em especial no espaço privado. Assim como esta autora observou no seu estudo, identifiquei um pequeno movimento de mudança no que diz respeito aos valores, na realidade das jovens mulheres deste estudo, com discursos na direção de afirmar a necessidade da igualdade entre os sexos na vida privada. Apesar disso, reitero as reflexões de Franch (2008) quando ela afirma que, no terreno das práticas, essas transformações, ainda, são muito lentas.

Mais recentemente, Feixa e Leccardi (2010) ao fazerem uma análise histórica do conceito de geração nas teorias da juventude afirmam sua relevância para os debates contemporâneos. Das suas reflexões interessa destacar a ampliação do conceito de geração de Mannheim por Abrams com a inclusão da noção de identidade. Esta aproximação revela que tempo individual e social estão, intimamente, relacionados, pois ambos são produto da história. Essa perspectiva de análise indica que o estudo das identidades envolve as dimensões individual e social da história, pois é no tempo social essas dimensões se revelam.

A partir dessas contribuições afirmo que, nesta pesquisa, os elementos da história familiar e pessoal procuraram dar sentido aos caminhos investigativos. Portanto, “uma geração, no sentido sociológico, é o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis” (FEIXA E LECCARDI, 2010, p. 190/91). Cada nova geração criará outras identidades e possibilidades de ação. Aqui preciso perguntar: quais os recursos curriculares que o Programa tem disponibilizado para que as/os jovens construam seus processos identitários como aluna/o, cidadã/cidadão, trabalhador/a e como sujeito de gênero? Que estratégias e possibilidades de ação as/os jovens têm buscado nas suas trajetórias individuais?

Por fim, ao dialogarem com outras teorizações Feixa e Leccardi (2010) dizem que no século XXI tem-se a *geração global*. O referido conceito, cunhado por Ulrich e Elizabeth Beck, veio superar a ideia de geração fechada em termos nacionais para considerar fatores mais universais que afetam as diferentes *constelações geracionais cruzadas*, termo que Ulrich e Elizabeth Beck utilizam em substituição ao conceito de gerações. Portanto, uma geração global tem sua uma experiência globalizada e, por ser assim, trás contrastes profundos e linhas divisórias bem delimitadas.

Essa geração global, definida por fatores cosmopolitas, é ilustrada pelos seus idealizadores a partir de três constelações geracionais cruzadas: *geração migratória*, por conta

dos processos migratórios³⁸ transnacionais a que está submetida; *geração aprendiz*, que se revela pelo trabalho precário e; *geração colcha de retalhos* que sofre a interferência dos processos de hibridização cultural. Considerando tais constelações pode se dizer que através das áreas demográfica, econômica e cultural, a geração mais jovem atua como um barômetro das novas tendências (FEIXA; LECCARDI, 2010). Nesta direção, olhando para o perfil das/os jovens que se inserem no Projovem pode se dizer que suas trajetórias têm elementos dessas constelações.

Considerando todas as consequências advindas com o processo de desinstitucionalização social, que ao quebrar com as funções das tradicionais de instituições delegou ao sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de seu curso biográfico, nos tópicos seguintes reflexiono como tal fenômeno desencadeou um desencontro das instituições sociais com a juventude, o que impõe, por exemplo, que a escola reveja seus papéis e objetivos, com vistas a acolher e dialogar com a juventude que nela ingressa.

3.3 A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA E SUA CRISE NA RELAÇÃO COM A JUVENTUDE

As transformações sociais que vieram ocorrendo ao longo do último século começaram a colocar em cheque o papel das instituições tradicionais (família, escola, por exemplo), anteriormente, as principais responsáveis pela formação do sujeito. Dubet (1998) denomina essas ocorrências de “desinstitucionalização” social, presente na maioria das sociedades contemporâneas. No atual contexto cabe ao indivíduo a responsabilidade de dar sentido a própria experiência, ou seja, de autoconstruíse, o que implica confrontar-se e saber lidar com uma diversidade de opções identitárias que se apresentam durante seu curso biográfico³⁹.

Outro elemento advindo com o fenômeno da desinstitucionalização foram as mudanças nos ritmos da vida, provocando a desregulação de suas etapas (PERALVA, 1997). Assim, a emergência de um movimento de alongamento da juventude fez sucumbir o antigo modelo ternário, no qual a mocidade era o momento de se formar, a idade adulta de exercer o

³⁸ No caso das jovens do PJU esses processos são mais localizados, mais regionalizados.

³⁹ “um conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, eles mesmos em constante mudança” (PAIS, 1990, p 150), sendo marcados por acontecimentos históricos e individuais, não homogêneos e não lineares.

trabalho e a velhice de repousar. Todas essas mudanças contribuíram para um declínio dos ritos de passagem. Como será visto a partir do grupo de sujeitos participantes desta pesquisa, a transição para a vida adulta tem a marca de fatores que envolvem aspectos sociais, econômicos, pessoais, entre outros, que mostram as consequências dessas transformações na vivência da juventude e na sua relação com instituições como a escola.

Ao refletir sobre os ritos de passagem muitos presentes nas sociedades tradicionais Pais (2009) registra que a quebra destes rituais incidiu sobre a condição juvenil que passou a ser vivida através de “situações de impasse”, em relação ao futuro. Embora, como registrado pelo autor, e revelado em trajetórias deste estudo, as/os jovens possam galgar uma passagem simbólica para a vida adulta, principalmente com relação à vida sexual. Noutros aspectos, a exemplo da escolarização, as trajetórias individuais é que irão determinar, ou não, se as/os jovens vão se deparar com contextos de impasses (PAIS, 2009). Uma percentual significativo de jovens do Projovem Urbano tem sua vida marcada por sobre as quais precisam decidir, como será visto no capítulo de análise.

Ao tratarem desta mesma questão, Dayrell e Gomes (2012) destacam que, além da quebra dos ritos de passagem, a autoridade paterna, que antes era sinônimo de lei, perdeu o peso que tinha no comando da família. A ausência desses elementos geradores dos impasses e limites que a/o jovem deveria enfrentar impõem desafios para a construção da identidade e para a elaboração de projetos na sociedade atual, marcantes para todas as pessoas, mas principalmente para a/o jovem. Afirmam que no atual contexto social, os espaços educativos têm papel importante na aprendizagem dos limites e das escolhas.

A escola pode contribuir para as/os jovens aprendam a conviver com a diversidade, pois é na relação com o outro, com o diferente que a pessoa passa a enxergar sua subjetividade e a reconhecer que a diferença do outro é fundamental para seu enriquecimento (DAYRELL; GOMES, 2012). Apesar de reconhecer as tensões existentes entre juventude e escola, tomando como referência as observações feitas durante o trabalho de campo, me parece que muitos jovens do Programa têm encontrado no seu cotidiano algumas dessas aprendizagens.

Para fortalecer-se a escola precisa se relacionar para além dos seus muros, isso significa acolher a condição juvenil, as suas linguagens e a sua cultura. Segundo Dubet (1998), não dialogando com as transformações da sociedade a escola tende a se fechar nela mesma. Ao analisar o sistema francês, este autor destaca que desde o início, a experiência de escolarização é marcada pela tensão entre o sujeito aluno e o sujeito adolescente, como

também revelam as reflexões feitas por Camacho (2004) e Dayrell (2007) tomando como referência o contexto brasileiro.

Nas suas análises Dubet (1998) também destaca que, com o fenômeno da massificação escolar, da escola democrática e para todos, o binômio seleção/exclusão passou a acontecer por dentro, através do processo de “destilação fracionada”. Na sua visão, em contextos de massificação é preciso reconhecer que a atuação da escola segue a lógica de “um mercado”, no qual cada um age em função de seus recursos, em uma concorrência absurda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos. Significa dizer que acessar a escola não correspondeu, necessariamente, com o ser parte dela.

Muitos jovens dessa pesquisa a partir de seus antecedentes escolares revelaram as sutilezas do processo de destilamento a que foram submetidos, muitos trazendo para si a responsabilidade pelos sucessivos abandonos e pelo insucesso escolar. Um procedimento que, infelizmente, é visto de forma natural por quem deveria garantir a entrada, a permanência e o sucesso escolar. Assim, na escola, ou noutros mercados, a construção biográfica será diferenciada, pois as variáveis envolvidas resultam de um contexto social desigual na distribuição de recursos culturais e sociais (DUBET, 1998).

Nesta mesma direção, Camacho (2004) afirma que a escola vive uma crise e se recente da sua perda de status. E segue afirmando que, não se modificando para responder as transformações sociais e aos novos sujeitos que adentram em seus muros, a escola contribui para o fenômeno da desinstitucionalização juvenil, que se revela em diferentes campos. De acordo com sua análise, a visão míope da escola tem provocado a ruptura entre gerações, contribuindo para a não identificação da/o jovem aluna/o com essa instituição.

De acordo com seu estudo Furtado (2013) registra que, a fim de permanecer num contexto com o qual não se identificam, muitas/os jovens usam táticas que os possibilitam permanecer na escola até a conquista do diploma, cujo valor simbólico é significativo em contextos de desinstitucionalização social. Entretanto, essa permanência não acontece sem tensão, pois como já destacado, as identidades juvenis, suas linguagens e culturas estão, constantemente, atravessando os espaços escolares.

Ao analisar o ensino médio público brasileiro Dayrell (2007) destaca que as tensões entre o ser aluno e o ser jovem se revelam num quadro que mostra como a condição juvenil se expressa no contexto escolar. Sua análise mostrou que, muitos dos conflitos se manifestam na relação das/os jovens alunas/os com as/os colegas, no exercício da identidade discente em sala de aula, que não se descola da identidade de jovem e na relação com os processos de conhecimento e aprendizagem.

Esse autor revela que, para uma parcela significativa de jovens não é fácil enfrentar essas tensões, por isso muitos dos que se matriculam no ensino médio não conseguem não chegar até o final. São desafios que se concretizam de forma diferenciada nas diferentes trajetórias, expressando a maneira como jovem consegue lidar com a díade “ser jovem, ser aluna/o”. Algumas dessas tensões são discutidas em estudos como Nogueira (2006), Santos (2009) e Brito (2009).

Assim como Dayrell (2007) observou no ensino médio, no Projovem Urbano é possível encontrar um *continuum* diferenciado de posturas com relação ao estatuto de aluna/o. A diferença é que no caso das/dos jovens do Programa, o retorno à escola traz consigo a marca negativa da instituição, pois tiveram que abandonar por diferentes razões. Talvez por isso esses/as jovens precisem, cotidianamente, exercitar a resiliência diante dessas e outras tensões que marcam seu cotidiano e que dizem respeito, por exemplo, as precárias relações que estabelecem com o mundo do trabalho, cuja ausência de formação e qualificação as/os obriga a permanecer em condições precárias do ponto de vista trabalhista.

Em função disso, é comum encontrar jovens que retornam a escola através do Programa, mas não conseguem se adaptar as demandas cotidianas da escolarização. Inspirada em Dayrell (2007) diria que muitos não veem equação possível entre seus interesses e o projeto pedagógico proposto, isto é, não conseguem atribuir sentido a escola. Dito de outra forma: não visualizam a passagem pelo PJU como perspectiva de futuro, seja para continuidade dos estudos, seja como etapa importante para pleitear um lugar melhor no mercado de trabalho, ou para melhorar as condições de vida. Esses, na maioria das vezes, vão compor o grupo que desiste ou se evade do Programa.

Ainda de acordo com as reflexões do autor supracitado, as consequências da desinstitucionalização na condição juvenil se expressam na reversibilidade das diferentes dimensões da vida. Assim, viver a juventude é viver movimentos descontínuos, não lineares, nos quais os acontecimentos cotidianos se estruturam e se desestruturam facilmente, num “vai-e-vem” que muda continuamente. Dessa forma, as/os jovens:

Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje e amanhã poderá ser outro, sem maiores rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do “ficar”, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas além de um dia ou de uma semana. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, o que é reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de bicos ou empregos temporários (DAYRELL, 2007, p. 1113).

As/os educadoras/es do Programa também refletem e mostram a dificuldade de lidar com a reversibilidade que marca a condição juvenil na atualidade. De acordo com P4M, em algumas situações, as/os professoras/es nem sabe como fazer ou o que dizer diante da rapidez das mudanças, o que confirma a crise nas funções da escola e consequentemente, no papel dos/as professores/as. Em conversa coletiva P4M registrou:

Eles estão sempre mudando (...). Elas trocam de marido, eles trocam de mulher e do mesmo jeito faz com a vida e com a vida escolar também. Eles (...) tão aqui, se deu certo aqui beleza, se não deu começa tudo de novo, monta tudo de novo e é numa rapidez assim imensa. Eu não sei se é já por conta da vivencia deles, não sei se é por conta da situação econômica, que ta sempre em busca de que é né. Faz parte da realidade de vida deles. (P4M)

Essas revelações mostram o “presentismo” da juventude, o viver no tempo presente. Para Dubet (1996), esse “presentismo” que marca a cultura juvenil revela também uma forma de se proteger das incertezas de realização. Canclini (2005) diz ser característico da pós-modernidade, que consagra o aqui e o agora, o momento, o instante. A vida parece ser marcada por um hiper-presente, uma forma fugaz de viver, que pode ser encontrada na simultaneidade de diálogo pela internet e nas atuais formas de comunicação que marcam a experiência juvenil (CANCLINI, 2005), mesmo para quem não tem computador e internet em casa, como verificado neste estudo. A presença da tecnologia se revela no modelo do celular que é trocado com frequência e no acesso à internet é facilitado pelos planos de telefonia móvel.

Viver o “presentismo” não significa dizer, a partir do contexto investigado, que as/os jovens não pensem no futuro. Entretanto, sua projeção, na maioria das vezes, está direcionada para realizações a curto prazo, como: organizar a vida afetiva ou seguir em frente, conseguir um emprego, ir morar na sua própria casa, conseguir vaga numa creche, fazer um curso de informática, coisas que gerem transformação no seu cotidiano, pois como diz Charlot (2011), as/os jovens pobres se organizam a partir do que a vida lhes dispõe naquele momento, o que os/as leva a viver de táticas permanentes. Apesar disso, neste estudo, como será apresentado no capítulo de análise as/os jovens pensam em terminar os estudos, em chegar à universidade, ou em se qualificar mais, para ter uma profissão melhor, sempre em busca de qualidade de vida para si e para sua família.

Ainda sobre o “presentismo” juvenil Dayrell (2007) afirma que ele se expressa também nos ritmos e horários que são vividos de forma diferenciada, alguns acompanhando as dinâmicas institucionais (da família, do trabalho, da escola), outros mais fluidos, em função

do universo em que são experimentados. De acordo com o autor, a fluidez do tempo juvenil pode ser identificada em contextos de sociabilidade e de lazer.

Durante o trabalho de campo dessa pesquisa identifiquei que a sociabilidade e o lazer das/os jovens tem a marca de gênero, gerando maior desigualdade para as mulheres que precisam adequar suas escolhas a presença das crianças ou, muitas vezes, no caso das atividades realizadas pelo Núcleo terem que faltar por não ter com quem deixar as/os filhos pequenos/as, ou pelo fato dos maridos não permitirem a participação nas atividades externas (passeios, viagens) do Programa, algumas afirmando que tem seu jeitinho de convencer. Existem também aquelas que por contar com o apoio doméstico ampliam sua rede de sociabilidade para além dos contextos familiares, das festas de aniversário e da ida para a igreja no final de semana.

Outro aspecto que marca o campo da sociabilidade e do lazer do grupo investigado está relacionado à questão financeira, o que faz com que muitas/os não saiam da sua área geográfica onde moram, escolhendo opções mais econômicas como ir à praia, ou para a pracinha. A segurança e o transporte são critérios considerados ao frequentarem outros ambientes para além do bairro. Dessa maneira, à medida que são ocupados pela juventude, muitos desses espaços (praças, shoppings, bares) vão ganhando sentido e se transformando em lugares de referência para seus encontros.

Ainda com referência ao grupo investigado, diferentes ritmos e diversas trajetórias podem se observadas na relação com a instituição escola, da qual a maioria entrou e saiu várias vezes, por uma série de motivos, o que fez com que não conseguissem concluir seu processo de escolarização dentro da expectativa de idade prevista em lei. No que se refere à instituição família veremos que parte das que constituíram família própria começou dentro da casa dos pais, só indo para a própria habitação depois de certo tempo, mas, em muitos casos, permanecendo dentro da territorialidade familiar de origem.

Com relação ao mundo do trabalho, a condição de precarização vividas por várias/os, até certo ponto, as/os torna dependentes do apoio familiar, seja porque moram no fundo da casa da família de origem, ou porque mesmo morando em seus espaços continuam a fazer as refeições na casa da mãe/pai e a depender desta para o cuidado das/os filhos/as. Dessa maneira, o perfil do grupo dessa pesquisa na relação com instituições como família, escola e mundo do trabalho, por exemplo, confirma que a passagem para a adultez não pode ser analisada tomando como referência os tradicionais ritos, particularmente em função das reflexões já destacadas.

Como vem sendo dito o processo de desinstitucionalização da sociedade se refletiu no papel e nas funções das instituições sociais que perderam a força na construção do indivíduo. Especificamente com relação à juventude, a desregulação das etapas da vida e o alongamento dessa fase somado com o declínio dos ritos deixou a/o jovem à deriva, cabendo a ela/ele à responsabilidade de direcionar seu percurso nas diferentes esferas do cotidiano, num contexto marcado por uma pluralidade de opções, mas que, também, se revela incerto quanto ao horizonte. A condição juvenil da atualidade parece não encontrar correspondência na escola. O abandono escolar parece emergir como uma das consequências deste desencontro.

Assim, estatísticas educacionais aparecem como uma primeira imagem da crise da escola na relação com a juventude, como veremos a seguir. De acordo com publicação do IPEA (2011), a Emenda Constitucional nº 59 lançada em 2009 trouxe importantes avanços para a educação brasileira. A partir desta medida toda a educação básica para a faixa de 4 a 17 anos tornou-se obrigatória, ou seja, incluiu-se a educação infantil (pré-escola) e o ensino médio, o que antes era previsto apenas para a faixa de 6 a 14 anos. Tal medida impôs que os sistemas de ensino ampliassem o número de vagas (1,4 milhão para a faixa de 4 a 5 anos e 1,6 para jovens entre 15 e 17 anos). Estas quando somadas aqueles de 6 a 14 anos que deveriam estar no ensino fundamental totalizam 3,7 milhões de crianças e jovens que se encontram fora da escola.

Ver-se a partir desses números o desafio para a gestão dos sistemas, o que significa dizer que não basta apenas à disponibilização das vagas para este público. Em contrapartida, os números do Censo da Educação Básica de 2012 revelaram que esta não conseguiu atingir a população que poderia se contemplada por Programas como EJA e Projovem Urbano. Segundo o Censo as matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) totalizaram 3.906.877 naquele ano, sendo 2.561.013 (65,6%) no ensino fundamental, que inclui EJA integrada à educação profissional e Projovem Urbano e; 1.309.871 (34,4%) no ensino médio (IBGE, 2013).

Ao apresentar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o IBGE (2011) revelou que o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esses números são indicadores de que tanto o atendimento da EJA, quanto do Projovem Urbano está muito aquém do que poderia ser. Tal realidade suscita alguns questionamentos: Porque quem está fora da escola não consegue acessa-la? Por que quando acessam muitos jovens não permanecem? Por que parcela significativa daqueles que entram no Projovem Urbano não conseguem concluir este ciclo de escolarização?

De acordo com informações da Gestão do Núcleo X, local onde se realizou o trabalho de campo deste estudo, dos 180 matriculados foram certificados 88. De acordo com a frequência observada no período de quase oito meses, em que estive diariamente no Núcleo, este número parece um tanto duvidoso. Em comunicação com a Coordenação fui informada de que a maioria das/os jovens havia feito às provas, portanto estava apta à certificação. Apesar de considerar justo que a/o jovem seja aprovada/o afinal cumpriu as etapas, o Programa precisa discutir a questão da baixa frequência (abandono escolar), que acaba o colocando no patamar da EJA, ou seja, com índices altos de evasão.

Embora esta não seja uma tese sobre números, esses referenciais são importantes para reflexionar sobre alguns efeitos da crise porque passa a escola, que se reflete no seu processo de desinstitucionalização, como visto em tópicos anteriores, e se resvala na sua função e objetivos. Em se tratando do grupo que participou desta pesquisa seus antecedentes escolares apontam para diferentes elementos onde uma das principais imagens é a problemática do abandono escolar, que se mostra como um dos graves efeitos da crise da escola.

O abandono ocorre quando a/o aluna/o deixa de frequentar a escola. No Brasil quando quanto este tempo ultrapassa dois bimestres (4 meses), o/a aluno/a é considerado/a evadido/a porque não conseguirá atingir os 75% de frequência para conclusão do ano letivo⁴⁰. As causas do abandono são diversas, podendo gerar a evasão escolar. Em 2005, a revista Nova Escola fez uma matéria sobre a problemática da evasão escolar e apresentou o resultado da pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que revelou, por ordem, os seguintes fatores, como principais motivos desta problemática: desinteresse (40%), trabalho (27%), Outros motivos (22%)⁴¹ e falta de acesso (11%). Além disso, os que mais se evadem se encontram nas regiões nordeste (8,9%) e norte (8,4%) e, na zona rural (11%).

No Relatório de Desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud (2012), o Brasil apareceu com a 3ª maior taxa de evasão (24,3%) escolar entre 100 países com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Ou seja, de quatro crianças que iniciam o ensino fundamental, uma delas irá abandonar a escola antes de finalizar a última série. O documento orienta o país adotar medidas capazes de mudar essa

⁴⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu Art. 24 para a organização da Educação Básica, entre as quais está a exigência de frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso: 08/02/2013.

⁴¹ Na pesquisa supracitada foram destacados por pais/responsáveis de crianças nos anos iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental: a distância da escola (comum no meio rural), mas, também, em determinados territórios urbanos; a falta de transporte escolar; não ter uma pessoa adulta para levar a criança na escola; doenças e dificuldades das/os alunos/as. Com relação aos anos finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental foram recorrentes: ter que ajudar os pais em casa ou no trabalho; precisar trabalhar, falta de interesse; proibição dos pais.

situação. É importante registrar aqui que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP questionou alguns dados usados pelo relatório do Pnud para a composição do IDH, em especial no que diz respeito aos anos de escolaridade.

Estes também foram motivos registrados pelos alunos do Ensino Médio. Algumas dessas justificativas são recorrentes nos antecedentes escolares de jovens desta pesquisa. Tais argumentos colocam em cheque a própria obrigatoriedade do ensino, que hoje está ampliada para toda a educação básica, como destacado no início deste tópico. De acordo com as normativas legais cabe à família e ao Estado a garantir da educação integral, o que sabemos pelos motivos aqui registrados está longe de se concretizar.

De acordo com Sposati (2000), embora seja importante se ter visão contábil, isto é, quantos entram e quantos saem porque esta pode gerar iniciativas para aumento de vagas, ou medidas para que as famílias levem as/os filhos para a escola, ou ainda iniciativas de flexibilização pedagógica é preciso reflexionar até que ponto determinadas soluções resolvem o problema do fracasso escolar e provocam inclusão social. Suas reflexões se conectam com as proposições de Dubet (1998), para quem é preciso considerar as questões relacionadas ao contexto social, que não distribui igualmente os recursos culturais e sociais.

Nesta direção Sposati (2000) chama atenção para a necessidade de se analisar além da relação causal. Ela diz que é crucial enxergar a diferença entre fracasso premeditado, que diz respeito à omissão da ação das autoridades, das políticas públicas e fracasso possível que resulta de condições eventuais e circunstanciais. Suas análises tomam como referência o Padrão Básico de Inclusão (PBI). “O PBI é uma forma de simbolizar, no campo quantitativo, uma condição considerada como desejável num dado momento histórico e numa dada realidade como representativa do ponto de partida da inclusão” (SPOSATI, 2010, p. 23). No caso da escola, o que seria um padrão básico de inclusão? Particularmente com relação ao Projovem Urbano o que seria um padrão mínimo para sucesso durante o curso e depois dele?

Tomando como referência os motivos revelados pela referida pesquisa mais as reflexões desta autora pode se dizer que poderiam ser pré-condições para o não abandono: ter sido alfabetizado na idade certa, a menor distância entre a instrução de pais e filhos, condição econômica da família; ter escola perto de casa, ou ter transporte escolar e; ter apoio familiar, o que não significaria sucesso ou desenvolvimento pleno na escola. Em suas análises Dubet (2004) acrescenta que, muitos/as jovens abandonam a escola por não conseguirem estabelecer uma relação de utilidade com os estudos.

Ao refletir sobre essa problemática na EJA Furtado (2013) chama atenção para os altos índices de abandono e repetência que marcam as/os jovens, o que na sua visão indica que as

respostas governamentais tem sido fracas no sentido de solucionar tais questões. A autora destaca que a massificação do acesso à escola, não veio acompanhada da qualidade e da eficiência no sentido, o que segundo sua análise significaria “uma proposta que considere o ser humano em suas diferenças e singularidades” (FURTADO, 2013, p. 36). Qual a relação das questões colocadas por Furtado com a questão do fracasso premeditado levantada por Sposati (2000)?

As reflexões de Furtado (2013) também se somam com as preocupações de Dubet (2004) quando ele registra que a igualdade de acesso para todos, não se revelou na igualdade de oportunidades. Ao se tornar democrática a educação colocou o foco no mérito como princípio de justiça, afirmando que “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função do seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541). Como base na realidade das/os jovens deste estudo pode se perguntar: quando uma/um jovem assume a responsabilidade pelo seu fracasso, o que o abandono revela? Na ótica deste autor fica claro que alguns começam o “jogo” escolar sem chances de chegar ao final, sendo destilados ao longo do processo educativo, aspecto revelado por Furtado (2013) em seu estudo e também encontrado na trajetória dos/as jovens desta pesquisa.

Entretanto, o abandono pode revelar outras facetas, de acordo com Furtado (2013). Ou seja, pode ser lido como decisão de não pactuar com o que está sendo ensinado. Nestas situações a autora diz que ocorre *o golpe da indiferença*, que dá através da “ausência dos corpos e na desatenção ao processo escolar” (FURTADO, 2013, p. 109), este golpe é mais visível, seja por pequenos ou longos períodos, mas também gera a evasão. Na EJA a autora revela que as/os professores/as dizem ser orientados/as para colocar 1,0 no/a aluno/a que abandonou, para que no sistema não apareça como abandono. Esse tipo de orientação acaba não colocando em cheque o que a escola vem fazendo, pois se não existe abandonos significa satisfação e se tem reprovação à culpa do/a aluno/a, sendo maior responsável sucesso ou insucesso escolar.

No PJU parece existir um pacto entre educadores/as e jovens em torno da indiferença, por isso não chamo de golpe. O que se observou é que parte significativa das/os jovens só vem com mais frequência quando se aproxima a semana das provas de ciclo, que acontecem a cada três meses. Fora deste período existe o grupo que frequenta uma vez na semana, outro que marca presença quinzenalmente e têm quem só apareça uma vez por mês. Para jovens nestes perfis as/os professores/as possibilitam a atualização das tarefas e fica tudo bem. Além disso, as faltas não são enviadas integralmente.

A presença na ausência é garantida por todos/as professores/as. De forma unânime o grupo de educadoras/es informou que se não colocar a frequência o núcleo fecha, eles/as perdem o emprego e as/os poucos/as jovens que frequentam diariamente perdem a oportunidade. Entretanto, é importante registrar que algumas jovens dizem que as/os colegas que não comparecem acabam continuam recebendo a bolsa, o que consideram injusto. Os/as professores/as, por sua vez, reafirmam sua postura justificando que se eles não colocam a frequência a Coordenação vai colocar do mesmo jeito para garantir o número de alunos/as no sistema.

Como visto até agora o abandono pode revelar muitas coisas com relação à escola. Por outro lado, também nos mostra a dificuldade da escola democrática em lidar com a justiça escolar. O jogo do mérito mascara as desigualdades, como bem reflete Dubet (1998), para quem as/os mais favorecidos/as continuam em vantagens. Porém, as desvantagens vão se revelando em fatores como os aqui já destacados e anunciados pelas pesquisas. E o que o autor que dizer a partir de suas reflexões? Que as desigualdades sociais têm um peso significativo nas desigualdades escolares, reveladas em algumas trajetórias de jovens desta pesquisa.

As reflexões de Sposati (2000) se somam a essas com as análises de Dubet (1998), quando ela registra que a territorialidade pode revelar muita coisa, por exemplo, a não homogeneidade do fracasso e seu espraiamento por determinadas zonas sociais e, inversamente, as ilhas de prosperidade instrucional em determinados territórios, revelados anteriormente pelos números dos estudos apresentados. O território onde vive a maioria das/os jovens que participaram deste estudo é “uma ilha”, cuja saída para inclusão social e educacional tem se revelado muito estreita.

Para fechar este tópico novamente referencio Dubet (2004), para quem não existe solução perfeita, mas a combinação de escolhas capazes de garantir a justiça escolar, nesta direção, pergunto: Em se tratando do Projovem Urbano, a combinação de escolhas – Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã – tem contribuído para a emergência de que tipo de resposta com relação aos processos de (re)posicionamentos identitários juvenis? As respostas do Programa têm apontado para mais ou menos justiça escolar? As proposições do Programa têm dado conta dos múltiplos identitários juvenis?

Considerando que o processo de desinstitucionalização social delega ao sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de seu curso biográfico, no tópico seguinte trabalharei a relação entre juventude e identidade.

3.4 A IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Os pontos até discutidos revelam que a complexidade da categoria juventude impõe um diálogo multidisciplinar. Neste tópico trato a categoria identidade a partir dos Estudos Culturais para mostrar a proximidade dela com o debate que venho fazendo sobre juventude. Primeiramente, com base em Wanderley registro que na sua etimologia o vocábulo identidade estrutura-se da seguinte forma: “idem”, adjetivo que significa “o mesmo” e “dade”, sufixo indicador de estado de qualidade. Então, de forma preliminar, pode ser dizer que identidade relaciona-se à qualidade daquilo que é idêntico, que permanece o mesmo. Segundo essa autora, o debate relacionado à questão da identidade existe desde a Antiguidade, a partir das reflexões filosóficas sobre o indivíduo e sobre a questão do “ser”, embora nesta conjuntura o termo ainda não existisse como na sua versão contemporânea (WANDERLEY, 2009).

No contexto europeu, Aquino (2012) registra que Hegel realizou as primeiras incursões teóricas sobre identidade, tendo como referência a organização da sociedade alemã dos séculos XVII e XIX. Na América, as elaborações de Mead sobre o “outro organizado” foram fundamentais para compreensão dos diferentes mecanismos (cultura, língua, religião, entre outros) de integração social. Silva e Silva (2006) mencionam que tanto a Antropologia como a Psicologia têm sido áreas de tradição no trato deste tema, com foco diversificado conforme o lugar de produção. No âmbito latino, os estudos antropológicos têm se preocupado com a relação entre identidade, nação e etnia.

Zarur e Scott (2003) vêm somar com esta construção quando destacam que o referido conceito torna-se importante para compreensão do mundo globalizado e de suas consequências, a exemplo do enfraquecimento dos Estados nacionais e de suas identidades. Gioielli (2005) fornece outros elementos para essa elaboração registrando que, com a afirmação da experiência contemporânea, a identidade cultural passou por transformações, nas formas de representação, construção e sustentação, influenciadas pelos processos de globalização. Dessa forma, no contexto globalizado a identidade se tornou a questão que mais ganhou visibilidade nas políticas públicas estatais, nas pesquisas acadêmicas e nos meios de comunicação.

Sua análise revela que o debate sobre a “crise das identidades” impulsionou a revisão da temática, nesta direção identifica duas correntes que se debruçam sobre o tema. Uma, que afirma o movimento em direção a um estado de homogeneidade das identidades, pela via da indústria cultural, versão mais difundida pelo senso comum. Outra, para a qual a globalização

acaba contribuindo, faz ressurgimento com força o local e a tradição, possibilitando um diálogo transformador. A desestruturação do discurso moderno, fundamentado na idéia de uma única identidade fez aparecer representações identitárias, historicamente, massacradas e mascaradas (GIOIELLI, 2005).

Essas mudanças que vieram ocorrendo de forma gradual começaram a ser observadas com maior intensidade ao longo do século XX. Hall (1999), explica esse movimento através dos cinco descentramentos do sujeito moderno, que contribuíram para a fragmentação de sua identidade. Em sua análise afirma que as teorizações de Freud, Lacan, Althusser, Saussure, Foucault e do Feminismo contribuíram com o avanço da teoria social e das ciências humanas, fortalecendo a ideia da identidade como processo, como construção e como produção narrativa do sujeito, colocando em suspensão a perspectiva reguladora da epistemologia moderna.

De acordo com Gioielli (2005) essa noção de identidade como narrativa do sujeito vai se ampliando por volta dos anos de 1960, com a emergência das políticas multiculturais e com o surgimento de estudos focados na dinâmica cultural e na questão das identidades, com foco para seu caráter discursivo e para o seu atravessamento pelas relações de poder, principalmente a partir das contribuições de Foucault e das pautas trazidas pelos novos movimentos sociais, defensores do mote “o pessoal é político”. O apelo desses movimentos para uma identidade social representativa constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como uma “política de identidade” (HALL, 1999).

Em suas reflexões Hall destaca que o feminismo também começou a se afirmar como crítica teórica, a partir dos estudos produzidos dentro do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na universidade de Birmingham/Inglaterra. Para Johnson, a produção feminista “tem influenciado formas cotidianas de se trabalhar e tem contribuído para um maior reconhecimento da compreensão de que resultados produtivos dependem de relações baseadas em um apoio mútuo (...) tem produzido novos objetos de estudo, obrigando-nos, além disso, a reformular velhos objetos” (JOHNSON, 1998, p, 15). Escosteguy (1998) afiança que, a partir das décadas de 1970 e 1980, a produção feminista foi se consolidando no CCCS.

Nesta direção, pode se dizer que o descentramento dos sujeitos cartesiano e sociológico tem uma relação mais direta com a atuação da crítica feminista, resumida nos seguintes pontos: questionamento da histórica separação entre ‘dentro’ e ‘fora’, ‘privado’ e ‘público’ – reafirmando o pessoal como político; centralidade do debate acadêmico para temáticas como família, sexualidade, trabalho doméstico, divisão doméstica do trabalho, cuidado das crianças; tencionamento da política e socialmente da formação e produção

generificada do sujeito; politização da subjetividade, da identidade e do processo de identificação; questionamento da posição social das mulheres e inclusão das identidades sexuais e de gênero – em oposição a ideia de que homens e mulheres pertenciam a mesma identidade – a “Humanidade” – substituída por *questão da diferença sexual* (HALL, 1999, 2003).

As bandeiras dos novos movimentos sociais em busca de uma cidadania renovada e da efetivação de direitos civis para determinados grupos sociais alijados ao longo da história (mulheres, homossexuais, negros, indígenas e outras minorias) configuraram a chamada política multiculturalista. Tal iniciativa colocou em cena igualdade e diferença, sendo que a primeira já havia sido afirmada pelo discurso moderno. A produção do campo dos Estudos Culturais, entre as quais aquela que insurgiu com a teorização Feminista do CCSS e, posteriormente, em vários contextos, veio contribuir de forma significativa afirmação das lutas em prol das diferenças, questionando práticas discursivas reguladoras do processo de produção das identidades (HALL, 2003).

Concordo com Gioielli (2005) para quem a contribuição dos novos movimentos sociais (entre eles o movimento estudantil) e, em particular, do feminismo possibilitou uma irrupção plural e significativa, tanto no campo acadêmico como no campo cultural, de questionamentos para diferentes práticas da vida cotidiana. Hall (1999) situa este momento, como o nascimento histórico da política de identidade. Para Gioielli (2005), as transformações observadas na experiência identitária contemporânea precisam ser vistas como um movimento ativo/reativo que trouxe novas maneiras de pensar e produzir as identidades que rompem com a perspectiva moderna. Nesta direção, referenciando Maffesoli afirma não se tratar de uma crise, mais de “um novo espírito do tempo”, da forma contemporânea de pensar e legitimar a identidade (GIOIELLI, 2005).

Foi o debate ampliado sobre a questão da diferença e do multiculturalismo que fortaleceu a ideia de que as identidades são produções sociais e, por isso, Gioielli (2005, p. 70) diz “não possuem quaisquer fundamentações biológicas, genéticas, físicas, imanentes ou mesmo transcendentais como invariavelmente se tentou e ainda se tenta atribuir a elas”. Neste sentido, embora por vieses teóricos e analíticos diferenciados, os autores citados ao longo desse tópico comungam da ideia de que não existe qualquer determinação natural para a produção das identidades, pelo contrário toda ela é construída em processos que envolvem relações de poder.

Portanto, inspirada nas elaborações de Hall (1999) reconheço que nenhuma identidade é determinada a priori, ao contrário se faz num movimento de (re)elaboração contínua, se

construindo através da trajetória e da narrativa tecida pelo próprio sujeito, sempre em relação ao *outro* de si e ao contexto. Tal compreensão afirma a produtividade do conceito de identificação, que se refere ao “processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades” (WOODWARD, 2000, p. 18). Para Hall (1999, 2003) esse processo é político, pois acontece a partir do “jogo das identidades”, o que significa dizer que muda conforme o sujeito é interpelado ou representado institucionalmente e discursivamente.

Portanto, a identidade não existe *a priori*, ela “surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida, a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 1999, p. 39), num procedimento intermediado pelo discurso social, o que significa, segundo sua análise, que nossos movimentos identitários estão histórica e institucionalmente situados no interior de formações e práticas discursivas específicas, sejam elas familiares, escolares, religiosas, trabalhistas, entre outras. Estes contextos têm estratégias e iniciativas específicas de atuação que procuram interferir na nossa construção identitária.

Para fins deste estudo, as análises postas são relevantes porque compreendem a identidade como algo que vai se construindo ao longo da trajetória do sujeito, como fluxo de relações estabelecidas. Portanto, a identidade de aluna/o emerge da relação estabelecida com a escola, podendo ser afirmada com a aprovação, ou negada a partir do abandono e da reprovação. A análise dessas problemáticas requer considerar a multiplicidade de identidades que constitui o sujeito discente e, como adverte Charlot (2011), deve identificar a relação que a/o aluna/o estabelece com o aprender. Então, pergunto: Como o PJU tem contribuído para o (re)posicionamento identitário dos/as jovens como alunas/os, trabalhadores, sujeitos de gênero e cidadãos/cidadãos?

Retomando a ideia de que os indivíduos sociais são responsáveis pelo sucesso ou insucesso de seu curso biográfico, que se dá através de processos autoconstrutivos e individuais, acredito que as contribuições de Hall (1999) são produtivas neste momento. Apesar deste autor não tratar do processo de desinstitucionalização, ele vai identificar que a crise identitária aflora com a modernidade tardia, portanto suas reflexões vão ao encontro das formulações de Dubet (1998) quando ele trata dos impactos desse fenômeno nas tradicionais instituições responsáveis pela fabricação do sujeito.

Nesta direção, entendo que a “crise das identidades” de que trata Hall (1999) vem somar nesta discussão, particularmente quando discorre sobre as mudanças relacionadas à produção do sujeito, que vem sendo observada ao longo da modernidade, sendo por ele

apresentadas a partir dos três sujeitos sociológicos e suas identidades. Assim, entre suas reflexões e as questões aqui discutidas pode-se dizer que para as clássicas instituições sociais a exemplo da família e da escola, as identidades do sujeito do iluminismo e, ainda, do sujeito sociológico são mais adequadas porque mais centradas e mais encaixadas aos ritos de passagem, conseqüentemente, mais adaptáveis às dinâmicas institucionais.

Trazendo essas duas noções para as reflexões postas por Dubet (1998) ver-se que nem sujeito, nem identidade correspondem aos atuais contextos sociais em desinstitucionalização. É na noção de sujeito pós-moderno proposta por Hall (1999) que se encontram as referências para compreensão atual da juventude. Por isso, acredito que só é possível pensar a/o jovem da atualidade a partir de uma perspectiva que considere a diversidade que a/o constitui. Portanto, mesmo focando em processos identitários específicos serão as posições-de-sujeito que cada jovem ocupa que irão fazer emergir uma, ou mais identidades. Na escola, por exemplo, essas posições caminham juntas e/ou tensionam com a posição de aluna/o a partir dos atravessamentos que determinados processos identitários tiveram na trajetória escolar dos/as jovens.

Assim, embora a escola seja o espaço privilegiado de expressão do sujeito como aluna/a, quando a juventude adentra nela não é destituída do seu sexo, do seu gênero, da sua raça/cor, da sua classe, da sua condição de mãe/pai, trabalhador/a, jovem. Pelo contrário, estas marcas identitárias refletiram e refletirão na trajetória como aluna/o, como já revelado através de alguns dados destacados anteriormente, mas também na trajetória escolar das/os jovens participantes desta pesquisa, cuja sinuosidade revela que processos identitários diversos entrecortam sua escolarização. Logo, o currículo escolar em suas nuances precisa dar conta das diferentes matizes identitárias que atravessam o sujeito jovem. A matiz de gênero se apresenta como um elemento importante dessa reflexão.

3.5 GÊNERO, JUVENTUDE, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Como visto no tópico anterior, o trabalho intelectual feminista e sua intervenção foram decisivos para diferentes áreas. Ao reflexionar sobre a contribuição da teoria feminista no campo dos estudos culturais, em especial, na produção do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) e na qualificação dos seus diferentes projetos teóricos, Hall (2003) assevera

que o feminismo não bateu na porta, ao invés disso ele arrombou a janela, movimento que gerou resistências de quem estava ocupava aquele lugar. E diz:

Foi precisamente aí que descobri a natureza sexuada do poder. Muito, mas muito tempo depois de conseguir pronunciar essas palavras, confrontei-me com a realidade do profundo discernimento foucaultiano quanto a reciprocidade individual do conhecimento e do poder. Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado. Eis aqui outra forma de pensar, outra metáfora para a teoria: o modo como o feminismo rompeu e interrompeu os estudos culturais (HALL, 2003, 209).

Como já dito, a concreticidade da ruptura feminista para a pesquisa pode ser sintetizada, a partir das seguintes balizas: relação entre privado e público; expansão radical da noção de poder e centralidade das questões de gênero e sexualidade para sua compreensão; identidade, subjetividade e identificação como processos politizados e; reaproximação entre teoria social e a teoria do Inconsciente. Portanto, “o feminismo realmente eclodiu no Centro, por si só, em seu próprio estilo explosivo” (HALL, 2003, p. 428). Segundo o autor foi o movimento autônomo do feminismo que pegou de surpresa, o que já havia sido tentado de forma patriarcal.

No que se refere ao patriarcado, mesmo que de forma breve, considero importante pontuar que, por muito tempo, ele foi à base da estrutura social em diferentes sociedades, sendo um dos primeiros focos do escrutínio teórico feminista. Saffioti (2005, 2009)⁴² assevera que apesar de seu declínio como estrutura, o patriarcado parece que ainda viver como força simbólica de organização da vida privada. Em síntese, o conceito de patriarcado surge no final da década de 1960 e 1970 (no ocidente) nos estudos sobre a mulher das chamadas feministas radicais, num contexto marcado por movimentos contestatórios, como as manifestações de 68 na França.

Essas teóricas buscavam denunciar tanto a dominação masculina, como a forma de estruturava das relações entre homem e mulher em contextos de dominação. A referida vertente se contrapunha a visões homogeneizadoras das funções sociais femininas. Assim, para as feministas radicais era preciso analisar a produção, reprodução, socialização e a sexualidade através do seu desenvolvimento desigual na sociedade, a fim de construir estratégias de luta (SAFFIOTI, 2005, 2009) para empoderamento das mulheres.

⁴² Ao fazer uma incursão sobre os conceitos patriarcado e gênero, a autora chama atenção para a potencialidade de ambos os conceitos e para o equívoco de substituir um conceito por outro. Reconhece a amplitude do segundo em relação ao primeiro e advoga o uso simultâneo dos dois conceitos, registrando a importância de se conhecer as origens de um patriarcado moderno, que se estabelece fraternal e contratualmente, estruturando a sociedade civil capitalista.

De acordo com o estudo de Meyer (2003), no Brasil os embates estavam direcionados a ditadura militar e depois ao processo de democratização do país, a partir de 1980. O movimento feminista brasileiro buscou investir na produção do conhecimento sobre as mulheres, para denunciar e também para “compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (MEYER, 2003, p. 12). Estas iniciativas fortaleciam as lutas travadas por outras mulheres (camponesas, trabalhadoras), que cotidianamente lutavam contra a subordinação e invisibilidade da condição feminina.

