



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

NATÁLIA ILKA MORAIS NASCIMENTO

**DOS MUNDOS DE VIDA JUVENIS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES,
SENTIDOS E NARRATIVAS DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROJovem
URBANO EM FORTALEZA.**

FORTALEZA

2013

NATÁLIA ILKA MORAIS NASCIMENTO

DOS MUNDOS DE VIDA JUVENIS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES,
SENTIDOS E NARRATIVAS DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROJÓVEM
URBANO EM FORTALEZA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia do Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Sá.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- N196d Nascimento, Natália Ilka Morais.
Dos mundos de vida juvenis às políticas públicas : percepções, sentidos e narrativas de jovens participantes do Projovem Urbano em Fortaleza / Natália Ilka Morais Nascimento. – 2013.
171 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Sociologia.
Orientação: Prof. Dr. Leonardo Sá.
- 1.Jovens pobres – Política governamental – Fortaleza(CE). 2.Jovens pobres – Fortaleza(CE) – Atitudes. 3.Jovens da cidade – Fortaleza(CE) – Atitudes. 4.Projovem Urbano. I. Título.

CDD 305.235098131091732

NATÁLIA ILKA MORAIS NASCIMENTO

DOS MUNDOS DE VIDA JUVENIS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES,
SENTIDOS E NARRATIVAS DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROJÓVEM
URBANO EM FORTALEZA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia do Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Sá.

Aprovada em 03 / 05 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Sá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Glória Maria dos Santos Diógenes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Rosemary de Oliveira Almeida
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Geovani Jacó de Freitas
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*Ao Alessandro Ponce De Leon, que
dedicou sua vida à construção das
políticas de juventude no Brasil, in
memoriam.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Zuila, minha avó materna, com a qual vivi os melhores momentos da minha infância. À minha mãe, pelo seu carinho e empenho para que eu continuasse meus estudos e pelo apoio. Aos meus irmãos, Júnior e Homero, e família.

Ao Eliakim Lucena, meu amor, companheiro e amigo, por estar sempre ao meu lado. Aos amigos queridos, Adelitta Monteiro, Trícia Matias, Larissa Mertins, Edvânia Vieira, Guilherme Negão, Andrea Crispim, Wlândia Fernandes, Mara Carneiro, Débora Marjorie e Jorge Severino, pela amizade e apoio nos momentos mais necessários. Às amigas que descobri durante o Mestrado, Helloana Medeiros e Larissa Sales.

À Maura Alves, cujo incentivo foi fundamental para que eu tentasse a seleção do Mestrado. Aos ex-colegas de trabalho, Carla Elisa, Neiva Albuquerque, Ronny Câmara, Wellington Nepomuceno e Cíntia Nascimento. Ao Afonso Tiago, pela oportunidade dada, e que ao longo de mais de cinco anos contribuiu muito para meu crescimento pessoal e profissional. Ao Paulo Roberto, vulgo Tio Paulo, a quem admiro muito. Ao Thiago Lessa, pela atenta revisão deste texto.

Aos professores da Universidade Federal do Ceará, Isabelle Braz, Domingos Abreu, Linda Gondim e, em especial, ao meu orientador, Leonardo Sá, pela confiança e apoio. Às professoras Glória Diógenes e Rosemary Almeida cujas considerações na banca de qualificação foram fundamentais para o resultado final apresentado nesta dissertação.

Um agradecimento especial aos meus interlocutores de pesquisa, alunos e profissionais do Projovem Urbano, por terem despendido um pouco do seu tempo e atenção e, sobretudo, pela confiança; sem eles, este trabalho não seria possível.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, pelo financiamento que possibilitou a realização desta pesquisa.

RESUMO

Num contexto de ampliação significativa da participação de jovens em políticas públicas de juventude ofertadas por diversas esferas da administração pública, esta dissertação trata dos encontros e desencontros entre os mundos de vida juvenis e estas políticas. Neste intuito, discute as motivações dos jovens para participar do Programa Projovem Urbano em Fortaleza, analisa os significados que os interlocutores atribuem a esta experiência e suas representações sobre o Programa, dando ênfase à influência das múltiplas vivências nos contextos familiares, no campo das relações afetivas, nos processos de escolarização, no mundo do trabalho e de seus projetos de futuro. Os narradores privilegiados no processo de interlocução desta pesquisa foram cinco jovens que participaram do Programa entre os anos de 2010 e 2011, tendo concluído-o ou não. A abordagem utilizada foi qualitativa, tendo como métodos a observação participante e vivencial em atividades e eventos do Projovem Urbano e a reconstituição das trajetórias sociais dos jovens interlocutores por meio de entrevistas semi-estruturadas. Ademais, foram realizadas entrevistas com educadores e membros da coordenação municipal do Programa visando captar discursos oficiais e compreender aspectos organizacionais que influenciam o cotidiano do Projovem. O estudo aponta que o Projovem Urbano se constituiu como uma experiência significativa na vida dos jovens entrevistados, tendo como elemento de destaque a relação próxima estabelecida entre educadores e alunos e a qualidade do ensino ofertado. Contudo, ainda persiste o descompasso entre políticas públicas ofertadas, demandas efetivas dos jovens, expectativas geradas pelos projetos e Programas sociais e as reais possibilidades de realização destes anseios.

Palavras-Chave: Mundos de Vida Juvenis. Políticas Públicas de Juventude. Programa Projovem Urbano.

ABSTRACT

In a context of significant expansion in the participation of young people in youth public policies offered by various levels of government, this dissertation addresses the similarities and differences between the juvenile worlds of life and these policies. To this end, it discusses the motivations of young people to participate in the Projovem Urbano program in Fortaleza, analyzes the meanings that the interlocutors attribute to this experience and its representations about the program, emphasizing the influence of multiple experiences in the family context, in the field of affective relationships, in the processes of education, the world of work and the knowledge of their future projects. The narrators privileged in the process of dialogue in this research were five youths who participated in the program between the years 2010 and 2011, having completed it or not. The approach used was qualitative, having as methods the participant and experiential observation in activities and events of Projovem Urbano and the restoration of the social trajectories of young interlocutors through semi-structured interviews. In addition, interviews were conducted with educators and members of the program's municipal coordination to capture official speeches and understand organizational aspects that influence the everyday of Projovem. The study indicates that the Projovem Urbano constituted itself as a significant experience in the lives of young people interviewed, having as prominent element the close relationship established between educators and students and the quality of education offered. However, there is still a gap between policies offered, effective demands of young people, the expectations generated by projects and social programs and the real possibilities of achieving these desires.

Keywords: Juvenile Worlds of Life. Youth Public Policies. Projovem UrbanoProgram.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Caderno de Atividades de Patrícia.....	45
Figura 2 - Gravura que representa o bairro onde Patrícia mora.....	47
Figura 3 - Gravura que representa como Patrícia gostaria que fosse sua casa.....	48

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	DA OBSERVAÇÃO VIVENCIAL ÀS TRAJETÓRIAS SOCIAIS: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
3.	DOS MUNDOS DE VIDA JUVENIS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: AGENTES, DISCURSOS E PRÁTICAS.....	42
3.1	Juventudes pobres: trajetórias labirínticas e campo de possibilidades....	44
3.2	O Projovem Urbano no contexto das Políticas Públicas de Juventude....	59
3.3	Juventudes, Exclusão Social e Oportunidade: a estratégia discursiva das Políticas Públicas de Juventude.....	80
4.	QUANDO PERMANECER É UMA ESCOLHA POSSÍVEL.....	88
4.1	Camila e a esperança de ser delegada.....	88
4.1.1	<i>“Eu não sabia que o Projovem dava essas oportunidades todas”.....</i>	89
4.1.2	<i>“Eu não tive acompanhamento de pai, não tive de mãe”: dinâmica familiar e abandono social e afetivo.....</i>	93
4.1.3	<i>“Mas eu mostrei que até hoje eu não precisei de nenhum deles”.....</i>	97
4.2	Luiz Cláudio e o orgulho de ser aluno do Projovem.....	99
4.2.1	<i>Trabalho, família e religião: a vontade de vencer na vida.....</i>	99
4.2.2	<i>Sentidos e significados de ser um líder de turma.....</i>	105
4.2.3	<i>Percepções sobre o funcionamento do Programa.....</i>	110
4.3	Guilherme: Percursos de um jovem em busca de seus sonhos.....	112
4.3.1	<i>Entradas e saídas de diversas políticas públicas.....</i>	115
4.3.2	<i>O sonho de ter o próprio negócio.....</i>	118

5. QUANDO ABANDONAR É UMA ESCOLHA NECESSÁRIA.....	121
5.1 Daniele: dificuldades de permanência e sucessivos abandonos.....	123
5.1.1 “Fiz tudo muito cedo, não tive estrutura familiar”: representações sobre família, abandono e sofrimento.....	125
5.1.2 “Pretender [estudar] a gente sempre pretende”: narrativas sobre escolarização Projovem Urbano e trabalho.....	130
5.1.3 “A gente não sabe o dia de amanhã”: juventude, projetos de vida e futuro.....	139
6. A PARTICIPAÇÃO NO PROJOVEM URBANO COMO UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA.....	143
6.1 Sociabilidades e Afetos: O Projovem Urbano como uma família.....	143
6.2 O Projovem Urbano como uma Oportunidade.....	146
6.3 Narrativas sobre processos de escolarização: comparações entre a escola e o Projovem Urbano.....	148
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	168

1. INTRODUÇÃO

Num contexto de ampliação significativa da participação de jovens em políticas públicas de juventude ofertadas por diversas esferas da administração pública, esta dissertação trata dos encontros e desencontros entre os mundos de vida juvenis e estas políticas. Neste intuito, discute as motivações dos jovens para participar do Programa Projovem Urbano em Fortaleza, analisa os significados que os interlocutores atribuem a esta experiência e suas representações sobre o Programa, dando ênfase à influência das múltiplas vivências nos contextos familiares, no campo das relações afetivas, nos processos de escolarização, no mundo do trabalho e de seus projetos de futuro. Buscando problematizar a relação estabelecida entre os jovens e as políticas públicas das quais participam ou participaram, este trabalho dialoga com pesquisas e análises já realizadas no campo das ciências sociais e da educação, a saber: Pais (2005), Novaes (2011), Carrano (2011), Leão e Nonato (2012), Tommasi (2012), dentre outros.

O trabalho de campo, realizado de forma multissituada no período de junho de 2011 a dezembro de 2012, teve como suporte empírico o Programa Projovem Urbano, na cidade de Fortaleza. Os narradores privilegiados no processo de interlocução desta pesquisa foram cinco jovens que participaram do Programa entre os anos de 2010 e 2011, tendo concluído-o ou não. Além disso, estabeleci um rico diálogo com outros agentes que compõem o Projovem Urbano como seus educadores, coordenadores e formadores. Utilizei a abordagem qualitativa tendo como métodos a observação vivencial (MARINHO, 2012), constituída por 28 observações sistemáticas e a reconstituição de trajetórias sociais com ênfase na participação no Projovem Urbano, por meio de cinco entrevistas semi-estruturadas com jovens alunos e ex-alunos do Programa. Ademais, entrevistei quatro educadores e um coordenador pedagógico do Projovem Urbano, também utilizando roteiros semi-estruturados.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano foi criado no ano de 2008, a partir da reformulação do Projovem Original lançado pelo Governo Federal em 2005. Entre seus objetivos está a elevação do nível de

escolaridade dos participantes, objetivando a conclusão do Ensino Fundamental, a oferta de qualificação profissional, visando estimular sua inserção produtiva e cidadã, e, ainda, o desenvolvimento de ações comunitárias de exercício da cidadania com práticas de intervenção na realidade local. O público alvo é constituído por jovens que possuem entre 18 e 29 anos e não concluíram o Ensino Fundamental¹.

O lançamento do Projovem, em 2005, juntamente com a Secretaria Nacional de Juventude, órgão gestor do Programa até 2011, e o Conselho Nacional de Juventude, é considerado pelo governo Federal como um marco na constituição de uma Política Nacional de Juventude². Tais iniciativas inserem-se num contexto de ampliação do interesse pelas questões relacionadas ao segmento juvenil vivenciado nas últimas duas décadas no Brasil, seja por parte do meio acadêmico, como aborda Marília Sposito (2009) em sua pesquisa a respeito do estado da arte sobre a juventude brasileira, bem como, de vários setores da sociedade como o campo governamental e os meios de comunicação.

Este interesse também pode ser identificado no âmbito das políticas públicas em Fortaleza. Entre os anos de 2005 e 2012, diversas ações tiveram a juventude como foco de atenção e se articularam em torno de quatro eixos: a) criação de espaços institucionais de gestão e acompanhamento das políticas de juventude; b) promoção de espaços de participação social; c) formulação e aprovação de leis no legislativo municipal; d) realização de pesquisa sobre a condição juvenil na cidade. Dentre as atividades que compuseram o suporte destes eixos, é possível destacar: a criação da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude (CEPPJ), órgão ligado ao gabinete da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e do Conselho Municipal de Juventude (CMJ)³; a concepção e execução

¹ O histórico do Programa será apresentado na seção 3.2.

² Em artigos publicados no livro *Juventude em Pauta: Políticas Públicas no Brasil*, Novaes (2011) e Sposito (2011) analisam as ações empreendidas pelo governo federal no intuito de consolidar uma Política Nacional de Juventude e refletem que após seis anos de criação destes espaços institucionais, tais iniciativas não lograram êxito.

³ A CEPPJ foi criada pela Lei Complementar nº 0047 de 05 de dezembro de 2007. O CMJ foi criado por meio da Lei nº 9.204 de 19 de Abril de 2007.

de projetos e Programas em nível local como o Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA), o PopFor e o CredJovem, além da execução de ações destinadas pelo Governo Federal como o Projovem Original / Urbano, o Projovem Adolescente e o Projovem Trabalhador⁴; a promoção das Plenárias do Orçamento Participativo, a Conferência Municipal de Juventude e o Congresso Municipal de Juventude; a realização da pesquisa Retratos da Fortaleza Jovem e a construção do Plano Municipal de Juventude⁵.

Meu interesse em refletir sobre as juventudes e as políticas públicas a elas direcionadas advém de minha trajetória pessoal e política que, entre os anos de 2001 e 2006, foi permeada pela inserção em movimentos de juventude no âmbito estudantil e partidário, e por minha trajetória profissional que, no período de 2005 a 2011, trilhou o caminho da formulação e acompanhamento das políticas de juventude na Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde atuei como assessora técnica da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude (CEPPJ). Esse pertencimento profissional foi decisivo para que em 2007 iniciasse meu percurso acadêmico ingressando no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará e passasse a analisar as ações empreendidas no âmbito da CEPPJ tendo como referência outras práticas de conhecimento.