Essa autora registra que os estudos e pesquisas produzidos nesse momento tinham como objeto de investigação o chamado “trabalho de mulher”, em diferentes contextos sociais. Assim, Meyer (2003) afirma que o grande mérito das produções do período foi trazer a mulher, seus interesses, necessidades e dificuldades para o centro do debate acadêmico, num movimento que Paixão (1997) denomina de interrogar o cânone porque procura dar reconhecimento a uma produção que, historicamente, havia sido silenciada e considerada menor, por isso colocada à margem, esquecida.

Dessa maneira, estatísticas, informações, denúncias e reflexões sobre as mulheres, até então inexistentes passaram a fazer parte da agenda acadêmica e social. Os estudos dialogavam com diferentes perspectivas teóricas, mas também produziam novos paradigmas de estudos, a exemplo da teoria do patriarcado, a fim de romper com a perpetuação de autores conhecidos e reconhecidos em determinadas áreas e que acabavam fundamentando uma produção acadêmica canônica, que deixava à margem a história e a produção de informações sobre as mulheres.

No que se refere ao conceito de gênero, Saffioti (2005, 2009) registra sua emergência a partir de perspectivas teóricas e analíticas diferenciadas. Segundo a autora, Stoller foi o primeiro a mencionar o termo, mas só depois das contribuições de Rubin, em 1976, os estudos de gênero começaram a ser frutificar. Para Rubin, em toda sociedade existe um *sistema sexo-gênero* que “transforma a sexualidade biológica em produtos e atividade humana e no qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (SAFFIOTI, 2005, p. 43), em função do contrato social. Para esta autora, as vivências concretas deste contrato mostra o peso da dominação masculina. Apesar da referência a contribuição de Rubin, Saffioti (2005, 2009) pondera destacando a importância de reconhecer o que se tem de social no sexo, de forma a não se cair na armadilha do dualismo, que coloca um no campo da biologia e outro na cultura.

Outro aspecto destacado pela autora e por outras estudiosas do feminismo pós-estruturalista, a exemplo de Scott (1990), é o caráter relacional do gênero que vai ao encontro

da perspectiva de identidade aqui adotada, portanto, potencializa-a. Assim, “os estudos sobre as mulheres são, também, estudos sobre os homens e ao contrário, procura-se contextualizar evitando as afirmações generalizadas” (SAFFIOTI, 2005, p. 88). A autora registra ser fundamental dar conta da diversidade de mulheres e homens.

Essa diretriz norteou o trabalho feito ao longo da pesquisa de campo. Na prática observei como os homens jovens, em função do seu processo de socialização, incorporam a premissa de que subjetividade e privado são coisas do feminino e por isso, na sua maioria, têm dificuldade de narrar e cuidar da vida privada e da família. Esse olhar relacional superou uma visão puramente descritiva do gênero como sinônimo de mulheres, ainda, existente em alguns estudos que recorrem ao conceito.

O texto de Scott escrito em 1975 só ganhou projeção no Brasil nos anos de 1990. Sua teorização influenciou a produção de pesquisadoras de filiações teóricas diferenciadas, que vieram dando conta da demarcação de um campo. De acordo Scavone (2008) algumas pesquisas foram pioneiras na investigação sobre o trabalho das mulheres, a exemplo dos estudos da socióloga Madeleine Guilbert e da antropóloga Margareth Mead, esta última já referenciada anteriormente. Entretanto, foi do campo filosófico e literário que veio uma das maiores contribuições. O lançamento em 1949 do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir provocou um debate radical apresentando novas matrizes teóricas para o feminismo. Sua famosa e tão repetida frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” colocou em xeque o discurso do determinismo biológico.

Freitas (2003), ao discutir a emergência da categoria analítica de gênero toma como referência as proposições de Scott (1990) e estudos como: Kergoat (1996), Araújo e Almeida (1999), Louro (1996, 1997, 1999, 2002). Sinteticamente, para o modelo scottiano o conceito de gênero é composto por duas partes e diversas sub-partes. Assim, os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos, a noção de política e a identidade subjetiva são elementos fundamentais para compreensão das relações sociais construídas, a partir das diferenças percebidas. Além disso, é importante perceber que o gênero é uma primeira possibilidade de tratar as relações de poder. A noção foucaultiana de poder que atravessa a maioria desses estudos colabora com o rompimento do binarismo dominação-vitimização.

Embora de forma pontual, é preciso dizer que a crítica desconstrucionista trouxe novas provocações para as teorizações sobre gênero que, em função dos limites deste estudo, não serão exploradas. As provocações de Butler (2003) vão surgir por volta de 1990, através da

“teoria queer”⁴³ que apresenta novos desdobramentos para o conceito o conceito de gênero. Esta teoria ‘ultrapassa os gêneros’ (transgendering) quando questiona a normatividade heterossexual e chama atenção para o caráter socialmente contingente e transformável dos corpos e da sexualidade de gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais. Na visão de Scavone (2008), essa perspectiva radicaliza o debate sem fixá-lo a um corpo sexuado.

No campo da educação, as contribuições de Meyer (2003) são importantes. Segundo suas análises, são quatro as implicações do uso do conceito de gênero como ferramenta teórica e política. Uma diz respeito à teorização de gênero possibilitar a percepção de que mulheres e homens são construções sociais e culturais feitas ao longo da vida, através das diferentes instituições sociais, num processo complexo e inacabado. Essa noção está muito próxima das noções de juventude e identidade já apresentadas, portanto potencializa a análise proposta. Então, pode ser dizer que Meyer apresenta uma releitura atualizada das provocações de Scott, com direcionamento para campo escolar.

Meyer entende que esse pressuposto revela a articulação intrínseca entre gênero e educação, que ocorre para além dos processos familiares e/ou escolares, incluindo hoje uma diversidade de pedagogias culturais (LOURO, 2008). Por meio dessas pedagogias sutis e refinadas (meios de comunicação, brinquedos, jogos eletrônicos, cinema, música, literatura, entre outros) vamos aprendendo a ser homem e a ser mulher. Assim como Meyer, Carvalho (2004) chama atenção para a necessidade de percebermos as estratégias pedagógicas que nos passam despercebidas. É preciso reconhecê-las e problematizá-las se quisermos avançar na promoção da equidade de gênero.

Outra diz respeito a sua produtividade para a percepção das diversas formas de vivência e definição da feminilidade e da masculinidade. Portanto feminino e masculino variam dependendo do tempo, do lugar e da circunstância em que estivermos imersos, como pode ser visto a partir das estruturas familiares iniciais das/os jovens e nos suas próprias construções. Essas implicações do gênero surgem como ferramentas teóricas que nos ajudam a questionar visões universalistas, essencialistas e sem base histórica, confirmando a força da dimensão cultural na construção e distinção dos corpos e dos sujeitos femininos e masculinos. Além disso, a potencialidade explicativa do gênero se diversifica quando o articulamos com outros marcadores sociais (classe, raça/etnia, sexualidade, geração) para produzir novas formas de enxergar a produção das masculinidades e as feminilidades (MEYER, 2003).

⁴³ Para melhor compreensão desta vertente destaco: *O “estranhamento” queer*, de Guacira Lopes Louro; *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*, de Judith Butler.

A terceira, que segundo Meyer (2003) gera polêmicas até hoje, tem haver com seu uso relacional. Ou seja, o conceito de gênero “traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como ‘sujeitos de gênero’” (MEYER, 2003, p. 18), o que significa afirmar uma analítica relacional, isto é um procedimento que se qualifica quando é discutido relacionalmente. No contexto deste estudo significa olhar para as particularidades das construções femininas e masculinas, ou seja, um olhar relacional pode contribuir para a construção de estratégias capazes de minimizar as relações de poder que atravessam os espaços pedagógicos do Programa.

A quarta e última implicação destacada pela autora reconhece o gênero como categoria analítica que veio para avançarmos na superação de análises reduzidas ao debate sobre papéis/funções sociais de mulher e de homem, em direção a perspectivas que considerem como as representações e os pressupostos de feminino e de masculino são estruturados e estruturam “as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade” (MEYER, 2003, p. 18). Significa olhar para além dos sujeitos individuais e de suas práticas e enxergar como a própria sociedade organiza suas instituições e como as relações de poder atravessam as dinâmicas institucionais, com destaque neste estudo para as estruturas familiares e escolares.

A provocação feita por Meyer (2003) não nega que a desigualdade, também, se revela através do corpo sexuado, mas nos provoca a pensar que este (o corpo) funciona a partir de diferenciações e posicionamentos sociais, portanto se torna “um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2000, p. 15). Suas reflexões não me deixa esquecer o como a maternidade permanece colocada como algo biologicamente fundamentado, inato a identidade feminina, e mesmo quando visível em discursos de jovens deste estudo, já não se afirma mais como algo tão encantador. Para algumas jovens ser mãe é algo que elas podem exercer à distância, à medida que assumem determinadas responsabilidades.

Ao olhar para a escola Carvalho (2004) afirma que para se transformar as relações de gênero no contexto educacional é preciso dar atenção à formação continuada no âmbito do currículo em ação. Assim, fundamentada nos conceitos de *habitus* e *gestalt* destaca a necessidade de que a/o profissional da educação tenha conhecimento de si como sujeito de

gênero⁴⁴ e aprenda a reconhecer as possibilidades e limites de sua ação, ponto de partida para transformação efetiva da iniquidade de gênero no contexto educativo.

As saídas encontradas por Carvalho (2004) apontam algumas respostas que vão ao encontro das reflexões apresentadas Louro (2003) sobre a relação entre currículo, gênero e sexualidade. Segundo esta autora o surgimento de novas identidades culturais que fazem emergir no currículo escolar o “diferente” e o “excêntrico” colocam em xeque o “normal”, deixando os educadores/as inseguros, com sentimento de vulnerabilidade e despreparo para lidar, cotidianamente, com as demandas que lhes chegam. Carvalho (2004) propõe que o processo formativo gere percepção, interpretação, análise, decisão e ação sobre o cotidiano pedagógico. Sua proposta é que a partir e na própria *práxis* as/os profissionais superem ações automáticas e mecânicas comuns aos comportamentos docentes, por estratégias potenciais para a solução de situações com as quais se deparam e que exigem condução de sua parte.

Por entender o currículo em ação (demandas que emergem da organização cotidiana da vida escolar, para as quais, muitas vezes, nos sentimos imobilizados e sem resposta) como espaço privilegiado para a aprendizagem docente, e aqui acrescento discente, Carvalho (2004) propõe que a preparação da/o profissional em serviço tome este currículo como ponto de partida. Assim, à medida que vai sendo formada/o e o professor/a vai tomando conhecimento de si como sujeito de gênero, além de ser estimulada/o a encontrar estratégias pedagógicas que a/o ajudem a “entender e mudar as próprias visões, sentimentos, ações e omissões, falas, gestos, julgamentos e reações nas práticas escolares” (CARVALHO, 2004, p. 115) e, consequentemente, atuar para que seus/suas alunas, também, se entendam e mudem.

Os elementos trazidos nesse tópico revelam a importância que a discussão de gênero tem para as análises pretendidas neste estudo, em especial, no que se refere a questões relacionadas ao currículo escolar e a organização da vida privada das/os jovens participantes. Vários estudos apontam para a produtividade da relação entre juventude, gênero e identidade. Seus achados têm indicando caminhos para enfrentar a crise da escola, na sua relação com a juventude.

As pesquisas acadêmicas que investigam a juventude têm se debruçado sobre a questão das identidades e dos processos identitários juvenis, a partir de diferentes recortes. Como registrado no início deste texto, os estudos sobre juventude das décadas de 1980, 1990 e até meados dos anos de 2000 foram rastreados através de duas grandes pesquisas que tiveram a coordenação da pesquisadora Marília Sposito. A analítica realizada observou que a

⁴⁴ Para potencializar sua proposta acrescentaria o conceito de raça.

partir dos anos de 1990 começou a se verificar uma redução na recorrência da terminologia adolescente, em substituição pelo termo jovem/juventude. De acordo com Bassalo (2012), essa mudança no sujeito das investigações acompanhou a expansão das iniciativas no campo das políticas públicas, aspecto discutido no capítulo que tratei da institucionalização da juventude.

Os estudos do primeiro levantamento apresentaram alguns limites, entre os quais os autores destacaram: dispersão, variação temática e isolamento da área, que não demonstrou diálogo frutífero com a Sociologia da educação e da juventude; falta de continuidade das investigações, de forma a mostrar acúmulo do conhecimento; restrição do zoom investigativo ao espaço da escola e aos aspectos da prática pedagógica. Através de suas diretrizes foi possível identificar o perfil profissional que orientou as produções da pós-graduação em Educação durante a década de 1980. Essas viseiras impossibilitaram que outras dimensões da sociabilidade juvenil que interferem na vida escolar fossem enxergadas e pesquisadas (SPOSITO, 2002).

De acordo com Sposito (2009) e Dayrell et al (2009), somente em finais dos anos de 1990 observou-se uma movimentação em direção as Sociologias da Educação e da Juventude. A partir desta década a juventude começou a se fortalecer como categoria analítica. Assim, no segundo estudo que cobriu o período de 1999 a 2006 e incorporou à produção das áreas das Ciências Sociais e do Serviço, a Educação que apresentou o maior volume de produção passou a dar “uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais (DAYRELL et al, 2009, p. 58). A avaliação mostrou que a área passou a considerar outras questões pertinentes para compreensão do sujeito jovem.

Os estudos do segundo levantamento demonstraram maior interesse em investigações sobre: identidades, subjetividades, culturas juvenis, sociabilidade e a socialização, em especial no contexto do ensino médio. Considerando as mudanças e o avanço observado no último período pode se dizer que o/a aluno/a deixou de ser pré-texto e o/a jovem se tornou central nas investigações. Como Bassalo (2012) corroboro com as reflexões apresentadas por Sposito (2009) e Dayrell et al (2009), para os quais a emergência do/a jovem como sujeito contribuiu para romper a diretriz que se preocupava apenas na investigação da evasão, do sucesso e do fracasso escolar, sem nenhuma relação com outras dimensões da juventude.

Dessa forma, os estudos do final da década de 1990 começaram a se centrar no sujeito jovem, escolha visível nos objetos de investigação, que passaram a dar conta de questões relacionadas à condição juvenil. Além disso, a perspectiva analítica (antes restrita à Psicologia) passou, gradualmente, para as análises de cunho mais sociológico. Segundo Souza

(2002), em muitas das pesquisas, a compreensão real da juventude e da adolescência brasileiras impunha a superação dos vieses psicológicos, de cunho essencialista. Uma análise mais sociológica do sujeito na teoria social tende a contribuir para que a experiência e os percursos juvenis possam ser enxergados a partir de diferentes perspectivas (SPOSITO, 2009).

Do conjunto das pesquisas, o estudo de Santos (2006) procurou analisar como determinadas práticas culturais atreladas à música podem atuar na constituição de identidades juvenis, no contexto escolar da contemporaneidade. Ao dialogar com a sociologia da juventude e com os estudos culturais, a autora revela uma tendência de se pensar a identidade como fixa, estanque, pronta, acabada, imóvel, ao invés de pensá-la “sob rasura”, como propõe Hall (2003). Na sua investigação o conceito de identificação tornou-se trilha fértil para pensar como as práticas culturais na escola constroem identidades, num processo dinâmico no “qual os sujeitos se deslocam identificando-se e diferenciando-se numa constante dinâmica de ir e vir, refletindo a efemeridade e provisoriedade das próprias identificações” (SANTOS, 2006, p. 133), num movimento em que os processos de identificação e diferenciação estão imersos na cultura escolar.

Seus achados confirmam que os saberes e experimentações dos/as alunos/as no contexto escolar são mais amplos e complexos do que as relações estabelecidas através dos processos de ensino. Neste sentido, a música, em especial, assume papel importante para os processos de identificação juvenil, pois permite o convívio e possibilita trocas entre as juventudes. Como poderá ser no capítulo de análise deste estudo, a música emergiu como uma linguagem que mobilizou as jovens para apresentação do Plano de Ação Comunitária. Infelizmente tal prática comum no currículo em ação, não é tão potencializada pelo currículo do Projovem.

Nesta direção, Santos (2006) afirma a necessidade de que a escola esteja atenta para as práticas culturais atreladas a linguagem musical presentes no seu cotidiano. A autora preocupa-se em como os profissionais que atuam na educação tem se movimentado na relação com os diversos saberes que revelam o jeito de ser jovem na atualidade. Suas reflexões destacam para a importância de se perceber as muitas aprendizagens que acontecem dentro e fora do espaço da sala de aula. Portanto, para se pensar a identidade na escola é preciso transcender o currículo formal.

Apesar de reconhecer a importância das dimensões de geração e gênero para compreensão da condição juvenil na contemporaneidade, Santos (2006) opta por analisar o plano corporal, o processo de juvenilização e o movimento de tribalização, argumentando

muito bem sua escolha. Entretanto, considerando seu objeto de análise destaca-se que um mergulho pelas três dimensões escolhidas transversalizando o gênero possivelmente revelaria aspectos interessantes no que se refere à participação e/ou presença feminina em determinadas práticas culturais musicais, uma vez que em função das próprias desigualdades de gênero, jovens mulheres acabam sendo alijadas desses espaços de socialização e de trocas de saberes.

O estudo de Nogueira (2006) buscou compreender como os /as jovens constroem suas redes de pertencimento, em contextos de interação, em sala de aula. A operacionalização das pertencas ocorre por regimes de cooperação ou competição, numa situação em que a elaboração da identidade discente não corresponde ao *frame* esperado para que a aula aconteça, contribuindo para a emergência de conflitos entre os/as alunos/as e deles/as com os/as professores/as. O dilema da escola é coagir sobre as subjetividades impondo-lhes papéis ou compreender que “ser jovem é zoar em uma perspectiva de quebra no clima proposto pela docência” (NOGUEIRA, 2006, p.15). Como visto no início deste capítulo, as reflexões sobre desinstitucionalização social e da juventude, em parte, explicam a dificuldade da escola em lidar com as identidades juvenis que fogem do *enquadre* esperado.

Nogueira (2006) explica a zoação juvenil através de um quadro analítico que entrelaça três círculos: um geracional, um de gênero e um de classe social. O círculo geracional revela que nos processos de pertencas identitárias o grupo tende a buscar uma identidade que aglutine todos e todas na zoação e na cooperação para manutenção do *frame*, ou seja, é preciso ser aluno/a e também ser jovem. Neste círculo observa-se uma homogeneidade acentuada. No círculo de gênero, alunos/as buscam se afirmar como pertencentes “a dois campos distintos de constituição do gênero não compartilhados a não ser na tensão da heteronormatividade compulsória a esquadrihar as pertencas masculinas e femininas” (NOGUEIRA, 2006, p. 312). Segundo o autor este é um círculo mais heterogêneo, o que se confirmou durante meu trabalho de campo.

Conforme sua análise, o terceiro círculo que equaciona classe social e raça mostra-se mais cambiante quanto ao posicionamento do alunos/as, afirmando-se mais heterogêneo que os outros. Neste instiga-se a assumir estilos de vida, em consonância com as dinâmicas de gênero e com as lógicas intra grupais de pertencimento etário e sexual. O consumo constitui vai constituir as pertencas identitárias e objetivizar a subjetividade (NOGUEIRA, 2006; 2010), por isso a dimensão do trabalho é tão importante para jovens do contexto popular. Ao mostrar que as identidades juvenis se estruturam numa lógica de encaixe e desencaixe, o estudo afirma a sua mobilidade e a positividade do conceito de identificação para explicar os processos identitários.

Segundo Nogueira (2006; 2010), a zoação emerge como o ponto de convergência dos sujeitos na cena escolar; zoar é dar sentido à pertença e de maneira estratégica fazer com que a turma corresponda às normas do grupo. A “zoação é a arte de interpelar o outro e a desafiá-lo a dizer de sua subjetividade e de como ele se expressa como jovem frente aos tipos disponíveis” (NOGUEIRA, 2006, p. 313). Ser zoador é parte da condição juvenil que adota masculinidades e feminilidades que respondem a estilos de vida que dão sentido a pertença identitária.

Entretanto, diferente do zoador, CDF e bagunceiro são identidades nas quais ninguém quer se encaixar ou ser encaixado, pois estas geram isolamento dentro da turma. A saída juvenil é manter-se como bom aluno atendendo às expectativas docentes, mas igualmente responder as normativas do grupo de pares, por isso sua lógica de movimentação é trinarria: integração, estratégias, subjetividade. Apesar de não analisar a fundo o discurso dos/as professores/as, o autor revela que estes não abrem mão da zoação, entretanto usam o diálogo para manter o *frame* de funcionamento da sala de aula, numa lógica binária de movimentação: mau aluno X bom aluno. Nesta direção, com base nas suas reflexões pode se dizer que docentes e discentes possuem interesses que convergem em determinados momentos e divergem noutros (NOGUEIRA, 2006; 2010). Na perspectiva de Charlot (2011), o *triângulo pedagógico* só funciona por conta da relação de contradependência que existe entre professor/a e aluno/a.

Por fim, o autor assevera que a crise da docência se revela na trajetória dos/as alunos/as e chega até suas famílias. Destaca que para superação da atual condição é preciso entrar em contato com a crise da escola nos seus aspectos micro, a fim de identificar as evidências do seu declínio macro. Com base nas suas reflexões e tomando como referência o contexto em que realizei o trabalho de campo pode se dizer que quando se enxerga para além do *frame* é possível “encontrar monólogos e processos de seletividade que demarcam, diferenciam e excluem” (NOGUEIRA, 2006, p. 65). Na maioria das vezes, a manutenção do *frame* torna-se viseira para não perceber e/ou considerar outras questões que atravessam o currículo, estão presentes nas relações pedagógicas e, conseqüentemente, se refletem na história pessoal e na escolarização das/os jovens.

Com foco nos múltiplos processos de ex/inclusão que levam um contingente expressivo de jovens a serem excluídos/as do ensino regular formal e a retornarem para EJA, o estudo de Andrade (2008) é importante porque reflete sobre como as questões de gênero, raça/cor e classe social estão implicadas nesses processos vividos por jovens que retornam a escola pela porta da EJA e de programas como o Projovem Urbano. Entre as questões

centrais, a autora destaca algumas práticas discursivas falam e inventam a escola e a juventude; a juvenização da EJA; os processos de ex/inclusão que atingem de forma diferenciada mulheres/homens, brancos/negros, jovens/adultos.

Assim, observa-se que a inclusão/exclusão é marcada de acordo com os pertencimentos de gênero, classe e raça que atravessam as posições de sujeitos escolares. Suas análises vão ao encontro das reflexões de Dubet (1998), Nogueira (2006) e Brito (2009) que afirmam a exclusão/inclusão como processos relacionais e que “estar dentro da escola não significa, necessariamente, estar incluído nela” (ANDRADE, 2008, p. 231). Ao refletir sobre o pertencimento racial a autora registra que *ser negro* é uma das posições de sujeito que leva a exclusões no contexto escolar, como veremos na trajetória de *Cida*. Mesmo depois da Lei 10.639/2003, o/a negro/a permanece negado e silenciado através de um processo que, de tão naturalizado, invisibiliza o outro.

A autora destaca que o processo de pesquisa permitiu algumas aprendizagens relacionadas aos pertencimentos sobre os quais colocava o zoom investigativo. Com relação a dimensão de classe percebeu que a nomeação de quem é pobre, ou desprivilegiado “só é possível porque me posiciono, na hierarquia social, no lugar daqueles que são considerados como economicamente privilegiados e autorizados para representar o outro” (ANDRADE, 2008, p. 232). Sobre o pertencimento de gênero sua análise verificou com mais evidência esta identificação na forma como as/os jovens vivem a juventude e os processos escolares.

Assim, de acordo com sua análise o viver a juventude⁴⁵ é mais possível aos homens do que às mulheres. Reflete que, no caso da EJA, a maior presença feminina nas classes de alfabetização revela que as desigualdades de gênero, de alguma forma, interferem no processo de escolarização das mulheres. No caso do grupo por ela pesquisado o casamento e filhos/as foram fatores emergentes na vida de jovens da pesquisa. Destaca que “são as mulheres que se tornam responsáveis pelo cuidado e pela educação dos filhos e de irmãos pequenos, tendo que, muitas vezes, abrir mão de certas experiências de vida em prol de outras, ou desde cedo conciliar uma dupla jornada de tarefas e responsabilidades” (ANDRADE, 2008, p. 233). Esta parece ser uma realidade comum, principalmente, nas classes populares, como será visto durante a análise. Apesar disso algumas jovens fazem escolhas que começam a romper com esta *sina*.

⁴⁵ A autora se fundamenta nos estudos de Margulis e Urresti e nas suas reflexões sobre moratória vital e social, lembrando que a vivência desta está implicada a vários fatores, entre eles a questão de classe e gênero. Foi o fenômeno do prologamento da juventude fortaleceu o conceito de *moratória social*. Dayrell (2003; 2010) é um dos autores que tem reflexionado sobre que jovem tem acesso à moratória e quais as estratégias que os jovens têm usado para mantê-la.

É fato que a desigualdade de gênero interfere na vida das mulheres em diferentes esferas, em especial, na vida privada e no mundo do trabalho. Entretanto, com relação aos processos escolares, as reflexões trazidas Pesquisa Gravad⁴⁶ chamam atenção para a relação direta que se estabelece entre evasão escolar e gravidez na adolescência. O referido estudo concluiu que a maior parte das adolescentes já havia abandonado a escola antes da primeira gravidez. Apesar de corroborar com estas ponderações, neste estudo a análise mostrou que a gravidez e a maternidade são acontecimentos que interferem na decisão da adolescente/jovem permanecer na escola, como veremos no capítulo de análise.

Andrade (2008) revela que, mais do que os recortes previstos, o material de campo colocou em evidência: o processo de juvenização da EJA, a continuidade da escolarização como algo indispensável; o lugar central que o trabalho tem para os/as pesquisados/as; as particularidades que marcam seus projetos de vida; as vulnerabilidades a que estão submetidos/as e a própria estrutura da política de EJA. Os discursos analisados revelam que a escola faz parte do projeto pessoal, em especial, porque é vista “como condição *sine qua non* para melhorar as condições de vida” (ANDRADE, 2008, p. 236). A continuidade da escola e a centralidade do trabalho são aspectos que se confirmam nos projetos de futuro das/os jovens que participaram do trabalho de campo da minha pesquisa.

Nas suas recomendações Andrade (2008) sugere pensar e problematizar o projeto de vida considerando a noção atual de tempo, que dilui a ideia de futuro como algo distante e na relação com as questões de classe, gênero, geração, entre outros. Ao refletir sobre essa questão Charlot (2011) afirma que os/as jovens populares, por conta da própria situação em que estão imersos, não conseguem planejar globalmente, com uma visão ampla, o que os/as leva a viverem de táticas permanentes, considerando o que têm a disposição em determinados momentos da vida. Apesar dessa realidade, como poderá ser verificado nesse estudo, algumas/alguns jovens projetam considerando um tempo mais amplo.

O estudo de Santos (2009) buscou investigar como as relações de gênero interferem na vivência da juventude no espaço escolar. Uma primeira inadequação que se observou no texto foi o uso das terminologias meninas e meninos⁴⁷. Apesar de não fazer nenhuma observação sobre a opção pelos termos me parece que sua intenção foi não confundir com os termos mulher/homem relacionados com a fase adulta. A autora explora bem os conceitos de moratória vital e social de Margulis e Urresti na relação com as categorias gênero e juventude.

⁴⁶ Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil.

⁴⁷ Aqui os termos meninos e meninas serão substituídos à medida do possível por homens e mulheres.

Sua pesquisa confirma que as relações de gênero na escola traduzem a desigualdade da sociedade.

Entre os achados de Santos (2009), a escola aparece para as jovens como uma ponte para o futuro, um caminho de rompimento com a subordinação de gênero e a dominação masculina. Noutra direção, os jovens vêem o espaço escolar como uma obrigação que não trás compensações, visão refletida no seu desempenho escolar inferior. Assim, quando falam do bom aluno, os jovens homens não falam de si, diferente das jovens que se auto-descrevem quando falam do ser aluna. A autora afirma que as mulheres se saem melhor academicamente porque se adaptam mais facilmente ao contexto escolar, o que aponta para a importância de se refletir como a escola reproduz o gênero.

Por outro lado, seus achados mostram que, no exercício da juventude os homens saem na frente vivendo intensamente este período. Ao fazer uma análise fundamentada nos estudos de gênero Santos (2009) afirma que a condição masculina possibilita aos rapazes mais liberdade e possibilidades de escolhas. Mesmo que ambos, mulheres e homens, demonstrem enxergar a juventude como uma fase para aproveitar a vida, revelando uma visão pautada pela noção de moratória social, observa-se, de acordo com o discurso dos/as pesquisados/as, uma diferenciação de gênero quando se trata da moratória vital⁴⁸, enquanto as mulheres dizem que a juventude é “para se correr riscos, para ousar”, os homens dizem que “deve-se viver intensamente” (SANTOS, 2009, p. 144), afirmando que deve se ousar, vivendo sem medos. Ou seja, quando falam do viver a juventude, as jovens falam de um “outro”, na maioria das vezes, masculino, os jovens quando falam de viver a juventude falam de si.

Na visão dessa autora a moratória vital é restrita para as mulheres, principalmente, por causa do controle dos seus corpos, espaços e tempos. Isto vai se confirmando nas trajetórias de algumas jovens deste estudo, todavia não significa que não exista resistência por parte das jovens. Santos (2009) relata que apesar de se sentirem mais privadas de liberdade e com mais responsabilidades que os jovens, ao buscarem o futuro como meta de emancipação, as jovens procuram não correr riscos e não ousam como os rapazes. Suas análises mostram que a condição feminina, também, limita a vivência da moratória social de forma plena pelas mulheres.

⁴⁸ Franch (2008, p. 44) ao refletir sobre a relação entre moratória vital e violência apresenta uma questão pertinente: “Como essa geração, e mais especificamente a parcela dela que vive em contato direto com situações de violência, convive com a proximidade da morte, numa época da vida em que, precisamente, a morte deveria parecer como uma fronteira longínqua?”.

Para a autora, moratória social parece ter sido feita para os rapazes. “Tudo lhes é permitido. Eles podem viver intensamente, sem grandes preocupações e responsabilidades. Usam da sua vitalidade, ousando sempre e arriscando constantemente” (SANTOS, 2009, p. 146). Em se tratando do contexto dessa pesquisa, o número reduzido de participação masculina não possibilita uma reflexão mais aprofundada. Todavia, é possível refletir com base nos jovens participantes do estudo que a própria condição social lhes possibilita viver sem maiores preocupações e responsabilidades. Apesar disso, como destacou *Marcos*, numa das nossas conversas, errar é parte da aprendizagem do ser jovem, do viver a juventude.

No que se refere à relação juventude e gênero, a autora registra que a introjeção do *habitus* sexuado pelas jovens, ao lhes aproximar do que é ser mulher, ser aluna, lhes afasta do viver a juventude. Entretanto, com relação ao *habitus* pode se dizer que, uma estratégia de emancipação futura pode fracassar para jovens que veem o casamento como possibilidade de emancipação familiar. Muitas jovens acabam, novamente, capturadas em outra relação de subordinação. Ou seja, da condição de filhas, subordinadas às regras familiares, passam a condição de esposa, na qual se subordinam às regras conjugais e maritais (SANTOS, 2009). No caso do contexto desta investigação foi possível identificar estratégias de resistências para tais regras.

No caso dos rapazes Santos (2009) registra que a introjeção do *habitus* sexuado afirma o ser homem, aproxima da Juventude e os afasta do ser aluno. Não fazem projetos de futuro porque a juventude lhes é suficiente e porque não acreditam viver tanto tempo. Enxergam sua moratória vital como reduzida, o que os impulsiona para a adrenalina da vida. Tal *habitus* leva os jovens a reproduzirem discursos e condutas afirmadoras da masculinidade hegemônica. Nogueira (2006) e Brito (2009), também, observaram uma tendência da heterossexualidade compulsória e da masculinidade hegemônica interferirem negativamente na relação dos homens com a escola. Estas realidades mostram a importância do currículo escolar analisar como as relações sociais de gênero interferem nos processos pedagógicos.

Por fim, Santos (2009), ao referenciar os estudos de Nogueira (2006) e Dayrell (2007), destaca que “as identidades de aluno/aluna e jovem são conflitantes e por isso, não conseguem coexistir ao mesmo tempo” (SANTOS, 2009, p. 145). De acordo com sua análise, para resolver essa equação à escola deveria trabalhar tomando como referência a forma como as relações de gênero são socialmente construídas, de maneira a desconstruir as desigualdades que se revelam através dos currículos. O que significaria potencializar a identidade jovem para as mulheres e a identidade do aluno para os homens, tratando com equidade condições desiguais (SANTOS, 2009), para não correr o risco de afirmar binarismos.

No caso dos/as jovens da minha pesquisa, a vivência da moratória social é maior para solteiros/as e menor para casados/as, em particular, para as mulheres que, nas duas situações terão essa moratória limitada por conta da própria estruturação da vida privada, recorrentemente desigual. Outras vão procurar equilibrar suas condutas para não colocar em risco a relação amorosa, o que não impede que algumas criem estratégias para viver tal moratória. Com referência à moratória vital, em função da introjeção do habitus sexuado, as jovens estão menos sujeitas a sua perda de forma abrupta, o que pode ser relativo, caso estejam submetidas à violência doméstica.

Como se ver, através das reflexões feitas até este momento, a identidade, a partir da perspectiva aqui tratada, não é ponto de chegada. Por isso, opto pela terminologia processos identitários juvenis de gênero, por entender que estes estão sempre em movimento, sendo construídos através de processos de identificação, no interior das trocas sociais e culturais, em os/as jovens estão inseridos/as. Como bem lembra Cunegundes (2004) não existe identidade em si ou para si. É na relação dialética com a alteridade que a identidade emerge, num processo em que identificação e diferenciação caminham juntas.

4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PESQUISAR NOS ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo discorro sobre as escolhas metodológicas para realização do estudo. Aqui é importante registrar que o desenho inicial sofreu mudanças, ampliações e acréscimos ao longo do caminho. Primeiro com a banca de qualificação e depois com o doutorado sanduíche, na Universidade de Barcelona. Contribuições importantes no sentido de revisão de aspectos conceituais e metodológicos, que apontaram caminhos mais produtivos para a definição do *corpus* de análise. Assim como Backes (2005), avalio que foram importantes “placas de sinalização” que só contribuíram para qualificação do texto final.

Antes de adentrar no detalhamento do percurso feito considero pertinente registrar alguns (des)caminhos que, de alguma maneira, serviram-me para aprender a fazer pesquisa. Se os antecedentes⁴⁹ desse estudo não se constituíram em material de análise para o presente relatório certamente vão contribuir para reflexões futuras, com os devidos ajustes e atualizações. Os redirecionamentos apontados me fizeram reconhecer que uma pesquisa também é feita de “saías justas” e “jogos de cintura” (BONETTI; FLEISCHER, 2007). Inspirada no poema *Caminante*, do poeta espanhol Antonio Machado, a seguir, passo ao detalhamento das (re)definições de um percurso feito no caminhar.

Corroboro com as proposições de Moraes (2011) para quem a intenção principal da pesquisa qualitativa é a compreensão do fenômeno investigado, a partir de análise rigorosa e criteriosa, num movimento de idas e vindas em que as pessoas participantes tornam-se mais do que mero informantes. Em se tratando deste estudo foram interlocutores potenciais que a partir das suas diferentes “posições de sujeito” faziam emergir um “jogo de identidades” também plurais e fluidas (Hall, 1999, p. 17), em que hora emerge uma, hora se afirma outra. Ainda na perspectiva de Hall (1997; 1999), a diversidade de posições que o sujeito ocupa e os jogos identitários que estabelece mostra a não homogeneidade de uma formação discursiva.

⁴⁹ Em finais de 2011 foram feitos três grupos focais sobre três temáticas distintas (violência doméstica, racismo e homofobia), cujo conteúdo não coadunava com as intenções do momento, mas que poderão ser ampliados e aprofundados para análises posteriores. A técnica foi realizada com jovens da entrada de 2009. Portanto, apesar de meu vínculo com o Projovem Urbano local, na função de formadora do Programa, até 2010 os resultados aqui apresentados correspondem ao trabalho de campo realizado posteriormente à banca de qualificação. Para finalidade desta pesquisa, pode-se dizer que o estudo de campo começou, efetivamente, em janeiro de 2013.

Esta é sempre constituída por discursos diversos, o que significa dizer que mesmo na escola onde aparentemente predomina um discurso escolar, outros temas vão atravessar a fala dos sujeitos revelando a heterogeneidade que marca o discurso. Durante a pesquisa de campo, em especial, no período da observação naturalística percebia a recorrência de determinadas temáticas nas conversas cotidianas do núcleo, que se davam a partir de redes de partilha marcadas pelo recorte de gênero.

As conversas das mulheres giravam em torno de temas como: casamento, trabalho, escola, namorar/ficar, diversão/lazer, maternidade, sexo/sexualidade, religião, paternidade. Neste conjunto temático observavam-se mais sutilezas das questões de gênero, por exemplo, quando estavam a falar sobre casamento, geralmente recorria o tema da traição, do ciúme, do sexo (sem prazer) e o desejo de respeito, carinho e cuidado, por parte dos parceiros. Nas falas relacionadas à maternidade sempre reincidia a reclamação da não ajuda masculina na educação dos filhos.

A conversa da rede masculina não foi fácil de identificar pelas questões já colocadas, absenteísmo dos homens no núcleo e distanciamento da pesquisa. Nas situações em que foi possível aproximação, as partilhas estavam relacionadas ao universo do trabalho e da relação com a comunidade pelo aspecto do lazer, através da prática do esporte, em especial o futebol. Ambos, mulheres e homens tinham em comum a preocupação com as questões relacionadas ao Núcleo e com o mundo do trabalho, em especial, do salário não cobrir as contas mensais e uma condição melhor para a família.

Foi à percepção dessas recorrências que, também, me instigou a buscar analisar como a intervenção do Projovem Urbano, a partir da articulação das dimensões de Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, contribui para os (re)posicionamentos das/os jovens no que diz respeito aos seus processos identitários como aluna/o, trabalhador/a, cidadã/o e como sujeito de gênero, considerando que esta dimensão identitária atravessa os três processos anteriores. A seguir começo a detalhar melhor as informações sobre o caminho escolhido.

4.1 NATUREZA E TIPO DA PESQUISA

Este é um estudo de natureza qualitativa situado no campo dos Estudos Culturais da Educação. Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que a característica interdisciplinar

deste campo possibilita pensar as questões educativas e a relação que estas estabelecem com a cultura, a identidade, o discurso, com as representações sociais e outras temáticas que passam a ocupar a cena pedagógica. Dizem também que a particularidade desse campo impõe um diálogo com a produção de diferentes áreas: Antropologia, Sociologia, História etc. Igualmente, afirmo referenciada nestes autores que nem tudo quer dizer Estudos Culturais da Educação, por isso este campo não abarca tudo.

Estar situada num campo que afirma a interdisciplinaridade como um princípio de ação e como potencialidade investigativa, também, fortalece este estudo que lida com temáticas e conceitos que impõem olhar transversal, relacional e plural. Assim, tomando como referência as reflexões feitas nos capítulos anteriores reafirmo que a juventude contemporânea impõe um olhar que denomino - *caleidoscópico*. E o que é um caleidocópio? Como ele permite enxergar as coisas?

É um artefato óptico formado a partir da composição de pequenos pedaços de vidro coloridos, colocados entre dois ou três espelhos planos. A cada movimento que realizamos com o objeto, o reflexo da luz nos possibilita efeitos visuais distintos, coloridos, belos e simétricos. A juventude contemporânea tem suas simetrias, a exemplo dos/as jovens matriculados no Programa, mas, também, neste universo vamos encontrar várias assimetrias e muitas cores, que nos oportunizam enxergar a beleza da juventude projoviana. Quando se analisa as estatísticas, em especial, aquelas que dizem respeito às questões aqui discutidas (educação, mundo do trabalho, cidadania, relações de gênero) ver-se que algumas imagens se revelam distorcidas, exatamente, por não se considerar suas diferenças.

Inspirada em Costa e Bujes (2005) diria que enveredar pelos Estudos Culturais da Educação abriu um leque de possibilidades e me apresentou o desafio de fugir de alguns enquadramentos da minha própria formação acadêmica. A partir dos estudos proporcionados por algumas disciplinas, dos questionamentos e provocações feitas por algumas professoras sobre método e procedimentos, fui deixando em suspensão visões cristalizadas sobre a pesquisa científica. Isto não seu deu como decreto dito e cumprido porque, muitas vezes, enxerguei minhas próprias contradições e as “saías justas” (BONETTI; FLEISCHER, 2007) em que me meti.

No texto de qualificação estava muito demarcado a clássica separação teoria/prática. Tais compreensões, de certa forma, refletiam o meu próprio processo de formação, o meu percurso acadêmico. A produção dos Estudos Culturais da Educação aos poucos foi me permitindo sair de algumas amarras convencionais para poder compreender o novo (para

mim) que poderia surgir como possibilidade de pesquisar em um campo que emerge da ruptura com as metanarrativas.

Assim, a partir de leituras e reflexões comecei a compreender que pesquisar “certamente não implica ‘destruir’ as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade” (VEIGA-NETO, 2012, p. 8) e reconhecer que não existe verdade única. Além disso, passei a considerar que a produção do conhecimento exige uma posição política diante do mundo e da realidade que interfere tanto na trajetória da pesquisadora e das/os jovens envolvidas/os no processo de pesquisa. Aprendi com Costa (2000) que romper não significa negar, mas perceber que saberes nômades dificilmente são capturados e enquadrados em categorias prefixadas, embora não tenha conseguido essa empreitada totalmente.

Além disso, pesquisadores/as qualitativos/as inseridos/as nos campos dos estudos culturais precisam produzir saberes a partir de uma postura interpretativa na qual a pesquisa é vista como “um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Como disse na introdução deste texto falo de um lugar, que vem marcado por minhas várias identidades, num movimento de “borramento” de fronteiras que impôs a necessidade de identificar em que contextos a postura investigativa poderia ser mais ou menos participativa, a fim de manter um equilíbrio destas interferências e não “poluir” as informações.

No caso do objeto deste estudo – percepções juvenis sobre as contribuições do Projovem Urbano para seus (re)posicionamentos identitários – as escolhas que foram sendo feitas possibilitaram que a pesquisa ocorresse a partir de uma metodologia, cujo material produzido emergiu das minhas interações com as/os jovens, a partir das técnicas e instrumentos utilizados para capturar as informações relacionadas ao fenômeno investigado, numa diretriz que previu temas escolhidos *a priori* tomando como base instrumentos aplicado, e outros que emergiram do material coletado, a partir do movimento analítico de fluxo e de refluxo.

Nesta direção, com base em Minayo (2004), pode se dizer que a valorização do processo é importante, pois é nele que se revela o que as/os participantes pensam e como pensam. O tempo dedicado às observações iniciais foi produtivo porque permitiu ir organizando um leque de informações sobre as/os jovens capazes de contribuir para qualificar os instrumentos das etapas seguintes. Ou seja, os dados iniciais foram base para, cada vez mais, mergulhar no que eu estava buscando, o que só foi possível com a com a bricolagem

metodológica definida a partir das demandas que surgiam do processo de coleta e análise dos dados.

Embora tenha previsto alguns possíveis campos disciplinares para a compreensão do fenômeno, a clareza de algumas escolhas só aconteceu durante o trabalho de campo, mas também depois dele quando percebi a necessidade de fazer novas interlocuções. Isso revela um caminho investigativo dinâmico no qual instrumentos de coleta foram fornecendo suporte para as reflexões teóricas e para inclusão de procedimentos, a exemplo das conversas com as/os educadoras/es, que somente ao final do processo considerei importante, mesmo que de forma secundária, trazer para a análise.

Nas etapas iniciais do trabalho de campo fiz um bom período de observação naturalística e participante, tanto no âmbito da escola, como em contextos extraescolares. Nestes momentos era possível estabelecer conversas mais informais com jovens e educadoras/es todas anotadas no momento ou posteriormente, no diário de campo, ou gravadas em áudio quando era possível, sempre com a permissão do grupo. Em várias situações fiz registro fotográfico⁵⁰, em especial, porque esta se constitui uma linguagem que as/os jovens gostam de utilizar.

Inspirada na metáfora da “colcha de retalhos” que Denzin e Lincoln (2006, p. 19) fazem referência ao tratarem da metodologia dos Estudos Culturais da Educação, afirmo que o aprofundamento e a ampliação das leituras se tornou fundamental para mostrar que a beleza da construção do conhecimento está na escolha das interlocuções feitas e na combinação entre elas. Nesse sentido, espero que a composição escolhida e aqui apresentada contribua para provocar novas reflexões sobre a temática em estudo.

Entretanto, reconheço que as escolhas feitas não possibilitaram atingir o fenômeno na sua totalidade, pois todo resultado é uma representação da realidade. A subjetividade de quem representa e de quem é representado está sempre lá, entrecortando a objetividade do real. O que se deduz, segundo Carvalho (2008, p. 204), que “a aproximação com o real é sempre uma aproximação com uma verdade produzida” pela percepção das/os jovens participantes da pesquisa e da leitura que fiz dos seus discursos.

⁵⁰ Em função do compromisso ético assumido, as possíveis imagens utilizadas não permitirão a identificação dos/das jovens.

Assim, as ferramentas metodológicas e conceituais desse processo buscaram construir uma pesquisa em que as informações construídas fossem a base para elaboração do conhecimento. Para isso, ir ao Núcleo X todos os dias se tornou uma estratégia necessária para estabelecer vínculos, num movimento em que o fenômeno investigado foi emergindo ao longo do tempo, à medida que se ampliava e aprofundava minha relação com as/os jovens. Mesmo assim, a resposta aos instrumentos mais formais da pesquisa (rotinas juvenis, questionário e entrevista), não foi feita por todas/os, igualmente, como será visto.

De acordo com autores como Kincheloe e Berry (2007) e Kincheloe e McLaren (2006), no esteio desse tipo de pesquisa estão perspectivas teóricas preocupadas em discutir

[...] as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 283).

Ao investigar as percepções juvenis sobre as contribuições do Projovem Urbano para seus (re)posicionamentos identitários à luz desse mirante, não busquei enquadrar o discurso jovem, mas, apreender as suas percepções sobre os aportes dados pelo Programa para seus (re)posicionamentos identitários como alunas/os, trabalhadores, cidadãos/cidadãos e como sujeitos de gênero.

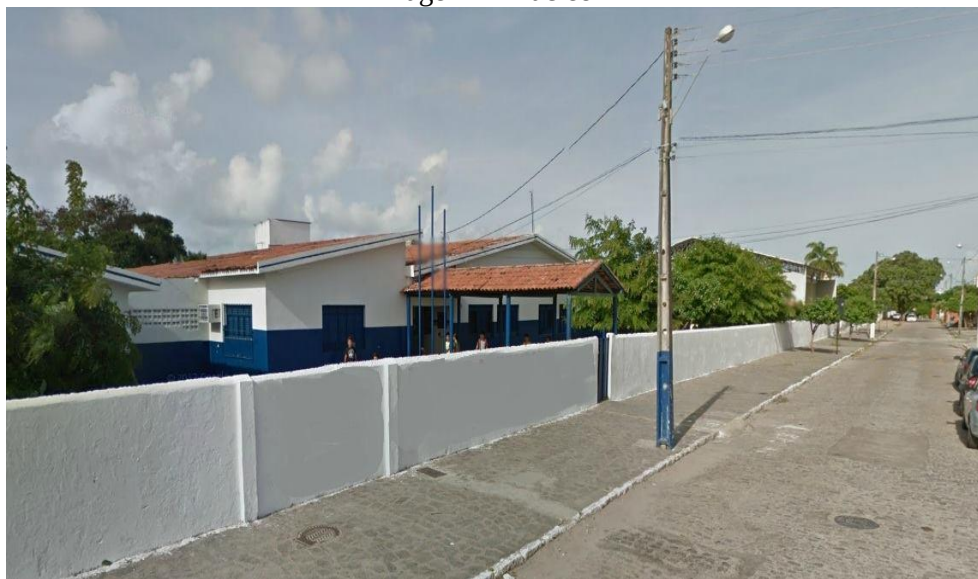
4.2 O CAMPO DE PESQUISA: NÚCLEO X

O Projovem Urbano (PJU) é um Programa do Governo Federal vinculado à Educação de Jovens e Adultos sobre o qual falei de uma forma geral no capítulo II, no momento em que apresentei as políticas mais recentes do governo brasileiro. A pesquisa empírica que tomou como referência as percepções das/os jovens sobre as contribuições do Programa para seus (re)posicionamentos identitários aconteceu em um núcleo⁵¹, denominado neste estudo de Núcleo X. Porém, quando possível, as observações se estenderam a outros contextos, tendo em vista que algumas ações do Programa transcendem o espaço físico dos núcleos.

⁵¹ Essa é a terminologia utilizada no Programa. Portanto, quando falo de Núcleo, estou me referindo à escola. Conforme acordado com as/os educadoras/es e jovens participantes da pesquisa não será revelado nenhum nome: da escola, das/os educadores e, principalmente, das/os jovens.

A Imagem 1, a seguir, apresenta a fachada do Núcleo X. Pela fotografia é possível observar que a instituição está localizada numa área privilegiada, que se encontra na zona sul da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, cuja parte significativa da população é formada por professores/as, estudantes universitários e funcionários públicos. É um bairro que na última década apresentou grande crescimento, em função da intensa especulação imobiliária. Bem servido de infraestrutura urbana, sendo considerado um dos melhores lugares para se morar, nesta zona.

Imagem 1- Núcleo X



Fonte: Pesquisa de campo

Para o Projovem Urbano o núcleo representa sua unidade de organização pedagógica fundamental. É nele onde acontece a maior parte das ações de ensino e aprendizagem. Os núcleos funcionam dentro de escolas da rede pública municipal. Para a formação desta unidade são necessários alguns requisitos. Primeiro, é preciso que estejam matriculados e enturmados de 150 a 200 jovens e que estes sejam distribuídos por 5 turmas.

O Núcleo X, como já informado, teve 180 jovens matriculados no sistema, mas cotidianamente a frequência sempre foi muito baixa, como destacado no capítulo III. Durante o período do trabalho de campo, na maioria dos dias a frequência não chegava a 50 jovens. Apenas nas provas, atividades externas, viagens e passeios relacionados ao arco de Turismo e Hospitalidade este número crescia significativamente. Tal realidade é uma questão que precisa ser repensada no campo do currículo.

A instituição que acolheu o Núcleo X garantia seu funcionamento, pois dispunha de: cinco salas de aulas, sala dos professores, laboratório de informática, biblioteca, sala para

atividades de ensino e aprendizagem comuns a todos os estudantes, salas para plantões pedagógicos e salas que poderiam ser usadas para as oficinas de Estudos Complementares. Estrutura mínima exigida para que um Núcleo do Programa possa funcionar. Na prática esta formalidade, em especial, com relação aos quatro últimos espaços não se concretiza. A maioria dos encontros se concentrava na sala dos/as professores/as.

É comum à tensão entre gestão da escola e do núcleo, em especial no que diz respeito ao uso dos espaços, o que não era tão recorrente no caso do Núcleo X. Acredito que com a inclusão do Projovem Urbano como parte da Educação de Jovens e Adultos, do Ministério da Educação (MEC), essas tensões tendam a diminuir, já que antes o PJu era visto como um intruso na escola por estar vinculado a Secretaria Nacional de Juventude e não ao MEC.

Ainda com relação aos espaços percebi que a sala de informática não era usada com potencialidade, por várias razões, uma delas, como já destacado noutro momento, estava relacionada ao fato da EJA utilizar a sala no mesmo horário. Outra exigência para funcionamento de um núcleo é a sala de acolhimento dos/as filhos/as do alunado do Projovem Urbano e da EJA. De uma forma geral, as instituições geralmente têm um espaço que passa a ser adaptado para esta ação. No Núcleo X o atendimento das Cuidadoras era realizado na sala de vídeo da escola. Como já destacado antes, este serviço não equivale à creche, à pré-escola, ou a escola de ensino fundamental, por isso a criança não precisa ter frequência obrigatória, diária e nem sistemática. É um serviço que deve estar disponível sempre que as jovens precisarem.

A instituição onde funciona o Núcleo X atende nos três horários. Nos períodos da manhã e da tarde recebe crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II e da Educação Infantil. No horário noturno atende a Educação de Jovens e Adultos e ao Projovem Urbano. Como outras escolas do bairro apresenta uma boa estrutura física: salas de aula; diretoria; secretaria; sala para os especialistas; laboratório de ciências; almoxarifados; sala de professores/as; sala multifuncional; gabinete odontológico; refeitório; cozinha; sala de informática; sala de vídeo; biblioteca; ginásio de esportes; banheiro para os/as professores/as e funcionários/as; banheiros masculinos e femininos para os/as alunos/as, e uma área de serviço.

A instituição possui três entradas. A principal funciona para acesso dos alunos/as e funcionários/as. Outra para o ginásio poliesportivo e uma terceira para o estacionamento de carros. Como visto na Imagem 2, a entrada principal têm árvores rodeadas por bancos onde os/as alunos/as ficam até o sinal de entrada. Só a partir da sirene podem acessar o ambiente interno da escola, sempre monitorado por uma inspetora.

Depois desta entrada principal tem uma primeira grade, que sempre está com cadeado. Depois dela é que se tem acesso a secretaria da escola, que possui meia parede de vidro e uma pequena abertura para comunicação com quem chega. No lado oposto, a sala da equipe técnica. Uma segunda grade separa estes espaços do recreio coberto e dos demais ambientes da instituição. Assim, após esta grade se encontra o laboratório de ciências, que já estava fora de funcionamento e permaneceu durante todo período da pesquisa.

O recreio coberto é no centro, um espaço quadrado. Em torno dele se localiza a sala dos/as professores/as, um espaço multifuncional, um almoxarifado, de um lado. Do lado oposto, o refeitório, com toda uma parede feita por tijolos vazados, o que possibilita a visualização de quem está neste ambiente. Noutro lado se encontra a sala da direção que igualmente tem uma parede de tijolos vazados, mas protegida por um grande vidro, de onde é possível ter uma visão ampla do recreio coberto. Ao lado da direção se encontra uma pequena cozinha e, em seguida, a sala de informática.

Os banheiros masculinos são externos, sendo acessados por uma pequena passarela. Outro corredor dá acesso a um segundo almoxarifado e a um conjunto de salas de aula. Em oposição à direção, outro conjunto de salas de aula e a sala de vídeo. Um corredorzinho dá acesso aos banheiros femininos, mais resguardados que os banheiros masculinos. Através de outro corredor se acessa o último conjunto de salas e a biblioteca. A instituição é ladeada por dois grandes terrenos livres, num deles está seu ginásio poliesportivo. A Imagem 2 apresenta uma visão da aérea da escola onde funciona o Núcleo X.

Imagem 2 – Vista aérea da escola onde funciona o Núcleo X



Fonte: Google Maps.

Como se pode deduzir a partir do detalhamento anterior, quem está no recreio coberto pode ser visto de diferentes lugares e por distintos profissionais. Funciona quase como um “Panóptico” (FOUCAULT, 1987), só não se é visto quando se vai aos banheiros. A escola afirma-se como um espaço estruturado e organizado para manter o controle e o monitoramento de alunas/os. Quando algum aluno/a sai da sala e foge do raio de visão do/a professor/a basta perguntar a inspetora que sempre está neste espaço e a mesma deverá saber informar se a/o aluna/o seguiu em direção aos banheiros, ou se entrou em alguma sala de aula, ou saiu do Núcleo, o que não é disponível a qualquer momento, já que tem sempre um cadeado no portão.

O único objeto encontrado no recreio coberto era um banco que ficava encostado na parede vazada da direção. Sempre que o diretor não conseguia convencer os/as alunos/as que nele se encontravam a voltar para suas salas ameaçava retirar o banco do recreio. Em muitos momentos, o banco funcionou como um lugar de encontro, um espaço de acolhimento e abrigo de conversas que não aconteciam no espaço na sala de aula, um quase confessionário, em que a maioria dava um jeito de passar para compartilhar os acontecimentos cotidianos, para contar as novidades e claro para saber o que estava “rolando” fora da sala de aula.

A maioria das/os jovens matriculados/as no Núcleo X vive na Comunidade Y, sobre a qual falarei a seguir.

4.3 O TERRITÓRIO DAS/OS JOVENS: A COMUNIDADE Y

Com respeito à topografia, a área é acidentada e possui barreiras geográficas com duas ladeiras que dão acesso à Comunidade Y⁵², formada a mais de 30 anos. A grande maioria de sua população, como é o caso de grande parte das famílias de muitas/os jovens é proveniente da zona rural. Muitas relataram que seus pais vieram para cá em busca de melhores condições de vida. Assim, embora situada dentro do mesmo bairro a realidade da comunidade é contrastiva.

A qualidade de vida é afetada pelas condições insalubres a que sua população está submetida: precariedade das moradias, ausência de serviços públicos e espaços de sociabilidade para os/as moradores/as, falta ou irregularidade de serviços, como

⁵² Em função do compromisso ético assumido, o nome da comunidade não será revelado

abastecimento de água e coleta de lixo são problemas recorrentes. Ao transitar pela comunidade junto com as/os educadores do Programa e fazer registros fotográficos me lembrava de trecho de uma das músicas de Chico Science⁵³, que diz “A cidade não pára, a cidade só cresce / O de cima sobe e o de baixo”. O conjunto de informações da Imagem 3, apresentada a seguir, despontam um pedaço do *apartheid* social.

Imagem 3 – Comunidade Y



Fonte: Pesquisa de Campo

Como se verifica pela Imagem 3, a ausência de infra-estrutura se revela nas ruas, que em sua grande maioria são intransitáveis, em especial, na área próxima ao rio Jaguaribe, que passa próximo a comunidade. Os esgotos estão a céu aberto e no período de chuvas, como visto, o perigo é eminente com risco de desabamentos e alagamentos, por causa disto as doenças se proliferam. A comunidade é estigmatizada por outros setores do bairro e pelos grandes condomínios que estão à sua volta.

Como muitas outras áreas da capital, a população que lá reside sofre com a violência que marca a vida daqueles que são usuários de drogas ou que estão a serviço do tráfico. São recorrentes os conflitos por conta da presença policial, em forma de blitz, ou com a disputa de gangs por espaços estratégicos dentro da comunidade para a venda de drogas pelo tráfico (PLA NÚCLEO X, 2013).

⁵³ A Cidade - Chico Science.

Em outra entrada do Programa, a gestão da instituição apresentou muita dificuldade em aceitar que lá funcionasse um Núcleo do PJU. Um dos gestores da época se referia aos jovens da comunidade com termos pejorativos, o que indicava uma visão marginal e preconceituosa daqueles jovens. Ele justificava sua postura discriminatória dizendo que “conhecia” todos, tendo em vista que muitos já estudavam no local desde pequenos. “Conhecer”, na sua visão, lhe autorizava a dizer quem poderia ou não estudar na escola.

De acordo com alunas/os do Programa, em determinadas situações, assumir um emprego e dizer que mora na comunidade pode significar ser dispensado/a, por isso existem que omita morar na Comunidade Y, muitos/as preferem dizer que moram no bairro onde a comunidade está situada, dessa maneira tentam diluir o preconceito de moradia. Essa realidade é marcada na forma de sobrevivência da maioria que vive de fazer pequenos biscoites e empregos informais de pouca duração sem carteira assinada, cuja base, às vezes, se torna menor que um salário mínimo. Nesta condição, alguns jovens ficam vulneráveis aos atos ilícitos.

Entretanto, apesar de muitas histórias serem marcadas por exclusão e pobreza, o que se afirma são iniciativas de superação e de muita teimosia diante da vida. Somente aos poucos foram me revelando suas vidas, ou melhor, me deixando acessar aquilo que permitiam ser contado. Isso fazia com que alguns retrucassem em alguns momentos: “*Ela quer saber tudo da vida da gente!!*”. Outros sempre me mantiveram a distância, afirmando meu lugar de *outra*, pois não era professora do Núcleo e muito menos aluna.

4.4 O DESAFIO DE DEFINIR O GRUPO DE PESQUISA

O recorte qualitativo dado ao estudo inicialmente demarcava que eu não trabalharia com o total de jovens do Núcleo X. Então, para definir o grupo participante, considerei os meses de observação como momentos importantes para identificação de possíveis interlocutores para instrumentos mais objetivos, como rotinas juvenis e questionário sócio-demográfico e, a partir destes, definiria o grupo para aplicar a entrevista.

Entretanto, durante o período de observação constatei uma grande oscilação na frequência, que sempre era muito baixa, não chegando a 50 jovens diariamente. Se a quantidade me preocupou inicialmente, a ausência dela me deixou aflita. Assim, considerei

que os vínculos estabelecidos durante o período de observação seriam importantes para ir definindo com quem contaria ao longo da pesquisa.

Durante o processo consegui estabelecer contato mais próximo e freqüente com uma média de 40 jovens, sendo a maioria mulheres. Mas, nem todas/os responderam aos instrumentos aplicados, como será visto, e nem todas/os se dispuseram participar da entrevista. A seguir detalho o caminho percorrido, o uso dos instrumentos e a quantidade de jovens que participaram em cada etapa.

4.5 INSTRUMENTOS DE REGISTRO

A pesquisa de campo exige disciplinamento, organização e muita paciência, da pesquisadora com as/os participantes – em especial quando se está pesquisando sujeitos jovens – e, claro, paciência delas/deles com as nossas indagações. Um instrumento que marca o trabalho de campo é o diário. No primeiro dia que fui ao núcleo não levei o diário, queria uma experiência sensorial, meu corpo e meus sentidos seriam o lugar para anotar os primeiros registros. Era preciso experimentar o que ficava realmente corporificado, para só depois começar as anotações no diário de campo.

Entretanto, a primeira visita ao Núcleo X aconteceu no mês de dezembro, mas não havia mais aula e a turma (educadas/es e jovens) já estava de férias. Voltei novamente no dia 08 de janeiro de 2013, mas só fiz o registro deste primeiro encontro depois que retornei para casa. A minha impressão inicial era de que nada surgiria daquele contexto. Por várias vezes achei que o campo não me trazia nada de concreto, ou me oferecia pouca coisa. Às vezes me indagava: “O que retirar de significativo daqui?”

Em outros momentos, verdadeiramente, nada emergia. Tinha a impressão da improdutividade, do insucesso, mas seguia anotando, conversando, gravando, fotografando. O diário foi ganhando páginas e mais páginas. A conversa com a pesquisadora Mônica Franch, no mês de março, me deixou reflexiva quanto a minha postura em campo, sobre o necessário cuidado com o “borramento” de fronteiras. Serviu para ter clareza de que a mulher, a ativista, a mãe e, principalmente, a professora, estavam comigo. Meus próprios processos identitários atravessavam a pesquisa e seria preciso sabedoria para deixar emergir neste conjunto a pesquisadora que deveria escutar, acima de tudo.

4.5.1 O diário de campo: centro das atenções

Por quase quatro meses, o meu diário se tornou o principal instrumento utilizado em campo. Assim, “falar do trabalho de campo é falar, necessariamente, de como registramos nossos dados e nossa circulação pelo campo. É falar da produção e apropriação dos diários porque, refletir sobre as nossas experiências de campo é re/tomar o diário como nossa principal fonte.” (BONETTI; FLEISCHER, 2007, p. 17). Escolhi um pequeno caderno, que não chamasse muita atenção. Além disso, quando estava em alguma sala procurava sempre ficava num cantinho. Às vezes, chegava cedo e me sentava no banco do recreio coberto, momento em que aproveitava para ler o que estava escrito e fazer novos registros que considerasse importantes, algo que havia esquecido.

Logo me dei conta que independente do recurso usado por mim, eu era observada por todos/as: jovens, educadoras/es, a equipe da EJA e alunos desse segmento, a gestão da escola também tinha suas curiosidades sobre minha presença. As pessoas estavam interessadas em saber das minhas anotações, das minhas fotografias e porque eu ia todas as noites para o Núcleo. Apesar de no início uma das professoras ter me apresentado ao grupo de jovens do Núcleo, momento em que falei da pesquisa de uma forma geral e do compromisso ético, minha presença gerava frases do tipo: “*Eita, chega tenho medo quando vejo esta caneta*”. Diante deste tipo de comentário aproveitava para conversar e me colocar a disposição para tirar possíveis dúvidas sobre o trabalho de campo.

No caso das/os educadoras/es a tensão foi maior. Alguns me disseram que não estavam à vontade com a minha presença em sala e queriam saber o que eu faria das minhas anotações. Outras justificavam dizendo que era por conta do alunado que estava perguntando o que eu faria com o que estava anotando. A suposição que tive desta situação é que estavam preocupados com a minha avaliação sobre suas conduções didático-pedagógicas. Havia previsto que seria uma tensão inevitável porque tinha sido formadora de parte das/os professores do Núcleo X.

Depois deste momento, a primeira providência foi não ficar mais em sala, mesmo com aqueles/as educadores/as que diziam não haver problemas. A partir dessas tensões retomava as questões centrais da pesquisa e esclarecia o compromisso ético. Com a saída do espaço de sala de aula aproveitei para potencializar outros momentos e lugares, como a chegada ao Núcleo, os intervalos, o horário da merenda no refeitório, as conversas no banquinho e a saída do Núcleo.

Essas tensões me revelavam que minha presença no Núcleo, de certa maneira, instigava a todas/os, ou pelo menos aqueles/as que se manifestavam incomodadas/os, a refletir sobre sua prática, aspecto que na formação do Programa é considerado fundamental. Freire (2001) diz que a reflexão crítica sobre o fazer é ponto de partida para a mudança no sujeito da prática e na prática do sujeito. E embora esta tese não tenha como foco a atuação das/os educadores foi possível observar um movimento de (re)posicionamento por parte do grupo.

A curiosidade da turma de alunas/os estava mais direcionada ao que eu registrava sobre seus comportamentos e se minhas anotações seriam entregues a Coordenação do Programa. Isto é, suas preocupações estavam relacionadas com o vigiar e punir. Numa das noites uma das jovens me disse em tom brincalhão: “*Professora a senhora não é da polícia, né? Olhe, aqui cabueta amanhece com a boca cheia de formiga*”⁵⁴. As tensões de ambos os lados foram se diluindo ao passo que se apropriavam das minhas intenções e estreitavam os laços comigo, até que minhas eventuais ausências começaram a ser indagadas, em especial, pela turma de jovens.

As perguntas do pesquisador Juarez Dayrell⁵⁵ ecoavam em minha cabeça e me acompanhavam nas idas ao Núcleo X. O certo mesmo é que cheguei ao campo sem foco e continuei por um bom tempo. Aos poucos fui encontrando o “fio de Ariadne” que me ajudava a transitar pelo labirinto do conhecimento. Mesmo com essas pistas, por todo o caminho, Larrosa não me deixava esquecer que

o labirinto é o lugar do estudo. *Labor intus*. Às vezes circular é unívoco, sem bifurcações, um só traço que leva da borda ao centro, do centro ao último círculo, daí, outra vez, ao centro, indefinidamente. Um só caminho em que o ponto central não é o lugar do sentido, da ordem, da claridade, da unidade, da apropriação e da reapropriação, mas o Núcleo obsessivo e sempre evanescente que se abandona uma vez roçado, em que nunca se permanece. Aberto ao infinito (LARROSA, 2003, p. 31).

⁵⁴ Diário de campo: 25/05/2013.

⁵⁵ Precisava definir um foco sobre as identidades: de jovem, de gênero, de raça, ou numa articulação das três. Optei por me centrar nas duas últimas, por entender que elas estariam imbricadas na primeira e vice-versa, e claro, atravessada por tantas tantas.

Nas palavras de Nogueira (2006), precisava buscar o “infinitamente pequeno”. A todo o momento o convite foi para me abrir ao que poderia estar imperceptível a olho nu. Nesse sentido, e com base nesse autor, era preciso me fazer conhecer e reconhecer, a partir das interações estabelecidas, de quem poderia vir informações-chave, ou melhor, era necessário identificar que jovens poderiam se tornar participantes privilegiados. As primeiras idas ao Núcleo foram acompanhadas de algumas interrogações:

Quem e quantos/as jovens, poderiam se tornar centrais? As informações seriam coletadas apenas das/os jovens? Seria importante escutar as/os educadoras/es? As cuidadoras das crianças? Assim, o diário se transformou num instrumento central para detalhar as impressões que iam se somando a cada ida ao campo, a cada momento em que avançavam os passos da pesquisa.

Organizei o diário a cada dia com a seguinte estrutura: registro (acontecimentos) e reflexões. Também levei em consideração as recomendações de Minayo (2004), para quem os registros devem ser sistemáticos, desde as primeiras idas ao campo, até a finalização da investigação. Registrava tudo, os contatos, as partilhas, as conversas, os vínculos que foram se estabelecendo, mais direto com as mulheres e menos com os homens. Jovens que demonstraram resistência inicial, à medida que nos aproximávamos me deixavam perceber suas dinâmicas grupais, suas parcerias, suas intimidades e, conseqüentemente, as tensões entre eles/elas e deles/as com os/as educadoras/es. Algumas tensões eram naturais das relações pedagógicas, pois como diz Charlot (2011) é impossível amar todas/os as/os professoras/es, assim como é impossível amar todos as/os alunas/os.

Além do diário, também utilizei um pequeno gravador e uma máquina fotográfica para os registros em diferentes ocasiões. A fotografia é um instrumento interessante para o trabalho com a juventude, principalmente, porque as/os jovens vivem utilizando esse recurso nos seus celulares, o que as/os deixa mais a vontade com esta linguagem. Apesar de ter tirado muitas fotografias e de considerar que várias delas dão uma análise a parte porque são textos que expressam mais do que palavras, em função do compromisso assumido só me utilizei daquelas, nas quais não fosse possível a identificação das/os jovens.

Durante minha permanência no Núcleo X combinei com os/as educadores/as em fazer uma exposição fotográfica com o material que havia produzido, de maneira que os/as jovens pudessem ter acesso à fotografia impressa, já que na era digital perdemos a prática desse tipo de registro. De alguma forma a possibilidade de registrar digitalmente uma imagem foi importante para quem, nem sempre, tem dinheiro para a revelação.

Hoje não temos mais que esperar pela revelação para verificar a “qualidade” de uma fotografia. Fazemos isso logo depois que clicamos e se não gostamos apagamos e saímos clicando, quantas vezes considerarmos necessário, até encontrar *a foto*. Às vezes, ainda reajustamos com os mecanismos que a tecnologia nos dispõe. Terminei a pesquisa de campo e a exposição não havia sido organizada. Depois tive a grata surpresa de ver (via face book) que as fotografias foram utilizadas pelas educadoras/es durante o encontro de encerramento no Núcleo.

Todos esses instrumentos foram muitos úteis no período de observação que, como visto, inicialmente, foi naturalística, se transformando em participante, em determinados contextos, à medida que me entrosava com o grupo. Entendi, como Brito (2009), que nos espaços de sala de aula e de condução pedagógica das/os educadoras/es seria mais produtivo e ético uma postura de observadora naturalística, sem interferências de minha parte, o que mesmo com todo o cuidado gerou as tensões já registradas. Por isso, esses momentos ficaram restritos aos três primeiros meses da pesquisa.

Noutros espaços, como o recreio, a entrada e saída da escola, o momento do lanche no refeitório, as atividades extraescolares e comunitárias, em que não tivesse uma condução pedagógica direcionada fiquei livre para uma postura de observação mais participante. Estes espaços só foram potencializados como lugares de escuta ativa quando me afastei da sala de aula. As conversas que emergiam no cotidiano do Núcleo traziam questões da vida privada, as insatisfações das jovens que vivem relações mais instáveis, as prevaricações de maridos e namorados e de algumas jovens, as desigualdades de papéis no âmbito doméstico, entre outras.

Nestes momentos era mais recorrente que as mulheres se aproximassem mais de mim, do que os homens. Deles só consegui retirar algo mais quando chegava e já estavam no grupo, mas mesmo assim, a maioria dos rapazes sempre manteve uma distância em relação a mim. Com poucos pude estabelecer uma relação de mais proximidade. Um deles foi *Pedro*, cuja identidade de gênero o levava a uma aproximação maior com o universo feminino.

Outro que passei a conversar muito foi *Rodrigo*. Quando cheguei ao núcleo soube que tinha “aceitado Jesus” fazia alguns meses. Ele que antes era visto por colegas e professoras/res como namorador mostrava interesse em minha conversação, ou talvez em me mostrar sua habilidade evangelizadora. Assim, à medida que se apropriava do discurso evangélico procurava colocá-lo em prática, como não encontrava ressonância com a maioria das/os seus/suas colegas, suponho que conversar comigo foi uma maneira que encontrou de mostrar aos demais, que alguém lhe dava ouvido. Além desses dois, outros poucos, em

determinados momentos, conversavam comigo sobre esporte, sobre futebol, o fato de ser formada em educação física facilitava essa interlocução.

4.5.2 Triangulando técnicas para melhor conhecer as/os jovens

As informações coletadas durante a etapa de observação me deram pistas importantes para aspectos conceituais que foram considerados no planejamento dos procedimentos seguintes. Assim, em maio, visando checar as narrativas que emergiam das observações e conhecer melhor o grupo que estava mais frequente na escola, apliquei o instrumento *rotinas juvenis* (APÊNDICE 1), com o qual busquei identificar como as/os jovens organizavam seu cotidiano. O instrumento foi entregue para mais de 40 jovens, sendo devolvido por 35 (29 mulheres e 6 homens).

Para construir esse instrumento, busquei inspiração nas elaborações de Machado (2006), Franch (2008) e Stecanela (2008), que a partir de objetivos e lentes diferenciadas procuraram compreender a organização do tempo cotidiano dos/as participantes de suas pesquisas. Seguindo essas trilhas procurei trabalhar com o período de uma semana, embora considerasse que poderia correr o risco de alguns não devolverem o instrumento depois deste tempo, principalmente, por conta da oscilação na frequência. Era importante levantar de segunda a sexta porque trariam aspectos da sua relação com a escola e o final de semana porque, geralmente, é neste período que a rotina diária tem alguma alteração.

Ou seja, queria ter uma visão mais geral de como organizavam seu cotidiano, para além daquilo que comumente traziam para a escola nas suas conversas. Algumas diziam faltarem às aulas, vez por outra, por conta dos afazeres de casa, outras por conta de criança doente, ou porque chegaram cansadas/os do trabalho e por aí as justificativas se seguiam. A ideia era identificar o peso desses diferentes acontecimentos cotidianos na organização da vida e na relação com a escola.

O retorno do instrumento não foi no tempo que eu esperava teve jovem que passou quase um mês para devolver. Só depois da intervenção da professora de língua portuguesa tive retorno. Foi aí que confirmei a dificuldade que vários/as tinha de sistematização das ideias, por conta da fragilidade no domínio da leitura e da escrita. Estas primeiras constatações me faziam reflexionar sobre a relação entre cidadania e educação. Pensava no meu pressuposto, como teriam postura crítica num mundo dominando por códigos e no qual o

código escrito tem um peso importante, embora reconhecesse que isso não significava ausência de leitura de mundo, isto é, de letramento. Tal realidade me indicava que deveria garantir a objetividade do próximo instrumento, de forma a não constranger quem se encontrava nesta situação.

A partir da consolidação das informações capturadas no período das observações e do instrumento sobre as rotinas estruturei o *questionário sociodemográfico* (APÊNDICE 2). Procurei deixá-lo o mais objetivo possível, a fim de facilitar o preenchimento de forma independente e livre. Esta objetividade tinha a intenção de evitar que as/os jovens se sentissem constrangidas/os em responder o instrumento por falta de habilidade de leitura e escrita. O referido instrumento novamente foi entregue a mais de 40 jovens, sendo devolvido por 37 jovens (33 mulheres e 4 homens).

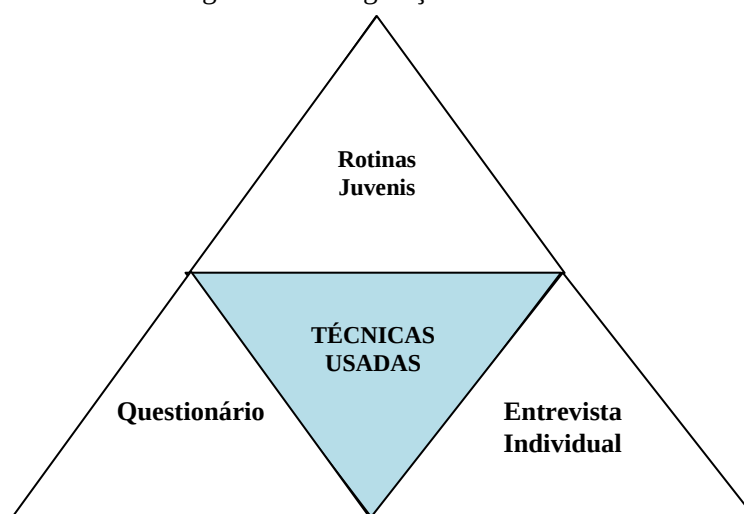
Com relação ao quesito relacionado para cor/raça considerei oportuno deixar uma questão aberta, de forma a atender a diversidade de expressões que surgem quando se pergunta sobre o tema. Esta dica importante foi uma orientação da pesquisadora Joselina da Silva, especialista no tema. O instrumento foi aplicado antes do recesso junino, período em que tive poucos problemas de devolução, pois pude aplicar num único dia e a maioria já me devolveu no final do horário. Com o questionário obtive elementos importantes para construção de um perfil do grupo. Durante sua aplicação procurei identificar quem toparia participar da entrevista individual.

Tanto nas conversas durante o período de observação, quando nas entrevistas individuais procurei manter aquilo que Bourdieu (2007, p. 695) denomina de “escuta ativa e metódica”, com a intenção de amenizar ao máximo a violência simbólica que, geralmente, acontece em momentos desta natureza. Só nestas etapas finais compreendi a importância do tempo dedicado às observações. Foi a partir dele que pude estabelecer e aprofundar contatos, conhecer as redes de partilhas das/os jovens, identificar aquelas/es que seriam mais potenciais e aqueles/as que, pela falta de vínculos entre nós (no sentido de comunicação, contato) não tinha sentido incluir na etapa seguinte.

No caso dos homens consegui estabelecer contato com poucos dos que frequentavam o Núcleo, de forma mais sistemática. Alguns vinham, mas não participavam das atividades pedagógicas; outros tinham frequência muito oscilante, o que não possibilitava estabelecer uma vinculação mais estreita. Ainda existiam aqueles que apareciam, vez por outra, apenas para encontrar as amigas, conversar, zoar, jogar futebol, paquerar e, embora demonstrassem interesse pela pesquisa, nem sempre se dispuseram a preencher os instrumentos.

Esse limite do processo impossibilitou garantir a paridade de gênero, o que se reflete na análise. Além dos motivos já registrados cabe destacar que alguns só devolveram os instrumentos porque contei com o apoio de educadoras/es que pediam a devolução, reforçando que haviam aceitado o convite e da importância da sua participação no estudo, talvez por não se sentirem obrigados/as alguns só entregavam se os/as professores/as solicitassem a devolução. Depois do questionário foram realizadas 20 entrevistas individuais (17 mulheres e 3 homens). Na Imagem 4 apresento uma visão das técnicas utilizadas.

Imagem 4 - Triangulação de Técnicas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante registrar que a realização de *entrevistas* foi considerada importante pela banca de qualificação, principalmente por conta do objeto de estudo. A partir de Minayo (2004; 2005) percebi que poderia ser um fértil instrumento para fechar o processo de pesquisa de campo, uma etapa importante para aprofundar as informações coletadas ao longo da minha presença no Núcleo X. As entrevistas individuais possibilitaram que as/os jovens dessem maiores informações sobre aspectos solicitados no questionário que apontavam para dois principais contextos de produção: familiar e escolar.

Com a síntese dos primeiros instrumentos construí tópicos norteadores para a entrevista. Embora tivesse o desejo de realização de entrevistas do tipo narrativa, na prática isso não funcionou. O tempo que as/os jovens disponibilizavam (fazer as entrevistas durante o horário de aula e que isto não tomasse todo o turno, principalmente, o momento do intervalo) e as condições oferecidas pela escola inviabilizaram esta intenção. Desta maneira construí uma diretriz mais próxima de uma perspectiva semi-estruturada.

Ao entrevistar procurei seguir a recomendação de Bonetti e Fleischer (2007), ou seja, memorizar os tópicos que seriam tratados na conversa, guardar mentalmente, de maneira que a entrevista ocorresse de forma mais fluida, com menos *violência simbólica* possível, como aconselha (Bourdieu, 2007). Isso foi possível com poucas jovens, cujo momento se transformou em quase narrativas reflexivas de suas vidas, talvez um momento catártico, com pequenas intervenções de minha parte para trazer o fio condutor.

Assim, a entrevista individual (APÊNDICE 3) procurou abordar os seguintes aspectos: *família de origem* (pai/mãe/outros), a forma como estava estruturada, a organização da vida diária, os papéis de gênero, as identificações...; *família atual*: trabalho, organização da vida diária, papéis de gênero, planos e projetos...; *escolarização anterior*: motivos de abandono, amizades...; *escola atual - Projovem* (retorno à escola): o que difere das outras escolas; aprendizagens relacionadas às dimensões do Programa; alcance ou não das expectativas; *Projetos depois do Projovem*: estudos, trabalho e vida pessoal.

Entretanto, a maioria as entrevistas só foram possíveis a partir de um jogo de perguntas, em alguns casos não conseguindo tirar muita coisa porque as respostas eram pontuais e monossilábicas. Em algumas sentia um pouco de postura reativa, como se quisesse me dizer que não iria tirar mais nada. Quando já havia acabado de fazer todas as entrevistas, uma das jovens me procurou dizendo “*agora eu quero participar*”⁵⁶. Estes movimentos me mostravam como o trabalho de campo impõe desafios e o cuidado para que as/os participantes não comecem a produzir as respostas que pensam queremos ouvir, a representar aquilo que acreditam queremos ver.

Em seu estudo Oliveira (2011) registra que a comunicação verbal constitui um mecanismo importante para realização das construções sociais identitárias. Dessa forma, no âmbito dessa pesquisa as percepções das/os jovens sobre a contribuição do Programa para seus processos identitários como alunas/os, trabalhadores/as, cidadãos e como sujeitos de gênero foram examinados com mais afincado, a partir das entrevistas individuais. Com base em Minayo (2004) pode se dizer que um contexto de entrevista envolve aspectos de diferentes ordens culturais, temporais, sociais, históricos e que um indivíduo embora fale de si traz a representação um grupo, seus valores, suas crenças. Além disso, esta autora chama atenção para a ambiguidade que pode estar contida na fala e na escrita. Aspectos que confirmavam as reflexões de Hall (1997) sobre a heterogeneidade das formações discursivas.

⁵⁶ Diário de campo: 06/06/2013.

Mesmo tomando como referência a condução apresentada cada entrevista foi única, ou seja, não procurei seguir um roteiro a risca, mas apontar elementos sobre os quais as/os jovens pudessem falar. Algumas entrevistas foram marcadas pelo tom de raiva, rancor, indignação, outras acompanhadas de lágrimas que revelavam marcas, ainda, muito presentes. Em alguns momentos foi necessário parar de gravar por conta das interrupções do próprio contexto, entre as quais se destacam: sirene para o intervalo, atendimento de celular, filha/o que chegava junto, colegas que vinham perguntar se tava perto de acabar.

Às vezes, no retorno dessas paradas, era possível explorar algumas questões que a/o jovem entrevistada/o havia cortado no decorrer da fala, mas que se apresentavam como importantes, ou incentivar que pudessem detalhar situações que fornecessem informações de como lidaram com determinados acontecimentos de suas vidas.

Com base em Bauer e Gaskell (2002) procurei que percebessem as entrevistas como finalização de todo o trabalho de campo, sendo assim sempre retomava os objetivos da técnica, dos instrumentos que já haviam respondido e da importância de fechar com uma entrevista. De forma geral, a técnica seguia o roteiro dos tópicos anunciados, que dependendo de cada jovem acontecia de forma mais ou menos fluida e finalizando com uma fase conclusiva, na qual aproveitava para perguntar sobre os sonhos e os projetos depois do Projovem. Este momento, a depender da/o jovem era seguido de um espaço livre, sem gravação para que pudesse colocar outras questões que considerasse importantes. Poucas/os quiseram acrescentar algo mais.

Depois de terminado o trabalho de campo tive a grata surpresa de saber, através das/os professoras/es e das jovens via facebook que a turma perguntava onde eu estava e o que estava fazendo, ou quando iria retornar ao Núcleo porque estavam com saudades das nossas conversas ou, ainda, se já havia terminado meu trabalho. Considerei importante mesmo terminando a coleta de campo manter um contato esporádico com parte do grupo que solicitou minha amizade via facebook, principalmente, porque tive que fechar a pesquisa de campo no momento em que realizariam a apresentação pública do Plano de Ação Comunitária (PLA) e no auge da Unidade Formativa 6, que trata da temática Juventude e Cidadania.

Antes de apresentar os procedimentos analíticos cabe destacar que durante o trabalho de campo, por vários momentos, conversei com as/os educadores de forma individualizada e coletivamente, nos momentos em que nos encontrávamos no ambiente reservado para eles/elas. Embora não seja o foco deste estudo o mergulho e a análise do discurso da docência, o material colhido foi considerado, principalmente, quando este veio a qualificar o processo de análise sobre as aprendizagens das/os jovens, a partir das três dimensões.

4.6 A ESCOVAÇÃO DAS PALAVRAS: PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

De acordo com vários estudiosos da pesquisa qualitativa, entre os quais destaco Minayo (2004, 2005), Moraes (2003), Moraes e Galiuzzi (2011), o processo de análise se inicia quando começa o levantamento das informações, num movimento de idas e vindas aos dados. Nesse estudo, como já informado, tal procedimento foi denominado de *escovação das palavras*, metáfora escolhida a partir da literatura de Manoel de Barros (2003). Para Gatti (2005, p. 44), a análise “é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume de informações levantadas” que, no caso deste estudo, foram recolhidas a partir dos seguintes instrumentos: rotinas juvenis, questionário sócio-demográfico e entrevista semi-estruturada, apresentados anteriormente na Imagem 4.

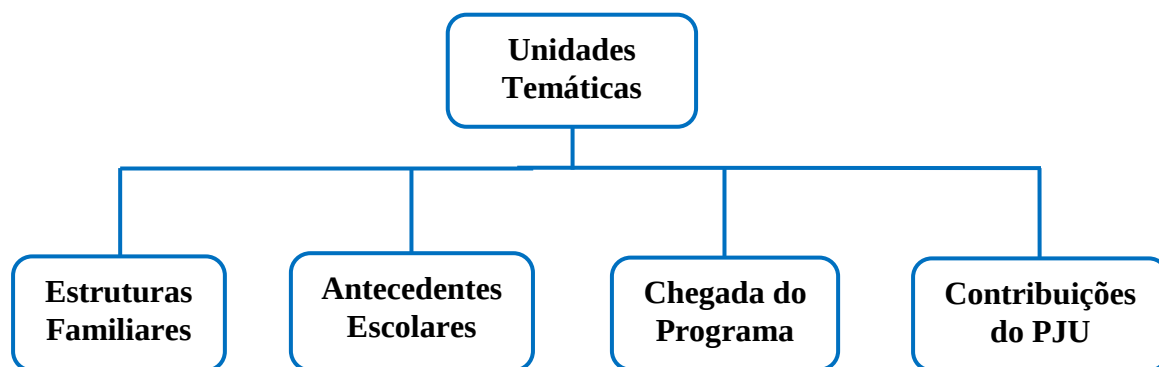
Nos primeiros momentos, como as palavras eram poucas, o procedimento de escovação podia ir mais devagar porque não levantava muita poeira. À medida que as palavras se avolumavam com a aplicação das diferentes técnicas, o trabalho de escovação exigia outros recursos para que em meio à quantidade de pó pudesse enxergar o conjunto de palavras que melhor se encaixassem nas categorias pré-estabelecidas, de maneira a responder minhas inquietações.

Dessa maneira, embora apresente as etapas em separado para um melhor efeito didático, no decorrer do trabalho elas se cruzam, possibilitando um movimento de idas e vindas, principalmente num campo complexo como foi o Núcleo X. O estabelecimento de temas prévios facilitou o procedimento de identificação de conceitos, propriedade e dimensões. Com base em Moraes (2003) e no diálogo com Barros (2003) pode se dizer que esse procedimento de escovação só era possível com a desmontagem do acervo construído durante o trabalho de campo, a fim de encontrar um *corpus* de análise. Moraes (2003) diz que a desmontagem precisa chegar ao *caos* para que se comece a identificar os enunciados que melhor respondam ao fenômeno estudado.

Portanto, a emergência do tema central resultou da “relação desses agrupamentos, tornando-se explícita a experiência vivenciada pelos entrevistados” (DANTAS *et al*, 2009, p. 143). Mesmo que as observações de campo e a aplicação dos instrumentos iniciais viessem apontando alguns conceitos importantes listados no início deste tópico, só com a concretização das entrevistas foi possível uma visão mais próxima daquilo que corresponderia à realidade investigada.