Neste sentido, o suporte empírico que serviu de base para minha reflexão durante o Mestrado é oriundo de um trabalho de campo etnográfico realizado em diversos períodos, entre os anos de 2007 e 2012, em meio aos jovens, educadores e coordenadores do Programa Projovem Urbano em Fortaleza. Em trabalhos anteriores, foram investigados: os significados atribuídos aos processos de escolarização, efetivando uma comparação entre a escola e o Projovem Urbano (NASCIMENTO, 2010); a participação no Projovem como uma das diversas formas dos jovens buscarem respeito e reconhecimento (NASCIMENTO, 2008) e a

⁴ O PopFor é um Programa de pré-vestibular popular destinados a jovens oriundos do Ensino Médio público ou que pertencem aos segmentos populares. O CredJovem é um Programa de crédito para jovens que desejam ter seu próprio negócio.

⁵ Um histórico das Políticas Públicas de Juventude em Fortaleza pode ser encontrado no documento “Resoluções do I Congresso Municipal de Juventude” (FORTALEZA, 2010) e especialmente sobre o Conselho Municipal de Juventude, ver Miranda (2011) e Sousa (2011).

condição juvenil, tendo como foco práticas de violência e não-violência e suas relações com as políticas públicas, especialmente o Projovem Original (ALMEIDA e NASCIMENTO, 2007).

Ingressei no Mestrado de Sociologia com o interesse em pesquisar as influências que o engajamento em projetos sociais tem nas trajetórias sociais dos jovens participantes, especialmente, no que se refere à formulação de seus projetos de vida. Contudo, dois questionamentos que surgiram no diálogo com os jovens interlocutores durante o trabalho de campo e com autores que estudam estas temáticas, levaram-me a constituir os encontros e desencontros entre as juventudes e as políticas públicas como um objeto de pesquisa: a chegada e permanência dos jovens no Projovem Urbano, que pode ou não ser até à conclusão, dissocia-se de outras dimensões do mundo da vida? Há dissonâncias e conflitos entre o que é proposto pelas políticas públicas, as dificuldades que estes jovens vivenciam em seu dia a dia e as expectativas geradas sobre o retorno que tal participação trará para suas vidas?

Estes questionamentos se impuseram, sobretudo, após o diálogo com Camila, uma aluna do Projovem Urbano, moradora do bairro Vila União, localizado numa região que não é periférica no sentido de sua localização, mas possui pequenas vilas e um conjunto habitacional. Sua narrativa sobre os sabores e dissabores de ser uma jovem pobre com a trajetória marcada pelo abandono material e afetivo por parte de seus pais e pelos sonhos suscitados pelo engajamento em uma política pública de juventude instigou-me a trazer para o primeiro plano da reflexão os mundos de vida juvenis.

Neste sentido, os atores centrais deste trabalho são: Camila, aluna do Projovem Urbano na escola Papa João XXIII no bairro Vila União; Luiz Cláudio e Andrea, que estudaram no colégio Jonathan da Rocha, localizado no bairro Aracapé; Guilherme, estudante na escola Maria de Lourdes no bairro Tancredo Neves; Daniele, que assistiu às aulas na escola Maria Bezerra Quevedo no Mondubim; e Patrícia com quem não tive contato direto, por isso, não posso indicar em qual

escola estudou⁶. O intento não é apresentá-los como exemplos ou representantes do universo dos jovens que participam ou participaram do Projovem, e sim como “sujeitos etnográficos, isto é, sujeitos cujas relações passadas fornecem elementos para a construção antropológica de interpretações (em) perspectiva” (BORGES, 2006, p. 95).

Jovens com trajetórias de vida que, ao mesmo tempo em que guardam particularidades e diferenças marcantes, mostram-nos a presença de elementos comuns em seus percursos de jovens pobres e nos remetem à multiplicidade de vivências que compõem o mosaico chamado juventude brasileira.

As principais semelhanças identificadas, além de seus locais de moradia que se situam, majoritariamente, em regiões periféricas da cidade, são suas experiências de abandono e desistência da continuidade dos estudos em escolas formais e a inserção no mundo do trabalho de forma precarizada e intermitente. Um diferencial importante identificado entre mulheres e homens são as relações vividas em seus contextos familiares e as opções em relação ao casamento e ao nascimento de filhos. A questão da busca por independência e autonomia se mostrou como um elemento central em seus cursos de vida e de influência significativa para o desejo de retomar os estudos após anos de abandono tanto para as jovens mulheres como para os homens.

Desta forma, os questionamentos que nortearam o trabalho são: Como o jovem chega ao Projovem? Como se dá sua permanência e saída? O que essa passagem significa em sua vida? Quais aspectos são mais lembrados e enfatizados pelos jovens? O foco da análise é compreender o envolvimento de cada jovem interlocutor com o Projovem Urbano e como esse engajamento se situa em seu *mundo de vida*.

A consideração da *dimensão vivencial* (RIFIOTIS, DASSI e VIEIRA, 2010) dos eventos biográficos no processo de pesquisa foi fundamental no sentido de

⁶ Durante o trabalho de campo do mestrado, tive acesso a um caderno em que Patrícia conta a história de sua vida. Descrevo como o encontrei na seção 2.

possibilitar a presença da multivocalidade das experiências juvenis e da pluralidade dos sentidos e formas de participação no Programa. Dassi (2010) argumenta que, a despeito da grande visibilidade enquanto um “problema social”, “os jovens associados aos contextos de exclusão social e violências tornaram-se analiticamente invisíveis” (p. 30). Desta forma, atentar-se para a *dimensão vivencial*, apresentando como foco de análise suas experiências concretas, “estratégias e modalidades de enfrentamento de conflitos e dificuldades, para a reapropriação que fazem dos discursos e práticas” (DASSI, 2010, p. 30), mostra-se como uma forma de quebrar essa invisibilidade e privilegiar a agência (ORTNER, 2007) dos jovens⁷.

Do ponto de vista analítico, considero a juventude como um momento singular do ciclo vital (CARRANO, 2011), permeado por significações e representações, além de ser um campo de intervenção do Estado (TOMMASI, 2012). Por vezes utilizo a expressão *juventudes* no plural, evidenciando a multiplicidade de expressões e vivências que caracterizam a condição juvenil. Em outros momentos, a noção aparece no singular, levando em consideração que “‘ser jovem’ em um mesmo tempo histórico é viver uma experiência geracional comum” (NOVAES, 2008, p. 44-45), por meio da qual se compartilham os mesmos medos e marcas.

Diversas instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por exemplo, estabelecem uma faixa etária como marco definidor de quais indivíduos estão vivenciando a juventude. No caso destas organizações, seria entre 15 a 24 anos. O governo brasileiro tem como referência, desde 2005, a faixa etária de 15 a 29 anos para a execução de políticas públicas, em consonância com o debate sobre o prolongamento da condição juvenil. Autores como Miguel Abad

⁷ Sherry Ortner trabalha com a noção de *agência* relacionada à ideia de *jogos sérios* que consiste numa tentativa de basear-se “nos importantíssimos insights da ‘teoria da prática’, mas, ao mesmo tempo, de ir além destes (2007, p. 45)”. Neste sentido, os atores sociais são vistos como agentes, mas não postula que possuam completa autonomia em relação ao contexto social. A autora encara os agentes sociais “como estando sempre envolvidos na multiplicidade de relações sociais em que estão enredados e jamais podendo agir fora dela” (ORTNER, 2007, p. 47). O conceito de *agência* coloca a intencionalidade ativa dos atores, seus desejos e motivações como elementos significativos na análise. A capacidade de agência seria justamente a capacidade “de desejar, formar intenções e agir criativamente” (SEWELL apud ORTNER, 2007, p. 54).

(2003) problematizam que a juventude vem se prolongando na contemporaneidade, pois a infância quase desapareceu, encurralada por uma adolescência precoce e em razão de um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e exigente quanto à qualificação profissional, o que gera desemprego e retarda, assim, a possibilidade de autonomia e inserção no mundo considerado adulto.

Se, por um lado, a classificação de uma faixa de idade é vista pelo Estado como necessária para a definição do público alvo das políticas públicas, por outro, a idade não é um elemento central nas narrativas de alunos do Projovem para definir o que é ser jovem. Daniele, por exemplo, aos 24 anos não se considera jovem. Neste sentido, mais do que rotulá-los como pertencentes ao segmento juvenil, busco problematizar a categoria analítica juventude por meio do acesso às concepções simbólicas e sentidos de ser jovem para os interlocutores da pesquisa.

O referencial teórico deste trabalho transita entre diversos conceitos e temáticas ligadas à condição juvenil na contemporaneidade, apresentando como categorias centrais: mundo de vida, educação, trabalho, família e políticas públicas. Esta dissertação, considerando a introdução e as considerações finais, possui sete partes organizadas da seguinte maneira:

Na seção 2 (*Da observação vivencial às trajetórias sociais: o percurso metodológico*), apresento os caminhos percorridos para a construção deste estudo, problematizando minha relação com o objeto de pesquisa e interlocutores, os dilemas vivenciados na realização de um trabalho de campo em contexto familiar e refletindo sobre as opções metodológicas adotadas em campo. Ademais, busco expor a história concreta da pesquisa com as pessoas, lugares e eventos que a integram, além dos seus contextos de interação.

Na seção 3, intitulada *Dos mundos de vida juvenis às políticas públicas: agentes, discursos e práticas*, analiso mundos de vida de jovens pobres brasileiros, a partir do diálogo com Patrícia e Andrea, interlocutoras da pesquisa. Contextualizo a ampliação da atenção dada pela administração pública a este segmento da

população, descrevendo a constituição do Projovem Urbano e problematizando as estratégias discursivas das políticas públicas de juventude.

Na seção 4 (*Quando permanecer é uma escolha possível*) apresento três trajetórias de vida, a de Camila, Luiz Cláudio e Guilherme, jovens que permaneceram durante todo o curso e concluíram o Projovem Urbano. A participação no Projovem é analisada enquanto evento biográfico que integra o *mundo de vida* destes jovens e, por isso, não se dissocia de outros aspectos como a vivência nos contextos familiares e sua inserção no mundo do trabalho.

A seção 5, intitulada *Quando abandonar é uma escolha necessária*, é composta pela análise da trajetória de vida de Daniele, uma jovem que ingressou no Projovem Urbano duas vezes e abandonou o Programa sem concluí-lo.

A seção 6 é uma reflexão sobre os pontos mais significativos das narrativas dos diversos interlocutores de pesquisa, tendo como foco de análise as sociabilidades e afetos construídos no contexto de interação entre os agentes que compõem o Programa, as narrativas sobre o Projovem Urbano como uma oportunidade de mudança de vida e os discursos sobre as diferenças entre o Programa e a escola formal.

2. DA OBSERVAÇÃO VIVENCIAL ÀS TRAJETÓRIAS SOCIAIS: O PERCURSO METODOLÓGICO.

Considerando que “todo processo de investigação requer do pesquisador uma abertura” (DIÓGENES, 2008, p. 18) e impõe o desafio de “deixar-se levar, atentamente, pelo rumo dos acontecimentos e, nesse fluxo, construir territórios de sentidos” (*idem*), meu percurso em direção ao ofício de socióloga é marcado pela necessidade desta abertura, bem como, de uma reflexividade no sentido de uma “curiosidade sobre [minhas] próprias representações” (FONSECA, 2008, p. 47) o que é fundamental “justamente nas situações mais próximas de casa” (*idem*).

Como já me referi inicialmente na introdução deste trabalho, minhas práticas de conhecimento no campo das políticas públicas de juventude antecederam, e de certa forma, promoveram minha inserção acadêmica. Julgo esta informação relevante, pois não é possível dissociar a pesquisa de suas condições de realização (MICELI, 2005), por isso, nesta seção que trata da dimensão metodológica da construção desta dissertação, problematizei alguns aspectos de minha trajetória profissional e acadêmica.

Em 2005, ano em que o Programa Projovem foi criado pelo governo federal e passou a ser implementado em Fortaleza, fui trabalhar na, então, Assessoria de Juventude do Gabinete da Prefeita⁸, que em 2007, tornou-se Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude (CEPPJ), na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Este órgão foi responsável pela execução do Projovem entre os anos de 2005 e 2011. Permaneci na CEPPJ durante este período, e nesse ínterim, ingressei no curso de Ciências Sociais, em 2007, onde, logo no primeiro semestre, escolhi a temática das políticas de juventude como objeto de reflexão.

Meu primeiro trabalho científico objetivou analisar como a juventude, enquanto segmento populacional, era, ou não, objeto de intervenção por parte da administração municipal de Juraci Magalhães, entre os anos de 1997 e 2004, e estabelecer um paralelo com a gestão Luizianne Lins, que estava no segundo ano

⁸ Entre os anos de 2005 e 2012, a prefeita de Fortaleza foi Luizianne de Oliveira Lins.

de seu primeiro mandato. Este trabalho motivou o convite que recebi da professora Rosemary Almeida para atuar como bolsista de iniciação científica no projeto “Juventude e Políticas Públicas: Além da Violência”, financiado pelo PIBIC/CNPQ. Neste momento, o Projovem surge para mim como um campo de reflexões e pesquisa.

Durante o trabalho de campo deste projeto, tive a oportunidade de entrevistar a coordenadora municipal da qualificação profissional do Programa e realizar observações diretas na escola São João Batista, localizada no bairro Tancredo Neves, onde pude assistir a algumas aulas junto com os alunos do núcleo, acompanhar a realização de uma atividade da ação comunitária, uma caminhada por algumas ruas do bairro distribuindo panfletos sobre como prevenir a dengue, além de entrevistar um aluno, uma educadora da participação cidadã, a coordenadora administrativa e o coordenador pedagógico do polo. Recordo que minha presença foi estranhada, sobretudo, pelos alunos. Sentia que me observavam, tanto quanto eu os observava, e alguns perguntaram se eu estava lá para fiscalizar, ou se era uma professora. À época, eu estava com 24 anos, a mesma idade de muitos de meus interlocutores, o que me fez refletir sobre os motivos de terem considerado a possibilidade de eu ser uma educadora, e não, de estar lá como aluna, como eles. As únicas justificativas que me ocorreram foi o fato de terem analisado o modo solícito com o qual os profissionais do Projovem, que conheciam minha vinculação institucional, tratavam-me e, talvez, a forma como eu estava vestida.

Já a inserção em campo para meu trabalho de conclusão de curso da graduação, intitulado “*Jovens do Ensino Médio e do Projovem Urbano: representações e significados atribuídos à escola*”, apresentado em 2010, teve como *lócus* empírico a escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no bairro Pirambú, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, no Benfica. Por coincidência, durante o Ensino Fundamental e Médio, estudei nestas duas instituições, respectivamente; contudo, a escolha de visitá-las deu-se pelo interesse em dialogar com jovens em situações diferentes em relação ao seu percurso no Projovem. Os alunos que frequentavam a escola municipal estavam no Projovem

havia pouco tempo e os jovens que conheci no IFCE já encontravam-se próximos da conclusão do curso. Neste sentido, fiz observações diretas nos dois espaços, onde pude entrevistar 11 alunos, utilizando um questionário estruturado, e o coordenador pedagógico municipal tendo como referência um roteiro com questões abertas. Ademais, pude vivenciar a dinâmica de sala de aula no Projovem, ocupando a posição de educadora, pois ministrei um mini-curso sobre gênero e sexualidade para os alunos de uma das turmas da escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, perfazendo 12h/aula. Para que a realização desta atividade fosse possível, pedi autorização à coordenação municipal do Projovem, pois organizar e facilitar um mini-curso faz parte dos pré-requisitos para a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UECE, e seria um momento importante de interação com meus interlocutores.

O ingresso no Mestrado de Sociologia em 2011 adveio do interesse, surgido durante estas duas investigações, em refletir de forma mais aprofundada sobre as inter-relações entre juventude e políticas públicas. Minha inserção no campo empírico, tanto durante a graduação, como no início do Mestrado, foi mediada pelas relações profissionais, diretas e indiretas, que possuía com os profissionais do Projovem. Mesmo não compondo sua equipe, participei de diversas atividades do Programa como planejamentos e formações de professores, da mesma forma que muitos alunos e profissionais do Projovem participavam dos eventos realizados pela Coordenadoria de Juventude. Além disso, algumas vezes fui convidada pela coordenação do Programa para facilitar aos seus educadores oficinas nas quais trabalhei questões como juventude, educação, trabalho e políticas públicas.

Neste sentido, posso dizer que minha chegada ao campo empírico não se caracterizou pela ida de uma cientista social que optou por ter as políticas públicas como objeto de reflexão, mas sim o percurso de uma profissional e militante das políticas de juventude que se transmudou em cientista social.

De certa forma, houve uma mudança de condição durante o trabalho de campo empreendido no Mestrado, tanto aos olhos de alguns de meus interlocutores,

como aos meus próprios. No primeiro momento de minha inserção em campo, em 2007, sentia que os alunos me observavam e consideravam que eu era uma fiscalizadora ou professora e os educadores me tratavam com um certo respeito por estar vinculada à CEPPJ. Aos poucos, durante o ano de 2011, tive a impressão de que ao chegar às atividades e eventos do Programa, era vista como uma pessoa comum e por vezes, fui tratada pelos jovens como se fosse uma deles. Junto aos educadores, sobretudo aqueles que conheciam o fato de eu ter pertencido à Coordenadoria, permaneceu a impressão de que compartilhávamos um comprometimento em relação à defesa das políticas públicas de juventude e ao Projovem, o que nitidamente contribuiu para que colaborassem com a pesquisa.

Neste sentido, não fui inquirida por nenhum interlocutor sobre o que eu pensava sobre o Projovem, o que estava estudando ou que direcionamento estava dando à minha escrita. Senti, ao longo do trabalho de campo, que meu envolvimento com as políticas de juventude e minhas posturas políticas anteriores, que podem ter sido cartografadas, faziam com que principalmente os interlocutores do poder público partissem do pressuposto de que o que pretendia com minha pesquisa era “mostrar” como o Projovem é “bom”. Não posso precisar se isso fez com que, por vezes, sentissem-se à vontade para relatar questões e situações que poderiam não confirmar a imagem positiva que se busca construir, por partirem da premissa de que isso não seria incorporado à dissertação.

Como problematiza Fonseca, o “pesquisador anda numa corda bamba, procurando garantir a riqueza de detalhes que mantém fidelidade ao texto etnográfico, ao mesmo tempo em que exerce uma vigilância constante aos limites éticos de sua ousadia” (2008, p. 45). Diversas vezes ao longo da escrita, senti-me nesta corda bamba, ponderando quais informações concedidas por meus interlocutores poderiam e deveriam estar presentes no texto dissertativo.

A proximidade vivenciada durante mais de seis anos tornou imperioso que, enquanto pesquisadora, empreendesse a busca pelo estranhamento de noções, pressupostos e práticas que permearam minha vivência profissional na Coordenadoria de Juventude. Percebo, seguindo Velho (2003), a necessidade de

estranhar o “conhecido” como um desafio contínuo do fazer pesquisa num ambiente *familiar*. Por meio de suas pesquisas, muitas vezes realizadas em seu próprio meio social, o autor tomou “consciência da dificuldade de desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações” (VELHO, 2003, p. 15) que constituem nossa visão de mundo. Dificuldade esta que vivenciei em minhas inserções ao campo de pesquisa.

O desafio colocado era o de adquirir, por meio de uma nova e diferenciada convivência com os interlocutores da pesquisa, um “conjunto de reflexos que permitem desvendar o implícito da vida social no meio em que se está pesquisando, isto é, o conjunto das coisas que são claras, admitidas por todos e que justamente não são dominadas pelo estranho” (BEAUD e WEBER, 2007, p. 50).

Para tanto, foi necessária a compreensão do meu próprio lugar enquanto pesquisadora que constrói sua identidade a partir do “pertencimento a vários grupos, redes e círculos sociais” (VELHO, 2003, p. 18). Por diversas vezes me questioneei sobre como trabalhar a dinâmica entre a proximidade geracional com os jovens participantes do Projovem e as mediações das visões de mundo que vivenciei com os profissionais e coordenadores do Programa. Em seu notável livro “*Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*”, Evans-Pritchard afirmou que

[o] antropólogo vive simultaneamente em dois mundos mentais diferentes, construídos segundo categorias e valores muitas vezes de difícil conciliação. Ele se torna, ao menos temporariamente, uma espécie de indivíduo duplamente marginal, alienado de dois mundos (2005, p. 246).

Apesar da reflexão se dar em outro contexto, o do antropólogo que viaja para terras distantes para pesquisar povos com culturas diversas da sua, essa problematização me faz refletir sobre os dilemas que vivenciei em meu trabalho de campo. Por vezes senti-me ora tratada como pertencente ou próxima ao Projovem, no sentido de que minha dissertação tivesse ou deveria ter o intuito de reproduzir os discursos subjacentes ao Programa, ora como estranha e distante. Neste sentido, como foi possível construir esta pesquisa e quais estratégias metodológicas foram experienciadas no sentido não de ignorar os conflitos, mas de incorporá-los à pesquisa de forma reflexiva?

Como bem lembra Regina Novaes,

[...] quando se trata de questões sociais, nossas reflexões sempre estarão grávidas de historicidade, permeadas de trajetórias pessoais, 'comprometidas' por múltiplas escolhas e tomadas de posição políticas. Conscientes da particularidade da relação sujeito/objeto nas ciências sociais, o que nos cabe é empreender esforços de 'objetivação'. Isso significa empreender esforços para explicitar contextos e mapear disputas presentes na construção de nossos objetos de estudo (2011, p. 343).

Com base nesta reflexão, uma das disputas mapeadas em meu universo de pesquisa foi pelo monopólio legítimo da fala (BOURDIEU, 2008). Quem pode falar em nome do Projovem Urbano? Como são construídas as visões hegemônicas sobre o Programa? Estes questionamentos levaram-me a refletir sobre o espaço que os diversos agentes possuem para proferir discursos e construir posições. Michel Pollak afirma que existe uma disputa pela memória no mundo social decorrente de uma "clivagem entre a memória oficial e dominante e as memórias subterrâneas" (1989, p. 05), que não possuem o mesmo espaço social, nem estrutura econômica para tornarem-se públicas.

Considero esta análise fundamental para compreender os discursos dos jovens que participam ou participaram do Projovem como integrantes de uma memória subalterna que não possui mecanismos nem espaços de visibilização. Esta discussão foi importante para minha opção de adotar o ponto de vista destes jovens como fio condutor da análise desenvolvida e apresentada neste trabalho.

Howard Becker (1977) aponta em seu texto "De que lado estamos nós?" que apesar do risco de ser acusado de *bias*, a opção do pesquisador precisa ser explicitada em sua investigação. Para o autor, as instituições têm seus próprios interesses, construídos e manifestados pelos diversos atores que as integram, estando imersas em relações de saber-poder que não podem ser desconsideradas pelo sociólogo. A acusação seria um efeito natural da opção do sociólogo de reconhecer que "os subordinados têm tanto direito de serem ouvidos quanto os superiores" (BECKER, 1977, p. 126), e pela sua recusa em considerar ou respeitar "uma ordem de *status* estabelecida, na qual o conhecimento da verdade e o direito de ser ouvido não estão igualmente distribuídos" (idem, p. 127).

Uma vez definido quem seriam os interlocutores principais da pesquisa, a abordagem qualitativa, entre as possibilidades colocadas no âmbito das ciências sociais, mostrou-se como a mais vantajosa no intuito de compreender de forma mais profunda as motivações de chegada, permanência e saída dos jovens no Programa Projovem Urbano; analisando os aspectos da vida que incorrem nestas escolhas e percursos.

Dentre os métodos que envolvem a pesquisa qualitativa, a *observação participante*, técnica de abordagem da realidade que prima pela “participação do pesquisador no local pesquisado” (HAGUETTE, 1987, p. 58), e compreende que é necessário “ver o mundo através dos olhos dos pesquisados” (idem), foi desde o primeiro momento uma importante ferramenta na investigação. A observação participante, nos termos de Haguette, permite “o compartilhar dos aspectos subjetivos das ações das pessoas pesquisadas [o que] parece-nos um requisito fundamental da compreensão da ação humana” (1987, p. 63). Contudo, a autora problematiza que um possível ponto fraco na utilização desta técnica durante o trabalho de campo pode estar, justamente,

[...] na relação observador/observados e na ameaça constante de obliteração da percepção do primeiro em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada, envolvimento este inerente à própria técnica, que lhe confere a natureza que a distingue de outras técnicas (HAGUETTE, 1987, p. 67).

Se a própria técnica já pressupõe ou reivindica que o pesquisador deve construir um envolvimento com seus interlocutores de pesquisa, e isso, por vezes, é avaliado como uma possível fonte de problemas; no meu caso, como proceder se este envolvimento precede a própria realização da investigação?

Considerando este envolvimento, a dimensão vivencial se impôs de forma premente durante o trabalho de campo, o que possibilitou não apenas uma observação participante, mas a tessitura de uma *observação vivencial*. Para a compreensão das implicações metodológicas e epistemológicas da *observação vivencial*, tive como referência a pesquisa de Camila Marinho (2012) sobre jovens em situação de moradia de rua e seus afetos.

Marinho trabalhou durante alguns anos na Coordenadoria da Criança e do Adolescente da Prefeitura de Fortaleza, onde pôde entrar em contato com jovens em situação de rua e profissionais que atendiam estes jovens. A partir dessa experiência, surgiu o interesse em pesquisar a “tessitura de suas redes afetivas” (2012, p. 10). Ao iniciar o trabalho de campo de seu doutorado, já possuía informações sobre seu campo de pesquisa e, por meio das relações estabelecidas no âmbito profissional, teve sua entrada em campo mediada pelas afetividades e pertencimentos construídos anteriormente. Como a própria autora frisa,

[...] a observação vivencial, em campo, em diversos lugares e situações, mediadas por afetividades e cumplicidades com os interlocutores, proporcionou diferentes acessos aos dados de análise dessa pesquisa e configurou-se como a forma profícua de inserção em campo (MARINHO, 2012, p. 20).

Ao mesmo tempo em que a proximidade mostrou-se vantajosa para a realização do trabalho de campo, trouxe dilemas que não seriam vivenciados por pesquisadores “estranhos” ao campo. Marinho relata que, eventualmente, sua “imagem era, tanto por parte dos profissionais de atendimento, como por parte de alguns jovens, confundida com [sua] antiga atuação profissional na gestão pública” (2012, p. 32).

No meu caso, essa possível confusão provinha, sobretudo, dos profissionais, pois não tive um contato prolongado com os alunos do Programa enquanto estive atuando como profissional na Coordenadoria de juventude; ademais, a rotatividade de turmas e jovens é maior que a dos profissionais. Um exemplo disso é que alguns dos educadores chegaram a trabalhar no Projovem durante seis anos seguidos, período no qual também estive próxima ao Programa.

Como Marinho (2012) bem coloca, antes de se constituírem como entraves à construção da pesquisa e do trabalho de campo, estes desafios impõem ao pesquisador a capacidade de inventar novas ferramentas e formas de fazer pesquisa, adequadas ao objeto em questão. Segundo a autora,

[n]o transcorrer de uma pesquisa de campo, é esse olhar afetado que possibilita a construção de uma metodologia específica para cada forma de investigação científica que, muitas vezes, pode transgredir outras formas já

tão estabelecidas ou tão recorrentemente reproduzidas (MARINHO, 2012, p. 14).

Esse *olhar afetado* que propõe Marinho (2012) permite um diálogo com Favret-Saada (2005), com a qual compreendi que um bom trabalho de campo surge exatamente da capacidade do pesquisador se permitir sentir-se afetado. Favret-Saada, após realizar uma pesquisa sobre feitiçaria no Bocage francês, passou a considerar a necessidade de trabalhar a noção de afeto, mais especificamente “a modalidade de ser afetado” (2005, p. 155) como uma dimensão central do trabalho de campo.

O *sentir-se afetada* pelo objeto de pesquisa e narradores levou-me a uma interlocução com o método sociológico proposto por Machado Pais que reivindica a construção de um olhar ao mesmo tempo *metido/intrometido*, no sentido de perceber aquilo que normalmente não é visto ou é desconsiderado e um *olhar comprometido*, que envolve um “compromisso, uma obrigação de denúncia, de desocultação, de desvendamento” (2006a, p. 34).

Em sua pesquisa sobre a solidão, o autor pondera que não propõe uma suposta eliminação das distâncias sociais entre pesquisador e pesquisados, mas sim, “um compromisso de respeito” (PAIS, 2006a, p. 34 e 35) com aqueles que aceitam colaborar com nossa investigação. Em uma leitura crítica das teorias do desvio social, Machado Pais sugere que

[e]sse duplo olhar – *intrometido e comprometido* – é tanto mais objetivo quanto mais tocado por uma subjetividade conscientemente cúmplice do observador. A reflexividade, nos processos de observação, produz um efeito de sensibilização que permite estabelecer rupturas com as imagens estereotipadas e cristalizadas do que se vê sem olhar, do que normalmente se concebe com preconceito ou se olha de lado (PAIS, 2006a, p. 35).