Assim, de acordo com Moraes (2011) pode se dizer que o novo emergente do processo se revela no seguinte tema central: percepções juvenis sobre as contribuições do Projovem Urbano para seus processos identitários, na relação com a escola, com o mundo do trabalho, no exercício da cidadania e como sujeitos de gênero. Ao final de todo processo de escovação das palavras se definiu quatro grandes unidades temáticas apresentadas na Imagem 5, a seguir:

Imagem 5: Unidades Temáticas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O conjunto das sub-temáticas (formações discursivas) que compuseram cada unidade temática apresentada na Imagem 5 foram aquelas que, no processo de escovação, melhor responderam ao objeto de estudo, ou seja, as percepções juvenis sobre as contribuições do Projovem Urbano para seus (re)posicionamento identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãs e como sujeitos de gênero. Seu detalhamento será apresentado no capítulo de análise.

Cabe ainda registrar que a dinâmica do campo e as próprias demandas do cotidiano, muitas vezes, interferiram nas conduções planejadas. Dessa maneira, nem sempre foi possível analisar e organizar o material discursivo por unidade temática concomitantemente à coleta de dados, o que gerou a criação de alternativas. Uma delas foi o envolvimento de outras pessoas no processo de digitação do material vindo do campo. Considerei importante pagar por esse serviço, embora tivesse que checar toda transcrição com o áudio, o que também se revelou importante para rever conceitos e temáticas iniciais.

Ainda sobre o procedimento analítico é importante destacar, de acordo com Galvão (2005), a importância de explorar o dito e a forma como é dito. Este olhar impõe a junção de conteúdo (o que é dito) e forma (como é dito), por isso a escuta do material transcrito por outros investigadores se tornou importante, embora durante as entrevistas o dizer já houvesse

passado por mim, o que me levava, em algumas situações a fazer meus registros sobre a entrevista. Para esta autora é preciso examinar a maneira como a linguagem é utilizada em determinado contexto discursivo, “metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens, fornecem indicação sobre um significado diferente do que é dito” (GALVÃO, 2005, p. 335).

Foucault (1996) denomina o que emerge pelas brechas do dizer de interdiscurso. Durante a análise é preciso atenção porque, muitas vezes, estes elementos podem revelar o sentido do discurso. Schütze (2011) sugere que esses fios temáticos sejam explorados em seu potencial narrativo durante a realização da entrevista, pois o significado das palavras é potencialmente percebido no contexto discursivo, visto que a linguagem só tem significação pelo seu uso social. Assim, Galvão (2005, p. 335) registra também que:

O uso de metáforas por um ator social nas suas interações com os outros, revela os seus contextos sociais e culturais, uma vez que estão baseadas em conhecimento social partilhado. Metáforas particulares podem ajudar a identificar domínios que são familiares aos membros de uma dada cultura, expressarem valores específicos, identidades coletivas, conhecimento partilhado e vocabulário comum.

Jovchelovitch e Bauer (2002) denominam esses elementos de indexados e não indexados, orientando a importância de sua diferenciação antes do procedimento de análise, este movimento foi feito especialmente a partir da comparação entre o que emergiu no período de observação e no momento de aplicação dos instrumentos. Os elementos indexados são as referências concretas que emergem com a narrativa: quem, o quê, quando, onde e por quê.

Segundo os autores supracitados, os elementos não indexados são aqueles aspectos para além dos acontecimentos, estando relacionados com os valores e os juízos. Podem ser denominados como toda forma genérica de “sabedoria de vida”, ou “códigos *in vivo*”, num processo em que a análise deve transpor o imanente e investigar as funções e sentidos do enredo, sempre, na medida do possível, em diálogo com as referências que iluminam o caminho. Assim, a próxima parte deste estudo é composta pelos capítulos 5 e 6, através dos quais apresento a análise e interpretação feita sobre o *corpus* discursivo que melhor respondeu ao objeto de estudo.

5 JUVENTUDE EM CENA: ESTRUTURAS FAMILIARES E ANTECEDENTES ESCOLARES

Neste capítulo, tomo como ponto de partida as informações gerais capturadas através do questionário sócio-demográfico (APÊNDICE 2), relacionadas com as identidades sociais básicas (HALL, 1999), entre as quais destaco: sexo, faixa etária, raça/cor, orientação sexual. A qualificação de algumas informações será feita com formações discursivas das/os jovens, que venham contribuir para ampliar os elementos quantitativos apresentados, em especial, no que diz respeito a algumas dessas identidades sociais básicas.

Em seguida apresento duas primeiras unidades temáticas definidas a partir dos procedimentos analíticos, já pontuados no capítulo metodológico. A primeira, que trata das *estruturas familiares*, será apresentada em dois momentos, para melhor compreensão do corpus analisado. No primeiro reflexiono a partir de formações discursivas que revelam as percepções dos/as jovens sobre a composição parental de origem. Em seguida enfoco a vida conjugal dos/as jovens, momento em que mergulho num conjunto de material produzido, que instiga o debate sobre a questão de gênero.

A segunda unidade temática a ser discutida nesta parte é a que apresenta os *antecedentes escolares* das/os jovens. Nela enfatizo as informações que tratam dos motivos da interrupção escolar. Para esta unidade o questionário sócio-demográfico igualmente se revelou um instrumento valioso, principalmente quando potencializado com a análise do material discursivo sobre a escolarização anterior ao Projovem Urbano. Ao reflexionarem sobre o abandono escolar as/os jovens acabam trazendo suas percepções sobre a escola, professores e os motivos porque não estabeleceram uma relação de identificação com o processo de escolarização.

Mais uma vez é importante registrar que a triangulação de técnicas foi positiva no sentido ir somando e qualificando as informações que iam sendo colhidas ao longo da pesquisa de campo, desde as observações iniciais. Com o instrumento *rotinas juvenis* (APÊNDICE 1) procurei conhecer um pouco da organização cotidiana das/os jovens, para melhor me relacionar com o grupo tanto no contexto escolar, como na esfera comunitária, já que no Projovem é comum a realização de atividades extraescolares. Estas primeiras informações me deram pistas importantes para a estruturação dos instrumentos seguintes.

As rotinas me permitiram confirmar aspectos que remetem ao exercício das atividades e ações vinculadas ao exercício da maternidade/paternidade, nas quais a dimensão do cuidado

das crianças configura-se como responsabilidade das jovens mães. Este instrumento também me possibilitou perceber que muitas das opções de lazer/diversão estão associadas aos recortes de gênero e classe. A frequência a igreja aparece quase como a única alternativa que algumas mulheres encontram para sair da mesmice cotidiana, no final de semana. Ao longo da pesquisa identifiquei que *Rodrigo* e outras jovens faltavam um ou dois dias da semana justificando ter que ir para o culto, ou estudos bíblicos. Esse parece ser um tema que merece maiores investigações.

A aplicação logo no início das observações de campo objetivou municiar as conversas diárias com as jovens mulheres no Núcleo, nos momentos de intervalo e, às vezes, até em sala de aula. Nestas ocasiões, elas sempre retomavam aspectos do universo familiar, da conjugalidade, destacando o cansaço e a desigualdade na divisão dos papéis domésticos. Suas falas me instigavam saber como elas organizavam seu tempo. Neste sentido, se configurou como potencial para verificar como as relações de gênero apareciam no cotidiano do grupo.

Do ponto de vista da aprendizagem, a análise do preenchimento das rotinas me mostrou um dado preocupante, como já observado no Capítulo II. Várias moças e rapazes que responderam demonstraram frágil domínio da leitura e da escrita. Embora o estudo não tenha o objetivo de examinar como o Programa lida com estas questões, a realidade encontrada sugeria que se o grupo não avançasse em tais domínios, um dos objetivos de sua formação, “utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais” (MOG, 2012, p. 36), não seria alcançado.

Isso poderá significar reviver a exclusão educacional, que já havia marcado a passagem de vários/as pela escola, impossibilitando-lhes continuar seu processo de escolarização, podendo gerar um novo abandono escolar, mesmo que o desejo expresso pela maioria seja de terminar os estudos. Esses elementos da realidade foram considerados na elaboração do questionário com questões fechadas, as quais pretenderam garantir que o grupo pudesse marcar mais do que escrever, o que significaria um preenchimento mais autônomo, com isso tentei evitar maiores constrangimentos às essas dificuldades de escrita.

5.1 CENA 1: OS/AS JOVENS COMO ELES/ELAS SÃO

Para compreender o decorrer das análises se faz necessário se ter uma visão geral de quem e como são as/os jovens mais potenciais deste estudo. Como informado a princípio, a construção do perfil do grupo participante do trabalho de campo tomou como suporte as informações coletadas na parte inicial do questionário sócio-demográfico, em especial no que diz respeito às suas identidades sociais básicas. Esta organização só foi possível por conta da devolução de 33 desses instrumentos.

Uma primeira sistematização diz respeito à faixa etária do grupo. Nesta houve aproximações e distanciamentos do universo desta pesquisa com as informações do PJU, cujos percentuais maiores incidem nas faixas de 18 a 20 (29,7%) e de 27 a 29 (25,2%), com base nos dados do PNAD 2009. Na pesquisa realizada durante a Mostra Jovem (2010), o percentual maior de jovens participantes se encontrava na faixa de 26 a 29 anos (34%), seguida por jovens de 22 a 25 anos (30%).

A partir da análise do instrumento observou-se que a maioria das jovens do Núcleo X se encontra nas faixas acima dos 21 anos. A maior parte do grupo que respondeu ao questionário ficou dentro das faixas da Tabela 1, exposta a seguir.

Tabela 01 – Faixa Etária

Faixas	F	M
18 a 21	06	01
22 a 25	12	01
26 a 30	11	02
Total de Respondente	29	04

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Do conjunto apresentado nesta Tabela, apenas uma jovem já havia completado 30 anos no período da pesquisa. Sua entrada no Programa foi possível porque na época da matrícula ela estava com 29 anos. Durante a entrevista *Elisabeth* me disse que por pouco tinha perdido a oportunidade de se matricular no Projovem Urbano. Ela que é mãe solteira, com filha ainda na primeira infância, vive do trabalho doméstico e da bolsa família. Durante nossas conversas diárias relatou que sempre teve dificuldade de conciliar estudo e trabalho, mesmo reconhecendo sua facilidade para aprender. Pela sua história é possível perceber que ela não teve estímulo familiar até a pré-adolescência para frequentar a escola. Depois, foi

trabalhar morar com outra família, noutra cidade e, em contexto de trabalho doméstico, também não recebeu muito incentivo.

Como pode ser visto na Tabela 1, que trata da faixa etária em que se situam os/as jovens responderam ao questionário 29 mulheres e 4 homens. No Programa, a menor participação masculina se reflete nos índices de matrícula. Em 2012, o interesse pelo Programa revelou o percentual de 62,8% de mulheres e 37,2% de homens (MOG, 2012), diferença que se reproduz no contexto local. Neste ano, de acordo com o Sistema de Monitoramento, o Núcleo X matriculou 180 jovens, sendo 119 mulheres e 57 homens.

Esse diferencial aponta para problemáticas discutidas em pesquisas como a de Brito (2009), que chama atenção para aspectos da socialização masculina que contribuem para a produção do fracasso. Corroboro com essa autora afirmando que a educação familiar diferenciação estimula as jovens a apresentarem posturas que vão ao encontro da expectativa escolar para o sucesso escolar, ou seja, a educação não formal contribui para que as mulheres apresentem maior resiliência diante dos desafios da vida e da escola.

Essas questões se refletiram na pesquisa de campo, em se tratando do grupo masculino, bem inferior ao feminino, a dificuldade em garantir uma maior participação dos rapazes durante a pesquisa foi consequência direta de uma postura mais absenteísta destes em relação à escola, gerando infrequência mais recorrente. Em momentos de frequência, mesmo tentando me aproximar, vários rapazes mostraram desinteresse pelo estudo, por isso somente consegui que poucos respondessem a um ou outro instrumento. Dos quatro da Tabela 1, três fizeram a entrevista individual.

A baixa frequência do Núcleo X acaba não aparecendo no Sistema de Monitoramento, o que indica que os números deste Sistema nunca correspondem ao cotidiano encontrado no Núcleo, visto que muitos professores disseram não colocar as faltas para não prejudicar os/as jovens, que seriam desligados/as. Tal atitude já discutida no Capítulo 3 revela o mascaramento do abandono, uma problemática também encontrada por Furtado (2013) na EJA. Diferente do Projovem, esta autora destacou que nesse Programa a orientação é não deixar a caderneta em branco (registra-se 1,0), o que igualmente invisibiliza o abandono, pois se o/a aluno/a tem uma nota está subentendido que em algum momento ele compareceu. Ambas as situações contribuem para a não discussão da crise da escola nas suas bases.

Um aspecto que considero importante destacar e que precisa ser considerado por estudos que trabalham com juventude é a desconstrução da tradição binária no que se refere ao item sexo. O fato de não ter deixado no item uma alternativa livre para a respondente ter

liberdade para indicar outra categorização, como foi feito na questão orientação sexual e cor, pode ter tolhido outras variações que, por ventura, pudessem surgir.

Nesta direção concordo com Casto e Abramovay (2009; 2010) quando afirmam que “questões como essa possuem grande importância por começar a desnaturalizar a noção de ‘sexo’ e, de certa forma, sensibilizar os estudos para a população transgênero e/ou para outros sujeitos cuja identidade de gênero escape a esse binarismo” (CASTO; ABRAMOVAY, 2010, p. 92). Compreendo que este se torna um aspecto pertinente tanto para visibilização desses sujeitos, quanto para a construção de estatísticas que contribuam para qualificação das políticas públicas para esses segmentos.

Na questão relacionada à *raça/cor*⁵⁷ observou-se, a partir da análise dos questionários, que a maioria do grupo se coloca dentro da categoria parda, como se pode verificar na Tabela 2, a seguir. Em seu trabalho Guimarães (2003, 2011) reflete sobre a dificuldade que no Brasil as pessoas têm de declarar a cor, ou de responder a partir da classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Considerando a sugestão da pesquisadora Joselina Silva deixei um espaço para que os/as jovens pudessem fazer a auto-declaração. Manter uma questão aberta possibilitou atender à diversidade de expressões que surgem quando se pergunta a alguém sobre sua *raça/cor*.

Tabela 02 – Raça/Cor			
Categorias	Totais		Obs.
	F	M	
Raça/Cor			
a) Preta	3		Negra
b) Parda	15	1	Morena clara
c) Branca	4	1	
d) Outra	7	2	Morena/Negra
e) Não declarada	1		

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Essa abertura oportunizou que algumas jovens pudessem expressar a forma como se enxergam, se reconhecendo como: negra, morena clara e morena. Esse direcionamento foi importante porque me permitiu verificar uma variação na identificação, confirmando a fluidez dos processos identitários, o que não seria visualizado no trabalho com categorias fechadas.

⁵⁷ Em 2012, 47% dos/as jovens matriculados no Programa se declaram pardos/as, 23,7% brancos/as, 16,6% negros/as, 3,3% amarelos/as, 2,4%, indígenas, e 7% dos/as jovens não sabiam informar sua cor/raça (MOG, 2012).

Entretanto, quando perguntados na entrevista sobre a questão do preconceito, de uma forma geral, os participantes não levantaram a problemática do racismo. A maioria quando tratou da temática do preconceito fez relação com a questão cultural, a deficiência, a questão de classe, a condição da gravidez na adolescência. Do grupo, apenas *Cida*, uma das três jovens que na classificação se auto-identificou como preta trouxe falas reveladoras das situações de racismo que sofreu durante os processos de escolarização anterior ao Projovem Urbano. Vejamos alguns trechos de seu discurso referente aos processos sofridos.

Pesquisadora – Nessas situações, como você se sentia?

Cida – Eu achava, eu ficava triste, né, que às vezes os meninos: “Não, tu não dança quadrilha. Tu não! Tu é preta.” [risos]

Pesquisadora – Nessa escola?

Cida – Nessa escola, na outra, a primeira que eu estudei. “Ela não, professora! Ela é negra!”

Pesquisadora – E a reação das professoras nessa situação, tinha?

Cida – Tinha. Elas diziam: “Ela vai sim porque o que é que a cor dela tem a ver com a sua? O que é que a cor dela vai impedir pra dançar quadrilha?”

Pesquisadora – Hum.

Cida – Aí eles dizia: “Não, mas ela é preta, eu quero dançar com outra pessoa!” Aí, as vezes, o professor dizia: “Ela dança comigo, já que você não quer dançar com ela eu quero dançar com ela”.

Pesquisadora – E você, como se sentia?

Cida – Eu me sentia mal porque quando eu olhava pra sala eu contava quantos negros tinha.

Pesquisadora – E quantos negros tinham?

Cida – Tinha muitos, às vezes só tinha uns cinco brancos, o resto era tudo negro ou moreno, ou clarinho, né, que quando são clarinhos não se identificam como preto, né.

Fonte: Entrevista Individual com Cida.

Segundo Munanga (2003), a visão negativa do negro sobre sua identidade ensinada ao longo dos séculos por diferentes instituições sociais foi interiorizada e naturalizada pelos próprios vitimizados pela discriminação racial, a partir das estratégias de negação elaboradas e reproduzidas pelo discurso da mestiçagem e da miscigenação cultural provocador de um processo que ele denomina de “intoxicação mental”, capaz de alienar e fazer com que o negro negue a própria humanidade. Somando-se às reflexões deste autor, Gomes (2003) destaca o

corpo como um dos principais suportes de construção da identidade negra e nele o cabelo crespo torna-se o ícone central desta elaboração, na trajetória de muitos sujeitos.

Em estudo relacionado aos processos de formação de professores, a autora destaca que corpo e cabelos, sobretudo o segundo, têm influência direta na forma “como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social” (GOMES, 2003, p. 173). Sua análise mostra que os aspectos relacionados a estes caracteres físicos marcaram relações familiares, de amizade e afetivo-sexuais, além do mundo do trabalho, dos processos de escolarização, ou seja, atravessaram os diferentes contextos educativos e socializadores. Ainda segundo suas reflexões, alunas e alunos negros passam, ao longo do processo de escolarização, por um “verdadeiro patrulhamento ideológico.” Estes aspectos aparecem na continuidade do discurso de *Cida*:

Pesquisadora – Teve alguma coisa assim que marcou? Que foi mais forte?

Cida – Isso: “Ela não, porque ela é preta!”. “Essa cor fede!”.

Pesquisadora – Isso vinha de colegas de cor, ou vinha de colegas de colegas...?

Cida – Claros, colegas claros. Mas, também, tinha colegas de cor que, também, tinha preconceito. Eu tiro pelo meu irmão, às vezes, eu tava comendo, meu irmão: “Vish! Ela é preta!”.

Pesquisadora – O teu irmão?

Cida – Sim. “[...] Eu nunca quero uma mulher preta! Olha o cabelo dela!”

Pesquisadora – E era?

Cida – “[...] O cabelo dela é de bucha!” Aí puxava o meu cabelo assim ó: “O teu cabelo é de bucha!”. Um irmão ele tem preconceito, ele é bem negro, também, mas ele tem preconceito, sabe.

Pesquisadora – Ele é casado com mulher branca ou mulher de cor?

Cida – Mais um pouco mais clara, só que cabelo liso.

Pesquisadora – E aí?

Cida – Aí eu disse: “Olha! Tu não disse que não queria uma mulher negra! Ela é negra, a raiz dela é negra! A diferença é que o cabelo dela é bom!”, aí ele fez: “Sim, mas o cabelo dela é bom! Não é negro, não é duro igual ao de vocês!”. O da gente não dá alisamento, a gente deixa nos cacho mesmo. Eu dei uma vez chorei noite e dia. Não tinha consolo pra mim, não tinha consolo. Aí pronto.

Fonte: Entrevista Individual com Cida.

Como se verifica no início da fala de *Cida*, para ela ouvir que sua cor fedia foi uma das maiores agressões que podia sofrer, talvez porque a pele era algo que não podia mascarar, como fez com o cabelo. *Cida* falou que sua mãe também passou por situações de preconceito no seu tempo de escola. É importante observar que a ausência de discursos sobre a questão do racismo pode ser um indicador do que Munanga (2003) e Gomes (2003) chamam atenção. Assim, voltando aos números, do total de jovens que responderam ao questionário dezesseis (16), quinze (15) mulheres e um (1) homem marcaram o item pardo. *Maria* foi uma das jovens que no espaço registrou a denominação morena clara. O percentual de pardos e pretos no Programa ultrapassou os 60% na matrícula de 2012, realidade que afirma a importância deste tema no currículo.

Um dia, num de nossos encontros no pátio, *Maria* me surpreendeu com a frase: “*Meu rosto está branco? Olhei e afirmei que não, perguntando porque queria saber, imaginando que talvez se sentisse mal, ao que me respondeu: “Porque eu passei pó pra mudar um pouco. Sou preta demais”*”⁵⁸. Os usos da terminologia morena clara e do pó facial (elemento linguístico e ação para clarear a pele) podem ser vistos como estratégias utilizadas pela jovem para atenuar o binômio branco/preto. Apesar dessas falas, durante a entrevista *Maria* me disse nunca ter sofrido preconceito.

Ainda nessa questão, sete (7) jovens marcaram o item em aberto e ao lado registraram as categorias morena/o e/ou negra; seis (6) se identificaram como brancos/as, sendo que uma das jovens disse ficar confusa na hora de se declarar porque a pele dela era mais amarela do que branca; quatro (4) jovens se declararam pretos/as, sendo três moças e um rapaz que registrou no espaço aberto a categoria negra. Estas variações vêm ao encontro das observações de muitos estudos, entre os quais destaco Teixeira e Beltrão (2008). Para eles, a forma como cada pessoa se vê e como é percebida difere e tem interferência de vários fatores, o significa o que a classificação racial precisa ser pensada em termos relacionais.

No seu estudo esses autores apresentam cinco níveis de classificação normalmente usados para a expressão da identidade étnica:

- i) a visão do indivíduo sobre si mesmo; ii) a visão do indivíduo sobre alguém próximo (um familiar, por exemplo); iii) a visão do indivíduo sobre um desconhecido, baseado tão somente na aparência deste último; iv) a visão de um indivíduo de como é percebido pela sociedade em geral e v) a descrição de como um indivíduo quer ser percebido num dado contexto (TEIXEIRA; BELTRÃO, 2008, p. 7).

⁵⁸ Diário de campo: 06/05/2013.

Com base no estudo de Teixeira e Beltrão (2008) é possível dizer que a identificação expressa por algumas/alguns jovens desta pesquisa revela a forma como cada um/a se vê e a forma como acha que é percebido. Muitas/os daqueles que trouxeram outras denominações (morena, morena clara, negra, preta, branca/o) buscaram mostrar como se percebem. Chamou atenção a fala de *Laura* (uma das três jovens que se declarou preta) que, ao ver uma fotografia sua que eu havia feito durante uma atividade do núcleo, exclamou para o marido: “*Aff tu é casado com uma mulher muito preta mesmo*”. Imediatamente o marido retrucou: “*Tá, tá vendo? Ela é quem tem preconceito*”⁵⁹. *Laura* disse que a única situação de discriminação porque passou esteve relacionada ao fato dela e do marido serem pessoas simples.

Com base no estudo de Guimarães (2011), pode se dizer que o movimento de auto-classificação feito por algumas jovens e os recortes discursivos apresentados são indicadores de que paulatinamente o ideal de embranquecimento vem perdendo sua força. Para este autor o arrefecimento tem influenciado as mudanças do nosso sistema de classificação racial. Todavia, chama atenção para o cuidado com a manipulação ideológica e política que se faz com alguns conceitos usados tanto na luta anti-racista, como numa impostura racista.

Para Aquino (2013) a constituição da identidade étnico-racial envolve elementos de diferentes campos (histórico, cultural, linguístico e psicológico), que possibilitam aos atores sociais um movimento de construção e reconstrução das suas identidades, que nunca são fixas, unificadas e estabilizadas, o que desponta no discurso auto-reflexivo de *Cida* sobre sua escolarização anterior ao Programa. A fala de *Cida* me leva a deduzir que sua história individual com o racismo foi o “gatilho” para que determinado saber apresentado pelo Programa tivesse uma relação direta com seu saber da experiência, pois este, segundo Larrosa (2002), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, portanto, é subjetivo, pessoal e particular.

Na questão referente à *orientação sexual*, a heterossexualidade confirma-se como exercício dominante: 28 jovens se afirmaram heterossexuais, quatro jovens (4) não declararam e um (1) marcou a alternativa bissexual. Durante o preenchimento do questionário observei que este item gerou cochicho na turma, o que levou algumas jovens a pedirem explicação antes de responder. As dúvidas estavam relacionadas ao significado das terminologias. *Betty* chegou sorridente e me disse: “*ôxe, eu não sabia que eu era heterossexual*”⁶⁰.

⁵⁹ Diário de campo: 25/07/2013.

⁶⁰ Diário de campo: 18/06/2013.

A Tabela 3, a seguir, apresenta uma síntese. Embora tenha passado despercebido por mim, como reflexionado por Casto e Abramovay (2009), esta também é uma questão que sempre merece uma alternativa aberta.

Tabela 03 – Orientação Sexual			
Orientação Sexual		Totais	
Variações			
a)	Heterossexual	25	3
b)	Homossexual	-	-
c)	Bissexual	-	1
d)	Não declarou	4	

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

No Núcleo X, a afirmação da heterossexualidade de forma compulsória ou presumida (JUNQUEIRA, 2009; 2010), de certa maneira foi colocada em suspensão pela emergência de outras identidades de gênero e práticas sexuais, a exemplo de Pedro, que se identifica como bissexual e se apresenta bem afeminado. No Núcleo ele foi alguém que nunca se enturmou, ou nunca parecia ser enturmado. E, embora algumas meninas estivessem sempre na sua companhia, indicando coleguismo, vez por outra, faziam brincadeiras jocosas que afirmavam seu lugar de outro, a sua distância da masculinidade por elas esperadas (MOITA LOPES, 2006). Ele é visto pelos colegas como alguém que não se molda às regras da heteronormatividade, por isso é descartado e se descarta das redes de partilha internas à escola.

O Núcleo só não se afirma totalmente como “um espaço voltado para a construção da masculinidade hegemônica” e, consequentemente, da heterossexualidade compulsória (MOITA LOPES, 2006, p. 115), por conta da presença desse jovem e de P1H e P2H, cujas identidades colocam em cheque a visão naturalizada das identidades de gênero e sexuais. O lugar de poder que esses professores ocupam na relação pedagógica parece amenizar a homofobia escolar, ou pelo menos, camuflá-la.

Embora não façam parte do grupo investigado, P1H e P2H, por conta do lugar de poder que ocupam nas relações pedagógicas, acabam abrindo um campo de possibilidades para a vivência da diversidade sexual na escola. P1H já viveu uma relação heterossexual por vários anos e da qual tem dois filhos, mas diz que já saiu do armário há muito tempo. Sua postura corporal e seu discurso parecem incomodar pessoas do Núcleo. Em algumas situações percebi professoras demonstrando desconforto diante da fluidez das identidades (HALL, 1999).

P2 apesar de ter uma atitude menos afeminada, não deixa de indicar que sua identidade sexual se distancia do padrão de masculinidade esperado. Diferente de P1H, P2H resguarda sua identidade sexual, não partilhando nada da sua vida afetiva no grupo. Sua postura deixa algumas alunas intrigadas, em especial, aquelas que o consideram um “gatinho”. Num dos momentos do Núcleo *Thelma*, duvidando das preferências sexuais de P2H, chegou a dizer: “*Esse professor parece que não gosta da fruta*”⁶¹. Para Moita Lopes (2006), quando as narrativas procuram delimitar um jovem (ou um professor, neste caso) como gay estas procuram afirmar a masculinidade hegemônica.

É importante registrar que, tanto as questões relacionadas à identidade étnico-racial, quanto àquelas relacionadas à diversidade sexual não foram exploradas na pesquisa de campo porque não estavam no foco das questões de pesquisa, o que não significa dizer que desconheço a importância destas questões para a construção dos processos identitários no contexto escolar, visto que ambas refletem problemáticas (racismo e homofobia) geradoras de abandono e da exclusão escolar. Delineadas as principais identidades básicas, passo a me debruçar sobre outros aspectos da vida das/os jovens que contribuem para ampliar a compreensão do grupo participante deste estudo.

5.2 CENA 2: FAMÍLIA DE ORIGEM X FAMÍLIA PRÓPRIA

A estruturação desta unidade temática toma como referência as percepções dos/as jovens a respeito da família de origem e da estrutura familiar própria. O tratamento dos discursos que revelem suas percepções sobre a composição parental de origem será mais pontual. Às ponderações das/os jovens relacionadas ao seu arranjo doméstico serão organizadas com mais espaço, em virtude das diferentes questões que estão imbricadas nesta organização.

Sobre a estrutura familiar de origem observa-se que a maioria das/os participantes da pesquisa vêm de famílias numerosas, com mais de quatro filhos, sendo marcada por diferentes fatores: pobreza, instabilidade das relações amorosas de suas mães, violência intrafamiliar (doméstica), pouca escolaridade de mãe/pai e condições de trabalho precárias, sem direitos trabalhistas. Andrade, Esteves e Oliveira, (2009) em estudo com 75 mil jovens do Programa

⁶¹ Diário de campo, 10/04/2013.

confirmam a pouca escolarização, a precariedade no trabalho, a dificuldade de acessar bens de consumo e a restrição de redes de sociabilidade do grupo familiar. Estes dois últimos, de acordo com os relatos das/os jovens são marcas visíveis nas suas estruturas familiares.

No grupo deste estudo a composição familiar, em alguns casos, resultou dos diferentes relacionamentos que suas mães tiveram ao longo da juventude. Muitas moravam com suas famílias em cidades do interior da Paraíba, situação que, às vezes, estava associada ao trabalho dos pais em fazendas, ou ao vínculo que suas mães, por não terem condições de criá-las sozinhas, mantiveram com suas avós como aconteceu com *Betty*. Ela e outras jovens vão revelar que tanto as estruturas familiares de origem, quanto sua organização familiar atual estão longe da ideia tradicional de família.

Algumas jovens relataram que suas mães, depois de uma relação falida saíam em busca de sobrevivência, enquanto elas ficavam com suas avós, que acabavam se tornando a principal referência materna. Outras registraram que as mães engravidaram muito cedo (com 13, 14 anos) e nem conviveram com seus pais, como foi o caso de *Thelma* e *Elisabeth*. No caso de *Betty*, quando sua mãe se envolveu com seu pai ele era casado, por isso diz que nunca o conheceu. A gravidez na adolescência será um acontecimento que se repetirá na vida de algumas jovens dessa pesquisa, como veremos adiante.

Outro perfil da familiar de origem é a pouca ou nenhuma escolarização. Pelos relatos se pode inferir que, para a maioria, a escola parece que não teve sentido, ou estava muito distante da realidade interiorana em que viviam. Andrade, Esteves e Oliveira, (2009) registram a influência que a escolarização dos pais pode exercer na educação dos filhos. No seu estudo, a maioria dos jovens já se encontrava com escolarização superior a dos pais. No Brasil, a obrigatoriedade do ensino fundamental e os condicionantes a ela vinculados (perda da Bolsa Família, por exemplo) faz com que muitas famílias (mesmo com pouca escolarização) valorizem a frequência à escola.

Na sua pesquisa, Dias (2005) constatou que as famílias das/os jovens pesquisados não incentivam a interrupção dos estudos por parte destes. Outro destaque do estudo é que em contextos populares existe uma tendência de valorização da relação entre trabalho e escola, principalmente por enxergarem neste vínculo um meio de fortalecimento da solidariedade familiar, em especial para a manutenção da vida cotidiana. Esta autora destaca que a valorização do exercício conjunto dessas duas dimensões está vinculada à ideia de que estas podem “minimizar a exposição dos jovens às situações de violência” (DIAS, 2005, p. 47). Ainda conforme sua pesquisa, para muitas mães, ter as filhas sem estudar é um grande motivo

de frustração, pois enxergam que não ter estudado lhes impossibilitou de melhores condições de vida para aos filhos.

Ao falarem da escolarização das suas mães/pais *Maria, Pedro, Giselle, Betty e Elisabeth* revelam:

Maria – Mainha estudou... oitava série, também. Já meu pai nunca estudou.

Pedro – (...) Minha mãe só chegou à quarta.

Giselle – Painho terminou o Ensino Fundamental e mainha parou na quarta série.

Betty – Mãe estudou muito pouco, sabe escrever apenas o nome.

Elisabeth – Que eu saiba, na minha família, ninguém, na minha família. Eu acho que quem ta estudando mais na minha família é minha prima. Mas, assim irmã, minha irmã não estuda mais...

Fonte: Entrevistas Individuais com Maria, Pedro, Giselle Betty e Elisabeth.

Como será visto nos relatos sobre os antecedentes escolares do grupo desta pesquisa foram vários os aspectos que levaram ao abandono escolar. Para algumas a família não foi incisiva para que permanecessem na escola.

Além da violência estrutural que se revela pela situação de pobreza familiar e através do não acesso à escola, por exemplo, a violência de gênero sofrida por suas mães é destacada por 13 das 22 jovens entrevistadas. De acordo seus relatos a relação dos seus pais foi marcada por brigas e conflitos que indicavam uma organização familiar fundamentada na desigualdade nas relações de gênero e na dominação masculina revelada, principalmente, através da violência doméstica física, sexual, patrimonial dos seus pais contra suas mães e contra elas próprias.

Na maioria dos casos suas mães romperam com a violência, a partir do momento em que abandonam seus pais, elas e os irmãos. Apesar de algumas entrevistas terem sido marcadas por mágoas e ressentimentos, se observou que as jovens mostraram certo reconhecimento à coragem e à resiliência que suas mães tiveram. Sair para transformar a situação vivida, como fez a mãe de *Luana*.

Com base em Saffioti e Almeida (1995) entende-se que a violência de gênero é mais geral e, portanto, abrange tanto a violência doméstica, como a intrafamiliar. A violência de gênero não se restringe à relação marital, ou seja, à relação homem-mulher. Ela se reflete, também, na relação homem-homem e mulher-mulher. Segundo o Art. 5º, da Lei Maria da

Penha, a violência doméstica e familiar contra a mulher é “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006, p. 18), no âmbito da unidade doméstica, da família, ou em qualquer relação íntima de afeto.

Em seu estudo sobre violência doméstica, Santos e Izumino (2005) refletem sobre a importância de se relativizar a perspectiva que insiste no binarismo dominação-vitimização. Para essas autoras é fundamental “entendermos que as mulheres têm autonomia e poder para mudar tais papéis e a situação de violência na qual porventura se encontrem” (SANTOS; IZUMINO, 2005, p. 15). Os processos vividos por mães das jovens dessa pesquisa mostram o que as autoras aqui apontam. Quando pergunto a *Paloma* como era a relação familiar ela revela o caminho encontrado por sua mãe para romper com a violência, que marcou sua vida e as vidas das irmãs.

Paloma – Ah, péssima! Porque eu via muita violência entre o meu pai e minha mãe. E meu pai batia muito em minha mãe.

Pesquisadora – Aí sua mãe não aguentou mais e foi pra casa da sua avó.

Paloma – (...) E ficou eu e meus irmãos, a gente tudo pequenininho. Aí o primeiro a sair de casa foi meu irmão porque minha avó só queria homem macho. (...) Assim, só queria criar só filho homem. Ela não queria... nenhum neto mulher, só queria homem.

Pesquisadora – Por quê?!

Paloma – Porque... antigamente... eles... acha que mulher dá mais trabalho...

Pesquisadora – Vocês ficaram com teu pai?

Paloma – É nós ficamos com o meu pai. E todas... e todas pessoa que ele via que passava de carro ali, ele dizia: “– Ah, tenho uma filha. Pois se você quiser você pode levar. Adotar uma.”

Pesquisadora – Ele conseguiu dar a alguém?

Paloma – Ele conseguiu dar tudinho, menos eu, porque eu era a mais velha.

Pesquisadora – E tua mãe, o que é que fez?

Paloma – Ela não pode fazer nada porque a minha avó não queria nenhuma. Aí eu fui a última a ficar com meu pai... Aí como minha avó viu que só tinha sobrado eu, aí depois ela mandou pegar eu, porque ela disse: “– Ah, só sobrou ela. Ninguém não quis adotar, ela manda trazer mais uma filha fêmea, mesmo. Só sobrou ela mesmo, traga pra casa.”

Fonte: Entrevista Individual com Paloma.

Esse trecho da entrevista de *Paloma* não só revela que as relações de gênero são relações de poder que se exercem entre homem-mulher e, igualmente, entre mulher-mulher, no caso da sua avó com sua mãe, mas, ainda, revela o *privilégio* do homem sobre a mulher, que *Paloma* interpreta como “dar trabalho”. Diferente desta história, no caso da mãe de *Luana*, além dos fatores condicionantes, ou seja, do machismo do seu pai, resultado da sua formação cultural, existia a bebida, um fator precipitante que Santos e Izumino (2005) mencionam.

De acordo com *Luana* sua mãe, que não aguentava mais apanhar, foi embora sem dizer o destino. Em casa ficaram ela, o pai, duas irmãs, dois irmãos, um com apenas dois anos. Diz que o pai sofreu muito, mas não colocou ninguém dentro de casa e ela acabou assumindo toda a responsabilidade sobre os irmãos menores. Só depois que a mãe veio morar em João Pessoa com outro homem a família descobriu seu paradeiro. Apesar disso, *Luana* contou que ela e os irmãos permaneceram morando com o pai.

Segundo seu relato, depois de 8 anos a mãe voltou para casa. Mas, segundo *Luana*, uma das condições que sua mãe exigiu do seu pai foi que ele deixasse de beber e mudasse seu jeito grosseiro. *Luana* disse que o pai aceitou e parou de beber. Revela que hoje os dois são evangélicos e o pai retomou a reforma da casa que tinha parado. *Luana* disse que no tempo em que ficou distante sua mãe teve outras três relações, mas que não deram certo e que ela sempre lhe dizia que “*ia dar um jeito pra meu pai mudar*”.

Ao ser perguntada sobre suas aprendizagens a partir da relação dos pais, da decisão tomada pela mãe, *Luana* diz:

Com meu pai eu aprendi que ele não botou ninguém dentro de casa, respeitou. Na minha mãe, eu aprendi assim, pro lado dela, que ela deixou ele, abandonou. Não gostei, a gente não gostou, que era pequeno, né. Mas, assim, de evangélico, de ajeitar ele, mudar ele, a vida dele, aí foi bom.

Fonte: Entrevista Individual com Luana.

Nos trechos dos discursos de *Paloma* e de *Luana* sobre a relação dos seus pais procuro mostrar as facetas de poder que envolvem as relações de gênero, as desigualdades que as atravessam e que, no caso da violência de gênero e da violência doméstica, nos dois exemplos citados, o binarismo dominação-vitimização é limitado para explicar. Nas duas situações, suas mães buscaram alternativas para sair/transformar a situação, o que significou romper com a lógica de que a responsabilidade do cuidado dos/as filhos/as e da vida privada era delas, idéia, ainda, recorrente em estruturas familiares e escolares, em rituais como dia das mães. Como

visto no capítulo 3, a partir das contribuições de Meyer (2003), tais questões mostram a produtividade da categoria gênero para a análise da vida social.

Pedro e Leila também foram deixados por suas mães que decidiram romper com as relações domésticas violentas em que viviam. Essa decisão foi dura em suas vidas, pois a violência resvalava neles, através das surras e dos maus tratos paterno. *Maria* contou que sua mãe fez algumas tentativas, mas só saiu quando conseguiu levar todos os quatro filhos, o que reflete o peso simbólico de ser mãe e da maternidade. Na entrevista contou que a mãe:

Maria – Não aguentava mais, sofrendo, batia nela, e..., às vezes, pegava ela a força para fazer sexo, essas coisa assim. Ela não contava, né. Contava agora à pouco. Aí uma vez ela planejou sem a gente saber. Aí quando ele saiu... assim que ele saiu pro trabalho a gente veio simhora. A gente veio mais de carona, a professora da gente (...) que ela já sabia do sofrimento de mainha, aí botaram a gente no carro e veio deixar a gente aqui. Quando a gente passou no trabalho dele, e todo mundo se abaixou, que ele disse que se visse a gente dentro do carro metia pedrada dentro do carro. Queria nem saber.

Pesquisadora – Como ele era com vocês?

Maria – Bruto também. Às vezes mandava a gente caçar a sandália dele, se a gente não caçasse em não sei quantos minuto, apanhava todo mundo de cinto.

Fonte: Entrevista Individual com Maria.

Maria relatou que além da violência sexual a que a mãe estava constantemente submetida, quando o pai chegava bêbado em casa quebrava tudo e batia neles. Seu relato confirma o entendimento da violência doméstica como um fenômeno multidimensional que, segundo a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), por sua complexidade, impõe atenção multidisciplinar.

Como suas mães, muitas jovens dessa pesquisa foram construindo suas estratégias de rompimento com a violência de gênero, nas suas diferentes nuances. Em alguns casos a tomada de posição foi na própria relação, com a denúncia do marido para a polícia, como fez *Laura*; em outros revidando a violência física ou tomando posição diante de posturas que consideram machistas, saindo sozinhas, ou com as amigas, participando das atividades da escola nas quais o marido se coloca contrário, como aconteceu com *Thelma* e *Anita*. Isto é, cada uma do seu jeito, vem se posicionando diante do machismo.

Cabe registrar que, em função do próprio trabalho feito pelo núcleo, nas situações em que colegas relatavam algum sofrimento, outras jovens tomavam posição dizendo o que fariam, ou o que suas colegas deveriam fazer. Algumas reconheceram a contribuição de

professores/as do Programa para que passassem a enxergar a violência nas suas vidas e a se posicionar contra, o que, em alguns casos, não significou sair da relação, mas mudar o companheiro, o que vai ao encontro das reflexões trazidas por Santos e Izumino (2005). Concordo com a posição das autoras de relativizarmos a perspectiva que insiste no binarismo dominação-vitimização. Na ótica dessas autoras, com autonomia e empoderamento, as mulheres podem mudar as situações de violência a que estão submetidas, como revela algumas falas:

Laura – (...) A gente já brigou, brigou muito já, já discutiu, ele já bateu em mim já. Eu fui denunciei ele. Ele foi preso, pagou fiança. Depois pediu pra voltar pra mim, aí eu voltei.

Thelma – (...) nós vivia brigando, batia muito em mim, mas eu também dava nele. (...) Quando ele faz muita raiva a mim, me espanca, me humilha, não quer me levar pros canto, eu vejo que tem outro a fim de mim, querendo ficar comigo, eu vou lá e fico.

Anita – É porque agora ele tá vendo que eu tô falando sério, entendeu? Que agora eu não tô brincando. (...) Ele não me leva, como o Projovem tá me dando a oportunidade de conhecer vários lugares, eu tenho que me abraçar, abraçar o Projovem e ir. Mesmo que aconteça alguma coisa, mas seja o que Deus quiser!

Fonte: Parte das entrevistas individuais de *Laura*, *Thelma* e *Anita*.

Um elemento importante para o enfrentamento à violência é a denúncia da vítima. Isso avançou muito com o surgimento da Lei Maria da Penha e com as novas penalizações. Agora não é mais possível pagar fiança como fez *Marcos*, marido de *Laura*. A referida Lei veta a “punição dos agressores com penas pecuniárias (multa e cesta básica)” (BRASIL, 2006, p. 11). Outro elemento importante é a não suspensão do processo penal. Esses e outros aspectos de certa forma vieram fortalecer a denúncia por parte da vítima, o que de certa forma mostra uma diferença em como as mães das jovens lidaram com a questão e como elas podem lidar.

Os tópicos a seguir se deterão, ainda mais, na ampliação da compreensão das/os jovens dessa pesquisa, que como tantos sujeitos da atualidade vivem a transição para a vida adulta, num movimento que se caracteriza mais como labiríntico (DAYRELL, 2007) do que linear. São jovens que organizam e estruturam o cotidiano a partir de processos que avançam, ou recuam, a depender das condições que a vida lhes proporciona. Tal realidade vai dar à família inicial (pai/mãe) um papel importante, mesmo que a relação seja marcada, no caso de alguns, por tensões/conflitos. Dessa maneira, passo a tratar de questões relacionadas à

estrutura familiar das/os jovens, a primeira das quais está relacionada com a moradia e a conjugalidade, pois como diz o ditado popular brasileiro: “Quem casa, quer casa!”.