No momento em que se conjugaram afetos, compromissos e o desejo de romper com a imagem estereotipada construída nos discursos sobre a “exclusão social” que “atinge” estes jovens e, mesmo não intencionalmente, os expõem como sujeitos passivos, meras vítimas do destino, vi a necessidade de adotar, como uma das ferramentas metodológicas, a reconstituição de trajetórias sociais dos jovens interlocutores.

Em diálogo com Pierre Bourdieu, compreendo a noção de *trajetória social* como “uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (2011, p. 81). Deste modo, “os acontecimentos biográficos definem-se antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social” (*idem*).

André Cellard problematiza que “as capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo” (2008, p. 295), da mesma forma, argumenta que “a memória pode alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos” (*idem*). Se tomarmos essa assertiva como verdadeira, qual seria o sentido de trabalharmos em pesquisa social com trajetórias sociais apreendidas por meio das narrativas dos próprios atores?

Uma das possíveis respostas foi dada por Howard Becker ao defender a importância de enfatizar o valor da “história própria” do agente, pois ela “é uma mensagem viva e vibrante que vem de lá, que nos conta o que significa ser um tipo de pessoa que nunca encontramos face a face” (1999, p. 111). Segundo o autor, diversos encontros não ocorrerão, pois “a experiência social de tipo face a face é limitada pelas relações sociais, a situação na sociedade, os recursos econômicos, a localização geográfica” (BECKER, 2009, p. 18).

No caso desta dissertação, a reconstituição das trajetórias possibilitou conhecer os contextos de vida dos jovens interlocutores de forma mais próxima, sendo um diferencial em relação a pesquisas que, quando tematizam as políticas públicas, optam por um caráter avaliativo dos Programas e projetos sociais a partir de critérios estabelecidos previamente, dificultando uma maior abertura aos achados empreendidos durante o trabalho de campo⁹.

Considero importante destacar a questão das opções que se colocam à frente do agente em determinados momentos de sua vida e, a partir das quais, efetiva suas escolhas. Ao referir-se a *estruturas de oportunidade*, Becker nos reporta

⁹ Destaco os trabalhos de Silva (2011), Oliveira (2011) e Jaeger (2011).

à discussão feita por Gilberto Velho sobre o *campo de possibilidades* no qual “os jovens se movem e nos quais elaboram seus projetos e desenvolvem suas trajetórias sociais” (2006, p. 194).

A reflexão sobre as escolhas de permanência ou abandono do Programa precisa ser embasada pelo conhecimento dos *campos de possibilidade* disponíveis, os quais podem ser acessados pelas narrativas dos próprios jovens. O importante não é a veracidade dos fatos, mas os significados que os próprios agentes dão às suas trajetórias de vida, as classificações que fazem e o que consideram relevante ser contado. Penso que compreender a participação de jovens pobres em uma política pública passa necessariamente pela apreensão do sentido dado a esse engajamento e o lugar que ocupa ou ocupou em suas vidas.

Assim, a partir da compreensão de que é possível “promover uma cooperação estratégica entre diferentes protocolos de investigação” (PAIS, 2006a, p. 26), denominada de “metodologia da ‘triangulação’” (*idem*), o trabalho de campo empreendido para a realização desta pesquisa envolveu a observação participante e vivencial, realização de entrevistas, reconstituição de trajetórias de vida e análise documental.

A opção pelo trabalho de campo multissituado teve como intuito poder perceber a dinâmica de funcionamento do Programa em diversos espaços e adveio do reconhecimento da multiplicidade de atividades do Projovem que além das aulas nas escolas municipais durante o período noturno, oferta cursos em entidades parceiras como o IFCE e promove eventos em locais variados como o Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA), o Condomínio Espiritual Uirapurú (CEU), dentre outros.

Num primeiro momento, acompanhei algumas atividades do Projovem Urbano, como reuniões internas da coordenação do Programa, reuniões da coordenação com os profissionais para preparação de eventos, planejamentos pedagógicos, formações com educadores e ações direcionadas aos jovens alunos.

Minha reinserção no campo de pesquisa foi inicialmente negociada com o coordenador pedagógico do Programa à época. Nesse período, eu ainda estava vinculada à CEPPJ. Contudo, não houve um momento de apresentação da proposta de pesquisa para outros profissionais e, às vezes, em minhas idas aos eventos, não era possível explicar o que eu estava fazendo lá. Os informes sobre as atividades advinham da proximidade que existia no período no qual ainda trabalhava na Prefeitura ou por meio das listas de e-mails do próprio Programa, nas quais estive cadastrada durante o ano de 2011¹⁰.

Em geral, não fui convidada por nenhum interlocutor para participar dos eventos. Quando recebia a informação sobre alguma atividade, ligava para a assessora pedagógica e perguntava se eu poderia comparecer, caso fosse uma atividade mais reservada. Em certos momentos, enquanto ainda havia a dupla condição, de profissional da política de juventude e de pesquisadora, ao chegar às atividades os profissionais me perguntavam se eu estava lá para falar algo em nome da Coordenadoria. Na semana em que comuniquei publicamente meu desligamento da Prefeitura Municipal de Fortaleza, ocorreu uma situação interessante em campo.

Tive acesso à informação de que ocorreria uma reunião de coordenação com o objetivo de discutir o calendário de finalização do ano letivo de 2011 e a participação dos alunos em um evento promovido pela Coordenadoria de Juventude, o II Festival das Juventudes. Comuniquei à assessora pedagógica que iria comparecer, mas ela não repassou o informe aos outros presentes, e minha presença causou certo estranhamento entre os profissionais. Uma das coordenadoras de polo, em tom de brincadeira, disse aos demais que meu comparecimento tinha o intuito de verificar se eles estavam falando corretamente, ou seja, monitorando e fiscalizando seus discursos em nome da instituição. Esclareci que estava lá por conta da pesquisa do Mestrado e ela afirmou que isso significava a

¹⁰ No início da pesquisa o coordenador pedagógico (à época) perguntou se eu desejava que meu email fosse cadastrado na lista de discussão virtual tanto da coordenação do Programa, como na lista dos educadores. As listas são utilizadas para troca de informes e encaminhamento de atividades de trabalho como troca de arquivos. Com a mudança de coordenação, houve também a extinção da lista de e-mails na qual meu email estava cadastrado e não dispus mais desse espaço de pesquisa.

mesma coisa, que eu estava lá para saber se eles estavam falando certo. Depois disse que era apenas uma brincadeira para me deixar constrangida.

A ocorrência de situações em que meu papel era problematizado pelos interlocutores de forma direta ou indireta (observando-os comentando entre si sua curiosidade sobre qual o objetivo de minha presença), dava-se em espaços em que a quantidade de profissionais era pequena. Na última reunião de formação dos educadores, por exemplo, realizada em novembro de 2011 no Condomínio Espiritual Uirapurú – CEU, os educadores foram divididos em salas e quando entrei em uma delas, vários ficaram me olhando e comentando “*ah, ela é da coordenação*”, evidenciando o mesmo sentimento de fiscalização e monitoramento demonstrado pela coordenadora de polo na situação descrita anteriormente.

Penso que uma característica da dinâmica do próprio Programa incorreu para a construção dessa sensação de que meu papel era fiscalizar seus discursos. Ao longo dos sete anos de execução do Projovem que pude acompanhar, houve diversas demissões de educadores. Isso ocorria em virtude das altas taxas de evasão de alunos que ocasionava uma diminuição no número de turmas e o consequente corte no quadro de profissionais¹¹. Não participei destes processos, mas tenho conhecimento de que a discussão sobre quais educadores seriam demitidos era feita entre representantes da Coordenação de Juventude e a coordenação municipal do Projovem. Por vezes, um dos critérios de definição dos profissionais que seriam demitidos era uma pesquisa de avaliação dos educadores realizada pela coordenação municipal junto aos alunos das escolas. Em decorrência disso, em determinadas situações, era perceptível o incômodo de alguns profissionais quando chegavam pessoas estranhas aos núcleos para conversar com os jovens e aplicar questionários.

A participação neste evento me possibilitou o encontro do relato de Patrícia. No saguão do CEU, os educadores montaram uma exposição com tarefas escolares dos alunos, materiais utilizados em sala de aula e até trabalhos científicos

¹¹ Os educadores do Programa não são servidores públicos concursados, portanto, não possuem estabilidade em seu trabalho. São selecionados por meio de chamadas públicas e contratados por uma instituição, definida pela Prefeitura de Fortaleza, que gere os recursos humanos do Projovem.

em formato de pôster sobre o trabalho que vinham desenvolvendo no Projovem. Entre estes materiais, em cima de uma mesa, estava um caderninho rosa que me chamou atenção. Ao folheá-lo, vi que se tratava de uma narrativa autobiográfica sobre a infância, adolescência e juventude de Patrícia. Neste pequeno caderno, a jovem relatou os percursos que a levaram ao Projovem Urbano, as dificuldades que vive em seu cotidiano e os sonhos que almeja concretizar. Fotografei todas as páginas do caderno e sua transcrição se encontra na sessão dois desta dissertação.

Em eventos mais amplos, em que a quantidade de participantes era maior, geralmente minha participação era pouco notada pelo conjunto dos presentes. Na reunião entre coordenação municipal e educadores para informes sobre a transferência do Programa para o Ministério da Educação, em julho de 2011, pude dialogar com alguns educadores e percebi que sem o conhecimento de que fiz parte da Coordenadoria, o discurso proferido às vezes sofria algumas alterações. Uma das professoras com quem conversei informalmente afirmou: “*os jovens não estudam porque não querem, não tem interesse*”. O discurso oficial busca construir outro imaginário sobre estes jovens: o de que o que lhes falta são oportunidades. Neste encontro conheci Robson, professor da educação básica. Conversamos um pouco, antes do início da reunião, onde pude abordar algumas dificuldades do cotidiano do Programa. Pedi seu contato para marcar uma entrevista posteriormente, o que ocorreu em março de 2012 em sua própria residência, na cidade de Maracanaú.

Ainda durante o ano de 2011, participei de outros dois eventos direcionados exclusivamente aos profissionais: o Seminário sobre Juventude, Participação e Cidadania, realizado no CEU e a reunião de preparação dos educadores para o Feirão Diálogos com o Mundo do Trabalho, que ocorreu na sede da Coordenadoria de Juventude.

Quando a atividade era direcionada ao conjunto dos jovens, ao invés de comunicar à coordenação que iria participar, eu simplesmente comparecia ao local. O Feirão da Economia Solidária, organizado pela coordenação do Programa em junho de 2011, na Praça da Gentilândia, foi o primeiro evento que observei durante o

trabalho de campo de Mestrado. Neste momento, tive mais contato com os profissionais do Projovem que já me conheciam, observei algumas ações e as fotografei.

Ainda em junho, participei de uma reunião de líderes de turma – jovens escolhidos pelos alunos de suas escolas para representá-los. Ocorreu no auditório do IFCE e foi neste encontro que conheci Luiz Cláudio, o interlocutor jovem com quem tive mais contato durante a pesquisa¹². Conversamos um pouco antes do início da reunião; falou-me um pouco sobre sua trajetória de vida e disse estar cursando o Projovem pela segunda vez, pois teve que abandonar o curso anteriormente por conta do trabalho e, desta vez, convenceu sua esposa a ingressar também. Pedi seu contato para marcar uma entrevista e, nas vezes em que o encontrei em eventos do Programa, como no Feirão Mundos do Trabalho, fui até cobrada para que a marcasse logo. Nestas ocasiões, nem sempre podíamos conversar muito, pois estava sempre em presença de sua esposa, também aluna do Programa, que ficava distante observando enquanto conversávamos. Quando fui à escola Jonathan da Rocha, localizada no bairro Aracapé, para entrevistar Luiz, conheci e entrevistei Andrea, jovem de 28 anos, mãe de dois filhos e que estava à procura de emprego. No início, ela se mostrou um pouco resistente em conversar comigo, mas o diálogo tornou-se interessante no decorrer da conversa e está presente na segunda sessão. Em maio de 2012, Luiz esteve no departamento de Ciências Sociais da UFC, como meu interlocutor, para participar da atividade

¹² Os nomes de todos os interlocutores utilizados no decorrer deste trabalho são pseudônimos utilizados no intuito de preservar suas identidades. Mantive os nomes verdadeiros dos eventos dos quais participei, dos locais onde se realizaram e das escolas onde os jovens estudavam tendo em vista a necessidade de apresentar o percurso empreendido no trabalho de campo. Contudo, compartilho das problematizações feitas por Fonseca que reafirma o anonimato como uma forma de o pesquisador “assumir sua responsabilidade autoral *vis a vis* das pessoas que colaboram na pesquisa” (2008, p. 49). Além disso, segundo a autora o “uso de pseudônimos em nossos textos é uma maneira de lembrar a nossos leitores e a nós mesmos que não temos a pretensão de restituir a ‘realidade bruta’ (e nem por isso consideramos a antropologia uma ciência ‘menor’). O nosso objetivo, sendo aquele mais coerente com o método etnográfico, é fazer/desfazer a oposição entre eu e o outro, construir/desconstruir a dicotomia exótico-familiar, e, para alcançar essa meta, a mediação do antropólogo é fundamental” (*idem*).

Diálogos Juvenis do Laboratório das Juventudes – LAJUS onde falou um pouco de sua experiência como aluno do Projovem¹³.

Como parte do processo da Conferência Nacional de Juventude, em Fortaleza, foram realizadas três atividades: uma palestra sobre os Marcos Legais das Políticas de Juventude e a Conferência Municipal de Juventude, promovidas pela Coordenadoria de Juventude, e a Conferência Estadual, realizada pelo governo do Estado. Durante a palestra sobre os marcos legais, conversei um pouco com duas alunas do Projovem que estavam presentes e pedi seus contatos para que pudesse entrevistá-las depois. Infelizmente, quando telefonei, para um dos números a ligação não completava e no outro, a jovem se recusou a me receber.

Essa foi uma das dificuldades enfrentadas durante o trabalho de campo. Em diversos eventos me apresentei aos jovens como pesquisadora e solicitei seus contatos para marcar uma entrevista, mas, nem sempre, isso se concretizou. Na reunião de líderes, em que estabeleci contato com Luiz Cláudio, também conheci Diana, uma jovem moradora do bairro Jardim União, mãe de dois filhos. Diana sempre foi muito solícita e, em nossa conversa inicial, relatou que o Projovem tinha possibilitado que ela voltasse a se sentir uma jovem, pois havia casado-se muito cedo e já possuía muitas responsabilidades. Na época, disse-me que o marido facilitava sua ida à escola, pois ele ficava em casa com as crianças. Meses depois, em uma de minhas tentativas de marcar uma entrevista, Diana disse que estava acompanhando os trâmites para a liberação de seu esposo que se encontrava preso e, por isso, estava com pouca disponibilidade de tempo. Chegamos a marcar a data algumas vezes, ela me explicou como chegar próxima a sua casa, mas, quando eu ligava para confirmar, ela desmarcava. O desencontro definitivo foi, quando telefonei, e o atendimento eletrônico me informou que o número de telefone não existe mais.