5.3 CENA 3: MORADIA E CONJUGALIDADE

A relação entre moradia e conjugalidade parece bem estreita no cotidiano de parte do grupo, mas, como já destacado, não existe uma linearidade para esta organização. Na maioria das vezes, se estabelece um relacionamento mais sério que chega à convivência conjugal sem ter a moradia. Por isso é comum que muitas/os jovens comecem a vida conjugal habitando com a família de um ou de outro. No caso de jovens deste estudo, os relatos mostram que as tensões foram mais recorrentes para aquelas cuja convivência iniciou na casa da sogra.

A história de *Giselle* foi diferente. Logo que iniciou sua vida sexual, ela passou a conviver maritalmente com o rapaz dentro da casa dos seus pais, permanecendo até depois do nascimento do filho, quando o marido alugou uma casa. *Giselle* foi mãe aos 16 anos, mesma idade do pai do seu filho na época. Ela relatou que a temporada na casa da mãe foi importante para a aprendizagem dos cuidados para com o filho.

A partir da Tabela 4, a seguir, é possível observar uma composição familiar trinarria: pai, mãe e um/a filho/a, configuração na qual *Giselle* se encaixa, cujo filho já está com 8 anos. Embora afirmem desejar um segundo filho, algumas jovens procuram postergar ao máximo esta decisão por conta da instabilidade da relação que vivem. Outras, em função das circunstâncias vividas, estabeleceram família monoparental, a exemplo de *Elisabeth* e *Raquel*. São elas que arcam com toda a responsabilidade da criação de suas crianças. A síntese geral da situação de moradia apresentada na Tabela 4 corresponde apenas aos respondentes do questionário.

Tabela 04 – Situação de Moradia

Sexo	F	M	Total de Moradores	
Casa alugada/própria	18		Ate 3 pessoas	18
Casa da mãe/pais	07	1	De 4 a 6 pessoas	11
Com outros responsáveis	02	1		
Sozinho/amigo/a	02	2		
Não declarada	1			

Ambos os pais ou um deles

Inclui o/a jovem

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

A partir desta Tabela percebe-se que 19 casais vivem na sua própria casa, mesmo que seja alugada, sendo que a maioria vive na mesma territorialidade da família de origem. Por isso, é comum encontrar jovens morando na mesma rua da casa dos pais, ou na rua atrás, mas sempre no mesmo bairro, o que indica, como confirmado no trabalho de campo, a manutenção de vínculo. Um pequeno grupo ainda mantém suas residências construídas nos fundos da casa da mãe, figura que recorrentemente toma a iniciativa de organizar a vida dos jovens casais, mesmo com a presença paterna em algumas estruturas familiares. Os estudos de Dias (2005), Andrade (2007) e Dayrell (2001) revelam a mãe como a pessoa catalisadora das relações familiares.

Em sua pesquisa Dayrell (2001) observou que mesmo estabelecendo uma relação mais séria muitos jovens permanecem com a família de origem, como são os casos de *Ruth*, *Marcos* e *Laura*, neste estudo. Este casal somente em 2013 conseguiu sair do quartinho onde vivia, que ficava nos fundos da casa dos pais dele. Sobre essa questão revelou que muitos dos jovens da sua pesquisa disseram que sem a ajuda dos pais não conseguiriam a própria casa. Dessa forma, apesar das tensões entre gerações, principalmente por conta da interferência familiar na organização da vida e no cuidado dos filhos, a família de origem parece funcionar como um porto seguro para algumas jovens.

Laura e *Luana* revelaram que morar próximo atrapalha a relação, pois a família tende a querer interferir na vida do casal e na criação dos filhos/as. Cabe destacar que as duas moram nos fundos da casa da sogra, o que talvez seja um fator afirmador da tensão geracional. *Luana*, para quem a conquista da casa trará mais segurança, fez o seguinte desabafo, quando perguntei se morava de aluguel:

Luana - Não, moro na casa dele.

Pesquisadora – Na casa de teu marido atual?

Luana - É atrás da casa da minha sogra, mas é... é assim (...). É muito ruim você morar perto de família porque quer se meter, quer fazer isso do jeito que ele quer. (...) Que eu vivo com ele é eu e ele que tem que resolver, não é ninguém da família, aí fica chato. Aí o meu sonho é de sair dali mesmo, o mais rápido possível. O que tá mais atrapalhando, também, a gente é a família. Que é em cima direto, se a gente disser um “piu”, escuta. Fala muito alto, é, é horrível.

Fonte: Entrevista Individual com Luana.

Sua situação confirma que morar com familiares, ou nos fundos da casa dos pais é uma saída bastante recorrente quando o homem está desempregado, ou quando ambos estão

em trabalhos precários. A precariedade das condições de trabalho, que se revela nos baixos salários e na ausência dos direitos trabalhistas é uma realidade de jovens do Programa (MOSTRA, JOVEM! 2010), também vivida por muitos de seus familiares. *Luana* acredita que conseguindo sua casa o marido virá com ela.

Para alguns casais, morar próximo da família acaba facilitando o viver a juventude, pois sabem que podem contar com esta estrutura em momentos de diversão ou quando vão trabalhar. Segundo *Thelma*: *Se eu for para uma festa com ele, minha mãe fica. Ela dorme lá com a minha mãe*. Dias (2005) também observou uma tendência das famílias com maiores condições em ajudar as/os jovens, tanto no aspecto financeiro, quanto afetivo. Segundo a autora cuja investigação abordou outras classes sociais, no contexto da classe média é comum que a criança se torne filha de todos. Apesar de reconhecer o apoio materno, *Thelma* registrou que, em algumas situações, sua mãe parecia ter menos experiência do que ela, o que revela à assunção da sua responsabilidade maternal.

Um pequeno grupo destacou morar com outros familiares, como tias e avós. Observa-se que, geralmente, é outra mulher que acolhe o/a jovem que vem do interior para estudar e/ou trabalhar, ou aquele/a que esteja passando por alguma situação que leva a família a afastá-lo por um tempo. Tal situação é comum com jovens homens que se envolvem com as drogas e com o tráfico.

O retorno à condição de solteira não significa a volta para a casa materna. *Ana* separada e com três filhos disse que preferiu ficar em condições difíceis, trabalhando como diarista, mas não retornou para a casa da mãe. Seu maior apoio é a avó que mora próximo e com quem parece contar, sempre. Noutra situação que conversávamos sobre um passeio que a turma faria e muitas levantavam a dificuldade de ir por não ter com quem deixar os/as filhos, ela disse: “*Se soubesse que minha mãe cuidaria bem das crianças deixava todos com ela e me danaria pelo mundo*”⁶². Aqui *Ana* revela as dificuldades de ser mãe de três crianças, de pais diferentes e o desafio de assumir sozinha. Jovens como ela sabem que dificilmente as mães aceitam de volta, ela ainda contava com o apoio da avó.

Outras jovens separadas, em especial, aquelas que moravam noutras cidades revelaram que ao partirem em busca de trabalho, para dar uma melhor vida para seus filhos/as, optaram por deixar suas crianças com familiares, especialmente com as avós maternas, ou no caso de algumas com o pai da criança, que quando não se envolve em outra relação acaba voltando para família de origem (casa da mãe). *Betty*, uma das que vivem esta situação, disse que

⁶² Diário de campo, 10/04/2013.

mantem o contato com as filhas por telefone, nos finais de semana e nas férias. Experiências harmônicas como a de *Betty* não são comuns, principalmente quando os rapazes constituem nova família. Sobre a decisão das filhas ficarem com o pai, ela relatou:

Betty - Eu acabei vindo trabalhar aqui e acabei tendo que deixar as minhas filhas com o pai, cá a vó. Porque a avó não trabalha, ela vevi em casa, é uma dona de casa. E eu, pra manter eu e minhas filhas eu tive que vir pra cá, mas o pai da minha filhas ele matem, assim com comida e com outras coisas. Mas, também, eles, também, têm as dificuldade deles, eles mora no interior, lá no Conde. (...) Ele ganha pouco também, mas também não é de dizer assim, num faço nada!

Pesquisadora – Aham.

Betty - E a criação é mais com ele, mas eu tenho um... Um grande respeito por ele, pela minha ex-sogra, pela família dele inteira, a gente se respeita.

Pesquisadora – Vocês convivem bem?

Betty - A gente convive bem, eu vou pegar as minhas filhas, trago pra cá pra João Pessoa...

Fonte: Entrevista Individual com Betty.

Independente das novas relações, as jovens que não vivem com os filhos, ou que não convivem com todos, no caso daquelas que têm duas ou três crianças continuaram destacando o momento de ir pegar o/a filho/a para ficar consigo, ou de visitar no final de semana. Tal realidade mostra transformações no modelo de família e na maternidade, cujo substrato atual “é o ideal de equidade na responsabilidade parental” (SCAVONE, 2001, p. 47). Esta mesma dinâmica não foi possível observar no caso dos rapazes, pois nenhum dos quatro que respondeu os instrumentos revelou ter filhos de outra relação, ou ter deixado filhos com familiares. Entretanto, no levantamento das rotinas, a dimensão do cuidado emerge como responsabilidade feminina.

Na Tabela 5 é possível visualizar a síntese da situação conjugal do grupo. Esse olhar foi importante porque a maioria (das mulheres) anunciava ser casada, ou compromissada, mas, também, porque no caso de algumas as maiores justificativas referentes às faltas estavam relacionadas à organização da vida privada.

Tabela 05 – Situação Conjugal

Estado Civil	Sexo	
	F	M
Solteiro	12	3
Casado/vive junto	15	1
Outra	2	

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Analizando a Tabela 5 se verifica que existe um equilíbrio entre solteiras e casadas. Apenas duas jovens destacaram outra situação. Uma foi *Ruth*, que nunca saiu da casa da mãe, na qual mora com duas filhas, a mais velha de uma primeira relação e a mais nova da atual relação, além de um menino que vive com o seu “namorado” (pai do garoto), na casa da avó. Na realidade de muitas jovens dessa pesquisa a situação de conjugalidade as direcionou para sua moradia própria, o que não significa, em vários casos, o distanciamento da família de origem, como já visto.

Nas entrevistas, algumas jovens revelaram que depois da primeira relação amorosa (primeira transa) foram para seus espaços, mesmo aquelas que não engravidaram logo, como aconteceu com *Paloma*, *Luana* e *Thelma*. Outras permaneceram com a família de origem, como fizeram *Giselle* e *Laura*, até organizarem a própria moradia. Além das trajetórias labirínticas já destacadas, Pais (2009) observa que a entrada no mundo adulto é marcada por situações de impasse que vão confirmando a reversibilidade que afeta os acontecimentos em algumas áreas da vida. De acordo com o autor pode se dizer que a reversibilidade na trajetória das/os jovens dessa pesquisa é configurada nas situações de: “emprego/desemprego; casamento/divórcio; abandono/retorno à escola ou família de origem” (PAIS, 2009, p.373).

A história de *Paloma* que viveu com o pai do filho até o menino completar um ano demonstra como a reversibilidade é bem marcada na sua vida. Até determinado momento a jovem estava na condição de casada morando na própria casa. Depois que a relação saturou e o marido foi embora, *Paloma* retornou para a casa da mãe com o filho e voltou se considerar solteira. Segundo seu relato, o pai do menino queria ficar com ele, mas *Paloma* não abriu mão dizendo que ele só levaria o filho quando este fosse adulto. *Paloma*, que disse continuar em busca do seu grande amor, vive o conflito entre uma ideia de *amor romântico*⁶³ e o desejo de

⁶³ Segundo Giddens, a ideia do amor romântico emerge no final do século XVIII junto com o gênero novela. Com o amor romântico um conjunto de condutas sociais interferiu diretamente na vida das mulheres, entre as quais o autor destaca a criação do lar, a modificação das relações entre pais e filhos (fundamentada no poder patriarcal) e a invenção da maternidade (GIDDENS, 1993, p. 53).

uma relação que se fundamente num *amor confluyente*⁶⁴ (GIDDENS, 1993). Mais do que um amor romântico, a maioria das jovens do Projovem Urbano busca um amor confluyente.

Luana entrou numa nova relação depois de uma semana de separada. Segundo ela sua mãe foi seu principal apoio para terminar a primeira relação conjugal atravessada pela violência simbólica. Ao justificar sua decisão apressada disse: (...) *a minha rotina de vida era muito difícil pra criar a minha filha só. Aí tive que encontrar alguma saída pra mim viver e saber viver*. A decisão de *Luana* mostra que sua iniciativa foi mais fundamentada no plano material, do que no afetivo. Observa-se no caso de *Luana* e de outras jovens dessa pesquisa que a situação econômica precária em que vivem parece ser o que impede algumas de saírem de determinadas relações.

5.4 CENA 4: RELAÇÕES DE GÊNERO NA VIDA PRIVADA

A partir do que já foi analisado até o momento é perceptível a marca das relações de gênero na vida das jovens participantes desta pesquisa. Isso vai se acentuar mais ainda a partir de determinados eventos/situações, como: a gravidez na adolescência; o exercício da maternidade/paternidade; a relação entre vida pública e vida privada; o mundo do trabalho e a escolha dos tipos de atividades e outras questões cotidianas. No Capítulo III se chamou atenção para como a teorização de gênero tem contribuído para a discussão dessas relações na sociedade em geral, no campo da educação e do currículo.

Com base nas reflexões que venho fazendo, assevero, mais uma vez, que a categoria relacional analítica gênero nos ajuda na compreensão de como as relações entre mulheres e homens, homens e homens e mulheres e mulheres são relações de poder que, em função da estruturação social androcêntrica e machista, se expressam mais na direção da desigualdade, do que da equidade e da justiça, o que no âmbito desta pesquisa se revela nos eventos supracitados, com ônus maior para as jovens entrevistadas.

Todavia, tomando como suporte a terceira precaução metodológica de que fala Foucault (1979), cabe destacar que o poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros” (FOUCAULT, 1979, p. 103). Portanto, as

⁶⁴ Para Giddens o amor confluyente “é um amor ativo, contingente, e por isso entra em choque com as categorias ‘para sempre’ e ‘único’” (p. 72), que fundamental o amor romântico, cuja meta final é a “pessoa especial”. De acordo com o autor, o que é especial no amor confluyente é “igualdade na doação e no recebimento emocional” (GIDDENS, 1993, p.73).

relações entre homens e mulheres são relações em que ambas as partes possuem poder e o utilizam conforme a situação em que se encontram.

O que significa, mais uma vez, dizer que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1979, p. 103).

Dessa maneira, tomando como referência essa noção de poder, afirma-se que é através do *jogo de gênero* que as relações entre homens e mulheres se estabelecem. No exercício desse jogo são as situações, os contextos em que se inserem e os diferentes aspectos a elas relacionados que vão determinar como as personagens (mulheres e homens) conduzem as condições em que se encontram envolvidas. Por exemplo, no tópico relacionado às estruturas familiares, algumas jovens registraram as condutas de suas mães diante das situações de violência a que estavam submetidas. Nas reflexões a seguir apresento a configuração dessas relações no cotidiano das jovens, começando com a chegada do primeiro filho.

Assim, a vivência da gravidez na adolescência é uma experiência única que vai marcar de forma diferenciada a vida de cada jovem, em alguns casos, acirrando a desigualdade das relações de gênero. A maioria das participantes deste estudo começou sua vida sexual no início da adolescência e engravidou aos 15 ou 16 anos. Ao falar de sua história *Paloma* contou que quando sua mãe soube que ela não era mais virgem ameaçou colocá-la para fora de casa. Então, ela resolveu pedir ao namorado que conseguisse um lugarzinho para eles morarem. De acordo com seu relato, a relação que era eivada por brigas e ciúmes adolescentes piorou depois do nascimento do filho.

Aí depois... é... a gente se mudou. Aí eu mudava o meu jeito de ser, meu comportamento, minha roupa, tudo. Tudo mudava. E ele não aceitava. Ele também mudou muito, com o cuidado dentro de casa, não me respeitava direito e eu, também, não levo desaforo de ninguém, de ninguém. Aí do jeito que ele dizia coisa comigo, eu também dizia. Aí um dia a gente acabou se separando (...) porque as diferenças foram muito grandes.

Fonte: Entrevista Individual com *Paloma*.

Assim como *Paloma*, *Anita* identificou que a chegada do filho/a foi um divisor de águas na convivência com seu marido. Ao se queixar da sua relação e das ausências do companheiro no cuidado com a família desabafou:

Porque ele não era assim, a gente saia junto pra tudo que era canto, ele me levava, a gente conversava, a gente tinha um diálogo, um ajudava o outro. Aí depois que o menino nasceu, quando o menino completou seis mês, ele começou. Não me ajudava com o menino, não quer sair, diz que não pode, que o menino é pequeno. O menino já cresceu, não sei porque é muita gente e acontece isso e tem bala e tem não sei o quê. Nunca tem um dia assim só pra família, entendeu?

Fonte: Entrevista Individual Anita.

Apesar de não reflexionarem mais profundamente sobre as possíveis desigualdades do início da relação, *Anita* e *Paloma* sentiram a desigualdade que marcava suas relações apenas com a chegada dos filhos, momento em que veio uma sobrecarga de trabalho, o que foi confirmado a partir das suas rotinas. No seu estudo Dias (2005, p. 170) diz que ao falarem das funções parentais “moças e rapazes vislumbram um envolvimento mais igualitário acerca das atribuições na criação dos filhos”, o que não se confirma nesta pesquisa.

Entretanto, como diz Franch (2008), no terreno das práticas cotidianas cuidar e prover são dimensões que separam os universos feminino e masculino e isto é bem demarcado nas falas de *Marcos*. O universo doméstico e reprodutivo permanece como domínio feminino. Todavia, algumas mulheres desta pesquisa, em função da própria condição de precarização do trabalho do marido, assumem sozinhas as dimensões produtivas e reprodutivas.

Na Tabela 6 apresento o número de filhos por jovem e na Tabela 7 é possível se ter uma visão geral da idade da primeira gravidez e paternidade. Percebe-se que 27 jovens declarou ter filhos/as, destas a maioria permanece com apenas uma criança. Este quadro é reflexionado a seguir a partir da contribuição de autores como Aquino et al (2006) e Bonzon (2006), que investigam a temática da gravidez na adolescência.

Tabela 06 – Número de Filhos/as

Sim – um	16	1
Sim – dois	7	
Sim – três ou mais	3	

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Tabela 07 – Idade 1ª Gestação/Pai/Mãe

13 anos abaixo	1	
14 a 16 anos	14	
17 a 19 anos	6	
20 anos acima	7	1

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Ainda observando a Tabela 6 nota-se que a quantidade de jovens que têm duas ou três crianças é pequena. O grupo com três filhos é o menor, as jovens que estão nele têm filhos de diferentes relacionamentos. Esta informação foi confirmada em conversas no núcleo e a partir de suas rotinas ou, ainda, em momentos como festa das mães e dia dos pais que a escola segue afirmando, apesar da diversidade familiar que por ela transita.

As idades reveladas na tabela 7 e o discurso da maioria do grupo sobre a primeira gravidez confirmam as análises de Bozon e Heilborn (2006), de que quase não existe diálogo sobre proteção/contracepção entre parceiros jovens na entrada da vida sexual. Segundo o autor, este indicador mostra uma prática espontaneísta e pouco reflexiva da sexualidade, conduta que se reforça em estereótipos de gênero e na ocorrência de gravidez não prevista, o que é confirmado pelos discursos de algumas jovens:

Cida - Quando eu engravidei da menina, pra ele foi um choque (...). Ele ficou muito triste porque com cinco meses eu engravidei, né, de casado. Ele sempre teve medo de eu engravidar, fui nessa tal de tabela, né. Por curiosidade, por fazer sem camisinha, aí eu disse a ele: “Ó, eu aprendi uma tabela!”. (...) Aí, a primeira vez eu engravidei, mulher.

Luana – Foi difícil, que meu pai não aceitou. Eu nova, grávida, com dezessete anos e eu não sabia... (...), eu não sabia tomar conta de um bebê.

Ruth – Com quinze anos. Foi. Eu tive pré-eclâmpsia.

Paloma - F – Ah, a gente se conheceu, assim de repente. Minha mãe não queria que eu namorasse aos meus catorze anos, por aí. (...) Aí depois acabei engravidando. Não tomava nada.

Fonte: Entrevista Individual.

Um aspecto interessante relacionado às jovens que engravidaram na faixa de 14 a 16 anos é que parte delas, hoje com mais de 20 anos permanece com apenas um filho/a. Aquino et al (2006) revelam que a prevenção inicial do início da vida sexual vai sendo relaxada à medida que a relação vai se estabilizando, o que leva muitos jovens casais a diminuir o uso do preservativo e as mulheres a aumentarem o consumo da pílula anticoncepcional. Porém a não regularidade leva muitas jovens a engravidarem. Somente depois do primeiro filho muitas jovens voltam a associar métodos de barreira, normalmente o preservativo masculino, com a pílula, ou a injeção, o que de certa forma explica a prole de um filho. No momento da pesquisa de campo todas as jovens disseram fazer uso de um desses métodos.

Cida que engravidou depois de 5 meses de casada disse que o acontecimento foi um choque para o marido que não queria ser pai. De acordo com ela, somente depois do sétimo mês de gestação as dificuldades foram diminuindo e:

(...) ele veio se animar em comprar as coisas da menina, compramos tudo direitinho. Quando a menina nasceu foi uma luz! Tudo pra ele mudou, minha filha. Ele começou a trabalhar de carteira assinada, a vida dele mudou de uma hora pra outra. Hoje ele é o pai mais feliz do mundo, a menina é a vida dele. Nunca deu uma tapa nela. Ela não sabe o que é levar uma tapa.

Pesquisadora – E com o novo bebê?

Cida – Tá ótimo.

Fonte: Entrevista Individual com *Cida*.

Para *Marcos*, único jovem da pesquisa que tem uma filha, a experiência da paternidade mudou muito sua vida. Ao falar dessa vivência afirmou: “*você não vai mais pensar só em você. Você vai pensar em você e naquela pessoa. São duas vidas*”. *Marcos* que não divide toda a rotina da vida privada se esforça para ver a filha no horário de almoço, pois tem mais tempo do que a mulher. Na sua entrevista quando falava de como é ser pai, ainda, registrou:

É diferente né. A responsabilidade muda um bocado. Agora toda vez eu tô trabalhando, de vez em quando eu já penso na menina, como é que ela ta e... E eu trabalho em Cabedelo, aí eu só venho em casa, só (...) ver a menina. Às “vez” penso que vou almoçar, mas não, como uma bolacha recheada, que Joseane ta trabalhando, aí não faz o almoço.

Fonte: Entrevista Individual com *Marcos*.

Com base nos relatos das jovens infere-se que nas situações em que a família foi mais acolhedora, o impacto da maternidade adolescente não foi tão grande, como aconteceu com *Giselle*. Em contextos de tensão parental, ou quando as jovens já adolescentes estavam vivendo maritalmente nas suas casas, como aconteceu com *Luana*, *Paloma*, *Anita* e *Cida*, a notícia da gravidez e a vivência da maternidade ganhou outra dimensão levando cada uma a lidar com o acontecimento de forma diferenciada.

Luana e *Paloma* acabaram encerrando suas relações nos primeiros anos de vida das suas crianças. *Anita* permanece na relação com seus altos e baixos, se mostrando mais fortalecida a partir da entrada no Programa. *Cida*, que durante a gravidez da primeira filha viveu sete meses de solidão, resilientemente esperou e viu aos poucos o marido acolher a gravidez da primeira e agora se mostrou mais maduro para a chegada do segundo bebe.

Diferente de *Cida*, outras jovens apesar de admitirem o interesse em ter outro/a filho/a colocaram a questão como algo a ser pensado e planejado. Teve quem disse que quando pensa em começar tudo de novo, logo desiste. Para *Iara*: “*é muito fácil os homens quererem porque não são eles que cuidam*”⁶⁵. Sua frase foi direcionada a *Rodrigo* que expressou o desejo de ter mais filhos, porém disse que a mulher dele não quer. Ainda existem aquelas que dizem nem pensar no segundo filho, principalmente, porque os maridos não dividem os cuidados com a criança.

Concordo com os achados de Reis (2004) de que a maternidade e a paternidade são exercidas pelas/os jovens “desde as relações sociais que criam e dão sentido à parentalidade juvenil, às relações que estabelecem o viver (ou não) a maternidade e a paternidade, construídas por sonhos, desejos, decepções, alegrias, sofrimentos, desencantos” (p. 244). Ou seja, viver a parentalidade é viver sentimentos contraditórios, é encarar desafios cotidianos, o que se verifica em vários relatos deste estudo. Exercer a maternidade/paternidade revela diferentes maneiras de ser homem e mulher, que no caso das jovens indica um desejo de distanciar-se das construções mais tradicionais, em que a única função do homem era prover. Todas as jovens que vivem maritalmente com os pais dos seus filhos revelam que querem muito mais deles, até porque o trabalho que realizam também pesa na manutenção da casa.

Ainda com relação à *idade da primeira gestação*, de acordo com a Tabela 7 seis jovens tiveram filhos na faixa dos 17 aos 19 anos. A maioria das jovens deste grupo permanece com o pai da criança, o que sugere uma estabilidade do ponto de vista da conjugalidade. Segundo Aquino et al (2006) tal configuração também pode comprovar a existência de relações de gênero mais tradicionais. Heilborn (2006) registra que hoje muitos pais e mães estão cientes do exercício da sexualidade durante o namoro, não ocorrendo mais a expulsão das filhas por conta da gravidez.

De acordo com *Thelma* que começou a vida sexual aos 13 anos, quando a mãe soube que ela não era mais virgem “*achou que era o fim do mundo*” e exigiu que o rapaz fosse morar com a filha. *Thelma* que só engravidou aos 18 anos disse: “*jámais vou fazer isso com a minha filha, nunca!*”. Em seus achados, Dias (2005, p. 170) revela que “atestar a assunção paterna simboliza responsabilidade ‘de homem’ e, também, a preservação da honra e da moral familiar”. Segundo a autora, tal pressão é mais expressiva em contextos populares, o que se confirma no discurso de *Paloma* e de outras jovens deste estudo.

⁶⁵ Diário de campo: 01/08/2013.

De acordo com Bonzon (2006), a iniciação sexual é diferenciada para mulheres e homens. Para eles, uma obrigação cultural, social e “técnica” de prova da masculinidade, o mais cedo possível, sem necessidade de vinculação; para elas é um processo lento que deve buscar a constituição de um relacionamento estável, importando quem é o escolhido. Segundo o autor, no Brasil existe uma tendência das mulheres menos favorecidas procurarem que a primeira relação seja um passo para um relacionamento estável, por isso tendem a buscar parceiros mais velhos, na intenção de consolidar o laço. Para algumas jovens deste estudo, os homens mais velhos são *mais cabeça*.

Em conversa, um dos rapazes que não respondeu ao questionário, me revelou que mesmo não tendo certeza se era aquilo que queria, considerou importante ir morar com a namorada depois que ela engravidou. Esta postura em assumir a moça grávida, em algumas das trajetórias, implicou em ir morar dentro da casa dos pais, ou num espaço improvisado construído nos fundos da casa da família. Neste sentido, de acordo com Heilborn (2006), embora atualmente não se discuta com mais afinco a questão da honra, parece-me que no contexto investigado muitas jovens e seus familiares esperam que o rapaz tenha postura de homem responsável, de homem adulto.

Na Tabela 7 encontra-se um terceiro grupo, que teve a primeira gestação/paternidade a partir dos 20 anos. Neste grupo três jovens mantêm relacionamentos mais instáveis, permanecendo alguns anos na mesma relação. Deste conjunto, duas foram mães solteiras e duas estão separadas sendo que apenas uma conta, regularmente, com a responsabilidade financeira do pai do seu filho. Alguns homens diminuem, ou deixam de assumir este compromisso à medida que têm filhos em novas relações. É o que acontece com o pai dos três filhos de *Ana*, que alega não ter mais condições depois de ter uma nova filha.

Para além da questão financeira o exercício do cuidado com as/os filhos, para aqueles que vivem maritalmente, foi outra preocupação levantada pelo questionário sócio-demográfico. Como já se viu em vários momentos deste tópico as jovens esperam mais dos maridos e pais das suas crianças. Assim, ao responderem esta questão a maioria destacou que todos os dias e quando necessário assumem as tarefas de: acordar, dar banho, alimentar, colocar pra dormir; levar e pegar na escola/creche; orientar nas atividades escolares; ir para reuniões da escola/creche; levar para passear e brincar; levar para o médico quando necessário e impor autoridade diante de um erro infantil, ou seja, todas essas tarefas permanecem sob responsabilidade materna.

Embora por falta de representação quantitativa de homens não seja possível um mergulho nas falas masculinas sobre as atividades de cuidado, *Marcos*, o único dentre os que

responderam ao questionário que é pai destacou sua participação diária nos cuidados da sua filha. Entretanto, diferente das mães e de sua mulher, marcou unicamente a atividade de levar para passear e brincar. Como visto anteriormente, *Marcos* disse que a chegada de uma criança muda muito a vida da pessoa, em especial, porque aumenta a responsabilidade, no caso dele só não aumentou a divisão do trabalho doméstico (reprodutivo).

A partir das suas colocações pode se deduzir que seu sentido de responsabilidade não se relaciona ao chamado trabalho reprodutivo, ele se acha responsável porque trabalha e por isso conseguiu fazer uma casinha na comunidade, além de colocar comida na mesa, a velha idéia de provedor, preocupação que ele deixa marcada no seu discurso. Para as mulheres que, unissonamente, afirmaram ser mãe como um grande desafio, o sentido da responsabilidade está vinculado a uma série de funções e atividades que elas assumem todos os dias.

A divisão de papéis está bem marcada nas falas de *Marcos* que disse não almoçar porque a mulher está trabalhando e não faz a comida. Ele reconhece que, diferente da mulher, seu tempo de trabalho é mais solto, por isso no intervalo do almoço sempre vem ver a filha. Apesar disso, diz que a mulher acaba ficando mais tempo com a menina, por conta das folgas que tem. Nestes dias ele continua vindo em casa e diz: “*Aí, quando ela tá em casa, eu já venho por ela, né, nem pela é menina porque eu já sei que ela tá com a mãe, né. (...) Ela gosta que eu vá almoçar em casa, esses negocio. Aí eu venho*”.

Um dos achados do estudo de Dias (2005) vem ao encontro do que *Marcos* coloca. Os homens demonstram encantamento com a paternidade, pois reconhecem o filho como parte de si. Entretanto, a autora registra que mesmo buscando uma resignificação da paternidade, assim como visto na postura de *Marcos*, com maior afetividade na relação com seus filhos, a participação no cuidado não faz parte da postura masculina, os homens somente participam quando solicitados. Considerando os relatos de *Adélia* e *Layale* essa orientação vai se confirmando no contexto desta pesquisa.

No caso dessas jovens que não trabalham fora, apenas *Layale* disse que o trabalho doméstico era dividido, por exemplo, o banho das crianças, dar de comer, colocar para dormir, mas arrematou: “*às vezes, eu faço tudo, sabe. Mas, pra não ver ele fazendo nada porque às vezes ele chega um pouco meio cansado*”. Isto confirma que, apesar da transformação da intimidade (GIDDENS, 1993) que se reflete na própria organização da sociedade, nas ações mais cotidianas, a hierarquia de gênero marca as rotinas de muitas jovens mulheres.

Para todas que trabalham fora a não divisão do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças é injusta. *Iara* que atualmente é separada disse que mesmo quando os dois

trabalham, no fim de semana “o homem quer sair e não quer ajudar a mulher em casa. A mulher se lasca todinha”. Anita que vive essa tensão no seu cotidiano desabafa: “eles querem se divertir mais e não querem deixar a família se divertir. Porque eles querem sair e não querem levar a família deles”. Como visto anteriormente, a insatisfação de Anita com o casamento e com as posturas do marido emergem depois do nascimento do seu filho.

Ao reflexionar sobre o exercício de ser pai e mãe, a partir dos achados da sua pesquisa Reis (2004), observa: “enquanto ser mãe é ter filho e dele cuidar, ou melhor, enquanto a noção de mãe está centrada no vínculo biológico (é aquela que pariu) e no exercício da função de educar, ser pai é reconhecer o filho e, principalmente, prover” (REIS, 2004, p. 246). A autora questiona se as mudanças nessas composições têm interferido nas funções da paternidade e da maternidade.

No grupo estudado aquelas que já trabalham não conseguiram sair do ciclo trabalho reprodutivo - trabalho produtivo - trabalho reprodutivo, o que inclui a responsabilidade com as crianças. Para a maioria delas a estratégia encontrada é a atividade de diarista, com a qual podem conciliar as demandas da vida privada. Outras dizem que só estão neste tipo de atividade por não ter qualificação e, ainda, não poderem comprovar término do ensino fundamental, que se dará com a conclusão do Projovem. Expressam o desejo de outras oportunidades com os direitos trabalhistas garantidos.

Laura estrategicamente burlou a situação para poder ter a carteira assinada e um melhor salário. Colocou no currículo que tinha o ensino médio e quando foi chamada e pediram a comprovação disse que o documento estava no interior e não tinha como ir buscar, até o momento da pesquisa continuava como frentista num posto de gasolina, sendo junto com outra jovem que trabalha como empregada doméstica, as únicas que tinham a carteira assinada.

O certo mesmo é que parte significativa das jovens desta pesquisa deseja compartilhar o trabalho reprodutivo, a criação e os cuidados com os filhos, atividades que, historicamente, foram delegadas para as mulheres. No tópico a seguir apresento a análise dos antecedentes escolares das/os jovens e a relação destes com algumas questões já apresentadas.

5.5 CENA 5: ANTECEDENTES ESCOLARES

A análise dos antecedentes revelou alguns aspectos interessantes. Um deles é que a gravidez na adolescência não foi à primeira causa do abandono escolar. Isto se confirma em várias pesquisas, entre as quais destaco as pesquisas de Dias (2005) e GRAVAD⁶⁶ (2006). Assim, quando cruzei as informações da idade em que ficaram grávidas pela primeira vez, com a última série em que abandonaram a escola, analisando as possíveis reprovações, mais a idade da criança, observei que, para a maioria, a primeira desistência escolar teve diferentes fatores, o que pude ir confirmando em algumas entrevistas individuais. Embora não seja a primeira causa, a gravidez e, posteriormente, a maternidade, já bem discutidas no item anterior serão justificativas recorrentes para outros abandonos escolares.

Outra questão é que o abandono é um evento cujas explicações envolvem processos objetivos, como os que serão apresentados a seguir na Tabela, e subjetivos, que dizem respeito, de acordo com Charlot (2004; 2011), à relação que o sujeito estabelece com o saber e com o aprender, que é individual e contribui para sua construção enquanto sujeito singular e social.

Por isso, as/os jovens desse estudo apesar de terem um perfil social comum apresentam trajetórias escolares distintas e estabelecem posturas diferenciadas de se relacionar com a escola, com o saber e o aprender. *Betty* registrou que foram as consequências de diferentes situações que a impediram de estudar. Seu relato mostra como ela vai ao longo de sua trajetória se relacionando com o saber e o aprender, num movimento em que primeiro a maior interferência na escolarização relaciona-se com as mudanças familiares e geográficas. Depois, o nascimento das filhas e a não parceria do companheiro e num terceiro momento o ter que trabalhar. Assim ela relata:

Eu estudei até o quinto ano. Pronto, quando eu... eu estudava, eu morava em Cruz do Espírito Santo, eu estudava de manhã. Eu era novinha, tinha uns doze pra treze ano, eu já tava na quinta série, já, ia pra sexta. Era um tempo... já tava meio atrasada, mas dava, né, pra continuar. Aí foi o tempo em que minha mãe se separou do meu padrasto, eu tive ir pro meu irmão, aí já atrasou um ano. Aí quando cheguei lá eu não pude estudar porque já tava no meio do ano, não peguei transferência, foi aquela coisa de imediato. Aí depois no outro ano eu comecei a estudar normal, a quinta série, eu já terminando a quinta série, aí teve o caso do pai da minha filha, que eu fui

⁶⁶ Gravidez na adolescência. Gênero e Sexualidade: Estudo multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil – GRAVAD.

morar com ele e ele não deixou eu estudar. Aí já parei de novo. Aí teve um tempo que eu comecei a estudar lá, também, lá no Timbó [assentamento em Jacaraú], um lugar que tinha lá, de noite. Aí meu marido não deixava, deixou, mas depois disse que não dava certo porque as menina ficava aperreando. De noite, as menina era pequenininha, eu tive que abandonar a escola pra ficar com as menina. Depois com o tempo, eu me separei dele, eu fui estudar em Jacaraú a quinta série, de novo. Então, (...) foi as consequências das situações que impediu de eu estudar. Depois... (...) como eu tinha me separado dele, tinha que arrumar trabalho, tinha que me manter, tinha todo um custo de vida. Aí eu tive que vim pra João Pessoa pra poder ganhar mais e ter uma qualidade de vida melhor. Aí eu parei de estudar de novo.

Fonte: Entrevista Individual com Betty.

Além das questões apresentadas por Betty, a Tabela 8 apresenta uma síntese dos motivos para o abandono de quem marcou uma única opção. Na letra J foram colocadas todas/os em que a saída da escola foi originada por um conjunto de motivos.

Tabela 08 – Motivos do Abandono Escolar

Sexo	F	M
a) Para trabalhar	04	01
b) Não gostava da escola/estudar	02	02
c) Não consegui aprender	02	
d) Foi morar com alguém	03	
e) Ficou grávida	06	
f) Não ter com quem deixar a criança	03	
g) O marido proibiu de estudar		
h) Sofreu alguma discriminação		
i) Outro motivo	01	
j) Conjunto de motivos	08	

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Das 14 que engravidaram na faixa entre 14 e 16 anos, conforme a Tabela 7, apenas para duas a relação entre primeira gravidez e abandono dos estudos se confirma, mas com aspectos diferenciados. No caso de *Maria*, que estava cursando a 8ª, série foram os seguintes motivos que a fizeram desistir: ter ido morar com alguém, ter engravidado rápido e, em seguida, com o nascimento da criança não ter com quem deixar. Mesmo convivendo com os pais das suas crianças, jovens como *Maria*, *Betty*, *Luana* relataram a dificuldade que encontraram de retomar a escola depois do nascimento de seus filhos. Isto indica, a partir das discussões do Capítulo III que seus processos identitários como mulheres, mães, esposas se fundamentam em mitos, símbolos, normativas relacionais e institucionais, com as quais, talvez, elas não souberam como lidar naquele momento. Neste aspecto destaca-se que o serviço das Cuidadoras oferecido pelo Programa torna-se crucial para as jovens mães.

Somente durante as entrevistas foi possível verificar outras causas do abandono escolar, como será relatado por algumas jovens mais a adiante. Observa-se que para todas as outras que já haviam abandonado a escola, 7 delas tendo desistido antes de concluir o 5º ano de escolaridade, o acontecimento da primeira gravidez irá marcar um novo abandono escolar. Assim, namorar, a proibição do marido, ter que trabalhar, não conseguir aprender, ser reprovada, não gostar de estudar e, falta de interesse são outras justificativas para interrupção do percurso escolar. Com base em Charlot (2004; 2011) seria preciso perguntar: Em que situações de fracasso as/os jovens estiveram envolvidas/os que as/os levaram a tomar a decisão de abandonar a escola? Enquanto adolescentes que relação construíram com a escola e com o saber? Qual o peso da família de origem na construção dessa relação?

A partir da Tabela 8 verifica-se que 25 jovens alegaram apenas uma das causas. Entretanto, para 8 jovens o abandono escolar é justificado a partir da junção de dois ou três dos motivos apresentados. Dois rapazes acrescentaram que a escola se constituiu muito mais num espaço para conquistar novas amizades, do que para estudar. Este grupo de jovens mostra que além da gravidez, o outro fator mais recorrente para o abandono foi não ter com quem deixar a criança. Em seguida apontam o episódio de ter ido morar com alguém e não conseguir aprender. Por fim, menos recorrentes aparecem motivos como ter que trabalhar, não gostar de estudar/da escola e porque o marido não deixou.

Alguns dos aspectos citados na Tabela 8 foram recorrentes na pesquisa nacional com jovens do Programa: *ter que trabalhar* foi apontado por 49,8% dos homens e por 27,2% das mulheres; no item *teve filhos* 44,7% das mulheres registraram este motivo e apenas 3,6% homens alegaram o mesmo motivo; no motivo *porque casou*, as mulheres correspondem a 18,7% e os homens a 2,8%. Neste sentido, a análise feita aqui confirma que “a tradicional divisão de gênero no que tange aos diferentes graus de participação nas esferas da vida pública e da vida privada repercute também no cotidiano dos sujeitos” (MOSTRA, JOVEM! 2010, p. 148). Estas estatísticas vêm confirmar a reflexão apresentada no item anterior sobre a dimensão do cuidado e da esfera privada demarcando a vida das mulheres, enquanto que o mundo do trabalho e público delimita a trajetória masculina.

Para *Marcos*, que abandonou a escola quando estava terminando a 8ª série, o trabalho desde muito jovem sempre lhe deixou pouco tempo para viver a meninice, assim como a adolescência. Neste sentido, a escola acabou se tornando um espaço para o jogo, para a brincadeira, para o encontro com as amizades. Um detalhe da entrevista de *Marcos* é que, nas duas vezes, sua saída não teve motivação direta do trabalho, mas resultou da tensão da gestão escolar com ele, que preferia a quadra à sala de aula. De acordo com seu depoimento, numa

das situações o gestor lhe disse que a escola não tinha mais lugar para ele e na outra instituição a gestora deu sua transferência depois de conflito com ele.

Alguns dos achados do estudo de Brito (2009) realizado com jovens homens da EJA mostram que o grupo de pares se afirma como um “espaço simbólico e contínuo de produção, afirmação e reafirmação de conteúdos de gênero” (p. 291) através de um modelo hegemônico de masculinidade que os jovens assumem como mais correto. No contexto do Projovem Urbano percebe-se, como já registrado, que o grupo de pares tem o recorte de gênero e que as conversas também são diferenciadas.

A partir dos relatos de *Marcos* é possível inferir que o grupo de pares masculino tende a reproduzir um modelo de masculinidade hegemônico, que se revela no uso do corpo e na afinidade com o esporte (futebol). Diferente do observado por Brito (2009) no contexto deste estudo não foi observada tensão entre jovens e professores/as do núcleo, o que confirma o tratamento pedagógico diferenciado que o Programa procura manter. Entretanto, um indicador mais claro da afirmação da masculinidade pelo grupo de pares é a exclusão de *Pedro*, ou seu próprio distanciamento de um coletivo que reproduz um modelo de masculinidade com o qual ele não se identifica.

As falas de *Marcos* sobre seus processos pedagógicos anteriormente ao Projovem indicam que as situações que vivenciou não potencializaram que ele desenvolvesse uma relação produtiva com o saber e com o aprender. Assim, ao refletir sobre sua aprendizagem disse:

Rapaz eu, falar a verdade, eu nunca tive muito interesse em estudar porque, justamente, trabalhava muito, aí não ficava. Não botava a mão no livro. Aí, já trocava a aula pra brincar porque a gente não tinha como brincar em casa, a gente era mais preso porque a gente cuidava de gado esses negócios. Era... trabalhava muito.

Fonte: Entrevista Individual com *Marcos*.

Com base nas reflexões de Dayrell (2007) pode se dizer que, para jovens como *Marcos*, o projeto pedagógico das escolas por onde passou não contribuiu para que atribuísse sentido à escolarização formal.

A história de *Laura* mostra que apesar dela ter feito a relação do seu abandono com a gravidez, em seu questionário as três repetências confirmam que ela já havia deixado à escola. Segundo ela a gravidez foi muito difícil porque já tinha tido uma primeira gestação, em que o feto nasceu anencéfalo. Embora a segunda não tenha tido o mesmo problema, ela teve que ter muito cuidado e repouso, contribuindo novamente para mais um abandono aos 14 anos. De

acordo com ela: “*antigamente não era comum encontrar adolescentes grávidas, todo mundo ficava olhando e comentando*”. Por sua vez, *Layale* confirmou o preconceito de colegas da escola com frases do tipo “*bucho de lama*”. No quadro a seguir apresento uma síntese dos vários fatores que levaram as jovens ao abandono escolar.

Layale – Pra falar a verdade porque eu tava... Eu não tava a fim “mermo”, tava sem paciência, preguiça “mermo” de vim. Preguiça.

Pesquisadora – E teus pais não cobravam não? *Layale* – Mas, pra falar a verdade, eles não ficava em cima “Vá estudar, vá estudar”. Pra ser sincera não.

Elisabeth – (...) É porque eu trabalhava, eu não sei, eu acho que foi. Também como eu tava, quando eu tava no interior eu não tinha muita condições não, é? Ou eu escolhia trabalhar, ou eu escolhia estudar.

Adélia - Abandonei meus estudo e fugi com ele. Essa foi a (...) maior burrada da minha vida.

Raquel – (...) parei de estudar por conta que eu fui morar com ele e ele ficava com ciúme: “Vai estudar mais não. Vai estudar mais não.” Aí parei de estudar. Por conta do ciúme dele, que ele dizia que eu ia pro colégio pra arrumar namorado.

Fonte: Entrevista Individual com Layane, Elisabeth, *Adélia* e *Raquel*.

Ainda é muito recorrente a ideia de que a evasão escolar esteja diretamente relacionada com a experiência de gravidez na adolescência. Tal visão como já dito é contestada por vários estudos, entre eles Heilborn et al (2006). Alguns achados desta última pesquisa mostram que para um percentual (29%) de jovens que relataram ter vivido a gravidez na adolescência, uma parcela significativa (40,2%) informou já estar fora da escola quando engravidou (HEILBORN et al., 2006). Essa leitura é importante porque indica a necessidade de focar nas situações de fracasso em que jovens mães estiveram e poderão estar envolvidas, algumas aqui confirmadas nos relatos de *Laura* e *Layane*.

No caso específico de *Laura* pode se dizer que as três reprovações que provocaram o sentimento de ser incapaz de aprender foram cruciais para sua decisão de afastamento, que segundo ela não teve contestação familiar. Foram poucas/os jovens que disseram haver insistência da família para que permanecessem na escola, quando decidiam abandonar depois de reprovações. Infere-se que este descrédito com a escola parece ser familiar, já que são poucas/os cujos membros familiares têm escolarização. Outras jovens também registraram que não houve posicionamento familiar firme diante da sua decisão de abandonar a escola.

Realidade inversa aos achados de Dias (2005), para quem muitos jovens revelaram que suas famílias se posicionaram contrárias à decisão de não estudar.

À medida que discorriam sobre os motivos do abandono escolar as jovens foram refletindo sobre a própria aprendizagem, sobre a escola anterior ao Projovem e seus profissionais. Entretanto, parece que o tempo de afastamento escolar e a falta de sentido da escola não oportunizou a emergência das memórias da escolarização anterior. Talvez, por isso, eventos fortes da vida, como primeira relação (ir morar com alguém), primeira gravidez (ser mãe) e a necessidade de trabalhar emergem, mais facilmente, como justificativas mais plausíveis para a desistência escolar, do que, por exemplo, não conseguir aprender.

Considerando as informações já apresentadas na Tabela 8, das seis jovens que disseram não gostar da escola/de estudar e não conseguir aprender, poucas refletem de forma mais consistente sobre o processo anterior ao Projovem, no que se refere à estrutura da instituição, ao ensino (didática dos professores) e a sua própria aprendizagem. A fala de *Laura* é reveladora de um modelo escolar que reconhece ser ainda muito comum: “*era uma bagunça, os aluno tudo bagunçando, não escutava o professor, tinha muito que queria dar no professor, e até hoje é assim né*”. Seu comentário mostra uma das problemáticas enfrentadas pela escola hoje, o seu processo de desinstitucionalização e com ele a perda dos seus objetivos, função social e do papel dos seus profissionais, como refletido no capítulo II, a partir de autores como Dubet (1998) e Dayrell (2007) que destaca como a juventude, a partir das suas diferentes linguagens faz ruir os muros da escola, provocando a instituição a começar a repensar seu fazer.

O destaque para o elemento da “bagunça” feito por *Laura* aponta para a relação professor-aluno discutida no estudo de Nogueira (2006; 2010), que referenciei nas reflexões sobre identidade feitas no Capítulo III. Para este autor, que buscou compreender as redes de pertencimento juvenil em contextos interativos, em sala de aula, diferente da “bagunça” a zoação é um elemento importante para constituição do grupo que busca romper com o *enquadre* esperado pela escola. Assim, tomando como referência este trechinho da fala de *Laura* e as reflexões de Nogueira (2006; 2010) pode se dizer que CDF (cabeça-de-ferro) e bagunceiro são identidades em que quase nenhum aluno deseja se encaixar ou ser encaixado, visto que isto significa rejeição, como fez a própria *Laura*.

Rodrigo que já estudou na EJA reflete sobre sua aprendizagem tomando como referência a didática dos professores, os quais, segundo sua avaliação, não acompanhavam muito a aprendizagem da turma. Ao se referir a uma de suas professoras disse: “*(...) não sabia ensinar direito, não tinha paciência. Aí pronto, eu me encabulava, não queria fazer mais*

nada, aí...”. Para ele, o seu não querer nada, a sua não aprendizagem tinha relação direta com a própria condução da professora em sala de aula. Como identificado logo no preenchimento do primeiro instrumento, *Rodrigo* é um dos alunos do Programa que chegou com frágil domínio da escrita e leitura e que me pareceu sair sem um acervo suficiente para, como diz Charlot (2011), construir uma relação de positiva com o saber e o aprender.

A fala de *Elisabeth* tanto apresenta uma auto-avaliação da própria aprendizagem, como registra sua insatisfação com a condução dada pela professora da escola anterior: “*se eu tivesse continuado eu tinha terminado rápido porque eu era inteligente, era muito difícil eu repetir. (...) Eu passei na recuperação, mas mesmo assim ela não me passou*”. Apesar de *Elisabeth* se auto-avaliar como inteligente, ela mostra no segundo trecho da sua fala, que a relação professora-aluna, eivada pela assimetria de poder, não possibilitou que ela avançasse, por isso sentia-se injustiçada. É claro que sendo este um recorte da fala de *Elisabeth* seria preciso mais elementos para compreender o contexto escolar, seus profissionais e o projeto de escola para uma análise mais situada de seu discurso. O que importa aqui é que ao refletir sobre sua relação com a aprendizagem *Elisabeth* se reconhece como alguém que tem uma capacidade e que já teria terminado se tivesse continuado na escola.

No próximo capítulo analiso as duas últimas unidades temáticas que emergiram do trabalho de campo e que tratam diretamente das contribuições do Projovem Urbano para os processos identitários das/os jovens que nele ingressam.

6 JUVENTUDE EM CENA: CHEGADA AO PROGRAMA E CONTRIBUIÇÕES DO PROJOVEM URBANO

Neste capítulo o foco são os dois últimos temas nos quais situamos os discursos que emergiram nos procedimento de escovação das palavras. Assim, a *chegada ao Programa* é a terceira unidade temática. Para seu exame dialogo com informações sistematizadas a partir do questionário sócio-demográfico discutindo os principais interesses para retomada dos estudos. Além disso, analiso um conjunto de falas em que as/os jovens detalham as suas motivações para ingressar no Projovem Urbano.

Na quarta e última unidade analiso o material discursivo que revela as *contribuições do PJU*. Inicio o procedimento apresentando uma síntese das respostas dadas no questionário e, conjuntamente, vou reflexionando a partir de formações discursivas que apresentam as percepções das/os jovens sobre as contribuições do Projovem Urbano no que diz respeito aos seus (re)posicionamento identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãos e sujeitos de gênero, momento em que dialogo com suas projeções de futuro, ou seja, seus sonhos para depois do Programa.

6.1 CENA 1: MOTIVAÇÕES PARA ENTRAR NO PJU

Para muitas/os jovens, o PJU pode ser resumido na frase de *Laura* quando soube do Programa: “Eita! Agora eu vou”. Várias/os jovens, por motivos diversos, como foi visto no capítulo anterior vivenciaram um ciclo de abandono e retorno à escola. No caso de algumas este movimento pode ser revelado no número de reprovações, para outras no tempo em que ficaram distantes da escola. A verdade é que a escola sempre foi um desafio para o grupo e para parte dele continuará sendo, mesmo com a passagem pelo Programa. A Tabela 9 apresenta das motivações que levaram as/os jovens a retornarem à escola.

Tabela 09 – Motivações para entrar no PJU

a) Retomar e concluir os estudos	17	4
b) Qualificar-se para uma profissão	17	
c) Formação para a Cidadania	2	
d) Pela bolsa - receber os 100 reais	2	

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Na contramão das críticas de que a migração de jovens da EJA teria o atrativo da bolsa, apenas duas jovens registraram a bolsa como um estímulo e nenhuma delas veio da EJA. Uma delas que teria vindo para retomar os estudos relatou que depois de entrar no Programa chegou à conclusão que não tinha mais cabeça para estudar, permanecendo por conta dos 100 reais. Ao longo da pesquisa de campo descobri seu gosto pela leitura e passei a lhe emprestar romances, sua preferência, depois contos e outros textos. Quando terminava alguns livros me dizia: *“mulher só traga para mim histórias que tenham final feliz”*. Fui diversificando os empréstimos e lhe trazendo diferentes tipos de leitura, mas procurando atender ao pedido da minha exigente leitora. Quase ao final da pesquisa ela me disse que não continuaria na escola, mas tinha decidido fazer um curso profissionalizante porque queria trabalhar, coisa que no início do Programa não cogitava. Infelizmente ela foi uma das jovens que não fez a entrevista individual. A pesquisa de Lucena Lira (2011) verificou que a bolsa é um estímulo, mas não a motivação principal da vinda para o Projovem. As informações da Tabela 9 mostram que as/os jovens vêm, majoritariamente, para se qualificar e continuar os estudos.

Outras/os jovens destacaram que sua escolha estava relacionada ao fato do PJU se tornar um espaço importante para conhecer novas pessoas e aproveitar a oportunidade. Na sua entrevista Ruth disse: *“Bem, o Projovem é uma forma de você ter uma oportunidade na vida, né. Que você... é tipo um curso. Você estuda e você aprende, e se qualifica, né, se tiver força de vontade, né”*. Sua fala demarca o diferencial do PJU quando comparado a uma escola comum. Na sua opinião a novidade do Projovem está exatamente na Qualificação Profissional.

Ruth contou que logo após fazer a inscrição no Programa sofreu um acidente e ficou sem poder escrever. Sua preocupação foi perder a oportunidade. Daí disse ter ido na escola onde havia feito a inscrição e *“perguntei como é que ia ser se eu não tivesse boa da mão pra escrever”*. Segundo ela, a equipe que estava trabalhando na matrícula que, geralmente, são professores/as do Programa falou que não teria problema era só vir assistir as aulas e quando sua mão estivesse boa ela registrava o conteúdo. Esse diferencial de atendimento e de escuta vai de encontro às posturas profissionais descritas por alguns jovens, quando falaram dos seus antecedentes escolares.

Giselle contou que foi reprovada duas vezes, a última na 7ª série. Aos 16 anos abandonou a escola novamente por conta do nascimento do filho. Ela, cuja motivação foi terminar os estudos, disse que antes de se matricular ligou para o trabalho do marido perguntando: *“José, tu quer que eu faça?”*. Segundo ela o marido respondeu afirmativamente

colocando a possibilidade de ir junto. Ela disse que isso a animou mais ainda e os dois se matricularam. Meses depois seu marido sofreu um acidente de trabalho e acabou desistindo. De acordo com seu relato, as amigas foram seu maior estímulo para continuar. Na avaliação do Programa *Giselle* apresenta outros elementos, como será visto na próxima unidade temática que, também, contribuíram para que ela chegasse ao final do Programa.

Um aspecto do discurso de *Giselle* revela aquilo o que chamo de *jogo de gênero*, que no contexto de produção discursivo diz respeito à forma como *Giselle* conduziu a conversa com *José*, seu marido. O fato dela não ter ligado para ele dizendo: “*José eu vou me matricular no Projovem*” pode ser lido como um *jogo de gênero*, ou seja, uma estratégia discursiva para lidar com as relações de poder do seu casamento. Estrategicamente, *Giselle* colocou a frase num tom de que estava pedindo permissão ao marido, o que não lhe torna submissa, ao contrário mostra sua capacidade de lidar com as relações de poder que fundamentam sua vida privada. O próximo conjunto de discursos mostra outras motivações relacionadas ao retomar os estudos e se qualificar para uma profissão.

Quando o Programa chegou *Betty*, que há alguns anos vive noutra relação, mas não teve outros filhos, além das duas que vivem com o seu ex-marido, disse que o momento foi oportuno porque não tinha preocupação com filhas pequenas, nem o marido para atrapalhar. No seu caso, outro estímulo foi ter quase todas as colegas da comunidade se matriculando. Mesmo assim disse: “*Foi difícil, também, essa vez... É difícil você parar de estudar, você querer estudar de novo, continuar estudando de novo. Você quer (...), mas ao mesmo tempo as dificuldades não dá pra você estudar*”.

Como se viu no tópico relativo aos antecedentes escolares um conjunto de motivo a fez desistir e, nesta nova etapa da sua vida, as dificuldades não se relacionavam com a sua vida privada, mas com as incompatibilidades com os horários de trabalho. Com suas próprias palavras:

No começo eu tive dificuldade por causa do trabalho, aí tive que sair do emprego, trocar pra outro, porque o horário não dava. Logo no começo, no comecinho do Projovem. Parece que é uma coisa! Sempre tem que acontecer alguma coisa pra me engalhar. Aí eu comecei a trabalhar e estudar, mas não dava tempo por causa do horário...,de noite. Aí eu tive que sair desse trabalho, tive que ter força de vontade, botar a cara no chão e dizer assim: “– Não, eu vou estudar de novo, porque dessa vez eu não sei se eu vou ter coragem mais não.” Eu saí do trabalho, fui pra outro pra poder eu estudar. Aí dessa vez eu fiquei. Dessa vez eu tô... tem algumas dificuldades, mas eu tô tentando... Não venho todos os dias, vou botando um dia aqui, um dia ali, vou tentando ver o máximo.

Fonte: Entrevista Individual com Betty.

Betty sempre teve dificuldade de comparecer ao Núcleo todos os dias por conta do seu emprego como babá. Ela e outras jovens que trabalhavam como empregadas domésticas, ou faxineiras (a maioria do Programa) tinham dificuldade que suas patroas as liberassem num horário suficientemente cedo para que chegassem em tempo no Núcleo X, que era às 18h30. Em função das dificuldades apresentadas por muitas jovens, a gestão do núcleo acabou condicionando a entrada ao horário da EJA, às 19h. Como no Programa as rotinas são mais flexíveis, muitas jovens, principalmente, as que trabalhavam e têm filhos/as sempre chegavam após esse horário. Parte delas, depois que saíam do trabalho, iam pegar as crianças na creche ou na casa de familiares, para depois vir com os/as filhos/as para o Núcleo, algumas porque não tinham com quem deixá-los à noite. No Núcleo, as crianças eram deixadas com as *cuidadoras*, enquanto elas iam assistir às aulas.

Leila admite e demonstra ter muita dificuldade de aprendizagem, reflexo de toda a sua história marcada pela violência do pai contra mãe e contra ela própria. Sua mãe fugiu de casa por conta das violências que sofria, não ousou levar ela e os irmãos. Todos tinham medo do seu pai porque sabiam que ele já havia matado uma pessoa. Ela que era a mais velha ficou cuidado dos dois irmãos mais novos. Aos 11 foi abusada sexualmente pelo pai que ficou praticando a violência até seus 12 anos, momento em que ela conseguiu denunciá-lo para a polícia. Ele foi preso. Voltou para morar com a mãe e partir daí sua vida mudou, mas conta que nunca conseguiu esquecer o que o pai fez.

Segundo seu depoimento, o abandono escolar antecede as violências sofridas, mas já refletia as posturas do pai contra a mãe, ela e os irmãos. Atualmente é casada e tem dois filhos, mas as marcas da violência se revelam a partir de uma *hexis* corporal e *habitus* acanhados, de quem procura se esconder. Ao falar sobre sua motivação para entrar no Projovem, *Leila* disse:

(...) assim de terminar o ensino fundamental, assim e tentar ver se eu consigo estudar mais porque vejo que hoje pra ter um emprego tem que ter algum estudo, alguma coisa. E do jeito que eu sou hoje eu não consigo trabalho em nenhum canto. Eu não sei mexer em computador. Que eu vejo o emprego (...) que aparece tem que ter curso de computação, tem saber mexer em computador e eu não consigo aprender e nem...

Fonte: Entrevista Individual com *Leila*.

Além de desejar terminar os estudos, *Leila*, como muitas jovens, teve seu interesse despertado por conta da informática. No Programa a informática se configura como um

instrumento de integração curricular, pois se entende que sendo esta um pilar da vida contemporânea é preciso garantir que as/os jovens sejam incluídos digitalmente. Dessa maneira, é fundamental “proporcionar aos jovens uma oportunidade efetiva de aprender os princípios de funcionamento, os programas principais e os recursos técnicos essenciais para a operação de computadores, sistemas periféricos e tecnologias da informação” (MOG, 2012, p. 46). O Professor Orientador é o profissional responsável pelas aulas de informática. Entretanto, durante o trabalho de campo observei que o Programa encontra dificuldades para efetivar esta inclusão.

Pedro é outro que deseja terminar seus estudos. A partir da 6ª série pensou em desistir, sempre próximo ao final de ano. Ao falar sobre as causas dos seus abandonos, reflete: “*Aí eu vinha, aí eu tinha dificuldade em estudar, assim, eu custei a saber ler, esses negócio...*”. Indago porque ele está apostando em terminar no Projovem e ele diz: “*pra não desistir, não ter a recaída de desistir. (...) É continuar estudando... é, né*”. Desta vez *Pedro* conseguiu fechar o ciclo de estudos e como será visto mais à frente seus sonhos são grandes.

Assim como *Giselle* e *Betty*, *Paloma* contou que veio para o Projovem, principalmente, por conta do estímulo das colegas do bairro, em especial por insistência da amiga *Elisabeth* que a fez se matricular. E diz que veio de certa forma até “*meio arrastada. Minha colega arrastou eu. Eu me lembro dela, que ela me arrastou pra vim pro colégio*”. Sua amiga foi importante ao longo de todo primeiro semestre. No segundo semestre era possível observar que *Paloma* era uma das primeiras a chegar ao Núcleo e quase nunca faltava às aulas. Estava sempre animada e participando.

Anita também veio para concluir o ensino fundamental quase terminado, pois quando abandonou a escola estava cursando a 8ª série. Contou que para ela o PJU foi muito mais do que voltar a estudar. Na época em que se matriculou no Programa se encontrava num estado depressivo resultante das violências simbólicas sofridas na sua relação conjugal. Ela afirmou que sua boa sorte do problema não ter se agravado foi ter entrado no Projovem.

Por causa daqui do Projovem, que eu vinha, brincava aqui e tirava um pouquinho a mente dele e ficava mais no Projovem. Já são muitas coisas aqui no Projovem vão me ajudando muito, depois que eu vim pra cá. Conversava, a professora dava conselhos. O P1H (professor de inglês), também, já gosta de ajudar, quando eu falava algumas coisa pra ele, ele falava: “Mas a gente não pode ser assim não, fechar os olhos e deixar de viver não. Tem que lutar, se a gente não lutar, a gente não vai conseguir viver.” Aí eu fui botando isso na cabeça, fui vendo que era verdade mesmo. Foi minha salvação!

Para *Anita* e outras jovens o PJU se configura como uma porta para um mundo mais amplo, para a possibilidade de estabelecer e construir novas relações, para melhoria da auto-estima pessoal e social. A passagem de *Anita* pelo Programa, até certo ponto, foi fornecendo elementos para que ela se fortalecesse dentro do relacionamento em que vive. Dessa maneira, num primeiro momento, a relação que ela estabeleceu com a escola veio fortalecer sua posição social subjetiva, como mulher. No próximo tópico trataremos das outras aprendizagens que *Anita* e seus colegas identificam que acessaram a partir da sua passagem no PJU.

6.2 CENA 2: APRENDIZAGENS A PARTIR DAS DIMENSÕES DO PROGRAMA

Para organização desta unidade temática focalizo nos elementos que expressam a avaliação que as/os jovens fazem das dimensões do Programa, ou seja, da Participação Cidadã, Qualificação Profissional, da Formação Básica e da figura da/o Professor/a Orientador/a. No último ponto saliento a partir do que elas/eles projetam como visão de futuro, isto é, seus sonhos, considerando aspectos relacionados à escola, ao trabalho e a vida.

O primeiro passo para identificação das aprendizagens foi a inclusão no questionário sócio demográfico das questões 18 e 18.1, nas quais apresentei uma série de competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas ao longo das Unidades Formativas, nas dimensões do Programa. Assim, na Tabela 10 apresento uma síntese quantitativa das respostas dadas pelas/pelos jovens e na Tabela 11 apresento a relação das suas conquistas com as dimensões do Programa, o trabalho do Professor/a Orientador/a, além de suas buscas pessoais.

A definição dos itens que compuseram a questão 18 tomou como referência aspectos dos objetivos gerais do Projovem Urbano, no que diz respeito às capacidades esperadas do/da jovem concluinte do Programa e algumas orientações das suas diretrizes curriculares operacionais, encontrados no Manual do Educador Orientações Gerais 2012. Evidentemente que a sistematização considerou apenas aspectos que pudessem estar relacionados aos interesses desta pesquisa. A partir do material consegui sistematizar as nove aprendizagens/habilidades que compõem a Tabela 10.

Nesta parte achei importante deixar uma questão aberta para que as/os jovens pudessem expressar algo que, do seu ponto de vista, não havia sido registrado na minha listagem e que considerassem pertinente. Foi orientado que marcassem apenas num nível

(muito, pouco, nada) e que só assinalassem aquela aprendizagem/habilidade que identificassem ter acessado até o momento da aplicação do instrumento, o que significava que cada aspecto só poderia ser avaliado uma vez.

Tabela 10 - Conquistas através do PJU

Aprendizagens/Habilidades	Nº de Respostas		
	Muito	Pouco	Nada
Cite outra aprendizagem que você considere importante e marque o nível de contribuição que o PJU deu para que você alcançasse.	7	-	1
Exercitar a habilidade de falar, em contextos que exijam postura participativa.	13	8	2
Refletir sobre situações geradoras de preconceitos.	14	4	3
Refletir sobre aspectos importantes da sua vida, que você só veio perceber depois da sua entrada no Programa.	17	7	2
Posicionar-se diante de situações que neguem sua dignidade como ser humano, trabalhador(a) e cidadão/cidadã.	17	5	2
Buscar e exercer seus direitos de cidadania como mulher ou como homem jovem, em contextos em que estes direitos sejam negados	18	5	1
Assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, a partir da compreensão de problemáticas que afetam seu entorno (comunidade) e contextos mais gerais da sociedade	18	6	-
Falar e se posicionar sobre assuntos do seu interesse, como: drogas, sexualidade, namoro, gravidez, aborto...	19	6	2
Exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação.	19	5	1
Conhecer e participar de processos que tratem de questões relacionadas aos direitos e deveres da cidadania, de homens e mulheres jovens.	20	8	-

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Inicialmente pode se registrar que das/os 33 jovens que responderam ao questionário, apenas um rapaz não preencheu as questões 18 e 18.1. Outras duas observações a serem feitas é que 11 das jovens que responderam o instrumento não participaram da entrevista individual, impossibilitando aprofundar alguns aspectos. Uma questão que me chamou atenção foi o tempo em que algumas jovens devolveram o instrumento (em menos de 30 minutos). Minha leitura é que tal atitude revelou a pouca atenção a questões como esta que, em minha opinião, exigiriam um pouco mais de reflexividade para serem respondidas, já que tratavam de conhecimentos aprendidos ou não, ao longo das Unidades Formativas.

Uma primeira apreciação mostrou que, para a grande maioria das/os jovens, o Projovem tem contribuído para a conquista de determinadas capacidades/habilidades. Um pequeno grupo revelou ter aprendido pouco e teve quem afirmou não ter aprendido nada.

Estas constatações confirmam as reflexões de Vorraber quando afirma que “nem todas as pessoas sujeitas aos mesmos discursos são subjetivadas da mesma forma” (VORRABER, 2006, p. 2), o que se revela nas respostas dadas e vai se expressar nas entrevistas.

Do grupo que fez entrevista outra observação a ser anotada é que a maioria deu respostas muito curtas, o que, de certa maneira, se confirma na avaliação que deram para o item 7 da Tabela 10. Destarte, nas entrevistas não se buscou repetir as informações solicitadas nas questões 18 e 18.1 do questionário, mas pedi para ampliarem sua avaliação sobre as dimensões que mais contribuíram para suas aprendizagens, momento em que chamava atenção para o que já havia solicitado no questionário.

Por fim, é preciso considerar que depois de terminado o trabalho de campo o grupo, ainda iria passar por mais três meses de aulas, cursando a última Unidade Formativa, intitulada Juventude e Cidadania, a qual retoma muitas das questões abordadas por mim e trabalhadas ao longo do Programa. Isto significa que a configuração deste quadro e a participação nas entrevistas após o fechamento da última unidade poderia trazer uma nova representação, já que a aprendizagem é um processo de permanente mudança.

Na Tabela 11 apresento a síntese de quais dimensões foram relacionadas às suas aprendizagens. Nesta questão o grupo foi informado que poderia marcar mais de uma opção. A sistematização das respostas incluiu aqueles que responderam de forma isolada e casada, ou seja, marcaram mais de uma opção.

Tabela 11 - Avaliação das Conquistas

As aprendizagens/habilidades se devem a:	Qte
a) As suas próprias buscas pessoais.	2
b) As suas aprendizagens, a partir das aulas da Formação Básica.	3
c) As suas aprendizagens, a partir das aulas de Qualificação Profissional.	4
d) As suas aprendizagens, a partir das aulas de Participação Cidadã.	5
e) As suas aprendizagens, a partir das aulas do/da seu/sua Professor/a Orientador/a.	9
f) As suas aprendizagens envolvendo essas três dimensões.	10

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Observa-se a partir das respostas a importância da integração curricular entre Formação Básica (FB), Participação Cidadã (PC) e Qualificação Profissional (QP), que corresponde a 10 reconhecimentos. Entretanto, cabe destacar, com base nos estudos de Machado (2009), Monteiro (2011), Santos (2011), Villas-Boas (2008), que o Programa vem

apresentando limitações na execução do seu Projeto, em especial, nas dimensões de Qualificação Profissional e Participação Cidadã, como já discutido o Capítulo II e em outros momentos deste texto.

Na Tabela 11 também é possível observar que nove jovens avaliaram positivamente o papel do Professor/a Orientador/a quanto as suas aprendizagens. Isto se confirma em algumas entrevistas, quando destacam a atuação da/o professor/a nesta função, a sua presença e os seus estímulos. Talvez nesta função alguns professores consigam colocar em prática aquilo que Charlot (2011, p. 24) chama de *simpatia antropológica*, que não significa amar todos os alunos, para ele isto é hipocrisia, mas “gostar dos jovens de forma geral”. A avaliação dada ao educador na função PO mostra o acerto do Programa. Alguns estudos, a exemplo de Lucena Lira (2010), têm chamado atenção para a positividade desta função para a manutenção da relação pedagógica dentro do Programa.

Como já dito, as entrevistas não apresentaram, por parte de muitas jovens, uma discursividade capaz de revelar uma avaliação mais reflexiva sobre suas aprendizagens, a partir das três dimensões do Programa. Talvez, um elemento que pode ter sido prejudicial foi o fato de todas terem sido feitas no horário de aula, já que muitas jovens, por conta do trabalho não podiam vir mais cedo ou em outro horário. Por isso, tinha que ir negociando de acordo com as aulas e suas próprias disponibilidades.

Entretanto, mesmo para quem não conseguiu organizar sistematicamente as ideias sobre o que aprendeu ao longo das unidades formativas existe uma opinião comum de que o Programa tem um diferencial quando comparado à escolarização anterior. Neste sentido, quando falam de aprender, de aprendizado, de aprendizagem, de uma forma mais geral dizem:

Betty – (...) eu aprendi coisas diferentes, coisas novas, coisas que eu não sabia, do cotidiano. Não só escrever, mas... coisas... palestras, sabe falar... Digamos, tudo que é realmente necessário, que como a gente já tem uma idade aproximada de vinte pra trinta anos, a gente já... a fase da adolescência, a gente já passou. A gente já aprende a ser mais responsável, ter responsabilidade, ter horário, a trabalhar, a ter obrigações. E no Projovem a gente já vê, assim, digamos, o estudo já é outro totalmente diferente... Sobre a tecnologia... Tem coisas que naquela época que eu estudava, não tinha. Eu não tinha um celular. (...) Não sabia mexer em internet. Então tudo isso, com o Projovem já ajudou mais a evoluir as coisas.

Giselle - O Projovem é totalmente diferente. É um ensino que tá ali ensinando a você, mas por outra não só tá naquele assunto. Não só tá você ali e o professor só falando, só fazer prova, fazer isso, fazer aquilo. (...) Eu achei totalmente diferente.

Paloma - agora, aprendizagem legal, os professores são bem legal, mas é a cabeça, às vezes, que não dá pra... Aí hoje eu aprendi a não desistir. (...) Assim, o Projovem me ensinou isso, a não desistir dos objetivos, do que eu quero fazer da minha vida.

Fonte: Entrevistas Individuais Betty, Giselle e *Paloma*.

As opiniões de *Betty*, *Giselle* e *Paloma* revelam aspectos bem diferenciados relacionados à proposta do Programa, ao seu currículo e à ação das/os profissionais que nele atuam. Enquanto os elementos trazidos no discurso de *Betty* apontam para um currículo que trás aspectos de interesse do jovem, a exemplo das questões tecnológicas, *Giselle* e *Paloma* fazem menção à didática das/os professores do Programa, que difere das outras escolas em que estudaram. Ainda para *Betty*, voltar para a escola numa idade em que se está mais próxima da vida adulta significa responsabilidade. Para *Paloma* que, como foi visto, veio arrastada pelas amigas, houve um salto na sua auto-estima com relação à escola e à vida.

Ainda considerando as informações apresentadas na Tabela 11, percebe-se que a Formação Básica é pouco referenciada. Assim, quando falam desta dimensão as/os jovens tendem a falar das disciplinas e avaliar os/as professores em particular, como pode ser observado em algumas formações discursivas, a seguir

Betty – O que eu achei interessante foi a língua inglesa porque a maioria das pessoas... Eu não sabia que precisava tanto se falar inglês, não via muita necessidade. Mas, digamos, tem profissões, você precisa de todo jeito, pelo menos aprender o máximo possível o inglês pra poder falar. Até se você for viajar pra algum lugar (...), a importância da linguagem inglesa na nossa vida. (...) Eu achava que não tinha tanta importância.

Layale – Aqui! Agora matemática, não foi meu forte não. Matemática até na quarta série, “as vezes”, eu não sabia entender. Sei lá, é muito difícil pra mim. Agora português, ciências, eu gosto.

Adélia – (...) Matemática nunca foi da minha natureza, eu tenho pavor a matemática

Rodrigo – Professora de português, professora de português. (...) É muita diferença, que você vai aprender a ler corretamente e escrever. É o principal, ne? É o mais que eu tô precisando.

Maria – Tem a professora P3M (Português), só não gosto bem, não sei muito assim inglês, que eu não pego de jeito nenhum, nada. Não consigo, não.

Fonte: Entrevistas Individuais com Betty, Layale, Adélia, Rodrigo e Maria.

Durante o trabalho de campo observei que, de uma maneira geral, quem mais apresenta dificuldade em acompanhar a proposta curricular do PJU são jovens que não

conseguiram concluir a primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, não fecharam a quarta série, ou aquelas/es que vêm com muita dificuldade de leitura e de escrita. Nas reflexões do Capítulo II destaquei que esta dificuldade afirmava-se como uma problemática da realidade local, no que se refere à permanência e a continuidade dos estudos para jovens desta pesquisa.

Como sabido, o profissional de Formação Básica ao atuar na função de Professor Orientador (PO) é responsável por uma das turmas do núcleo, contribuindo para o fortalecimento da ação interdisciplinar e da integração curricular prevista no Projeto do Programa. Ser responsável por uma turma permite que cada professor/a conheça melhor um grupo de alunas/os, possibilitando estabelecer vínculos importantes para qualificar a orientação educacional grupal e individual. Ao discorrerem sobre o/a profissional que mais marcou a sua aprendizagem, parte do grupo faz referência a/o professor/a na função de PO.

Betty quando fala do PO mostra a importância deste profissional para o estabelecimento de uma relação mais estreita com a/o educanda/o, um vínculo que parece não se fundamentar única e exclusivamente no sucesso acadêmico, mas no sucesso como pessoa humana. Ao se referir ao seu Professor Orientador *Betty* disse:

O profissional que me enxergou... Me fez sentir assim, uma pessoa amada, valorizada foi o professor P1H, pelas palavras dele, simples. (...) De como, digamos, de como você é bonita. Um(a)s palavras que você é uma pessoa que merece uma coisa melhor. Você é importante pra si mesma. Você tem que se olhar no espelho e dizer: “– Eu sou importante. Eu sou... eu posso chegar lá.” Ele foi a pessoa que me incentivou a ver coisas que eu queria que as pessoas vissem em mim. Mas, que ele nem me conhece e digamos, nunca me conheceu, tá me conhecendo agora, mas que viu coisas em mim que outras pessoas nunca viram. E se viram, também nunca me disseram. Que eu era desse jeito, que eu era assim, que eu podia chegar lá. Que se eu lutasse, me esforçasse, eu poderia ser alguém na vida.

Fonte: Entrevista Individual com *Betty*.

Uma das preocupações do estudo de Lucena Lira (2011) foi saber a importância que tem a/o professor/a como PO. Para os/as jovens da sua pesquisa a/o PO foi fundamental para que a retomada do processo de escolarização fosse acolhedora e inclusiva, o que fortaleceu a permanência no Programa. O/a PO era alguém que contribuía para que elas/eles tivessem coragem de enfrentar as dificuldades diárias e buscar superá-las, não desistindo de enfrentar os desafios da vida e da escola.

Para *Giselle* a atuação do seu PO, que também era P1H (professor de inglês), fez com que ela superasse alguns preconceitos, um deles era com “*gente que se relacionava com o mesmo sexo. Eu achava isso muito feio. Eu achava isso terrível. Pra mim não existia. Mas aí*

eu fui... (...) mudando aquilo que eu pensava...". E continua: *"Ele sempre tava ali. Se eu chegar triste, ele tava ali. Não sei o quê, sempre orientando".* Mas, porque nesta função o professor é tão querido e reconhecido pelas/os jovens? Infere-se que pelo fato do PO atuar com os chamados temas transversais e com as questões da subjetividade juvenil possibilita que as/os jovens falem *de si* e reflexionem sobre seus processos identitários.

Diferente de *Giselly* e *Betty* que tiveram uma experiência positiva com o PO, *Pedro* revela: *"Aff! Eu nunca ouvi falar, não! [riso]. Ela parece uma morta nas calça. [riso]"*. A PO da sua turma é P6M, professora de matemática, uma das áreas em que parte do grupo tem dificuldades e resistência. Outro aspecto que parece ter agravado a tensão entre professora e turma foi que no período de sua licença o professor substituto foi bem aceito pela maioria do grupo. Ou seja, parte dos colegas de *Pedro* e ele próprio construíram uma relação negativa com a professora devido a alguns fatores: a diferença da didática dela e do substituto, a perda do contrato por este, a postura de defesa da professora, diante da resistência da maioria do grupo ao seu retorno.

Esses fatores dificultaram a construção de uma experiência pedagógica positiva entre professora e jovens nas duas funções, enquanto docente de matemática, uma área, historicamente, vista como dura e só acessível para iluminados e, como PO, cuja função, como já foi explicada, deve seguir uma perspectiva interdisciplinar. Nos tópicos a seguir as avaliações se tornam mais específicas e vão revelando a forma como as/os jovens enxergam determinadas dimensões, seus professores/as e como projetam o futuro com o término do Projovem.

6.2.1 Contribuições da participação cidadã

A grande finalidade do Projovem Urbano é elevar o grau de escolaridade dos jovens, com vistas a contribuir para o seu desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, a dimensão da Participação Cidadã deve oportunizar que as/os jovens vivenciem uma experiência de atuação social, em relação direta com sua própria comunidade. Como visto no capítulo II, a partir de alguns estudos que investigaram esta dimensão, tanto se encontram práticas que reproduziram noções homogêneas e "acríticas" de protagonismo, confirmando as críticas feitas por Souza (2006) e Furiati (2010), como se

verificaram experiências reveladoras de que as proposições de uma política não se concretizam igualmente em todos os contextos.

Na experiência do Núcleo X se observou que a própria realidade da maioria das/os jovens impôs a elas/eles, ao núcleo e aos seus profissionais posicionamento diante de problemas enfrentados pela comunidade. As definições feitas com o alunado para o Plano de Ação Comunitária foram sendo alteradas ao longo do percurso. De início, foi decidido, a partir do trabalho feito pelo “Mapa dos Desafios”⁶⁷, que o Plano de Ação Comunitária (PLA) priorizaria ações no sentido de demandar ao poder público a construção de uma quadra de esportes na comunidade, principalmente, por conta da ausência de espaço para a prática de esporte e lazer pela população jovem.

Quando iniciei o trabalho de campo todas as atividades preliminares da Participação Cidadã já tinham sido encaminhadas. Fui informada apenas que as ações seguintes seriam no sentido de apontar os caminhos para concretização da quadra de esportes, tema do PLA. É um processo que exige apresentação pública para outros núcleos e para a comunidade, todo um ritual, que se espera seja protagonizado pela juventude do Programa. Entretanto, notava que quando se falava na agenda de apresentação pública algumas professoras diziam que esta parecia que não iria acontecer e que o profissional responsável não iria dar conta. Este, por sua vez, colocava os limites encontrados e o desânimo da turma de jovens para com as ações. Esse murmurinho me fazia refletir que o PLA do Núcleo não tinha vida porque nem tinha o crédito das/os jovens, nem das/os professores/as.

No meio do PLA começaram as chuvas do mês de junho e as inundações enfrentadas pela comunidade acabaram levando ao total redirecionamento das ações do PLA. A realidade dura enfrentada pela comunidade fez com que as ações do PLA ganhassem fôlego com algo concreto, algo que era sentido por muitos/as jovens que estavam no Programa naquele momento. Familiares das/os jovens ficaram sem casa, outros tiveram que sair das zonas de perigo e ir para ginásios das escolas públicas da área. Muitas/os jovens deixaram de vir para a escola porque a comunidade havia ficado intransitável, em vários momentos, como pode ser visto nas imagens a seguir.

⁶⁷ Documento que sintetiza o diagnóstico de potencialidades e vulnerabilidades existentes na comunidade.

Imagem 7 – As chuvas no meio do PLA



Fonte: Pesquisa de Campo

O dilema posto era continuar com o que estava pronto, mas sem vida, ou redirecionar o planejamento e apontar um novo caminho. Este foi um momento em que a frequência do Núcleo X ficou bem reduzida. Mesmo com as/os poucos jovens que estavam comparecendo no período, a maioria mulheres, se reviu a trajetória das ações do PLA. Na primeira apresentação no Núcleo a tensão foi grande porque a associação do bairro queria que fosse construída a quadra. Para o grupo que comanda a associação há anos ter o apoio da juventude seria um ganho político junto às autoridades locais. As/os jovens presentes refletiram junto com as/os educadoras/es e se definiram pela mudança do PLA.

Imagem 8 – Apresentação do PLA Núcleo X



Fonte: Pesquisa de Campo

Este momento no Núcleo, embora com um número pequeno de jovens, foi importante. Além da entrega das casas que já se arrastava há alguns anos, outro ponto discutido foi à questão da segurança. Uma das jovens que assistia, descrente da própria realidade, comentava: *falar não adianta nada, quem tem dinheiro não vai resolver, esse povo vai? Aqui*

*só tem mala*⁶⁸. A descrença da jovem é de quem vê anos a fio uma realidade que não muda e os direitos que nunca chegam. Ao final *Marcos* fez uma fala reflexiva sobre os anos decorridos desde que as autoridades estão para entregar as casas, que depois de prontas ficaram fechadas. A problemática advinda com as chuvas colocou a questão na ordem do dia e na agenda política local.

Depois desse momento, pequenas ações se sucederam até a apresentação pública do PLA. A equipe do Núcleo junto com as jovens se juntou para apoiar as famílias que ficaram alojadas no ginásio da escola levando roupas e mantimentos. A festa junina foi bem solidária. As/os educadores queriam juntar a escola com a comunidade e fazer uma festa única, mas a gestão geral da escola resistiu. Na noite da festa, educadoras/es e jovens foram ao ginásio compartilhar com as pessoas que estavam alojadas um pouco da comida que haviam preparado para os festejos juninos. Conversando com *Marcos*, companheiro de *Laura*, ele disse que tinha sido o São João mais angustiante que passara porque temia perder sua casa com as chuvas.

A apresentação pública do PLA foi feita pelas jovens mulheres do Programa que, juntamente com P2, parodiaram uma música da cultura de massa na qual chamavam atenção para as problemáticas que a comunidade vinha enfrentando em todo período de chuva, por falta de infraestrutura adequada. Segundo P2, inicialmente as jovens resistiram à ideia de mexer na letra da música. Refletindo com elas, o professor as fez perceber que seria a oportunidade que elas tinham de gritar “*temos problemas graves na comunidade e queremos resolver, a barreira é um deles...*”.

Do trabalho feito com o grupo saiu a letra a seguir:

Repara que a chuva agora derruba a barreira / Onde a gente mora / Se espalha pelas ruas / A minha, a sua / Desabriga as famílias quando chove / Tenho que sair correndo para não morrer / O desespero é grande não sei o que fazer / Há demora da defesa para socorrer / A ameaça continua bora correr / Paro e penso já estou cansando / A quanto tempo estou esperando / Não aguento mais ouvir estou chegando / E continuo à toa e eles na vida boa... / Vida boaaaaa, vida boaaaa, vida boaaaa Repara!

O evento público aconteceu numa praça do bairro. O apoio de P2 pela sua experiência em organizar eventos de rua foi importante. Depois do acontecimento ele avaliou: “O trabalho foi árduo, mas muito gratificante. O grupo cresceu muito, consegui envolver todos os jovens na apresentação. Sem contar que o nosso stand ficou lindo”. P2 é um entusiasmado

⁶⁸ Diário de campo: 25/07/2013.

pelo Programa e na sua ansiedade de ver acontecer, às vezes, não espera o tempo de resposta juvenil, mas é daqueles que se reposiciona enquanto profissional todo o tempo e vai buscando entrar em sincronia com o ritmo da juventude. A seguir algumas fotos da apresentação pública do PLA.

Imagem 9 – Apresentação pública do PLA



Fonte: Pesquisa de Campo

O que pode se dizer é que a própria realidade vivida pelas jovens motivou a tomada de postura que redirecionou o PLA. Para Villas-Boas (2008, p.88) o impacto que a Ação Comunitária do Programa “pode alcançar na formação dos jovens, reconhecidos como sujeitos de direitos e mobilizados para atuação proativa no seu meio social, depende de diversos fatores que ultrapassam o âmbito da proposta pedagógica apresentada”. De acordo com sua análise a proposta da Participação Cidadã do Programa muitas vezes fica mais na idealização. Para ela o desafio é que no processo de materialização professores/as e jovens e estes entre si estejam plenamente envolvidos, não esquecendo de que os/as jovens devem ser reconhecidos/as como sujeitos de direitos, o que penso foi alcançado com o redirecionamento do PLA no Núcleo X.

A partir da sistematização do material produzido pode ser verificado na Tabela 11, que cinco jovens reconhecem a importância da Participação Cidadã para suas aprendizagens. Nos recortes das entrevistas a seguir ilustra-se a percepção de duas jovens sobre suas aprendizagens a partir desta dimensão.

Betty – (...) eu aprendi foi muitas coisas, muitos direitos, também, que a gente tem. Inclusive, que nós jovens tem, direito à saúde, à educação, que a gente tem direito a um... A gente tem direito, mas os nossos filhos também.

Raquel – (...) a gente aprendeu a ter mais cidadania no Projovem. (...) Numa escola normal não ensina isso não, sobre os direitos da gente. Ensinou muito a gente a correr atrás dos direitos da gente. (...) Nas palestras que teve de sexualidade, das palestras, também, que Pedro fez (...) com termo de participação dos jovem, do grupo (...), que a gente aprende mais dos direito da gente.

Fonte: Entrevista Individual.

Embora expressem que as contribuições dessa dimensão estão relacionadas ao campo dos direitos, não conseguiram dar exemplos concretos a partir das suas vidas, no sentido de exercício da cidadania, pelo menos no momento da entrevista. Uma situação prática em que demonstraram esse exercício foi com relação à pressão para a entrega das casas. O poder público local definiu uma data e depois informou o adiamento justificando que a situação da energia não estaria resolvida. *Laura* e *Marcos* que estavam ansiosos pelo dia da entrega resolveram entrar na sua casa, mesmo sem energia. *Ana* foi junto. *Laura* disse que o marido electricista fez um “um gato”⁶⁹ e resolveu o problema da escuridão. A comunidade denunciou o jovem e os dois correram atrás das autoridades e resolveram. Depois que parte da comunidade viu a iniciativa juvenil, resolveu ocupar, o que pressionou a administração local a agilizar a iluminação.