¹³ A atividade *Diálogos Juvenis*, promovida pelo Laboratório das Juventudes – LAJUS vinculado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, consiste num encontro aberto à sociedade onde pesquisadores do Laboratório apresentam suas pesquisas e dialogam sobre temáticas relativas ao universo juvenil com seus respectivos narradores. Faço parte deste Laboratório desde março de 2012.

Este desencontro também ocorreu com alguns educadores que, por falta de interesse em participar da pesquisa, ou por terem cotidianos exaustivos, trabalhando, por vezes, nos três turnos durante toda a semana, não puderam ser entrevistados. Estas dificuldades se aprofundaram no momento em que a turma de 2011 finalizou suas aulas, em novembro, pois o Projovem só retomou as atividades nas escolas em junho de 2012. Neste ínterim, não houve mais o espaço da escola para encontrar meus interlocutores, desta forma, três das entrevistas foram realizadas nas residências dos narradores.

Em outubro de 2011, participei do Encontro dos jovens dos projetos e Programas de juventude da Prefeitura de Fortaleza que ocorreu no II Festival das Juventudes. Estavam presentes não apenas alunos do Projovem Urbano, mas também do Projovem Adolescentes e outras ações da PMF. Nesta oportunidade, gravei os discursos proferidos pelos integrantes da mesa, composta por uma professora do Projovem, uma integrante de movimentos sociais de mulheres e parlamentares da base aliada da, então, prefeita de Fortaleza.

Estive presente em uma reunião de apresentação do Programa Credjovem solidário a alunos do Projovem que ocorreu no IFCE em setembro de 2011. Apresentei-me a Guilherme, um aluno do Projovem que havia sido convidado pelo Programa para apresentar sua história, pois, na versão anterior do Credjovem, ele tinha sido contemplado com um financiamento para abrir seu salão de beleza. Para minha surpresa, o jovem disse que já me conhecia do período em que trabalhei no projeto Adolescente Cidadão, do qual ele fez parte em 2005. Em outubro, marquei com Guilherme para ir à sua escola para entrevistá-lo. Quando consegui chegar à escola, por telefone ele me avisou que estava no meio de um procedimento nos cabelos de uma cliente e, provavelmente, não iria à aula. Deu-me as orientações para chegar ao salão que fica anexo à sua casa. Quando cheguei, havia um grande movimento no local, por isso, optei por marcar uma nova entrevista; o que ocorreu somente em março de 2012, quando as aulas do Projovem já haviam encerrado.

A Feira Diálogos com o Mundo do Trabalho foi realizada em outubro de 2011, no Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esportes (CUCA). Não participaram todos os alunos e professores do Programa, segundo a coordenação municipal, por falta de espaço no CUCA e por haver a necessidade de manter os núcleos funcionando. Mesmo assim, o evento reuniu, pelo menos, quinhentos jovens. Os núcleos trouxeram diversos trabalhos para expor e apresentar, como poesias e relatos impressos em pôsteres. Havia *stands* em que instituições apresentavam seu trabalho junto ao mundo do trabalho, e algumas estavam recebendo currículos. Além da cerimônia de abertura, em que foram proferidos os discursos do Coordenador de Juventude, de um parlamentar federal, de um representante do IFCE e da UFC e da coordenadora do Programa, também houve palestras e mini-cursos relacionados à temática do evento. Pude acompanhar e gravar alguns discursos, estabelecer contatos com alunos e educadores para entrevistas posteriores e fotografar os trabalhos expostos.

A formatura da última turma do Programa, sob coordenação da Coordenadoria de Juventude, ocorreu em novembro de 2011 no Ginásio Paulo Sarasate, com a presença da então prefeita de Fortaleza, Luizianne Lins, e alguns secretários da administração municipal. Houve a entrega simbólica de certificados de conclusão e apresentações de alunos com poesias e discursos, além dos discursos oficiais.

Nestas oportunidades, além de observar a dinâmica do evento, também me atentava para a interação entre os diversos agentes, o lugar que cada grupo ou segmento ocupava e os possíveis conflitos. Além disso, buscava gravar os discursos proferidos pelos agentes que tinham sua fala autorizada e conversar com jovens alunos para estabelecer contatos para uma possível entrevista em profundidade num outro momento. Esse conjunto de observações trouxe questionamentos importantes sobre os conflitos vivenciados entre os discursos dos diversos agentes que compõem o Projovem Urbano e sobre a distância entre a formulação das políticas públicas e como se dá, efetivamente, sua execução.

Entre agosto e setembro de 2011, enquanto ainda integrava a CEPPJ, participei do processo de elaboração e execução da pesquisa de Avaliação do Projovem Urbano, realizada pela Coordenadoria de Juventude. Esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e quantitativa e teve por objetivo fazer um balanço da execução do Projovem a partir da escuta dos diversos agentes envolvidos, construir o perfil dos jovens participantes e captar suas percepções sobre o Programa.

A etapa qualitativa consistiu na realização de três grupos focais com educadores (educação básica, qualificação e assistentes sociais); um com ex-alunos do Programa; e um com jovens membros do Conselho Municipal de Juventude – CMJ. O momento quantitativo dividiu-se na aplicação de questionários estruturados com três segmentos juvenis: alunos da turma que estava em curso durante o ano de 2011, os quais foram entrevistados em suas escolas; alunos egressos que foram inquiridos em seus domicílios; e jovens desistentes, que foram entrevistados por telefone.

Nessa oportunidade, pude participar da formulação das questões e problematizações propostas nos grupos focais, bem como dos questionários estruturados e da condução de quatro grupos focais. Desta forma, foi possível inserir algumas questões que vinham me inquietando na constituição do objeto de pesquisa do Mestrado, por isso, em alguns momentos da dissertação, trabalharei com o material proveniente desta pesquisa.

A equipe responsável pela coordenação foi composta por profissionais do setor de monitoramento e avaliação de políticas públicas da Coordenadoria de Juventude, pelo consultor contratado através do Programa executado em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e por um sociólogo responsável pelas técnicas quantitativas¹⁴.

¹⁴ O Programa em questão é o Programa Integrado de Políticas Públicas para a Juventude (PIPPJ), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciências e Esporte (CUCA) faz parte deste Programa.

Para a realização desta pesquisa, fiz uma visita à escola Papa João XXIII, no bairro Vila União, no intuito de fazer o pré-teste do questionário estruturado. Camila me foi apresentada por uma professora durante esta visita em virtude de ter sido eleita, na Conferência Municipal de Juventude, como delegada representante de Fortaleza para a etapa estadual deste encontro. Alguns dias depois, marquei por telefone uma entrevista com Camila, e nos encontramos em sua própria escola.

Outro momento importante do trabalho de campo foi o processo de formação dos profissionais. Os educadores do Projovem Urbano participavam de uma formação inicial no momento de seu ingresso no Programa, ou quando novas turmas eram iniciadas, e ao, longo de todo o curso, participavam de uma formação continuada cujo intuito era de preparar os educadores para ministrar as temáticas integrantes na proposta pedagógica do Programa, planejar as atividades a ser realizadas nos núcleos, possibilitando a integração das dimensões curriculares. Entre os anos de 2005 e 2011, estas formações foram conduzidas pela professora Kelma Matos, da Universidade Federal do Ceará e por uma equipe selecionada e coordenada por ela. Em 2012, a coordenação municipal do Projovem optou por não manter a parceria com a UFC, passando a selecionar profissionais autônomos que seriam acompanhados diretamente pela própria coordenação do Projovem.

Neste contexto, durante o segundo ano de Mestrado, recebi um convite da coordenação municipal do Programa para atuar como formadora dos educadores do Projovem, função em que permaneci por cerca de quatro meses; o que se tornou uma experiência interessante para a compreensão da dinâmica cotidiana do Projovem. Em virtude desta vinculação, em abril, tive a oportunidade de participar de uma formação nacional ofertada pela Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), entidade responsável em nível nacional pela formação dos formadores, na cidade de Recife. Os participantes desta atividade, que teve a duração de uma semana, eram formadores do Projovem Urbano de várias cidades do Norte e Nordeste brasileiro. Durante a formação, foram discutidos temas relativos às alterações pelas quais o Programa estava passando em virtude da transferência de execução da Secretaria Nacional de Juventude para o Ministério da Educação. Em junho deste mesmo ano, repassei aos educadores do Projovem Urbano de Fortaleza, durante sua formação

inicial, as informações passadas pela FUNDAR e debati temáticas relativas à condição juvenil na contemporaneidade, aos desafios das ações educacionais direcionadas aos jovens e adultos, à questão da evasão no Programa, do letramento, dentre outras. Além disso, participei de diversas reuniões com a coordenação pedagógica do Programa para elaborar a metodologia e a programação da formação que seria dada aos educadores. Estas reuniões ocorriam na sede do Projovem, no bairro Vila União.

Conheci os demais interlocutores, ao longo de minha trajetória profissional e do trabalho de campo, em momentos e situações diferenciadas. Não recordo o momento em que conheci Luíza, professora da educação básica, pois, além de lecionar no Projovem, ela trabalhava em um setor próximo à Coordenadoria de Juventude. Encontramo-nos em diversos eventos do Programa e a entrevistei em abril de 2012. Eduardo é educador da área de qualificação profissional, e o conheço desde a adolescência, quando estudamos no IFCE, e eu fazia parte do Diretório Central dos Estudantes. Reencontramo-nos no Projovem, ele estava na turma da qual fui formadora, e o entrevistei em setembro de 2012. Assim como Luíza, também conhecia Ana Lúcia, educadora da área de participação cidadã, em virtude de ela ter trabalhado no Projovem durante vários anos e, assim como Eduardo, também esteve na turma da qual fui formadora. Marquei com Ana Lúcia para entrevistá-la em uma das escolas em que dava aula, em setembro de 2012. Nesse dia, quando cheguei à escola, por ventura de uma palestra que estava sendo realizada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), não houve aula para as turmas do Projovem. Dirigindo-me com Ana Lúcia à sala dos professores, Viviane, uma professora da educação básica que fez parte da turma para a qual ministrei a formação continuada do Projovem, acompanhou-nos e participou ativamente da entrevista. Aproveitei a oportunidade e pedi que me passassem contatos de alunos que haviam abandonado o Programa. Desta forma, tive acesso ao telefone de Daniele, com quem entrei em contato e, depois de algumas tentativas, pude entrevistá-la em dezembro de 2012. Tenho contato há alguns anos com o membro da coordenação que tive a oportunidade de entrevistar. Ricardo ingressou no Projovem como educador e, após

alguns meses de trabalho, foi convidado para compor a coordenação municipal na área pedagógica.

Em resumo, ao longo do trabalho de campo do Mestrado, fiz entrevistas semi-estruturadas com quatro jovens que concluíram o Projovem, sendo dois homens e duas mulheres. Entrevistei também uma jovem que abandonou o Programa por duas vezes e não o concluiu, e quatro educadores, sendo dois homens e duas mulheres. Ademais, entrevistei um membro da coordenação municipal do Projovem. Como explicitarei na introdução, também terei como referência entrevistas e diários de campo de pesquisas anteriores à Pós-Graduação, os quais julguei pertinente retomar em virtude da riqueza de seus conteúdos.

Apesar de ter realizado o trabalho de campo até o ano de 2012, defino como horizonte temporal da pesquisa a turma que finalizou suas aulas em novembro de 2011. Desta forma, pude entrevistar os jovens num momento próximo à conclusão do Curso e, em alguns casos, após esse término, o que possibilitou um diálogo mais aprofundado sobre sua participação no Programa e, no caso de Daniele, sobre os motivos e significados de seus sucessivos abandonos.

3. DOS MUNDOS DE VIDA JUVENIS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: AGENTES, DISCURSOS E PRÁTICAS.

Em seu livro, *Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro*, Machado Pais (2005) expõe sua pesquisa sobre os “mundos de vida” de jovens que buscam inserir-se no mercado de trabalho em Portugal e acessam diversas estratégias para ganhar dinheiro. Neste intuito, analisa relatos de vida de jovens com formas diferenciadas de engajamento no mundo do trabalho.

O autor utiliza o conceito de *mundo de vida*, tendo como referência Edmund Husserl que o concebe “como horizontes de vivências espontâneas, simbólicas e significativas” (PAIS, 2005, p. 15). O conceito de *mundo de vida*, tendo como recorte os mundos de vida juvenis, pareceu-me pertinente para a compreensão da participação dos jovens no Projovem Urbano. A noção de *mundo de vida juvenil* também permitiu uma articulação com a abordagem metodológica das trajetórias de vida que já havia me afetado desde a entrevista realizada com Camila¹⁵.

Wagner (1979) problematiza que para Husserl, “todas as experiências diretas de seres humanos são experiências em, e de, seu ‘mundo da vida’; elas o constituem, são dirigidas a ele, são testadas nele” (p. 16). Desta forma, compreender a passagem desses jovens pelo Programa como uma das experiências que compõem seu *mundo da vida* mostrou-se como um caminho para acessar os significados dessa participação.

Neste sentido, em Husserl, o “mundo da vida é simplesmente a esfera de todas as experiências cotidianas, direções e ações através das quais os indivíduos lidam com seus interesses e negócios, manipulando objetos, tratando com pessoas, concebendo e realizando planos” (WAGNER, 1979, p. 16). Segundo Wagner (1979), Schutz desenvolveu esse conceito e o analisou enfocando três aspectos.

¹⁵ Ver na seção 4.1 desta dissertação.

O primeiro abrange o que denominou de “atitude natural”, por meio da qual, o homem atua no *mundo da vida*. Esse aspecto envolve uma postura pragmática em que fatores e condições objetivas, imposições e interdições culturais e o interesse das pessoas com quem se tem que interagir são avaliados de forma utilitária e “realista”.

No segundo aspecto, Schutz “estudou os principais fatores determinantes da conduta de qualquer indivíduo” (WAGNER, 1979, p. 16). Para o autor, todo e qualquer momento da vida dos seres humanos não se exaure em situações particulares, pois possuem limites, condições e oportunidades relacionados com os objetivos de cada indivíduo. Wagner (1979) analisa que, para Schutz, tal situação específica é:

[...] apenas um episódio na corrente de sua vida. Sua posição dentro dela é a de uma pessoa que atravessou toda uma longa cadeia de experiências de vida anteriores. Tanto o conteúdo como a sequência dessas experiências são exclusivos dele. O indivíduo se encontra (em qualquer momento) numa ‘situação biográfica determinada’ (WAGNER, 1979, p. 16 e 17).