Segundo *Marcos*, às vezes, suas colegas não gostam das aulas de Participação Cidadã, que para ele é uma das aulas mais interessantes porque P5H é daqueles professores que não está ali só pelo dinheiro. Na sua visão P5H está “*mais voltado de coração pra os jovens “mesmo”*”. *Eu percebo isso, que ele gosta “mesmo” (...). Eu vejo que ele tem algo de bom “mesmo” pra doar, pra... Se ele tivesse mais aula com a gente, eu tenho certeza que o pessoal iria gostar, mas ele só dá uma passadinha na aula ali*”. A avaliação de *Marcos* sobre P5H se reflete no seu interesse pelas aulas, que não acontecia na escola anterior, como visto no tópico relacionado aos antecedentes escolares. Fundamentada em Charlot (2011), afirmo que o conhecimento trazido pela Participação Cidadã parece fazer sentido *Marcos* que, naquele contexto, vivia um momento histórico singular.

A postura de P5H parece revelar vários dos saberes da docência de que Freire (2001) fala. *Marcos* que antes do Projovem havia sido expulso de duas escolas conclui:

⁶⁹ Ligação desautorizada.

(...) Mas já captei (...) a forma dele. É até melhor do que (todos) porque ele quer justamente passar o de bom da sociedade, não o que a sociedade acha que vamos diminuir a idade penal (...). Aí, ele já é tudo contra. Pronto ele não é desse jeito não. Ele já vai pra a parte de educação. Você educar os jovens (...), se tiver um negócio voltado Projovem.

Fonte: Entrevista Individual com *Marcos*.

A Participação Cidadã e a Qualificação Profissional são apostas do Projovem Urbano que parecem interessar a/o jovem que ingressa no Programa. Entretanto, não se pode perder de vista a importância de superar alguns limites já apontados por estudos como o de Santos (2011), entre os quais destaco: o tempo reduzido do trabalho e as noções homogeneizadas e “acríticas” de protagonismo que conduzem algumas práticas na PC, na QP a não concretização, ou limite dos cursos oferecidos.

Outro aspecto importante registrado por Blanco (2009) em suas conclusões é que a/o jovem tem sido convocado a ser cidadão ativo apenas na comunidade, nos Núcleos são considerados sujeitos passivos. Para o autor a cidadania ativa precisa começar a ser vivida dentro do próprio Programa. Ou seja, é preciso dar voz aos jovens para que possam dar suas “contribuições para ajustes na formulação das políticas a eles endereçadas” (BLANCO, 2009, p. 151). É preciso que o exercício da cidadania comece dentro do próprio Programa.

6.2.2 Contribuições da qualificação profissional

A Qualificação Profissional é composta pela Formação Técnica Geral – FTG, pela Formação Técnica Específica – FTE e pelo Projeto de Orientação Profissional – POP. Ela é uma das dimensões do PJU que aparece como um dos fatores principais que motiva o ingresso no Programa. Na Tabela 9 verifica-se que ficou equilibrado o interesse em se qualificar para uma profissão e a intenção de concluir os estudos, ambas as alternativas marcadas por 17 jovens.

Outro aspecto a ser destacado sobre a qualificação é que, diferente de outros Programas como o Projovem Trabalhador⁷⁰, para o PJU a qualificação não incide na profissionalização completa. Seu objetivo é proporcionar uma formação inicial que ajude a/ao

⁷⁰ Atende ao público jovem de 18 a 29 que se encontra em situação de desemprego e venham de famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo. Diferente do Projovem tem como principal objetivo preparar para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas que gerem renda.

jovem a “desenvolver suas aptidões profissionais proporcionando-lhe novas oportunidades e escolhas no mundo do trabalho” (MOG, 2012, p. 16). Nos depoimentos a seguir vê-se o que algumas jovens manifestam sobre suas aprendizagens, a partir desta dimensão.

Ruth contou que quando soube que o arco do Núcleo X iria ser Turismo e Hospitalidade ficou animada porque estava interessada em fazer um curso, mas nunca tinha tido oportunidade, por falta de condições. Na sua entrevista quando perguntei a maior contribuição do PJU, ela fez a seguinte avaliação:

Uma oportunidade. Que eu sempre quis fazer curso. De alguma coisa, aí me interessei logo pelos cursos que ia ter, me interessei logo pelo de recepcionista. Por isso que eu tô bem interessada no Projovem. Já disse ao professor que eu tô interessada no curso de recepcionista. (...) Eu nunca tive oportunidade de fazer curso, eu digo: “Vou fazer agora”. Vejo o Projovem como um curso. Uma oportunidade de vida pra quem quer, ne? (...) Quem se interessa.

Fonte: Entrevista Individual com Ruth.

O interesse de *Ruth* foi potencializado porque o arco oferecido trazia exatamente aquilo que ela desejava fazer, um curso de recepcionista. Entretanto, esse mesmo entusiasmo não se observa com a maioria que optou por entrar no Programa para se qualificar. Ao refletir sobre a dimensão pela qual é responsável, P2 avaliou a questão da/o jovem não ter mais um leque de opções para escolher:

(...) continuo com a mesma opinião de que atrapalha muito o processo de aprendizagem da qualificação porque nem todos têm interesse ou habilidade para trabalhar com turismo. Talvez esse seja o principal motivo do desinteresse pelo arco. Na minha primeira entrada, eu trabalhava muito mais, tinha que me desdobrar em três núcleos distantes, mas me realizava por que as turmas eram cheias e interessadas, produzia muito mais. Só que aí os jovens tinham opção de escolha entre 5 arcos, então as turmas se formavam com grupos afins (...), as queixas eram mínimas e a participação era muito boa.

Fonte: Conversa coletiva com os/as professores/as – P2.

P2 reconhece que com a imposição do arco ele trabalha muito menos, por outro lado vê muitos/as jovens desestimulados/as. Isto lhe coloca o desafio de ir conquistando a turma a cada dia, em especial no primeiro momento que corresponde à Formação Técnica Geral, a qual muitos/as jovens não acham interessante ou importante, parte mais conceitual da formação. De acordo com esse professor na entrada anterior o município só podia optar por

dois arcos e foram escolhidos Turismo e Hospitalidade e Educação. Na entrada de 2012 (atual) foram quatro arcos, mas as/os jovens continuam sem poder escolher, ou seja, quando vão fazer a matrícula no núcleo são informados do arco que irão cursar.

Como visto no capítulo II, as dimensões da Qualificação e da Participação Cidadã têm sido identificadas como um dos principais desafios do Programa, por conta da precariedade observada no funcionamento dos cursos. Andrade, Esteves, Oliveira (2009) revelam isto e Barros (2011) confirma em sua pesquisa que o discurso do Programa não se efetiva na prática. De acordo com um dos seus achados, a dimensão não atende à expectativa dos/as jovens, principalmente por conta da inexistência da parte prática do curso. Na realidade local observou-se que algumas dificuldades de percurso foram solucionadas por iniciativa de P2, a partir do seus contatos na área de hotelaria e turismo.

Outras/os jovens foram bem sintéticas/os na sua avaliação. A maioria sempre fez referência a P2H e a P5H conjuntamente, por conta da vinculação das dimensões de Qualificação Profissional e Participação Cidadã, pelas quais são responsáveis. *Anita, Antonia e Rodrigo* disseram que aprenderam muitas coisas, principalmente sobre “os direitos do trabalhador”. *Malu e Raquel* também foram pontuais nas suas opiniões sobre as contribuições desta dimensão:

Malu - aprendi coisas, que nem sabia né? praticamente só ouvia falar. (...) Aprendi de tudo um pouco, assim, com relação aos direitos trabalhistas (...). Esclareceu meu ponto de vista.

Raquel - A gente aprende assim, sobre profissões, né? (...) E no termo geral de escola normal, a gente não tem esse conhecimento de profissão. A gente quer ter uma profissão, mas a gente não tem conhecimento da profissão que a gente quer ter.

Fonte: Entrevista Individual.

Muitas disseram encontrar dificuldade de acessar o mercado porque não tinham qualificação, nem experiência para comprovar, o que demonstra a importância da certificação para as jovens. P2 diz que aqueles que já se encontram trabalhando, geralmente em condições precarizadas, principalmente por falta de escolaridade comprovada e qualificação, são os que têm mais curiosidade, os que querem saber dos direitos trabalhistas e, claro, aprender para melhorar a condição profissional e ganhar mais dinheiro.

No seu estudo Barros (2011) constatou que outra avaliação negativa foi a ausência de certificação. De acordo com P2 como muitos jovens querem logo trabalhar, ou seja, viver a prática, acabam resistindo à FTG, momento em que devem aprender os “conhecimentos

necessários a quaisquer atividades de trabalho e que permite ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo” (MOG, 2012, p. 41). Estes conhecimentos são vistos na 1ª e 2ª Unidades Formativas, nos seis primeiros meses do Programa.

Quando começa o conhecimento mais prático, a partir da 3ª UF, é que a turma passa a ficar mais interessada, principalmente quando tem viagens. Encontrei jovem que desde que veio morar na Comunidade Y, no final da infância, nunca saiu dos limites geográficos da comunidade. As viagens da Qualificação Profissional sempre renderam muitas conversas antes e depois de acontecer. Para a maioria do núcleo, era um momento de liberdade das atividades cotidianas.

Na conversa coletiva com os professores P2 diz que fica incomodado com o conformismo da maioria dos/as jovens. P2 explica que quando tem oportunidade sempre fala dos desafios que passou para poder se formar aos 38 anos. Segundo ele quem se revela mais aplicado/a são as/os jovens que conseguem projetar sonhos e perspectivas de futuro. Estes, na sua visão, são os que questionam, buscam aprender e tiram dúvidas. Um dos jovens que P2 cita é *Marcos*, mais à frente, quando se abordam os sonhos depois do Projovem, é possível verificar como este jovem vai conseguindo estabelecer uma relação próxima entre o aprender e o seu projeto de futuro.

Outro aspecto interessante que P2 trás na sua reflexão é que com todos os desafios postos durante a caminhada, seja para despertar o interesse pelo arco, ou fazer articulações externa para que as coisas pudessem acontecer, como estavam previstas, fica muito claro que terminar o Programa tendo “*o certificado de conclusão do ensino fundamental, mais qualificação profissional e os conhecimentos da participação cidadã, torna os/as jovens mais confiantes e corajosos*”. P2 também registra que, no caso das jovens, um dos maiores desejos é que a qualificação possibilite acessar empregos melhores, com carteira assinada, para que possam sair da condição de empregada doméstica ou diarista. A certificação na mão tem um poder simbólico grande, mas o que ela efetivamente garante depois do Projovem, em se tratando de escola e trabalho, é algo a ser investigado.

A inquietação que P2 diz ter em relação ao conformismo de muitos/as jovens foi algo que parece tê-lo movido para que algumas coisas acontecessem, a exemplo da apresentação do PLA, que deveria ser conduzida por P5H, cuja habilidade é mais para as relações professor-aluno/a em sala de aula, como revelou *Marcos* quando falou sobre sua atuação.

Meses antes quando cheguei ao Núcleo X para realizar o trabalho de campo, o futuro que *Laura* e *Marcos* vislumbravam deveria acontecer logo, eles corriam o risco de não ter

mais onde morar, visto que seu quartinho, assim como a casa dos pais dele, estava muito próximo da barreira que ameaçava desabar e desabou com as chuvas do período, antes de término das aulas.

A trajetória *Marcos* é marcada pelo trabalho desde muito menino, o que conforme revelou nos antecedentes escolares foi um dos motivos para que ele brincasse na/com a escola. Ele, que no questionário havia destacado o projeto de fazer o ensino médio, durante a entrevista disse que seu grande sonho era ser mestre de obras e explicou: “*O que eu falei em continuar estudando, não é (...) colégio, faculdade (...). É estudando, que eu digo assim, é fazer mais curso*”. Ele, acrescentou:

Aí eu sou uma pessoa que, que talvez mais na frente, eu não possa tá na área da elétrica mais. E eu faço elétrica não é porque eu gosto não. Foi necessidade. Eu trabalhava cavando buraco, de servente, aí trabalhava depois cortando parede pra encanador. Aí fui destacando né, entre os outros. (...) Aí pronto fui fazer um curso agora de pedreiro, não gosto de pedreiro também não, mas já, caso eu não esteja mais trabalhando com a parte elétrica, eu tenho algum (outra formação), pra ganhar um sustento, alguma coisa. Aí pretendo fazer é... encanação... Meu sonho “mesmo” é ser o mestre, né. Saber de tudo um pouco, mestre geral da obra né.(...) Mas, mestre “mesmo” é aquele que entende de tudo.

Fonte: Entrevista Individual com *Marcos*.

Marcos que já fez vários pequenos cursos (pedreiro, encanador, eletricista), segue com foco em ser mestre, por isso sabe da importância de saber de tudo um pouco. Por isso, estrategicamente, ele vem orientando a sua formação, de maneira a passar por todas as aprendizagens que o tornem um mestre de obras. Outro aspecto interessante é que ele pensa sua formação criando saídas para não ficar desempregado, por conta da sobrevivência. Ele sabe que as dificuldades são maiores para quem não tem qualificação. Apesar de não estar desempregado, Marcos trabalha na informalidade. No Programa ele faz parte do grupo etário de menor incidência sem carteira assinada (36%).

Segundo os indicadores sociais brasileiros de 2012, a elevada taxa de informalidade juvenil pode ser explicada pela busca do primeiro emprego e, em alguns casos, pela necessidade de conciliar o trabalho com o estudo, fazendo com que a carteira não seja prioridade, de acordo com a análise do IBGE. Na época em que apliquei o questionário das 33 jovens apenas 3 (duas mulheres e um homem) tinham carteira assinada. A maioria das mulheres estava atuando nos serviços domésticos como: diarista, empregada, babá e cuidadora de idoso, apenas a Laura trabalhava como frentista, num posto de gasolina.

Diferente da escola anterior onde Marcos não encontrava ancoragem para construção da sua identidade como aluno, a formação para o mundo do trabalho é algo em que, mesmo tendo especificidades que não lhe atraem, ele reconhece um sentido, pois deseja ser *o mestre* e sabe que para chegar lá precisa passar por cursos como o de eletricista e pedreiro, que podem lhe garantir a sobrevivência numa situação de aperto.

Marcos disse ainda que, depois de todos os pequenos cursos, vai fazer no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) aquele que o qualificará para ser um mestre de obras, por isso terminar o Projovem é importante porque precisa comprovar a formação no ensino fundamental. Na sua visão os pequenos cursos são importantes porque quando ele chegar lá, não ficará só na teoria, como muitos ficam porque não têm experiência. Ele relata que observou isto quando fez o curso de eletricista na Fundação de Educação Tecnológica e Cultura da Paraíba (FUNETEC).

Segundo ele, o professor sabia na teoria, mas não tinha experiência, o que fez com que durante o professor, muitas vezes, o colocasse para explicar. *Marcos* completa: “*Ele ficava na parte do papel e eu lá na prática*”. Os saberes de *Marcos* potencializavam a situação pedagógica, que pelo seu relato infere-se que não se fundamentava numa hierarquia entre professor e alunos. Ao dar espaço para que o jovem demonstrasse o que sabia, o professor valorizou seu conhecimento, colocando em prática, um dos saberes necessários ao exercício da docência - o respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 2001).

No caso de *Marcos* esta sabedoria tanto veio das suas aprendizagens, por observação, nas obras em que trabalhou, quanto do exercício prático em seu contexto comunitário, principalmente nos momentos em que, solidariamente, amigos se juntavam para ajudar outros, em alguma obra nas suas casas. *Marcos* diz que, muitas vezes, dizia: “*eu não tenho certeza, mas eu vou tentar*” e neste exercício vem sedimentando seus conhecimentos na área da construção. No final pergunto se ele acha que seus sonhos são realizáveis e ele diz:

São possíveis. É só eu batalhar, né? Por isso que eu faço de tudo pra aprender cada vez mais. Eu não vou pra obra trabalhar não. Eu vou pra aprender todo santo dia, todo dia, o que tiver fazendo ali, eu tô prestando atenção (...). Mas, eu tô olhando pra aprender fazer.

Fonte: Entrevista Individual com *Marcos*.

Além de *Marcos*, outro grupo de jovens registra a importância de continuar estudando e se qualificar tecnicamente para o mundo do trabalho. *Elisabeth*, que no momento do questionário disse ainda não saber dos projetos após o Projovem declarou na entrevista:

“Quero fazer um curso e se der continuar estudando. (...) Um curso de qualificação”. Mas revela que vai encontrar dificuldade para isso porque a partir do ano seguinte a filha não estará mais na creche e se for estudar noutra escola não terá o serviço das Cuidadoras que tem no Projovem⁷¹ e justifica: “É por isso que eu não posso pegar um trabalho todos os dias”. Optou por trabalhar com faxina porque assim fica mais fácil fazer seus horários e pegar a menina na creche. Das 33 jovens que responderam ao questionário, 12 delas tem os/as filhas em Centros de Referência em Educação Infantil. Muitas jovens do Programa que precisam do serviço disseram que estão na lista de espera.

Como *Marcos*, *Antonia* e *Raquel* planejam uma formação mais técnica, após sair do Projovem. O projeto de *Antonia* é fazer um curso de informática para poder trabalhar em lojas. *Raquel* que me havia revelado ter muita habilidade para a massoterapia disse: “eu pretendo me profissionalizar em massagem. Técnica em massagem”. Pergunto se ela acha que será possível e ela afirma: “Quando a gente estuda né e procura dimensionar isso, aí a gente consegue”. Dimensionar é saber o tamanho daquilo que se deseja. *Raquel* sabe o tamanho do seu sonho e o que tem que fazer para conquistá-lo.

Betty tem como foco fazer o ensino médio, mas suas palavras reafirmam o vínculo estreito que o mundo do trabalho tem para a vivência da condição juvenil em contextos populares. Sobre o atual emprego enfatiza: “Eu não quero passar a minha vida sendo doméstica, não. Deus me livre! (...) Me orgulho do meu trabalho, não tenho vergonha de dizer, não. É o que me sustenta hoje”. Como outras colegas, ela sabe que melhor sua condição de vida significa poder oferecer uma melhor qualidade de vida para suas filhas que moram com o pai, já que no momento ela não tem condições para dar tudo que as meninas precisam.

Ruth, como visto no tópico que tratou da Qualificação Profissional, ficou entusiasmada por conta do arco trazer uma formação que lhe interessava. Quando falou dos projetos após o Projovem destacou:

Ruth – Ai, em arrumar um bom emprego, que podia ser de recepcionista, mesmo. [RISO]

Pesquisadora – O que você acha que precisa pra realizar esse sonho?

Ruth – Estudar, filha! O restante... [RISO]. Estudar. Que é uma coisa que eu não fiz logo, não pensei. Fui namorar primeiro, pra depois estudar, aí atrapalhou. Agora vou estudar pra ter uma qualificação profissional boa.

Fonte: Entrevista Individual.

⁷¹ No capítulo II, como visto, 60 alunas/os do núcleo e EJA registraram ter filhos e 23 (apenas 02 da EJA) usam o serviço

Percebe-se a partir desses relatos a importância que o mundo do trabalho tem para a vida das/os jovens. Esta emergência mostra um cotidiano marcado pela pobreza e pela exclusão social e, no caso da maioria, por situações de trabalho precarizadas, mas a partir das quais parece ser possível viver a condição juvenil e, também, garantir um pouquinho de dignidade para a vida e, como diz Marcos, numa situação difícil, “*pra ganhar um sustento, alguma coisa*”. Alguns/algumas ainda não se deram conta da importância de valorizar os estudos como meio de se qualificar.

6.3 CENA 3: PROJETOS E SONHOS DE FUTURO

A estruturação deste ponto toma como referência os projetos de futuro relacionados ao campo escolar, ao mundo do trabalho e à vida, de uma forma geral. É perceptível a partir da organização do material coletado, tanto no questionário como nas entrevistas, que as/os jovens têm sonhos e pensam no futuro. Em alguns casos são projetos em curto prazo, como afirma Charlot (2011, p. 34): “trata-se de fazer alguma coisa com a oportunidade que se apresenta”. A Tabela 12 mostra a síntese da pergunta feita a partir do questionário sócio-demográfico.

Tabela 12 - Projetos ao terminar o PJU

Opções:	F	M
a) Continuar estudando/Curso/profissionalizante	05	
b) Continuar estudando /Ensino Médio	09	03
c) Continuar estudando e trabalhando	08	01
d) Continuar estudando e começar a trabalhar	02	
e) Somente trabalhar	--	
f) Ainda não sei	04	
g) Outro projeto	01	

Fonte: Questionário Sócio-Demográfico

Verifica-se que a maioria das/os jovens expressam o desejo de continuar estudando. Entretanto, quando se somam as opções na relação com o trabalho, se observa que 11 jovens não separam a vida de escola e trabalho. De acordo com Dayrell (2007, p. 1109) o trabalho emerge como uma mediação efetiva e simbólica que marca a condição juvenil brasileira. Portanto, só é possível refletir sobre a juventude, sobretudo, aquela oriunda das classes populares, pensando o trabalho, podendo-se dizer que “o trabalho também faz a juventude”.

Outro aspecto que pode ser verificado olhando a Tabela 12 é que um grupo maior expressa o desejo de continuar a escolarização fazendo o ensino médio. Outras afirmaram o desejo de continuar estudando, mas, naquele momento, não haviam definido qual o tipo de curso. Um grupo menor disse que a continuidade seria através de um curso profissionalizante. Para duas jovens a continuidade dos estudos estava nos planos, mas afirmaram que precisavam começar a trabalhar porque com término do Programa não teriam mais a bolsa, que mesmo pequena, já ajudava.

No percurso e nas entrevistas outros aspectos foram acrescentados e algumas definições iniciais tomaram outros rumos. É o que veremos nos tópicos a seguir, a partir da organização do material discursivo vindo das entrevistas.

6.3.1 A continuidade da escola: “sonhos impossíveis x sonhos possíveis

Começo este tópico com uma das frases de *Anita* que nos remete ao desejo da continuidade dos estudos. Entrar no Projovem significou, para muitas jovens, o reencontro com uma instituição que, de certa forma, lhes fechou a porta, num processo que associa diferentes fatores: escolares (curriculares, didáticos e pedagógicos), familiares, econômicos, políticos e sociais, alguns discutidos no tópico que tratou dos antecedentes escolares e, também, durante as reflexões feitas no capítulo II deste estudo. Ou seja, para a maioria das/os jovens a escola foi um projeto alterado por um ou vários fatores e isto, segundo Dayrell (2007), depende do que estejam vivenciando no ciclo de vida.

Como visto na Tabela 12, parte do grupo (12) respondeu que deseja fazer o ensino médio. Deste conjunto, três jovens entraram no Programa com maiores dificuldades em termos de acervo de conhecimento porque não haviam finalizado a primeira etapa do ensino fundamental, entre os quais estão *Paloma*, *Leila* e *Layale*. Outros/as três, embora tenham chegado até a 6ª série, ao longo do Programa apresentaram dificuldades para acompanhar a área de matemática.

Paloma, apesar de ter afirmado que a cabeça não dava, falou do desejo de continuar estudando:

Meu sonho depois do Projovem é continuar estudando (...), não desistir dos estudos. Eu vou até onde der pra ir, mas se eu puder ir eu tô indo. Não desistir do que eu quero fazer. Seja pra o trabalho, seja pra o estudo. Vou

tentar fazer. (...) Do meu desejo, do meu sonho, é fazer, assim, medicina. Eu vejo que... assim, não vai ser um sonho realizado. Mas dependente do qual seja, pra mim vai ser bom, porque vai já vai me ensinar alguma coisa pra vida (...). Mas um dia o destino, às vezes, não permite que você esteja ali, mesmo que você queira, mas o destino pode não querer você ali.

Fonte: Entrevista Individual com *Paloma*.

O discurso de *Paloma* mostra que ela reflexiona sobre seu processo de aprendizagem e sobre as dificuldades que tem. No questionário havia marcado o ensino médio, *mas* não fala sobre ele quando se refere a continuar os estudos, apontando para um projeto mais distante – o sonho de chegar à universidade e fazer medicina, um dos cursos mais valorizados e concorridos. Talvez *Paloma* seja consciente das dificuldades que tem para cursar o ensino médio, ao mesmo tempo em que avalia que o curso de medicina pode não ser um sonho realizável.

A vida já ensinou muitas coisas para *Paloma*. Primeiro, quando sua mãe saiu de casa por conta da violência do pai, deixando-a com as irmãs bem pequenas. Além disso, sua avó só deixou vir com a mãe o filho homem e rejeitou as netas. Depois, quando o pai deu todas suas irmãs, ficando somente ela, a sua avó permitiu a mãe trazê-la. Outra aprendizagem que lhe marca muito foi iniciar a adolescência catando lixo para sobreviver. Aos 16 anos, quando ficou grávida, descobriu que não poderia mais ficar na casa da mãe e teve que pedir ao pai do filho para encontrar um lugar para eles morarem. Com o fim da relação foi obrigada a retornar para a casa da mãe com o filho, pois não tinha para onde ir.

De uma forma geral *Paloma* dá indícios que o reposicionamento na relação com a escola se afirmou. Depois que terminou o Projovem Urbano soube que ela deu continuidade aos estudos, se matriculando no ensino médio. Assim, como *Paloma*, *Layale* também demonstrou muitas dificuldades de aprendizagem, que se revelam também nas suas três reprovações no percurso escolar anterior ao Programa. Ela disse que queria continuar estudando e trabalhando. No momento da entrevista falou apenas sobre o que queria estudar:

Layale – Eu queria ser veterinária. Eu gosto muito de animais. Eu queria. Tenho vontade. Se eu passar de ano, né.

Pesquisadora – E o que falta pra isso?

Layale – Aprender mais.

Pesquisadora – Você acha que esse sonho é possível?

Layale – Pra mim é impossível.

Pesquisadora – Por que?

Layale – Porque, sei lá. É muitas coisas que a pessoa vai ter que enfrentar. Eu tenho medo assim de não dar certo, tá entendendo. Mas eu tenho vontade sim, gosto muito de animais.

Pesquisadora – Você acha que você tem capacidade pra isso?

Layale – Tem que aprender, né. Tenho que aprender bastante.

Fonte: Entrevista Individual com Layane.

Assim como *Paloma*, sua colega *Layale* coloca o sonho de fazer veterinária no campo das impossibilidades. Realça isso ao afirmar que precisa aprender bastante e quando destaca que são muitas coisas a enfrentar, uma delas é o ensino médio. Diferente de *Paloma* e *Layale*, *Betty* é afirmativa quando fala da continuidade dos estudos. Tem as amigas como estímulo e se coloca responsável por incentivá-las. Diferente das duas colegas, *Betty* não coloca o sonho da universidade como uma impossibilidade, embora reconheça que não será fácil. Ela sabe que para ela chegar à universidade precisa passar pelo ensino médio. Assim, quando pergunto sobre o que fará depois do PJU, afirmativamente comunica:

Betty - Pronto. Ensino Médio. A gente já tava combinando com as meninas que a gente vai pra universidade ver se a gente termina lá... Na universidade, onde a gente vê que é mais favorável porque na universidade tem alguns cursos que você aprende, mas, também, você termina, você pega uma profissão. A gente tá pensando quando a gente chegar lá que for fazer a matrícula, elas já me botaram no meio. (...) Que tá tudo com a esperança de terminar.

Pesquisadora – O que mais depois do ensino médio? Já tem alguma ideia?

Betty – Não exatamente. Mas, eu pretendo fazer faculdade. Já que eu comecei de novo, eu quero chegar lá. Eu sei que eu posso chegar lá. Nada é tarde [riso]. (...) E com as meninas, a gente vamos uma empurrando a outra, pra gente poder chegar lá. E eu sei que vou conseguir. Não vai ser fácil, não, mas, também, não é difícil, nem impossível, né?

Fonte: Entrevista Individual com Betty.

A força discursiva que *Betty* traz na sua fala revela sua vontade de realizar esse sonho e mostra como o grupo de amizades pode interferir positivamente neste processo. Diferente de *Marcos* que destacou uma formação técnica porque já tem uma meta estabelecida, *Betty* quer estudar para ter uma profissão, o que para ela pressupõe passar pela universidade.

Laura é outra que faz parte do grupo daqueles que desejam continuar os estudos. No Núcleo X ela é a jovem junto com outra colega, mais protegida pelos direitos trabalhistas,

pois ambas tinham a carteira assinada. *Laura* disse que somente quando sua patroa informou que não poderia mais pagar o salário mínimo e se prontificou em ajudá-la, fazendo seu currículo, foi que se deu conta de não ter nenhuma formação concluída para colocar no papel. Então decidiu registrar que tinha o ensino médio.

Relata que deixou o currículo pelas lojas do comércio local, consultórios, postos de gasolina... Por onde passava deixava seu currículo. Depois de poucos dias uma loja a chamou para uma entrevista e, logo em seguida, o gerente do posto de gasolina, do bairro onde mora. Contou que na última entrevista pediram o histórico do ensino médio, ela disse que justificou nunca ter pedido na escola do interior que havia estudado. Até hoje trabalha no posto. Avalia que se tivesse informado que não tinha o curso, o dono do posto não tinha lhe contratado e revelou que esta situação a motivou término dos estudos, pois viu na prática como é necessário. Durante a entrevista, sua resposta foi sucinta, mas afirmativa quanto ao projeto depois do Projovem: *Eu quero terminar. Vou terminar. E eu quero fazer um curso de enfermagem e continuar trabalhando no meu emprego.*

Outro grupo, quando fala da continuidade dos estudos, nem sempre faz uma relação direta com o ensino médio que, de certa maneira, fica subtendido, em alguns casos.

Giselly – Terminar o Ensino Médio e fazer curso, e arrumar um emprego.

Pedro – Meu sonho [riso] é continuar estudando... é, né? Torcer, né? Pra não desistir, não ter a recaída, de desistir. [riso]. Fazer o ensino médio, depois terminar (...) e fazer o Enem, isso é uma coisa. Assim, né, terminar o estudo pensar em fazer o Enem. Aí eu fico pensando, daqui pra lá eu não sei o que é que vai acontecer na minha vida. Se vai surgir algum emprego, tal.

Fonte: Entrevista Individual *Giselly* e *Pedro*.

Giselly que para entrar no Programa, estrategicamente, usou do *jogo de gênero* terminou afirmando três coisas que, para ela, são importantes após o Projovem: terminar o ensino médio, fazer um curso e arrumar um emprego. Ela que já tem curso na área de informática, o que é raro para a maioria das jovens, feito com o financiamento da mãe disse durante a entrevista que quer muito trabalhar para poder comprar suas coisas. Na sua visão depender financeiramente do marido, por um lado é bom porque tem mais tempo de cuidar do filho e de acompanhar seu andamento na escola. Por outro, não é bom porque, às vezes, quando quer alguma coisa o marido alega que eles já têm muita conta para pagar. E afirma: “*eu estando trabalhando não, eu posso ajudar ele, como eu posso ter as minhas coisas, sem precisar dele, entendeu?*”.

Pedro tem muitos sonhos para depois que terminar o Programa. Depois que terminar o ensino médio quer fazer universidade, um curso de Nutrição ou algo no campo das Artes. Entretanto, como aconteceu em momentos anteriores do seu processo de escolarização, tem suas recaídas que, na verdade, como *Rodrigo*, *Layale* e *Paloma*, parecem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem que vieram se somando ao longo do seu processo de escolarização. No Projovem sua frequência foi bastante oscilante, às vezes, ficando quase um mês sem aparecer no Núcleo. Sua justificativa era falta de vontade e quando comparecia ficava pouco tempo em sala de aula.

Thelma que tem dois anos a mais que *Pedro*, ainda não conseguiu estabelecer uma relação de interesse com a escola por vários fatores, como os já discutidos nos antecedentes escolares. Ela foi uma das jovens que falou não ter aprendido nada no Programa, destacando em sua entrevista que poucos são os/as professores/as que sabem ensinar. Ao refletir sobre sua aprendizagem reconhece que é desinteressada, mas quando perguntei sobre os projetos depois do PJU disse:

Thelma – Mulher eu queria terminar, eu queria... Eu queria ser alguém na vida, né. Mas acho que não vai chegar nunca. Por que, sei lá... Acho que eu sou burra, os negócio (conhecimento) não entra na minha cabeça, só safadeza, safadeza eu sei com a “mulesta”.

Pesquisadora – O que está faltando na escola para você se interessar?

Thelma – Ta faltando eu me interessar mais, não é?

Fonte: Entrevista Individual com *Thelma*.

Parece que no caso de *Thelma* e *Pedro*, o retorno à escola através do Projovem não reacendeu a vontade de aprender. Entretanto, para a maioria, mesmo para aquelas/es que apresentam dificuldades de aprendizagem e que refletem sobre elas, o PJU, de alguma maneira, oportunizou nova conexão com a escola e com o aprender. Contudo, a continuidade do processo de escolarização e o sucesso escolar, depois do Projovem dependerá das escolhas seguintes. Diferente de outras jovens, soube que *Thelma* e *Pedro* não deram continuidade aos estudos após o Projovem. Ao longo do curso ambos revelaram seu desinteresse pelo estudo, ela registrando que seu empenho para as questões da sexualidade e ele literalmente “sem vontade”, em um momento de nossas conversas disse que desde pequeno se escondia para não ir para a escola, mesmo a mãe mandando. Na história dos dois a escolarização familiar (pai, mãe e irmãos) também é precária.

6.3.2 Outros sonhos...

Algumas jovens, mesmo registrado o interesse de continuar os estudos, revelaram outras perspectivas de futuro após o Projovem. Em alguns casos esses planos têm vinculação com as relações maritais atuais, seja para que a situação se harmonize, ou para que a estruturação da vida material as fortaleça diante da desigualdade de gênero em que se encontram, como visto no tópico que tratou das questões de gênero. Isso foi posto particularmente por *Luana* e *Anita*. Para elas, a independência econômica pode significar rompimento das relações em que se encontram.

Deixar a vida lhe levar, esse é o atual lema que *Malu* tem para conduzir sua biografia. Quando falou dos planos para o futuro disse:

Malu – Quero continuar estudando, se Deus quiser! É, mas planejar eu não planejo mais.

Pesquisadora – Por que não planeja mais?

Malu – As decepções né. Porque, às vezes, a gente planeja tanto e dá com os burros n'água. Então, é deixa a vida me levar. Assim, eu tô vivendo e vendo assim dentro do contexto, aquilo que for bom pra mim eu vou (...) levar adiante, né, o que não for deixar pra trás, deixar passar. Mas, o que for bom eu vou saber aproveitar, é isso.

Fonte: Entrevista Individual com *Malu*.

Como vimos no tópico relacionado ao gênero, a história das duas primeiras relações que *Malu* teve é marcada pela violência. Na primeira relação teve sua filha, que ficou com seus pais depois que ela foi viver com o segundo marido, com quem teve seu filho, que acabou entregando à guarda do pai para se livrar da violência doméstica. Mesmo assim, o pai do garoto continuou por algum tempo praticando violência psicológica contra ela. Até o momento da pesquisa *Malu* esperava que a justiça decidisse algo com relação ao seu filho, pois tinha pedido sua guarda de volta.

Meu encontro com *Malu* foi num momento em que ela, a partir da passagem pelo serviço de atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica, de João Pessoa, já se mostrava mais fortalecida para lidar com a situação que tinha vivenciado na última relação.

Sempre que foi perguntada sobre o futuro ela respondeu: “*Agora deixo a vida me levar*”. Atualmente está namorando um rapaz que diz parecer uma boa pessoa, mas revela que já deu vontade de acabar por conta das experiências que viveu. Durante os meses em que estive frequentando o Núcleo X *Malu* mostrou-se forte e com garra para conquistar os seus sonhos. Fui informada que ela está cursando o ensino médio.

Elisabeth, apesar de não ter vivido violência doméstica registra que também prefere viver só, apesar do atual namorado, vez por outra, falar em morar junto. Ela revela não pensar nessa possibilidade porque tem medo, principalmente, de violência contra sua filha e diz que se os próprios pais praticam violência, imagine o que fazem os estranhos. E acrescenta: “*eu já acostumei a morar sozinha, ter minha liberdade. Porque namorando é uma coisa e casado, né? Aí muda tudo*”. Ao finalizar nossa conversa destaca que seu grande sonho depois do Projovem é: “*Se Deus quiser, que a minha casa tenha saído. Pronto, viver com minha filha*”. Logo que saiu do Projovem recebeu sua casa onde mora com sua filha. Soube que está apenas trabalhando com faxina.

Luana é outra que deseja um teto todo seu. Revela que depois do Projovem seu projeto é: “*Trabalhar, trabalhar. Terminar os meus estudos pra conseguir a minha casa*”. No tópico sobre estruturação familiar contou o sufoco de morar nos fundos da casa da sogra e acredita que conseguindo sua casa as coisas irão mudar. Pergunto se ela acredita que, com a casa, o marido vem junto. Ela responde:

Luana – Vem. Mas, vem com insegurança porque o que ele tá fazendo comigo, ele tá com medo de passar a mesma coisa. Vem com muita insegurança.

Pesquisadora – E o que ele faz contigo?

Luana – Ele tem hora que ele tá dizendo: “não, a casa é minha, se você quiser ir embora, não sei o quê... vá viver sua vida, você é nova.” Às vezes ele diz, mas aí se eu conseguir a minha casa, eu vou sentir mais segura, que é minha, né!

Fonte: Entrevista Individual com Luana.

Se *Malu* agora vive ao sabor do que a vida lhe oferecer de bom e procura deixar para trás aquilo que não lhe traz felicidade, se referindo às relações por que passou, para *Elisabeth* e *Luana* seus projetos de futuro dizem respeito a coisas mais concretas, como a conquista da moradia, do trabalho e o término dos estudos. *Luana*, em especial, acredita que seu empoderamento material irá mudar a relação em que vive atualmente.

Além de terminar os estudos, *Anita* tem outro sonho que tem um peso grande nos seus projetos de futuro. Ela almeja estabilidade no seu atual relacionamento. Assim, quando falou dos seus planos acrescentou:

Anita – Eu só penso, assim, em ser feliz, entendeu. Que é a única coisa que eu quero pra minha vida. Porque sem a felicidade, sem o amor, sem a saúde, eu não vou ser nada. Que sem minha saúde eu não vou poder viver. E sem minha felicidade eu não vou poder sorrir.

Pesquisadora – Essa felicidade depende pra acontecer?

Anita – Depende de mim e de meu marido, né. Pra se ele quer ser feliz mesmo comigo e com o filho dele, depende dos dois. Assim, acabar mais com ciúme, acabar cá as briga porque o que acaba com o amor são as brigas e o ciúme.

Fonte: Entrevista Individual com Anita.

Anita vem investindo neste sonho desde que saiu da escola aos 16 anos, depois que o filho nasceu. Na época disse que não queria saber de mais nada, pois estava com a cabeça cheia porque trabalhava demais e estudava, então resolveu parar os estudos. Disse que com o tempo percebeu que não valeu a pena ter parado, pois estaria num emprego melhor. A entrada no Projovem lhe deu um novo fôlego, em especial, na forma de lidar com as expectativas que tinha para com a relação. Ela sabe que a felicidade que busca não depende só dela. Enxergar dessa forma a fez tomar posturas diferenciadas, principalmente, diante das não respostas do marido para suas expectativas conjugais.

Como a maioria das suas colegas Maria deseja terminar os estudos, mas quando perguntei o que pretendia depois ela disse que não pensava em outra coisa porque “*a gente pobre não consegue nada*”. Insisti e Maria acabou revelando que seu grande sonho era ser dançarina de banda, entretanto acrescentou: “*Eu acho que eu não sou capaz de ser uma dançarina de banda*” porque “*acho que eu sou muito baixa e eu... sei lá, magra*”. Maria realmente dança muito, como se verificou durante a apresentação do Plano de Ação Comunitária para a comunidade. Mas, diz que sabe que este é um sonho impossível. Aproveito para perguntar do seu futuro junto com a filha e ela finaliza dizendo: “*Eu quero que ela comece a estudar cedo, pra não fazer que nem eu*”.

O que une e o que separa jovens que terminam um mesmo Programa? Para a maioria, como visto, a continuidade da escola parece ser um projeto comum, que terá desfechos diferenciados, principalmente, em função da falta de qualificação para esta continuidade, em

particular para aquelas/es que querem chegar à universidade. Para outras, a organização da vida privada, sozinhas ou acompanhadas dos parceiros, ou dos pais dos seus filhos aparece como um projeto importante que, no caso de algumas, só poderá ser conquistado com a autonomia material e financeira. Apesar da maioria do grupo perceber a estreita relação que existe entre a independência econômica e os estudos, alguns, ainda, se perderão da escola, mesmo tendo-a reencontrado nesta breve passagem pelo Projovem.

7 TEMAS DA CENA E ALGUNS CENÁRIOS POSSÍVEIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que o processo formativo do Projovem Urbano contribui para que as/os jovens nele matriculados/as se (re)posicionem em seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãos/cidadãos e sujeitos de gênero, de forma a se situar e intervir na própria realidade. A pergunta norteadora me instigou a verificar em que medida tal pressuposto se concretizava. Para isso foi feito um estudo teórico e uma pesquisa de campo. Porém, antes de adentrar nas questões específicas desta investigação cabe destacar que, a juventude matriculada no Projovem Urbano revela o apartheid social que marca a sociedade brasileira.

Assim, tomando como suporte as questões já colocadas ao longo deste estudo afirmo uma compreensão de juventude dentro do contexto da pós-modernidade. Nesta direção, considero que as/os jovens são sujeitos sociais do agora, sujeitos de um mundo em constante mudança, que exige de qualquer indivíduo adaptações e respostas imediatas para a infinidade de demandas que são apresentadas nos diferentes contextos da vida. Por isso, considere pertinente trabalhar com uma perspectiva de juventude plural, por entender que a construção da identidade se dá por processos de identificação, que marcam a trajetória da pessoa jovem.

No que diz respeito ao (re)posicionamento do processo identitário como aluno/a observei que a *reconstrução da relação com a escola* foi restabelecida para a maioria, a partir da passagem pelo Projovem, que parece se afirmar como uma proposta que contribui para que a/o jovem reconstrua essa relação, aspecto também confirmado por outras pesquisas referenciadas ao longo do texto. Para potencializar isso o Programa aposta num currículo diferenciado, que coloca a aprendizagem como um caminho através do qual a/o jovem se apropria e ressignifica a cultura, num processo articulado com a construção da sua subjetividade, mobilizada através de elementos do universo cognitivo, afetivo, estético, social, físico e lúdico. Portanto, pode se afirmar que parte do pressuposto se confirma.

Ainda com relação a esse (re)posicionamento, o reencontro de várias/os jovens com a sua identidade como aluna/o foi possibilitado por um somatório de questões. Primeiro, por conta da noção de currículo que articula três dimensões, se não existissem as falhas/dificuldades apontadas nestes e noutros estudos essa relação estaria muito mais fortalecida. Outro aspecto que contribui para esse reencontro é a atuação de alguns professores/as, que de forma perspicaz sabem como mobilizar para a aprendizagem, com

destaque para a figura da/o PO. Este profissional tem um papel importante em manter acesa a vontade de aprender, de maneira que a/o jovem se mobilize cada vez mais.

Entretanto, como se pode constatar pela análise isso não é unanimidade, em especial, com relação à matemática. O trabalho que vem sendo feito nesta área, pelo menos no Núcleo onde aconteceu a pesquisa de campo, aponta para um desafio que, pela própria trajetória escolar do grupo, não se restringe ao Projovem, ou seja está presente noutros níveis de escolaridade da educação básica. Embora este estudo não tenha se proposto a realizar avaliações mais específicas, a análise indica a necessidade da gestão do Programa refletir sobre a relação entre professor/a, saber e aluna/o, a fim de identificar os problemas e apontar soluções para as dificuldades encontradas.

Por fim, considerando a noção de processos identitários pode se afirmar que o Projovem conseguiu contribuir para que parte significativa do grupo restabelecesse sua relação com a escola e reencontrasse sua identidade enquanto aluna/o. A continuidade desse processo de identificação vai depender, como já registrado, dos contextos sociais e da sequência biográfica de cada um/a, na sua relação com a escola e com o aprender.