Desta forma, do ponto de vista subjetivo, indivíduos diferentes não poderiam vivenciar uma mesma situação de forma semelhante. Cada indivíduo chega à situação em que se encontra, tendo como referência seus próprios objetivos e finalidades, e a avalia com base nisso. “E esses propósitos e a avaliação correspondente estão enraizados no seu passado, na história singular de sua vida” (WAGNER, 1979, p. 17).

A *situação biográfica determinada* seria o momento da vida em que o homem se encontra, isto é,

[...] o ambiente físico e sociocultural conforme definido por ele, dentro do qual ele tem sua posição, não apenas posição em termos de espaço físico e tempo exterior, ou de seu *status* e papel dentro do sistema social, mas também sua posição moral e ideológica. Dizer que essa situação é determinada em termos biográficos significa dizer que ela tem a sua história; é a sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem, organizadas de acordo com as poses “habituais” de seu estoque de conhecimento à mão, que como tais são poses unicamente dele, dadas a ele e a ele somente (SCHUTZ, 1979, p. 73).

No terceiro aspecto, Schutz preocupou-se com os meios que o indivíduo utiliza como referência para orientar-se em diversas situações da vida, com a “experiência que armazenou” e com o “estoque de conhecimento que tem à mão”.

A questão da experiência aparece como um conceito chave para entender suas formulações e Schutz a classifica em dois tipos. A primeira é a *experiência essencialmente real* ou *imediatamente vívida* que consiste na experiência subjetiva espontânea, suas lembranças, laços construídos. A segunda é a *experiência subjetivamente significativa* que existe “somente através de um ato de reflexão, através do qual uma experiência essencialmente real é, em retrospectiva, conscientemente apreendida e cognitivamente constituída” (WAGNER, 1979, p. 312).

Considero que somente o próprio indivíduo tem acesso a sua *experiência essencialmente real*, sendo, portanto, papel do pesquisador buscar aproximar-se da *experiência subjetivamente significativa*, em que, por meio de uma reflexão sobre *situações biográficas determinadas*, podemos compreender as experiências significativas.

Deste modo, este trabalho enseja compreender a participação juvenil no Projovem Urbano por meio do acesso à *situação biográfica determinada*, entendendo esta passagem como uma *experiência subjetivamente significativa* que integra o *mundo da vida* dos jovens interlocutores.

Com este intento, neste capítulo abordarei inicialmente alguns aspectos relacionados à condição juvenil no Brasil contemporâneo, dialogando com as narrativas de Andrea e Patrícia, interlocutoras desta pesquisa. Em seguida, contextualizarei a ampliação da atenção dada pela administração pública a este segmento da população, descrevendo a constituição do Projovem Urbano e problematizando as estratégias discursivas das políticas públicas de juventude.

3.1 Juventudes pobres: trajetórias labirínticas e campo de possibilidades.

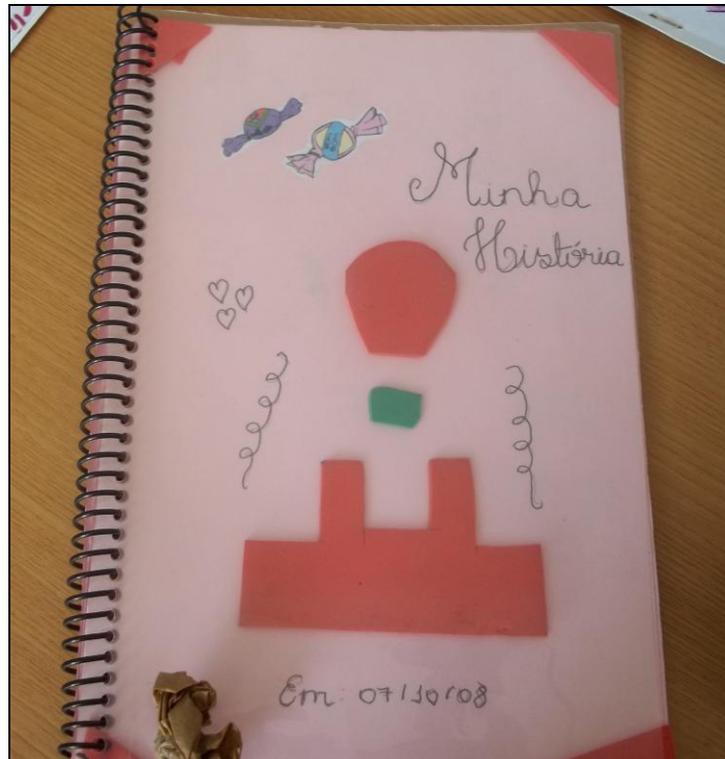


Figura 1 – Caderno de Atividades de Patrícia.

De 0 a 5 anos.

Logo quando nasci, minha mãe teve que trabalhar em casa de família para poder me sustentar e me levou com ela, pois não achou ninguém pra ficar comigo. Fui criada num ambiente bom, alegre, limpo e feliz e do lado da minha mãe. Mas logo quando completei um ano de idade, minha mãe teve que arrumar uma pessoa pra tomar conta de mim. Eu era uma menina calma, gordinha com cachinhos na cabeça e era muito inteligente. Logo fui para a creche onde aprendi a viver em grupo, aprendi a conhecer um mundo novo, repleto de novidades e quando deixei a creche aos 6 anos, já sabia ler.

De 5 a 10 anos.

Com 6 anos já sabia ler e escrever contar histórias e fui me aperfeiçoando cada vez mais. Fui expandindo meus conhecimentos, lendo livros, revistas, vendo TV e

assistindo Programa de rádio. Aos 8 anos já era a melhor aluna da sala, gostava de dançar, praticar esportes, teatro mas o que eu detestava era fazer educação física. Aos 9 anos ganhei minha primeira bicicleta, aquilo para mim foi um sonho eu fiz a maior festa.

De 10 a 15 anos.

Aos 10 anos já fazia a quinta-série que hoje chamamos de sexto ano. Era esperta e chamava a atenção de muitos por onde passava e procurava fazer tudo com perfeição. Aos 12 anos passei no concurso de seleção e consegui uma vaga para a escola do Corpo de Bombeiros mirim, onde aprendi uma nova vida. A cada ano que passava me enchia de conhecimentos e a cada prova ganhava uma nova patente. Quando consegui chegar ao cargo de 1° tenente “mirim”, me apaixonei tremendamente por meu primo que a muitos anos não o via, seu nome era José, nessa época eu tinha 15 anos, foi uma experiência única.

De 15 a 20 anos.

Logo que vi José dentro de mim despertou-se algo que jamais havia sentido por nenhuma outra pessoa, começamos a namorar foi amor a primeira vista. Meses depois fizemos a loucura de nos casar. “Talvez esse tenha sido o maior erro da minha vida”. Com 16 anos engravidei do meu primeiro filho e por meu marido não me apoiar e devido aos seus ciúmes acabei saindo do corpo de bombeiros (me arrependo até hoje).

Não tive mocidade, não passei pela fase da adolescência e minha vida até hoje é totalmente frustrada. Abandonei meus estudos cedo, não concretizei meus sonhos, joguei tudo fora, não sabia o que estava fazendo, naquela fase da minha vida não tive a orientação de “ninguém” e acabei fazendo tudo errado. Não tive tempo de construir boas amizades, sair com a galera, curtir a vida, fazer um bom curso, eu via meus amigos se divertindo, indo para a escola, passando de ano, crescendo na vida e eu lá “parada, estacionada”, sem fazer nada a não ser cuidar dos meus filhos e da casa.

Ao longo da vida fui criando uma espécie de sentimento de culpa, raiva, frustração, uma ideia de dever não cumprido. E a cada dia que passa eu olho pra trás e vejo

que minha vida poderia ter sido diferente, mas o tempo não volta para trás e não posso reparar meus erros passados. Esse está sendo meu maior castigo.

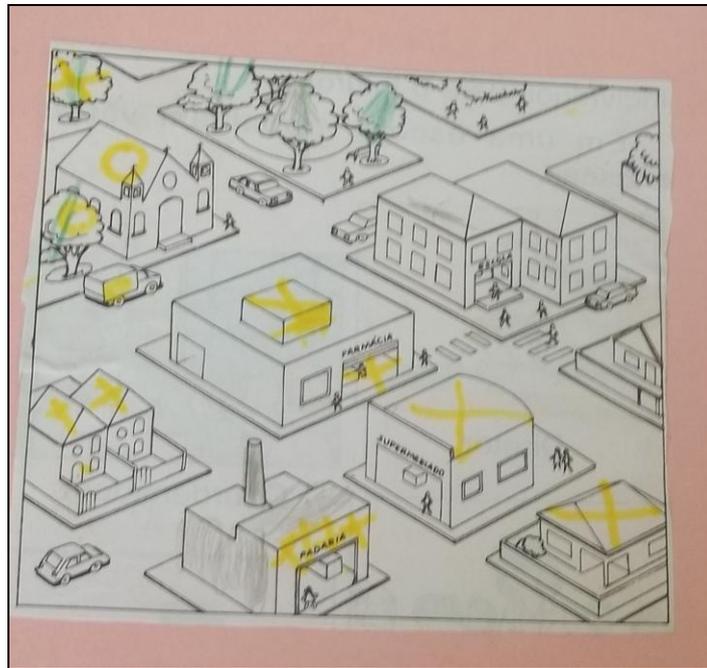


Figura 2 – Gravura que representa o bairro onde Patrícia mora.

Essa foto é semelhante ao nosso bairro. Temos padaria, posto de saúde, supermercado, igreja, escolas, casas e praças, é um bairro calmo, alegre com seus problemas, mas dá pra superar. Estamos crescendo e desenvolvendo muito nesses últimos anos, muitas coisas mudaram por aqui.

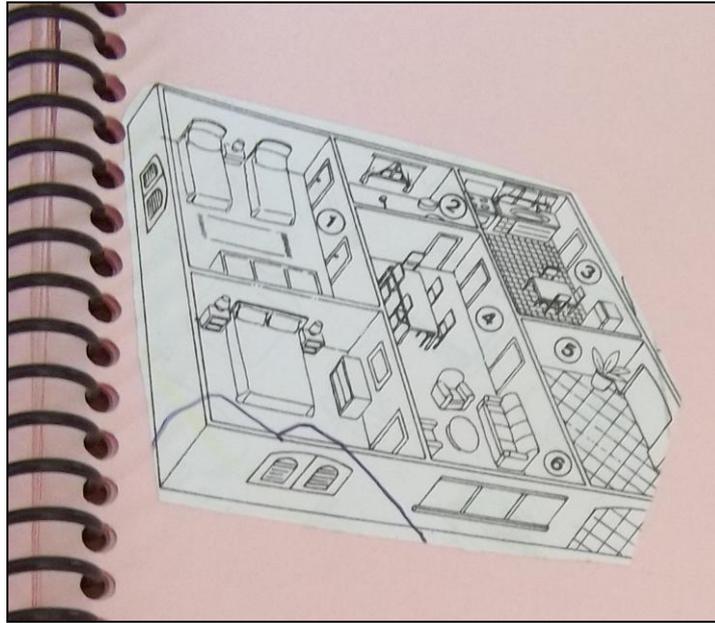


Figura 3 – Gravura que representa como Patrícia gostaria que fosse sua casa.

Essa foto é um autorretrato, mostrando como eu gostaria que fosse a minha casa. Bem, a minha casa é alegre, tem alguns móveis, é iluminada, meus filhos me amam, mas meu marido, esse não posso contar com ele para muita coisa. É um pai e marido omissos.

Adorava quando estudava no corpo de bombeiros, lá eu tinha muitos amigos, aprendia coisas novas e me sentia feliz. A minha saída de lá foi muito triste para mim. Ainda me lembro daqueles rostos, daqueles olhares, das palavras de incentivo, de cada lágrima que rolou no meu rosto. Até hoje não entendo como eu pude abandonar tudo aquilo que Deus me deu, abandonei meus ideais, meus sonhos por um amor que não valeu a pena, que destruiu parte da minha história.

Dos 20 até o dia de hoje.

Nessa brincadeira perdi muitos anos de minha vida, José não é um bom marido e a cada ano eu vejo meus sonhos, meus planos bem mais distante de mim. Ao longo do tempo construí minha família, hoje tenho 27 anos, 5 filhos com José, fiz a laqueadura de trompas, não posso mais ter filhos, e estou lutando para poder realizar meus sonhos e objetivos.

Que são: concluir os estudos, fazer um curso ou faculdade de enfermagem, me capacitar para o mercado de trabalho. Sonho também em fazer a faculdade de medicina nas áreas (pediatria, obstetrícia ou clínico geral). Ou então ser aeromoça. Se nada disso for possível por conta de tantos problemas que venho enfrentando, pois tenho um marido totalmente sem cultura, sem educação, não me compreende, e tenho filhos pequenos que dependem muito de mim.

Quero pelo menos ser lembrada como uma excelente mãe que sou, guerreira, lutadora, corajosa e cheia de sonhos e esperança e que um dia, nem que seja velhinha, ela estará se formando e realizando seus sonhos.

* * *

Este caderninho feito à mão fazia parte dos trabalhos de alunos que estavam em exposição na última formação dos educadores do Projovem Urbano do ano de 2011, que ocorreu em novembro deste mesmo ano. Ao lê-lo, fotografei, por ímpeto, todas as páginas, imaginando que talvez ele pudesse fazer parte do material a ser analisado para a escrita desta dissertação.

Ao imaginar como deveria começar um texto sobre as juventudes pobres, os caminhos labirínticos que percorrem e os campos de possibilidade que permeiam suas trajetórias, recordei-me da narrativa de Patrícia. Uma história que, ao mesmo tempo em que me deixou triste pela angústia e frustração demonstrada, fez com que minha atenção se voltasse para a dimensão da agência dessa jovem.

Ao longo de sua narrativa, Patrícia, de certa forma, culpa o marido por ter “destruído” sua vida e também se refere a uma falta de acompanhamento em sua adolescência; contudo, busca sempre se colocar como responsável por suas escolhas. Pondera, avalia, reflete: será que minha vida teria sido diferente se eu não tivesse me casado tão jovem e abandonado os estudos?