No que diz respeito aos processos identitários como trabalhadores/as, ou seja, à *postura diante do mundo do trabalho*. A dimensão da Qualificação Profissional reflete a aposta do Programa de estreitar o diálogo entre escola e trabalho, o que indica o reconhecimento de que para parte significativa do público que acessa o Projovem estudar e trabalhar é uma equação recorrente nas suas vidas, vis-à-vis da realidade social a que as/os jovens estão submetidas/os. Em alguns antecedentes escolares, se identificou que na solução desta equação o trabalho teve mais peso do que a escola, o que, de certa maneira, justifica a importância da Qualificação Profissional para as/os jovens que procuram o Programa.

Assim, pode se afirmar que o Programa a partir dos seus processos formativos, em especial, na dimensão de Qualificação Profissional, consegue que seu público, ou pelo menos, parte daquelas/es que frequentam as aulas, passem a ter um olhar mais crítico sobre sua identidade como trabalhador/a. Aqui talvez seja possível dizer que as/os jovens começaram preliminarmente a refletir sobre as condições precarizadas em que se encontram, ou se submetem, por não ter escolarização e a comprovação de experiência. A maioria do grupo revelou o desejo de superar a situação em que se encontra, de maneira a acessar melhores empregos e salário.

Portanto, pode se dizer que a formação proporcionada ao longo do Programa, pelo menos no Núcleo onde ocorreu a pesquisa de campo, contribui para o reconhecimento de que o trabalho não é apenas um conceito abstrato, “mas é também experiência concreta, que ele

não é somente valor de troca mas é também valor de uso, que ele não é somente momento de exploração e de dominação mas é também momento de formação e de partilha de uma atividade” (CHARLOT, 2004, p. 18). Ainda com base nas contribuições deste autor assevero que a formação do Programa contribui para que o trabalho seja visto como uma atividade do sujeito.

Essa mudança de olhar contribuiu para que muitas/os jovens, principalmente aqueles/as que já trabalham, mudem seus conceitos e saiam mais confiantes para enfrentar uma realidade extremamente competitiva, em que a própria condição de moradia (lugar onde moram) acaba sendo um marcador de exclusão. Nesta direção, a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional tem um valor real diante de situações em que se cobra escolarização mínima, mas também tem um grande valor simbólico. Entretanto, o Programa não contribui para o (re)posicionamento no mundo do trabalho, pelo menos não aponta saídas reais após seu término, o que confirma as críticas feitas por vários estudos, impondo novos desafios para a efetivação da proposta de Qualificação Profissional do Projovem Urbano.

Ainda nesta dimensão, verificou-se que a formação realizada pela Qualificação Profissional aliada com a certificação oferece um capital simbólico que contribui para um posicionamento mais crítico de mundo, principalmente na busca dos direitos trabalhistas. Porém, o Programa não contribui para o reposicionamento no mercado caracterizado pelo desemprego exacerbado, que atinge diferentes grupos, com consequências mais graves para a parcela da população mais afetada pela exclusão social, na qual se insere o grupo deste estudo.

Com relação ao (re)posicionamento da/o jovem como cidadã/cidadão, de forma a intervir na própria realidade exercendo sua cidadania. A experiência do PLA do Núcleo X ao possibilitar o *encontro com a comunidade* contribuiu para esse reposicionar-se. Como apresentado no item a que se deviam suas aprendizagens, alguns/algumas destacaram que a dimensão de Participação Cidadã contribuiu para suas conquistas, em especial para o reconhecimento dos seus direitos, a maioria fazendo menção a *assunção* dos deveres, com reflexões que confirmam uma ideia de que ser jovem é ser responsável, é cumprir as normas socialmente previstas.

Desta forma, apesar dos/as jovens demonstrarem uma aprendizagem dos direitos, em algumas situações, a ideia de serem sujeitos de direitos parece ser algo do qual eles estão distantes, que não podem acessar. Realidade confirmada nas reflexões feitas ao longo deste estudo, de que muitas Políticas são atravessadas por noções homogeneizadas e “acríticas” de

cidadania e protagonismo. Em se tratando especificamente deste estudo, a contingência das chuvas, problemática concreta que afetou toda comunidade, fez com que a gestão do núcleo junto os/as jovens decidissem pelo redirecionamento do Plano de Ação Comunitária, trazendo para a cena uma situação real, para a qual educadoras/es e jovens não podiam fechar os olhos. Neste sentido, é possível dizer que a referida situação gerou um encontro momentâneo com a comunidade, pelo menos provocou a revisão das ações da Participação Cidadã.

Para a maioria das/os jovens desta pesquisa, enxergar a comunidade significa desejar sair dela, da situação de exclusão em que vivem, da negação de direitos a que estão submetidos. Enxergar a comunidade naquele momento significou lutar pelo direito a moradia, que se arrastava há anos. Assim, se pode dizer que houve um reencontro com a comunidade, um reencontro que se revelou na dureza da situação, no sofrimento de perder a casa, e a própria vida, para aquelas que resistiram sair do único bem que tinham construído.

Entretanto, o redirecionamento do Plano de Ação Comunitária só foi aceito pelos/as jovens quando elas puderam trazer a denúncia a partir da sua linguagem – a dança. E como visto, através do relato de P2, foi preciso a habilidade desse professor para convencer o grupo da potencialidade de juntar linguagem juvenil e ação cidadã. Pena que durante os quase oito meses de pesquisa, a cultura das/os jovens só foi potencializada em pouquíssimos momentos, o que considero um dos atuais limites do Programa. Como Pais (2005), acredito que a cidadania precisa ser olhada de fora da quadratura em que ela tem sido tradicionalmente pensada, com caráter puramente técnico de compreensão de direitos e obrigações.

O Programa precisa ousar e modificar a sua cartografia, ou pelos menos colocar efetivamente em prática aquilo que está prescrito no seu Projeto, no que se refere às culturas juvenis. É preciso apostar, cada vez mais, numa cidadania praticada, que pode ser fortalecida com as culturas juvenis, que trazem o debate da cidadania e da participação social para o campo cultural, possibilitando o fluir de energias desprezadas e, talvez, provocando a emergência de um trabalho de Participação Cidadã mais próximo da juventude e das suas demandas.

O reencontro com a comunidade, como visto, foi ganhando a partir de uma situação real que revelou uma realidade existente há muitos anos. A partir do trabalho da Participação Cidadã e das percepções juvenis pode se dizer que o exercício da cidadania se mostra mais na assunção das responsabilidades e no cumprimento dos deveres sociais. O sujeito de direito ainda está distante da/o jovem real que entra no Projovem, o que indica a necessidade da dimensão de Participação Cidadã rever suas diretrizes e dialogar mais com as culturas juvenis

e com o exercício ativo da cidadania por dentro do próprio Programa, de maneira a qualificá-lo cada vez mais.

Por fim, com relação ao *(re)posicionamento enquanto sujeitos de gênero* pode se dizer que o Programa contribui para que as/os jovens, em especial, as mulheres se reposicionem enquanto sujeitos de gênero. Isto ficou visível ao longo do trabalho de campo, em diferentes situações e contextos. Nos itens que discutiram as questões relacionadas com a moradia, a conjugalidade e as estruturas familiares, suas posturas foram indicadoras de que a passagem pelo Programa forneceu elementos para que algumas passassem a refletir sobre as desigualdades enfrentadas na vida privada.

Neste aspecto, novamente destaco que a atuação do/a Professor/a Orientador/a parece ser diferencial, visto que as temáticas transversais promotoras da interdisciplinaridade ficam sob sua responsabilidade. Junto com a/o PO se verificou que a contribuição da Participação Cidadã e de outras/os profissionais da Formação Básica vem colaborar neste reposicionamento. Alguns professores/as do Programa revelaram que no tratamento de temáticas como relações de gênero é perceptível como o grupo se expressa inicialmente de uma forma e depois do trabalho realizado consegue se posicionar de forma crítica, com relação a determinadas questões que atravessam a própria vida.

Todavia, como toda política pública, o Projovem Urbano é implementado por pessoas que, muitas vezes, não se desvencilham dos seus valores e crenças. Ao longo do trabalho de campo foram identificadas algumas incongruências que iam de encontro às diretrizes curriculares e a própria formação do Programa. Em agendas como dia das mães, o Núcleo e seus profissionais seguem, de forma inconsciente, afirmando a relação estreita entre mulher e mãe, numa perspectiva de naturalização da temática. Tais práticas acabam reafirmando a trajetória de algumas jovens que constroem sua identidade de gênero fundamentada no casamento e na maternidade.

É preciso reconhecer que as/os educadoras/es, assim como as/os jovens, vivem um processo de *(re)posicionamento* frequente das suas posturas e das suas posições em relação a determinadas temas, visto que a própria dinâmica da vida de algumas jovens lhes impõem este reposicionar. Evidentemente, quando se trata de temáticas que mexem com as mais arraigadas crenças, a exemplo da questão do aborto, muitas vezes, se é surpreendida/o e aí a condução acaba atravessada por crenças, valores, posições religiosas perdendo seu caráter pedagógico.

O desafio que os/as professoras têm de ter que criar estratégias pedagógicas para trabalhar com as/os jovens em sala de aula, de forma a contribuir para que elas/eles repensem seus valores, visões de mundo, práticas e posturas diante de determinadas situações da vida

escolar e social, mostra que esses profissionais precisam ser formadas/os para que dêem conta do conhecimento de si enquanto sujeito de gênero, a fim de que possam encontrar as saídas para determinadas questões que lhes chegam através do currículo em ação.

Nesta direção, pode se dizer que o (re)posicionamento enquanto sujeitos de gênero foi fortalecido para parte do grupo com a entrada no Programa, em especial, a partir do trabalho realizado por alguns profissionais, entre os quais se destaca o/a Professor/a Orientador/. Entretanto, a temática das relações de gênero não é potencializada no fazer pedagógico do Programa como um todo, em todas as suas dimensões, se confirmando como iniciativa individualizada. Sugere-se um investimento no processo de formação continuada do Programa, no campo do currículo em ação.

Como se pode verificar a partir das quatro temáticas aqui apresentadas, o pressuposto deste estudo não se afirma na sua integralidade, mas parcialmente. A construção da relação com a escola e o reencontro da identidade como aluna/o foi reposicionado por parte do grupo, mas a continuidade deste processo de identificação dependerá de como a dinâmica da escolarização posterior ao Programa acolherá a juventude que sai do Projovem Urbano, como da relação que cada jovem estabelecerá com o saber e o aprender na nova fase de sua escolarização.

Por fim, com base nas reflexões feitas ao longo do estudo, acredito que seja importante apontar alguns desafios para os quais o Projovem Urbano deve apresentar respostas que qualifiquem seu Projeto e garantam que as/os jovens possam ser tratados como sujeitos de direitos. Inspirada em Pais (2005, p.66) diria que as Políticas Públicas de Juventude precisam “desenhar mapas de futuro”, com cartografias em que seus endereçados sejam participantes de sua construção.

Com relação ao primeiro ponto discutido neste texto, é importante reafirmar que a identidade como aluna/o diz respeito à relação que a/o jovem estabelece com o Programa e com o aprender. Entretanto, varias/os jovens entram no Projovem com pouquíssimo nível de leitura e escrita, o que dificulta acompanhar seu currículo ao longo das unidades formativas. Para estes, o Programa prever o atendimento através do plantão de professores/as e das oficinas de Estudos Complementares, porém, ao longo do trabalho de campo se percebeu que estas estratégias não têm surtido efeito. É preciso pensar ações efetivas ao longo do curso e ao término do Projovem que materializem o direito de estudar com qualidade e respeito a diversidade juvenil.

É importante oportunizar que as/os jovens exerçam a cidadania de forma ativa dentro do próprio Programa, através da participação permanente em processos de avaliação da sua

implementação nas diferentes esferas (municipal, estadual, federal). Mas, também, ser ativa/o nas questões cotidianas dos Núcleos, como no planejamento de atividades curriculares e na solução de problemáticas para as quais, muitas vezes, não são convocadas/os, a exemplo do alto índice de abandono durante as Unidades Formativas.

Em relação a essa problemática é fundamental criar mecanismos que envolvam as/os próprios jovens. Para isto, como diz Charlot (2011), é preciso identificar qual o sentido que o Projovem Urbano tem para a juventude, mas também o significado de estudar e de aprender para quem se matricula no Programa. É preciso instituir mecanismos efetivos de valorização do empreendedorismo individual, cooperativo e associativo das/os jovens, além de garantir estratégias locais de inserção produtiva depois da passagem pelo Programa, para que as/os jovens possam encontrar sentido naquilo que estão buscando.

Aliada a essas questões é crucial se dar ênfase e valorizar as linguagens e a cultura juvenil, ao longo das unidades formativas e não apenas em momentos de culminância de atividades como o Plano de Ação Comunitária. O que significa a necessária revisão das ações da Participação Cidadã, de forma que estas passem a focar nas culturas, linguagens e sociabilidades juvenis.

Enfim, estruturar os processos de formação continuada das/os professores/as dentro de uma perspectiva que as/os levem a se reposicionar enquanto profissionais, diante das questões a que são convocados a contribuir, a fim de que igualmente as/os jovens possam se reposicionar ao longo das unidades formativas, em especial, no que diz respeito às questões que expressam desigualdades e diferenças em relação à diversidade de geração, de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, etc.

Espero que o referido estudo contribua para o fortalecimento da produção acadêmica da linha de Pesquisa dos Estudos Culturais da Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, de forma a ampliar a discussão relacionada aos processos identitários, que emerge como uma das temáticas centrais desta linha de pesquisa.

Igualmente cabe destacar que o produto deste estudo afirma a importância do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/UFPB) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Informação, Educação e Relações Etnicorraciais (NEPIERE/UFPB), espaços em que atuo como pesquisadora, que ao longo dos últimos anos vêm contribuindo com agendas, pautas e ações no campo da formação profissional e na pesquisa acadêmica.

Nesta direção, a consolidação do Projeto de pesquisa conjunto: NIPAM/UFPB e Universidade de Barcelona-UB, Gênero e Educação Superior: Políticas, Narrativas e Currículo, ao contribuir com minha formação como pesquisadora confirma a importância da produção do conhecimento como resultado de um esforço coletivo. Com isto, espera-se que este estudo contribua para as políticas de equidade e inclusão educacional e social, questões recorrentes na agenda governamental brasileira.

Gostaria de registrar, ainda, que um dos desafios para novas pesquisas acadêmicas é a potencialização da análise numa perspectiva interseccional. Neste sentido, num Programa em que um percentual significativo de jovens se declara pardos é preciso investir em pesquisas preocupadas em investigar a relação entre questões étnicas raciais, escolarização, fracasso escolar. Ou seja, assim, como o olhar do gênero revelou que na dinâmica do cuidado existe uma oposição entre feminilidade e masculinidade, é preciso analisar como a realidade escolar vem reproduzindo essas questões de forma conjunta.

Por fim, tenho certeza de que não expressei tudo que ouvi, enxerguei e aprendi. Mas, como diz Larrosa (2002) o que me passou, o que me aconteceu e o que me tocou. O produto que agora apresento é aquilo que ficou escrito na minha superfície. Certamente a partir desse “fechamento” os registros mais profundos começarão a emergir, o que me trará elementos para procurar novos caminhos investigativos. Findo com a sensação de dever cumprido para este momento, mas também aberta para trilhas futuras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 5-6, p. 25-36, maio/dez. 1997. Edição especial sobre juventude.
- _____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virginia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005a.
- _____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005b.
- _____. Juventude: uma agenda nova no debate das políticas. In: FORÚM EVANGÉLICO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE, 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: FALE/MEP, 2007. p. 13-18. Disponível em <<http://feppj.files.wordpress.com/2007/12/helena.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Orgs.). **Mostra, jovem!:** rompendo invisibilidades: perfil e percepções dos participantes da 1ª Mostra de Produções do Projovem Urbano. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude, Projovem Urbano, 2010. 289p.
- ALVIM, Rosilene. Olhares sobre a juventude. **Comunicações do ISER**, ano 21, n. esp., p. 43-56, 2002.
- ANDRADE, Eliane; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; OLIVEIRA, Edna Castro de. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009.
- ANDRADE, Carla Coelho de. **Entre gangues e galeras**: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Instituto de Ciências Sócias, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventude e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Prática discursiva e construção do sentido na sala de aula**. 1999. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 1999.
- _____. A inclusão étnico-racial na era da informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 61-75, maio/ago. 2013.
- AQUINO, Estela Maria Motta Lima Leão de et al. Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (Org.). **O aprendizado da**

sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006. p. 309-360.

AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 23-40.

ARAÚJO, Carla. Marxismo e feminismo: tensões e encontros de utopias atuais. **Presença da Mulher**, ano 13, ed. 39, dez./fev. 1999.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Jovens em situação de risco no Brasil**. Brasília: Unidade de Gerenciamento do Brasil, 2007. Achados relevantes para as políticas públicas (policy briefing), v. 1 .

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARROS, Denise Silva de. **Os significados da educação profissional para a trajetória profissional dos jovens oriundos do ProJovem Urbano**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)– Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BASSALO, Lucélia de Moraes. **Entre sentidos e significados: um estudo sobre as temporalidades no cotidiano de jovens porto-alegrenses**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

_____. **Entre sentidos e significados: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLANCO, Diego Monte. **À luz do dia, nem todos os gatos parecem pardos: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do Projovem Urbano**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BONETTI Alinne; FLEISCHER Soraya. Diário de campo: (sempre) um experimento etnográfico-literário? In: _____. (Orgs.). **Entre saias justas e jogos de cintura: gênero e etnografia na antropologia brasileira recente**. Florianópolis: ED. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 6-30.

BOZON, Michel; HEILBORN, Maria Luiza. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (Org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 693-713.

_____. A “juventude” é apenas uma palavra! In: _____. **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.

BRASIL. Relatório de Gestão do exercício de 2011. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral Secretaria Nacional de Juventude, 2013.

BRASIL. Relatório de Gestão do exercício de 2012. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral Secretaria Nacional de Juventude, 2012.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Lei Maria da Penha**. Brasília: SPM, 2006.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2009. 298 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANTANHÊDE, Rosa Maria Pimentel. **Currículo integrado do Projovem Urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude: as identidades são múltiplas. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 1, p. 52-72, 2000.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Quebrando mitos: juventude, participação e políticas: perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: RITLA, 2009.

CARVALHO, Eulina Pessoa de. Relações de gênero no currículo em ação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 13, n. 2, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Análise arqueológica do discurso: um contributo para a pesquisa qualitativa no campo da educação. In: FARIAS, Maria da Salete Barbosa Farias; WEBER, Silke. **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na Educação: propostas de análise do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

CHARLOT, Bernad. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 22, 9-25, 2004.

CHARLOT, Bernad. Professores, alunos, escola, saber – relações atravessadas pela contradição. Entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**. Fae/PPGE/EFPel. Pelotas, nº39, 15-35, maio/agosto, 2011.

CHARLOT, Bernad. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, nº 10, 89-96, Set/Dez, 2009b.

CHARLOT, Bernad. Juventud y educacion. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, vol. 2, num. 1, enero 2009a.

CHILLÁN, Yuri. **Morfologia e cenários das políticas públicas para a juventude: uma leitura com base no perfil regional e na expectativa latino-americana**. THOMPSON, Andrés A. Associando-se à juventude para construir o futuro. São Paulo: Petrópolis, 2005.

CONSELHOS DE JUVENTUDE (CONJUVE). Fortalecendo diálogos, promovendo direitos. **CONJUVE**, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000.

_____. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ALVES, Maria Palmira, GARCIA, Regina Leite (Orgs). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm>. Acesso: 17 Set. 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003 [on-line]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

COSTA, Maria Vorraber. BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Porto Alegre: DP&A; Lamparina, 2005.

CUNEGUNDES, Micheline Chaves do Nascimento. **Juventude, cultura e identidade: Os jovens da Comunidade Peixinhos**. 2004. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)– Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

DANTAS, Claudia de C., LEITE, Josete L., LIMA, Suzinara B. S., STIPP, de Marlucci A. Conceição. Teoria Fundamentada nos Dados - aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem** 2009 julho-agosto; 17(4). Disponível em <www.eerp.usp.br/rlae>, Acesso: 18/08/2013

DAYRELL, Juarez T.; GOMES, Nilma Lino. **A Juventude no Brasil**. Disponível: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI/JUVENTUDENOBRASIL.pdf>. Acesso: 18 abr. 2012.

DAYRELL, Juarez T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, 2001.

DAYRELL, Juarez T. et al. Juventude e Escola. In. SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

DAYRELL, Juarez T. REIS, Juliana B. dos. **Módulo didático: sociologia da juventude currículo básico comum, sociologia do ensino médio**. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação; Centro de Referência Virtual do Professor, setembro 2010.

_____. "Juventude e as desigualdades na Educação Brasileira". **Palestra proferida na Linha dos Estudos Culturais da Educação**, do Programa de Pós Graduação em Educação. João Pessoa, 22 de julho de 2013.

_____. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Especial. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 20 ago. 2012.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso: 7 ago. 2012.

_____. Juventude e Escola. In. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Acácia B. **Parentalidade juvenil e relações familiares em Salvador, BA**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

_____. Des jeunesses et des sociologies: les cas français. **Sociologie et sociétés**, Montreal, v. 28, n. 1, p. 23-35, 1996. [on-line]. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/socsoc/1996/v28/n1/001202ar.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L.; **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FEIXA PAMPÓLS, Carles. De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel, 3ª Ed. 2006a.

_____. Generación XX. Teorias sobre La juventud em La era contemporânea. **Revista Latino Americana de Ciencias Sociales, Niñez u Juventud, Norteamérica**, v. 4, n.2, Jul./Dec. 2006b. Disponível em: <<http://revista.umanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/394/229>>. Acesso em: 09/09/2013.

_____. Generació @ la juventud en la era digital. **Nómadas**, p. 76-91, 2000.
FEIXA, Carles e LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, V. 25, n 2 Maio/Agosto, 2010.

FOUCAULT M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loiola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCH Gutiérrez, Mónica. **Tempos, contratempos e passatempos**: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Antropologia e Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Lígia Luis de; AQUINO, Mirian de Albuquerque. **A juventude em cena**: reflexões sobre violência. 2012. Trabalho apresentado ao I Colóquio Internacional Diálogos Juvenis, Fortaleza, CE, 2012.

_____. **O caso do “kit anti-homofobia”**: o discurso da diversidade e a resistência da norma. In: Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, da Educação Básica ao Ensino Superior, 5, 2011, João Pessoa. Anais. João Pessoa: CCHLA/NUPEDIA/UFPB, 2011.

FREITAS, Lígia Luis de. **Juventude(s) e sexualidade(s). Grupo de Discussão e Vivências (GDV)**. In: Seminário Nacional sobre Infância, Juventude e Políticas Públicas (SENIJUP), 1, 2011, João Pessoa. Anais... João Pessoa: CCHLA/NUPEDIA/UFPB, 2011.

_____. **Diálogos sobre resistência**: um olhar a partir do discurso feminino. Artigo apresenta apresentado a Teorias da Educação. PPGE/GEPPC/UFPB, 2010.2a (Texto impresso).

FREITAS, Lúcia L. de. **Preconceitos, estigmas e vulnerabilidades: reflexões sobre o discurso escolar**. Trabalho apresentado durante a I Mostra Nacional: Programa Saúde na Escola e IV Mostra Nacional Saúde e Prevenção nas Escolas, Brasília, 2010b.

_____. **Futebol feminino**: análise dos discursos dos sujeitos envolvidos em uma competição infantil entre escolas públicas em João Pessoa, PB. 2003. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2003.

FURIATI, Nídia Maria de A. **Juventude e Estado no Brasil**: a lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude no governo Lula. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, 2010.

FURTADO, Quezia V. Flor. **Jovens e o espaço escolar em fracasso**: táticas de resistência no processo de escolarização. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.

GALVÃO Cecília. Narrativas em Educação. In: **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas; tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIOIELLI, Rafael Luís Pompeia. **A identidade líquida**. A experiência identitária na contemporaneidade dinâmica. Dissertação (Mestrado em Comunicação)- Escola de Comunicação e Artes da USP. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZALES, Zuleika Köhler; GUARESCHI Neuza Maria de Fátima. O protagonismo social e o governo de jovens. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez**, v. 7, n. 1, p. 37-57, 2009. Disponível em: <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>. Acesso em: 24 out. 2013.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia”. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2003.

_____. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.) **Representation**: cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu; WOODWARD, Hathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEILBORN, M. L. Corpo, sexualidade e gênero. In: DOURA, Denise Dourado. **Feminino masculino: igualdade e diferença na justiça**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. Experiência da Sexualidade, Reprodução e Trajetórias Biográficas Juvenis. HEILBORN, Maria Luiza et al. (Org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2013. (Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, número 32).

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2010. IBGE, 2011.

IPEA. **Políticas Sociais: educação**. Brasília: IPEA, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 1, p. 123-139, 2010.

JONHSON Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KERGOAT, Daniele. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. LOPES, Marta Julia Marques Lopes; MEYER, Dagmar Estermann; WALDON, Vera Regina. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe L; McLAREN, Petter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr., 2002.

LEÃO Geraldo; NONATO, Symaira Poliano. Políticas públicas, juventude e desigualdade sociais: uma discussão sobre o Projovem Urbano em Belo Horizonte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 833-848, out/dez., 2012.

LOURO, Guacira Lopes. O “estranhamento” queer. In. **A construção dos corpos: perspectivas feministas**. Cristina Maria Teixeira Stevens, Tania Navarro Swain (Org.). Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008.

LOURO, G. L. Gênero: questões para a educação In. BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Editora 34, 2002.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. M; MEYER, D. E; WALDOW, V. R. (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Guacira Lopes Louro, Jane Neckel e Silvana Goellner (Org.). Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

LUCENA LIRA, Márcia de Figueiredo. **Entre a intenção e o gesto: a experiência do Projovem em João Pessoa**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)– Universidade Federal da Paraíba, 2010.

MACHADO, Cristiane Brito. **A ação comunitária do Projovem: um instrumento para promover a participação do jovem?** 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Bahia. 2009.

MACHADO, Juliana B. **As temporalidades no cotidiano de jovens porto-alegrenses**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F; GOELLNER, S. V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In:_____. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MONTEIRO, Marília de Andrade. **A participação cidadã no projoem urbano: elementos para um debate sobre cidadania e civilidade**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2006.

_____. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Ação Educativa, ANPED**. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Q. **Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural**. 2006. 379 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Q. **Juventude: entre a indisciplina e a zoação** <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03> In.: Educação no Brasil: o balanço de uma década. 33ª Reunião Anual da ANPEd, 17 a 20 de Outubro de 2010 - Caxambu/MG

Como manter todos na escola. **Revista Nova Escola**. <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-manter-todos-escola-evaso-abandono-gestao-escolar-556408.shtml?page=2>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

NOVAES, Regina. Prefácio. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernando (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida**. São Paulo, outubro de 2007.

OLIVEIRA, Patrícia. Narrativas identitárias e construções subjetivas. Considerações teóricas e análise empírica de identificações entre jovens das classes populares. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34. n. 2, p. 198-206, mai/ago. 2011.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, n. 105-106, 1990.

_____. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 49, pp. 53-70, 2005.

_____. A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.** São Paulo, v 18, n. 3, p. 371-38, 2009. [on-line]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/03.pdf>>. Acesso em: 20 Out. 2012.

_____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

PAIXÃO, S. P. “A literatura feminina e o cânone”. In: SCHMIDT, R. T. (org.). **Mulheres e literatura**: (trans)formando identidades. Porto Alegre: Palloti, 1997 p. 71-78.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 5; Set/Out/Nov/Dez, n. 6, 1997 [on-line]. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf>. Acesso: 8 abr. 2012.

PNUD em Ação. Relatório de Desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório Anual 2012.
< <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3742> >. Acesso: 15 jan. 2013.

REIS, Vânia T.M. **Jovens pais e jovens mães**: experiências em camadas populares. 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROBERTI, Luiz Henrique. **Juventude e sentidos do trabalho**: estudos sobre ex-participantes do Projovem. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2010.

SCHÜTZE FRITZ. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa In. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Wivian Weller e Nicolle Pfaff (Org.). 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B; ALMEIDA, Suely de Souza. **Violência de Gênero**: poder e Impotência. Rio de Janeiro, Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero e Patriarcado**: a necessidade da violência. In: Marcadas a Ferro. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005, 260p.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Ontogênese e filogênese do gênero**: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. FLACSO-Brasil, 2009. (Estudos e Ensaios/Ciências Sociais).

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (Org.). **Manual do educador**: orientações gerais. Revisão de Leandro Bertoletti Jardim. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2009.

_____. **Manual do educador**: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

SANTOS, Lisiane Gazola. **Sons das tribos**: compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Luanna Meriguete. **A quem é possível a juventude?** meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluna/aluno. 161f. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação/PPGE/UFES, 2009.

SANTOS, Magnúcia Bezerra S. dos. **O Projovem e a ação comunitária: uma análise da participação dos egressos na comunidade**. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Maranhão, 2011.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil, **Revista E.I.A.L. Estudos Interdisciplinares de América Latina y El Caribe**, da Universidade de Tel Aviv, em 2005.

IPEA. **Censo da educação básica**: 2012: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

SCAVONE, Lucila. **Estudos de gênero**: uma sociologia feminista? Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 288, jan./abr. 2008.

SCAVONE, Lucila. **Maternidade**: transformações na família e nas relações de gênero. Interface (Botucatu), v. 5, n. 8, p. 47-59, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n8/04.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2014

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela ‘escola da vida’. 400f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação/PPGEDU/UFRGS, 2008.

SILVA, Juliana P. da. **Políticas públicas de juventude e educação: as ações “emergenciais” na ótica de alunos do Projovem Urbano**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Maria Cecilia Cortez C. Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens. In: SPOSITO, Marília Pontes de. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SOUZA, Regina Magalhães de. O conceito de protagonismo juvenil. In: ESPINDULA, Brenda (Org.). **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória**. São Paulo: Instituto ArteCidadania (IAC); Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2009.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

_____. (Coord.). **Topografia social da cidade de João Pessoa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: _____. (Org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. p. 16-38, 2003.

_____. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. Educação e juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 29, 1999.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Moema de Poli; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **O eu e o outro: a alteridade próxima na declaração de cor no quesito aberto da PME 98**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatística, 2008.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os estudos culturais**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

VILLAS-BOAS, Renata Junqueira. **Os sentidos da participação cidadão no PROJovem – programa nacional de inclusão de jovens (2005-2006)**, v. 1. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIRGÍNIO, Isabella Oliveira de Andrade. **Incluir para não marginalizar e profissionalizar para não desperdiçar: o ProJovem Urbano - João Pessoa - PB (2005-2010)**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em História)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, CELSO J. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WOODWARD Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROTINAS JUVENIS

O que você faz num dia? Considerando sua rotina coloque acontecimentos e/ou atividades observando os contextos: familiar, escolar, social (trabalho e/ou lazer). A proposta é você registrar aquilo que você faz todos os dias.

Dias	Manhã	Tarde	Noite
2ª			
3ª			
4ª			
5ª			
6ª			
Sab.			
Dom.			

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Caro/cara jovem,

Este é mais um instrumento da minha pesquisa de doutorado, que tem como objetivo *analisar as contribuições do Projovem Urbano para que as/os jovens matriculados no Programa se (re)posicionem em seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãos/cidadãs e como mulheres e homens jovens*. Ao longo desse semestre observei e conversamos sobre muitas coisas da vida e do cotidiano de vocês, o que tem contribuído muito para minha aprendizagem sobre juventude. Espero poder contar, mais uma vez, com a participação de todos(as). Obrigada!

I. CONHECENDO VOCÊ MELHOR:

1. Nome: _____

2. Data de nascimento: ____/____/____

3. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

4. Você tem filhos?

a. ☐ Não b. ☐ Sim - Quantos? _____

b. Moram com você? ☐ Sim ☐ Não

MÃE: Qual a idade da primeira gestação? _____

PAI: Que idade tinha quando soube que ia ser pai pela primeira vez? _____

4.1. Só para quem for mãe:

Em que momentos/situações você participa da criação/cuidados com seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s)?

- a. ☐ Todos os dias.
- b. ☐ Só no final de semana.
- c. ☐ Você trabalha e não tem tempo.
- d. ☐ Em nenhum momento.

4.4. Só para quem for pai:

Em que momentos/situações você participa da criação/cuidados com seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s)?

- a. ☐ Todos os dias.
- b. ☐ Só no final de semana.
- c. ☐ Você trabalha e não tem tempo.
- d. ☐ Em nenhum momento.

4.2. Em que atividades você participa:

- ☐ Acordar, dar banho, alimentar, colocar pra dormir
- ☐ Levar e pegar na escola/creche
- ☐ Orientar as atividades escolares
- ☐ Reuniões da escola/creche
- ☐ Levar para passear e brincar
- ☐ Levar para o médico quando necessário
- ☐ Impõe sua autoridade quando a criança faz algo que você considera errado.
- ☐ Outra: _____

4.3. Você acha que a criação e/os cuidados são:

- e. ☐ Sua responsabilidade.
- f. ☐ Responsabilidade do pai.
- f. ☐ Responsabilidade compartilhada por mãe/pai.
- g. ☐ Responsabilidade de familiar que fica com a criança.
- g. ☐ Você tem filho(s)/filha(s), mas não tem contato com ele(s)/ela(s), por isso não se acha responsável.

5. Qual é a sua cor/raça?

- a. ☐ Preta b. ☐ Parda c. ☐ Branca
- d. ☐ Amarela e. ☐ Indígena
- f. ☐ Se nenhuma opção corresponde.
- Então, como você se declara? _____
- g. ☐ Não desejo me declarar.

6. Estado Civil:

- a. ☐ Solteiro(a) b. ☐ Casado(a)/vive junto
- c. ☐ Divorciado(a) d. ☐ Viúvo(a) e. ☐ Outro: _____

7. Você mora sozinho(a)?

- a. ☐ Não b. ☐ Sim – Qual o motivo?

7.1. Quantas pessoas moram com você? _____. Na tabela abaixo marque quem são essas pessoas, informando suas idades e profissão/ocupação:

Parentesco/vínculo	Idade	Profissão/Ocupação
--------------------	-------	--------------------

4.5. Em que atividades você participa:

- ☐ Acordar, dar banho, alimentar, colocar pra dormir
- ☐ Levar e pegar na escola/creche
- ☐ Orientar as atividades escolares
- ☐ Reuniões da escola/creche
- ☐ Levar para passear e brincar
- ☐ Levar para o médico quando necessário
- ☐ Impõe sua autoridade quando a criança faz algo que você considera errado.
- ☐ Outra: _____

4.6. Você acha que a criação e/os cuidados são:

- e. ☐ Sua responsabilidade.
- f. ☐ Responsabilidade da mãe.
- f. ☐ Responsabilidade compartilhada por pai/mãe.
- g. ☐ Responsabilidade de familiar que fica com a criança.
- g. ☐ Você tem filho(s)/filha(s), mas não tem contato com ele(s)/ela(s), por isso não se acha responsável.

a. ☐ Mãe		
d. ☐ Pai/Mãe		
b. ☐ Tia/tio		
c. ☐ Avó(s)		
e. ☐ Filho(a)		
f. ☐ Amigos		
g. ☐ Cônjuge (marido/mulher)		
h. ☐ Outros – Quem?		

8. Como você define sua orientação sexual?

- a. ☐ heterossexual b. ☐ homossexual
c. ☐ bissexual d. ☐ Outra: _____

9. Você trabalha atualmente em atividade remunerada?

- a. ☐ Não
c. ☐ Sim, até 20 horas por semana
d. ☐ Sim, mais de 20 horas por semana

10. Se você trabalha em atividade remunerada, ela é:

- a. ☐ Com carteira assinada
b. ☐ Sem carteira assinada
Qual o tipo de atividade? _____

11. Você contribui para o sustento de sua família?

- a. ☐ Sim b. ☐ Não
c. ☐ Sim – Com a bolsa do Projovem.
d. ☐ A bolsa do Projovem é só para você.

II. CONHECENDO UM POUCO DA SUA VIDA ESCOLAR:

12. Até que série você estudou?

- a. ☐ 1ª série b. ☐ 2ª série
c. ☐ 3ª série d. ☐ 4ª série
e. ☐ 5ª série f. ☐ 6ª série
g. ☐ 7ª série h. ☐ 8ª série

13. Em que tipo de escola você cursou a maior parte do Ensino Fundamental:

- a. ☐ Escola Pública Municipal b. ☐ Escola Pública Estadual
c. ☐ Escola Particular d. ☐ Escola Conveniada

14. Você já foi reprovado?

- a. ☐ Não b. ☐ Sim, uma vez
c. ☐ Sim, duas vezes d. ☐ Sim, três ou mais vezes

15. Você interrompeu sua vida escolar, por quê?

- a. ☐ Para trabalhar b. ☐ Não gostava da escola/de estudar
c. ☐ Não conseguia aprender d. ☐ Foi morar com alguém
e. ☐ Ficou grávida f. ☐ Quando a criança nasceu não tinha com quem deixar
g. ☐ O marido proibiu de estudar
h. ☐ Sofreu alguma discriminação - Qual? _____
i. ☐ Outro motivo – Qual? _____

16. Por que você entrou no Projovem?

- a. ☐ Retomar e concluir os estudos b. ☐ Se qualificar para uma profissão
c. ☐ Formação para a Cidadania d. ☐ Pela bolsa - receber os 100 reais
e. ☐ Outra resposta. Qual?

17. Quais são seus projetos depois que terminar o Projovem:

- a. ☐ Continuar estudando / Curso profissionalizante b. ☐ Continuar estudando / Ensino Médio
c. ☐ Continuar estudando e trabalhando d. ☐ Continuar estudando e começar a trabalhar
e. ☐ Somente trabalhar f. ☐ Ainda não sei
g. ☐ Outro projeto (sonho) :

18. Considerando o trabalho realizado até o momento, em que nível o Projovem tem contribuído para que você conquiste as seguintes capacidades/habilidades:

Aprendizagens/habilidades	Contribuição do PJU		
	Muito	Pouco	Nada
1. Conhecer e participar de processos que tratem de questões relacionadas aos direitos e deveres da cidadania, de homens e mulheres jovens.			
2. Falar e se posicionar sobre assuntos do seu interesse, como: drogas, sexualidade, namoro, gravidez, aborto...			
3. Refletir sobre aspectos importantes da sua vida, que você só veio perceber depois da sua entrada no Programa.			
4. Posicionar-se diante de situações que neguem sua dignidade como ser humano, trabalhador(a) e cidadã/cidadão.			
5. Refletir sobre situações geradoras de preconceitos.			
6. Exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação.			

7. Exercitar a habilidade de falar, em contextos que exijam postura participativa.			
8. Buscar e exercer seus direitos de cidadania como mulher ou como homem jovem, em contextos em que estes direitos sejam negados;			
9. Assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, a partir da compreensão de problemáticas que afetam seu entorno (comunidade) e contextos mais gerais da sociedade.			
10. Cite outra aprendizagem que você considere importante e marque o nível de contribuição que o PJu deu para que você alcançasse. APRENDIZAGEM: _____			

18.1 Considerando as respostas anteriores, suas conquistas se devem:

- ☐ As suas próprias buscas pessoais.
- ☐ As suas aprendizagens, a partir das aulas de Participação Cidadã.
- ☐ As suas aprendizagens, a partir das aulas de Qualificação Profissional.
- ☐ As suas aprendizagens, a partir das aulas da Formação Básica.
- ☐ As suas aprendizagens envolvendo essas três dimensões.
- ☐ As suas aprendizagens, a partir das aulas do/da seu/sua Professor/a Orientador/a.

III. CONHECENDO SUAS REDES DE PARTILHAS:

19. Cite o nome de duas/dois amigos/amigas (um do Projovem), com quem mais você partilha/conversa coisas da sua vida:

- _____
- _____

19.1 Com quais dos temas abaixo (pode marcar vários itens) se relaciona suas partilhas/conversas com essa(s) pessoas:

- ☐ Casamento – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Maternidade – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Paternidade – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Trabalho – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Sexo/sexualidade – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Namorar, ficar... – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Diversão/lazer – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Escola – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Religião – Qual o foco das conversas?_____
- ☐ Outro(s) – Quais?_____

20. O último instrumento dessa pesquisa será uma entrevista individual gostaria de saber se posso contar com sua participação:

- a. ☐ Não b. ☐ Sim

João Pessoa, junho de 2013.

Lígia Luís de Freitas
Pesquisadora

APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ENTREVISTA INDIVIDUAL**

1. Aspectos a serem considerados:

a) Família de origem (mãe/pai/outros):

- Os pais moravam juntos ou não
- Os pais se separaram – Com quem ficou morando? O pai/mãe casou depois da separação? (não conheceu pai/mãe; nº de irmãos/irmãs)
- Perdeu o contato com pai/mãe – Que idade tinha quando perdeu contato com mãe/pai?
- Se mãe/pai tiver morrido - Quando sua mãe morreu que idade você tinha?
- Quem trabalhava fora?
- Como as tarefas domésticas eram divididas? (quem fazia o que)
- O que você aprendeu com seu pai?
- O que você aprendeu com sua mãe?
- Quando e porque saiu da casa dos pais?
- Do que mais você se lembra?
- Se negra/o explorar a questão da identidade étnica em família

b) Família atual (se está na própria família):

- Quem trabalha fora?
- Como as tarefas são divididas?
- Quem faz o que?
- O que fazem junto? O que fazem separado?
- Como é a relação afetiva-sexual com o companheiro/companheira?
- Quais os planos/projetos comuns?

c) Escolas anteriores - aprendizagens de gênero/raça

- O que aprendeu sobre ser mulher/ser homem
- Sobre sexo, sexualidade, direitos sexuais/reprodutivos (métodos contraceptivos...).
- Sobre respeito, igualdade, preconceito...
- Tinha amigos/as, namorado/a de cor (negro/a, preto/a...)

d) Projovem (retorno à escola): aprendizagens de gênero/raça

- Em que o programa se difere das escolas anteriores?
- O que aprendeu no Projovem, que não aprendeu em outras escolas?
- O Projovem ensinou sobre direitos/deveres, protagonismo juvenil, igualdade, respeito, preconceito, ser homem/mulher jovem...

- O Projovem tem correspondido às suas expectativas? Se sim ou não - Em que?
- O que você sugeriria para melhorar/qualificar o Programa?

e) **Depois do Projovem**

- Quais os seus sonhos/projetos depois que terminar o Projovem?
 - a) Estudos
 - b) Trabalho
 - c) Vida pessoal

APÊNDICE 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa, intitulada **JUVENTUDES EM CENA: PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS, A PARTIR DO PROJOVEM URBANO** está sendo desenvolvida por **Lígia Luís de Freitas**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Mirian Albuquerque de Aquino.

Para alcançar objetivo geral *analisar as contribuições do Projovem Urbano para que as/os jovens matriculados no Programa se (re)posicionem em seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãos e como mulheres e homens jovens* pretendo acompanhar as atividades do Programa que acontecem na Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos, localizada nos Bancários. Para isto utilizarei os seguintes instrumentos: caderno de campo, gravador, máquina fotográfica, para registro de observações e de discursos relacionados a esses processos.

Após o período de observação participante será aplicado um questionário para construção do perfil sócio econômico e realização entrevistas com jovens, de maneira que eles/elas possam narrar sobre os seus processos identitários como alunas/os, trabalhadoras/es, cidadãs/cidadãos e como mulheres e homens jovens. A aplicação do referido instrumento e a realização de entrevistas serão importantes para ampliar as informações referenciadas pelos/as jovens participantes durante as observações de campo.

Sua participação na pesquisa é voluntária, mas muito importante para qualificação do estudo e produção do conhecimento sobre o tema pesquisado. Portanto, você não tem obrigação de fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela

Pesquisadora. Em participando pode perguntar, pedir esclarecimento, tirar dúvidas sobre procedimentos e assuntos relacionados ao estudo, em qualquer etapa da pesquisa. Terá a liberdade de desistir em qualquer momento, sem prejuízo para sua participação no Projovem Urbano, bem como a garantia do sigilo da sua identidade e das informações fornecidas durante a pesquisa.

Solicito sua permissão para o uso dos instrumentos acima citados (caderno de campo, gravador, máquina fotográfica), como também sua autorização para apresentar os resultados da pesquisa em eventos acadêmicos científicos e da área da Educação. Reitero que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e publicar os resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

João Pessoa, ____/____/ de 2013.

Lígia Luís de Freitas – ligialfreitas@gmail.com
R. Luiz Moreira Gomes, 111 AP 101 Ed. Lourenço III
Apto. 101 - Jardim Cidade Universitária
CEP: 58052-295
João Pessoa - PB.
Telefone para contato: (83) 3255- 1133 ou 88001404

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 - 1º andar - CCS
Fone: (83) 3216 779
E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com