Machado Pais (2005) usa a metáfora do labirinto para referir-se às trajetórias juvenis no mundo contemporâneo. O autor problematiza que, na vida dos jovens, possibilidades diferentes colocam-se simultaneamente e estão sempre acompanhadas da dificuldade de decidir por uma ou outra opção e, sobretudo, pelo caráter definitivo que implicam algumas decisões.

O dilema do labirinto traduz-se na incapacidade de decisão relativamente ao rumo a tomar. Vou por aqui ou por ali? O ideal, para muitos jovens, é explorar simultaneamente vários rumos possíveis que num labirinto surgem em simultâneo a quem com eles se confronta. Ao optar-se por um rumo perdem-se os demais e, além disso, perde-se a liberdade de escolha a partir do momento em que se a exerceu (PAIS, 2005, p. 13 e 14).

Na vida de Patrícia, concomitantemente aos estudos, surgiu a possibilidade de casar e constituir uma família¹⁶. Devido às *contingências da vida* (PAIS, 2005), que, no caso dela, foram os ciúmes do marido, uma escolha necessariamente, excluía a outra. Após o nascimento dos filhos – cinco, ao longo de doze anos de casamento –, a liberdade de escolha foi, pouco a pouco, tornando-se escassa.

Se por um lado, podemos afirmar que “ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de ‘viver a juventude’” (NOVAES, 2006, p. 106), de outro, a dimensão das escolhas que determinam muitos anos de um percurso apareceu de forma significativa nas narrativas, sobretudo, femininas, ouvidas ao longo do trabalho de campo desta pesquisa.

Analisando o contexto europeu, Machado Pais reflete que, diante de “estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém” (2006, p. 08). O autor utiliza, como exemplos, as diversas possibilidades colocadas aos jovens durante seu percurso: a saída da casa dos pais e a necessidade de um retorno posterior, a obtenção de um emprego e sua perda algum tempo depois, o casamento e sua possível dissolução.

¹⁶ Entendo família tendo como referência as elaborações de Cynthia Andersen Sarti que propõe que consideremos a família como “uma realidade de ordem simbólica, que se delimita por uma história contada aos indivíduos e por eles reafirmada e ressignificada, nos distintos momentos e lugares da vida familiar, considerando a relação da família com o mundo externo” (2004, p. 11).

Ao ouvir os relatos de vida de jovens, sobretudo, das mulheres, essas escolhas não me pareceram tão simples, ou mecânicas, quanto se pode dar a entender. Nem sempre há a casa dos pais para se retornar, nem sempre se pode deixar o marido no momento em que se bem entende, pois pode haver dependências de ordem financeira e emocional.

Como a “retomada de caminhos outrora tomados é própria de estruturas labirínticas” (PAIS, 2005, p. 13), Patrícia voltou a estudar e sonha em se formar. A conclusão dos estudos, a possibilidade de graduar-se em uma faculdade e uma possível inserção no mercado de trabalho parecem estar diretamente relacionadas com a construção de uma imagem de si positivada e valorizada. Contudo, aos 27 anos, com cinco filhos, sendo alguns ainda pequenos, e sem o apoio do marido, quais as chances de Patrícia concretizar seus planos e sonhos?

Ao pesquisar a questão dos lares de cuidado e das linhas de sucessão no contexto francês, Florence Weber (2006) reflete sobre três casos específicos e conclui que, para os casos analisados, há um envolvimento diferenciado por parte de homens e mulheres na criação de filhos, e verifica como “é fácil para os homens desaparecer” (p. 492).

Esta análise não está muito distante de situações vivenciadas por mulheres brasileiras. Nas histórias pesquisadas por Weber (2006), o ponto em comum é a não presença do pai ou marido. Além desta ausência masculina, um elemento que se soma, nas trajetórias a que tive acesso durante o trabalho de campo, é a não presença física ou simbólica da mãe. Ausência essa que não foi preenchida mesmo com a tentativa por parte de outros familiares das jovens. Patrícia, por exemplo, relata ter sentido falta de um maior acompanhamento por parte da mãe. Já o pai, não aparece uma única vez ao longo de toda a narrativa. Ao mesmo tempo, fala de um companheiro que classifica como omissos enquanto marido e pai de seus filhos.

Como Machado Pais bem analisa: “Os cursos de vida dos jovens agem e reagem às urdiduras da mesma. A vida é uma urdidura enredada de

constrangimentos” (2005, p. 12). Urdidura no sentido de uma trama, de um fiar constante em um enredo que nem sempre corresponde às expectativas e desejos dos jovens.

Casar-se e/ou ter filhos durante a adolescência é uma questão que muitas vezes parece ser decisiva na trajetória de inúmeras jovens mulheres. Entre os principais motivos das jovens mulheres para abandonar a escola está a gravidez na adolescência e o casamento; entre os jovens homens, a principal justificativa recai na inserção precoce e precarizada no mundo do trabalho, evidenciando que a dimensão de gênero não pode ser desconsiderada ao lidar com trajetórias de vida de jovens.

Este é o caso de Andrea que se casou aos quatorze anos de idade, enquanto cursava a quinta-série do Ensino Fundamental, vindo a abandonar a escola por causa da gestação de sua primeira filha.

Conheci Andrea em novembro de 2011, na escola em que frequentava o Projovem Urbano, no bairro Aracapé. Quando chegou à escola, eu estava à espera de um dos meus interlocutores de pesquisa, Luiz Cláudio, e, enquanto o aguardava, conversava o professor de Andrea. Sabendo de meus interesses, ele sugeriu que aproveitasse o tempo de espera para entrevistá-la. Andrea passara o dia todo fazendo um teste para trabalhar numa confecção e chegara à escola somente para avisar ao professor que estava muito cansada para assistir aula.

Quando a filha completou cinco anos, Andrea retornou à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos – EJA, mas nessa época, morava com a sogra em outro bairro e houve uma ocupação de terreno no local onde reside atualmente. Aproveitou a oportunidade de ter sua própria casa e abandonou novamente a escola.

Gomes analisa que, nos momentos decisivos da vida, ao refletir se permanecem ou não na escola, os jovens ponderam sobre duas questões: “permanecer na escola é garantia de melhores condições de vida e de trabalho no futuro? Ou seja, o quanto um grau escolar mais elevado é capaz de garantir, nesse

nível de classe, melhores empregos?” (1997, p. 56). Acredito que uma questão que se soma a essas interrogações é: quão longe ou próximo está esse futuro? Para a autora,

De acordo com a literatura, a jovem vê-se testada em três momentos decisivos quando deve escolher entre a vida doméstica e a escolar, ou a maternidade e a escola, ou o emprego e a escola. No caso do jovem o conflito é, quase sempre, entre escola e trabalho. Em todos esses momentos em que a vida lhes impõe uma escolha, a preterida costuma ser a escola (GOMES, 1997, p. 57).

Deste modo, do ponto de vista retórico, todos os jovens com quem conversei sobre o assunto reafirmaram a importância da escolarização, sempre relacionada a uma avaliação pragmática e instrumental do possível retorno que ela pode trazer em termos de melhor colocação no mercado de trabalho. No que diz respeito às práticas, a escolarização aparecia em seus discursos sob a mediação de questões objetivas. Tenho condições de continuar estudando agora? Quais sacrifícios teria que fazer para frequentar a escola? Diante de minhas necessidades e objetivos mais urgentes, a escola é prioridade? Como veremos no capítulo seguinte, a resposta de uma das interlocutoras a esses questionamentos é: eu pretendo voltar a estudar, sonho em me graduar, mas a escola não é prioridade neste momento.

Vivemos um período de ampliação de vagas não somente para a permanência e conclusão do ensino básico, mas também das formas de ingresso dos segmentos populares ao Ensino Superior. É possível identificar, qualitativamente, um aumento dos jovens que declaram ter interesse em cursar uma faculdade, mesmo entre aqueles com um percurso escolar marcado por descontinuidades e rupturas, como no caso dos jovens alunos e ex-alunos do Projovem. Contudo, ainda não é possível precisar as reverberações dessas políticas nas expectativas e trajetórias das juventudes pobres.

Em trabalho anterior, identifiquei que, quando indagados se pretendiam continuar o percurso escolar e até que grau de ensino gostariam de cursar, muitos alunos demonstravam um claro desconhecimento sobre a estrutura de ensino brasileira, declarando apenas: “*vou até o final*”, sem saber precisar onde fica esse

suposto final (NASCIMENTO, 2010). Alguns ficavam confusos ao ser inquiridos: mas onde é o final? É um curso técnico ou uma faculdade? Então respondiam: “*vou até onde der*”.

Nesse sentido, segundo Eliane Ribeiro (2011), não existe um fluxo direto dos jovens que saem do Projovem Urbano ligando-os aos outros sistemas de ensino, como o Ensino Médio, seja pela Educação de Jovens e Adultos, ou pela educação profissional. Para a autora,

[...] existe um baixíssimo grau de vinculação entre esses Programas e sistemas, como também uma grande desinformação, por parte dos alunos mais pobres, sobre essas dinâmicas educativas, muito natural para jovens de segmentos sociais privilegiados que vivenciam tais mecanismos desde a infância, por meio de suas famílias e de seus grupos sociais (RIBEIRO, 2011, p. 37).

No caso de Andrea, aos 28 anos de idade, o retorno à escolarização por meio do Projovem Urbano é relatado como um “estalo” que teve em sua vida.

Porque é tipo assim, sabe quando dá aquele estalo, você olha pra trás e vê que não fez nada, tá entendendo? Foi o que aconteceu comigo e acontece comigo até hoje (Andrea, entrevista em profundidade, 28 anos, 01/11/2011).

Quando afirma que não fez nada, está-se referindo ao fato de não ter concluído nenhuma etapa do percurso escolar e não possuir nenhuma experiência profissional para incluir no currículo no momento da busca por emprego. Não é possível precisar os motivos para esse “estalo”, mas a consequência foi uma profunda avaliação sobre sua trajetória de vida e as possibilidades futuras.

Porque eu me acomodei, porque o meu marido, ele é muito antiquado. Meu marido é daquele que abre a boca e diz assim “ah, eu não quero que vá, vá cuidar dos meninos”. E eu por ter sido uma criança, quando eu me juntei com ele, eu tinha 13 anos, eu deixei que ele mandasse em mim, que ele me manipulasse da maneira como ele queria. Tanto é que agora, já o que há uns dois anos pra cá é que eu venho acordar pra vida e querer alguma coisa da minha vida porque até então ele não queria que eu estudasse, que trabalhasse, que fizesse curso, nada. Se eu fosse fazer um currículo pra botar em qualquer empresa, eu não tinha nem o que colocar porque simplesmente o fundamental completo (Andrea, entrevista em profundidade, 28 anos, 01/11/2011).

Apesar de o marido recorrentemente afirmar que ela não deveria estudar e trabalhar, hoje Andrea pondera que, por muitos anos, usou a posição do

companheiro como uma ‘desculpa’ para se acomodar com a vida de dona de casa. Em diversos casos de que tive conhecimento durante o trabalho de campo, por meio dos relatos de educadoras, nem sempre os maridos limitavam-se à proibição verbal. Muitas foram as narrativas sobre violências sofridas por jovens mulheres que insistiam em voltar a estudar e, em alguns casos, tiveram a coragem de denunciar à polícia e separar-se do companheiro. Para Andrea, a consequência é conviver com a constante ameaça de abandono por parte de seu marido.

Mesmo porque ultimamente também meu marido ele qualquer coisinha ele diz que vai se embora. Ai eu fico pensando, ele vai se embora, eu vivi 14 anos com ele, se bem que eu tenho meus direitos por causa dos meus filhos, mas por outro lado eu quero poder me manter, eu tenho dois [filhos]. Tenho uma de 13 anos e um de 5 (Andrea, entrevista em profundidade, 28 anos, 01/11/2011).

A dimensão do medo do futuro aparece para Andrea com a possibilidade de seu marido abandoná-la antes que consiga tornar-se independente, não mais necessitando de sua ajuda financeira. No momento em que a conheci, seu maior sonho era conseguir um emprego, mas, para ela, só seria efetivamente um emprego se houvesse a assinatura de sua carteira de trabalho, pois, assim, teria um instrumento de comprovação. Da mesma forma, não queria que fosse algo temporário, afirmou que, se fosse para entrar numa empresa e sair dois ou três meses depois, preferia não entrar. Dizia: “se for pra vir, que venha de com força”.

[...] eu, uma pessoa com 28 anos, não tenho profissão nenhuma, nunca trabalhei, no entanto o que eu quero agora é isso, eu quero arranjar um emprego no qual eu possa me firmar, possa me sustentar, sem ficar dependendo de ninguém.

Eu não diria que eu tenha trabalhado. Eu cheguei a fazer alguns bicos, justamente nessa área de costura, mas trabalhar, trabalhar mesmo... Porque pra mim, trabalhar é aquela pessoa que tem como comprovar que trabalhou naquilo, tem sua carteira assinada e tudo e eu não tenho (Andrea, entrevista em profundidade, 28 anos, 01/11/2011).

Percebo, nesse relato, a compreensão que alguns jovens têm não apenas sobre a dificuldade de se conseguir um emprego, mas, sobretudo, de garantir uma permanência prolongada no trabalho encontrado. Vi, em reportagem recente, um

idoso brasileiro que comemorava 75 anos de trabalho na mesma empresa, e ainda na ativa¹⁷. Tal percurso é quase inimaginável para os jovens contemporâneos.

A precariedade de emprego entre os jovens, expressão das dificuldades que têm em se integrarem no mercado de trabalho, leva muitos deles a deitarem mão de estratégias cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida ativa. Nestes termos, o sentido do trabalho está a ser redefinido por quem mais falta tem dele. A instabilidade a nível das representações do trabalho é reflexo de percursos laborais marcados pela turbulência, flexibilidade, impermanência. A vivência precária do trabalho envolve modalidades múltiplas de “luta pela vida” que compreendem trabalho doméstico, eventual, temporário, parcial, oculto ou ilegal, pluri-emprego, formas múltiplas de desenrascanço a que a linguagem comum se refere com as sugestivas expressões de *ganchos*, *tachos* e *biscates* (PAIS, 2005, p. 11).

Andrea quer escapar de ter que enveredar por essas diversas estratégias de “luta pela vida” que imprimem à existência um tortuoso sentido de instabilidade e imprevisibilidade, e acredita que a continuação do percurso escolar pode lhe possibilitar tal escape. Ao mesmo tempo, ao refletir sobre quais postos de trabalho poderia ocupar com a escolaridade que possui, afirma que não gosta de “passar vergonha”, o que nos remete a uma classificação em que algumas ocupações são vistas como dignificantes, contribuindo para a consideração positiva daqueles que a praticam e há trabalhos indignos, produzindo um estigma (GOFFMAN, 2008) sobre aqueles que precisam exercê-la.

Segundo Novaes (2006), os principais medos dos jovens atualmente, referem-se ao “medo da morte” e ao “medo do futuro”. Para a autora, o medo do futuro seria sinônimo do medo de sobrar, de não ter um lugar ou oportunidade. Este medo não se restringe aos jovens das classes populares, “com todas as diferenças de expectativas, os jovens de diferentes classes sociais temem o futuro” (NOVAES, 2006, p. 110).

Novaes retoma essa questão colocando que “esta geração diz coisas vagas sobre o futuro” (2006, p. 110). A dimensão do sonho está presente, mas as narrativas dos jovens interlocutores desta pesquisa evidenciam um alto grau de

¹⁷ 75 anos de suor. Catarinense recebe o título de funcionário com maior tempo de registro em uma empresa. In: Jornal Folha de São Paulo, 24/01/2013.

conhecimento ou de pessimismo em relação ao seu *campo de possibilidades*. Quando o sonho aparece, vem acompanhado da assertiva, “mas se não der certo...”.

O medo do futuro pode manifestar-se de diversas maneiras, mas, para Pais (2006), uma de suas principais consequências é o estabelecimento de uma tendência de valorização extrema do presente ou consideração do futuro sempre como algo próximo, de curto prazo. Assim, para o autor,

Entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia-a-dia (PAIS, 2006, p. 10).

Desta forma, “para muitos jovens o futuro se encontra desfuturizado – não porque esteja sob controle, mas porque se encontra (des)governado pelo princípio da incerteza” (PAIS, 2006, p. 12). Ao medo do futuro, soma-se o medo da morte que expressa várias características da insegura vida atual. Regina Novaes problematiza que

[...] na geração em que se alarga, cronologicamente, o “tempo de ser jovem” em relação às gerações anteriores da mesma sociedade moderna, amplia-se a expectativa de vida da população em geral, e, ao mesmo tempo, também se generaliza um sentimento de vulnerabilidade dos jovens frente à morte (2006, p. 111).

A violência que permeia o cotidiano dos bairros onde estes jovens vivem não se evidenciou nas narrativas de Patrícia e Andrea, mas esteve presente em diversos relatos captados durante meu trabalho de campo. Não raro, ouvi histórias de educadores do Projovem que foram assaltados na porta de escolas, de alunos que abandonaram o Programa após terem presenciado o assassinato do vigia dentro da própria escola em horário de aula, de outros que assistiam às aulas mesmo sob efeito de substâncias psicoativas, dentre outras situações de conflito. Como Diógenes problematiza:

Não seriam os ritos da violência juvenil, controvérsia, um modo de produção de crenças na união de corpos entre si? Um modo paradoxal de expressar a necessidade de existir, ser visto, destacar-se, possuir uma filiação grupal, provocar reações e sentir-se afetado por outrem? (2011, p. 224).

Não seria uma resposta aos contextos de fabricação e gerenciamento da pobreza (CORDEIRO, 2008), onde suas potências são capturadas pelas teias da invisibilidade? Uma negativa à “rede de arrasto’ da polícia, dos tribunais e das prisões” (WACQUANT, 2008, p. 11) integrante da “escalada da penalização da pobreza” (idem, p. 14), que muitas vezes os trata como “vagabundos”, submetendo-os aos “baculejos”¹⁸ (SÁ e SANTIAGO NETO, 2011) e outras formas de violência física e simbólica?

As dimensões do respeito (SENNET, 2004) e do reconhecimento (HONNETH, 2003) colocam-se como possíveis pistas para compreender a expressividade dos signos da violência (DIÓGENES, 2011), como o evidencia essa cena etnográfica:

Ao fim da aula, a professora estava fazendo a chamada quando um aluno em estado de drogadição lhe perguntou: ‘Você sabe meu nome?’ Ela respondeu que não. Ele ficou muito irritado e disse que ela deveria saber o seu nome, era obrigação dela saber o seu nome. Ele ameaçou agredi-la, ela chamou a polícia. Resolvido esse conflito inicial, o aluno foi chamado pela coordenação do Programa para conversar. Ele pediu que não fosse expulso nem transferido do núcleo. A coordenação aceitou. Ele frequentou o curso até o final, mesmo que por vezes ainda assistisse à aula sob uso de entorpecentes (NASCIMENTO, 2008, p. 21).

Como muitos outros jovens, o que esse aluno desejava era ter uma vida, uma existência significativa não somente para si, mas para o outro. Ter sua “necessidade de significação pessoal” (ELIAS, 1997, p. 209) satisfeita. Alguns optam pela construção identitária de *bichão da favela* (SÁ, 2011), outros, como Andrea, o fazem pela busca de tornar-se trabalhadora.

Os *anseios de significado* (ELIAS, 1997) de Patrícia relacionam-se com o desejo de ser lembrada como uma guerreira, uma lutadora, alguém que foi em busca de seus sonhos. Se isso não for possível pela conquista de um título acadêmico que lhe possibilite uma boa colocação no mercado de trabalho, espera que o seja através da lembrança de sua dedicação como mãe.

As estratégias e caminhos são múltiplos. Neste sentido, um elemento que tem feito parte da trajetória de vida de muitos jovens, ofertado diretamente pelo

¹⁸ Práticas violentas de revista policial.

Estado ou pela sociedade civil organizada, é a participação em projetos e Programas sociais. Com objetivos, formas de atuação e públicos diferenciados, muitos projetos têm se proposto como “saída” ou “alternativa” a contextos de “exclusão social” e privação de direitos vivenciados por jovens moradores de periferias urbanas.

3.2 O Projovem Urbano no contexto das Políticas Públicas de Juventude.

Miguel Abad (2008), ao pensar as políticas públicas de juventude, propõe que concebamos o Estado como “a expressão político-institucional por excelência das relações de dominação de uma sociedade” (p. 13). Desta forma, entre suas principais funções estão a articulação e a unificação das nações, em virtude das quais são delegados os

[...] mais altos níveis de autoridade e legitimidade ao Estado, no sentido de que este possa exercer a força necessária, seja mediante coerção, coação ou repressão, para garantir a reprodução dessa sociedade, ou seja, das relações de dominação vigentes (ABAD, 2008, p. 13).

Contudo, estes papéis não podem ser exercidos sem que haja, como consequência, a reprodução das tensões que emanam das contradições e conflitos inerentes às desigualdades sociais. Segundo o autor, quando ocorrem mudanças nas relações de dominação entre agentes sociais que ocupam níveis diferenciados de poder, também são operadas alterações no aparelho do Estado.

Segundo este enunciado, as políticas públicas seriam “a forma de concretizar a ação do Estado, significando, portanto, um investimento de recursos do mesmo” (ABAD, 2008, p. 14); evidenciando o que um “governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação” (*idem*) e se constituindo como “um instrumento privilegiado de dominação” (*ibidem*). Neste ponto, é importante frisar duas questões: as políticas públicas não ocorrem a menos que haja uma provocação e há um fortalecimento do Estado, quando a sociedade o reconhece e legitima, como única instituição capaz de resolver um determinado problema social.

Neste sentido, Rua (1998) compreende as políticas públicas como um “conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (p.731), contrapondo essa noção ao conceito de “estado de coisas”¹⁹. Segundo a autora, as políticas públicas são respostas que expressam o processamento pelo sistema político, tanto das demandas da sociedade, como das demandas do próprio sistema político. São ações que envolvem atores, sendo eles os que são de, alguma forma, afetados pelas decisões e que, de algum modo, são capazes de afetá-las.

Assim, segundo Rua (1998), para que uma temática se torne prioridade na agenda governamental e se constitua como política pública, é necessário que haja pelo menos uma das três características seguintes: existência de agentes sociais bem posicionados envolvidos diretamente com a questão; quando o ônus de não resolver o problema se torna maior que o de resolver; ou quando se apresentar como uma oportunidade para atores políticos situados estrategicamente.

Na formulação proposta por Abad (2008), ao mesmo tempo em que o Estado é problematizado como um espaço de dominação e reprodução da sociedade, também é visto como o único meio de diminuir as desigualdades sociais e garantir o acesso aos direitos básicos de cidadania. Por este motivo, justifica-se a reivindicação pela criação de novos direitos e ampliação dos segmentos atendidos pelas políticas públicas, sobretudo, as que compõem a política social.

Em relação aos jovens, podemos verificar a incidência do discurso de defesa da necessidade de criação de políticas públicas específicas para o segmento, especialmente após o movimento que culminou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA²⁰) – marco legal que institui e regulamenta os direitos da criança e do adolescente, reconhecendo as especificidades dessa etapa do ciclo vital.

¹⁹ Os autores Miguel Abad (2008), Marília Sposito (2008) e Oscar D’Ávila León (2008) também utilizam essa conceituação de políticas públicas.

²⁰ Lei nº 8.069 promulgada em 13 de julho 1990 após ampla mobilização dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos das crianças e adolescentes.

Abramo (1997) identifica nos anos 1990 uma ampliação da atenção dada pela sociedade ao segmento juvenil da população, havendo um aumento no número de pesquisas acadêmicas, matérias em diversos veículos de comunicação e projetos executados por entidades governamentais e não governamentais. Segundo Regina Novaes,

Nesta época, pesquisadores, organismos internacionais, movimentos sociais, gestores municipais e estaduais passaram a enfatizar aspectos singulares da experiência social dessa geração, identificando suas vulnerabilidades, demandas e potencialidades (2007, p. 253).

Contudo, é possível verificar uma ambiguidade em relação à tematização da juventude: ora vista como potencialmente perigosa – causa ou consequência de problemas sociais – ora vista como um modelo cultural (PERALVA, 2007) a ser seguido.

Segundo Abramo (1997), os meios de comunicação de massa têm duas formas de tematizar os jovens: de um lado, como consumidores, enfocando as questões ligadas à cultura e ao comportamento, de outro, quando aparecem em matérias dirigidas aos “adultos”, o enfoque são os problemas sociais como violência, criminalidade, drogadição etc. Já analisando a produção acadêmica até a década de 1990, Abramo afirma que, após um longo período de ausência, os jovens passam a ser objeto de investigação, principalmente, em dissertações e teses, tendo como foco refletir sobre:

[...] os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens (notadamente as instituições escolares, ou a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, no caso de adolescentes em situação “anormal” ou de risco), ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações “problemáticas” para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações (1997, p. 25).

Para a autora, naquele período era recente a “consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (ABRAMO, 1997, p. 25) por parte dos pesquisadores brasileiros. Em relação ao Estado, não havia uma tradição de políticas públicas direcionadas exclusivamente aos jovens, considerando-os como um público diferenciado em relação às crianças, excetuando o ensino formal.

Apesar disso, nos anos 1990, já era possível identificar algumas iniciativas de governo municipais, estaduais e, até mesmo, do governo federal no sentido de promover Programas e projetos que tivessem a juventude como público preferencial ou exclusivo. No entanto, já existia, anteriormente e de forma mais numerosa, em relação às ações governamentais, projetos e Programas fomentados e realizados por instituições não governamentais que tinham os jovens como foco de atenção, como a ONG Ação Educativa e o Instituto Ayrton Senna, por exemplo.

Um traço significativo desse processo são as diversas pesquisas, publicações e eventos realizados, tanto na academia, como no campo político, e os projetos e ações promovidos pelas diversas esferas do Estado e por instituições da sociedade civil organizada²¹. Neste sentido, podemos falar da existência de um movimento que contribuiu para a “configuração do campo das Políticas Públicas de Juventude (PPJs) no Brasil” (NOVAES, 2009, p. 15).

Em contribuição à configuração deste campo, ao final da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pesquisadores como Sposito e Carrano (2003) analisaram, por exemplo, como os jovens vinham sendo alvo de intervenções do governo federal e constatam a existência de 33 Programas e ações. Os autores criticaram essas iniciativas afirmando que “não constituíam uma totalidade orgânica naquilo que se refere à sua focalização no segmento juvenil” (*idem*, p. 23), ademais, não havia consenso no governo federal sobre a necessidade de execução de políticas públicas de juventude.

Segundo Sposito e Carrano (2003), havia uma baixa capacidade de coordenação por parte da administração federal e nenhum órgão concentrava as informações acerca das políticas de juventude nesse período. Além disso, o foco das ações estava voltado, sobretudo, para o controle e prevenção dos problemas que atingiam a juventude, sendo os próprios jovens, por vezes, considerados como problemas.

²¹ Para aprofundamento ver Rodrigues (2008) e Clementino (2011).

Reforçando o discurso de que são necessárias políticas públicas direcionadas especificamente aos jovens, os autores afirmaram que, ao final das gestões FHC, era preciso “avançar para além das doutrinas de segurança pública e assistência social no trato com as políticas públicas federais orientadas para os jovens” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 37). Ao mesmo tempo, consideraram que o principal desafio era “inscrever as políticas de juventude na pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista” (*idem*).

Em sua narrativa sobre a trajetória de construção das políticas de juventude no Brasil, a pesquisadora Marília Sposito (2011) situa três eventos como significativos historicamente para esse processo. O primeiro seria o seminário “Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas”, promovido pela Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD) em 1997; o segundo, um ciclo de debates promovido pela Ação Educativa em 1998 que deu origem ao livro *Juventude em Debate*, e, em terceiro, o seminário “Políticas Públicas – Juventude em Pauta” também promovido pela Ação Educativa em parceria com a Fundação Friedrich Ebert em 2002.

Castro (2005), por sua vez, considera que a UNESCO-Brasil, enquanto agente político, ocupou um espaço importante dentro do processo que identifica ter tido maior ressonância nas décadas de 1990 e 2000 e que culminou com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, em 2005. Nesse período, a instituição realizou diversas pesquisas e publicações²² que, na leitura do autor, são importantes por terem ampliado

[...] as redes e a capacidade de elaboração do ‘campo temático’, ao fortalecer os vínculos e permitir que estas agências e agentes adquirissem força, visibilidade e disputassem política e ideologicamente uma proposta nacional de ação voltada para a juventude (CASTRO, 2005, p. 04).

²² Dentre elas podemos citar: “Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade do Rio de Janeiro” (MINAYO, 1999); “Ligado na Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade de Fortaleza” (BARREIRA, *et. al.* 1999) e “Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em capitais brasileiras” (RUA e ABROMOVAY, 2001).

Ainda de acordo com Castro (2005, p. 04), o produto das ações implementadas pela UNESCO-Brasil “é a construção de um problema e a indicação dos principais atores e das vítimas” e se expressaria no trinômio *juventude-violência-cidadania*. A reflexão promovida pela UNESCO sobre os jovens brasileiros era pautada pelo viés do risco e da vulnerabilidade e tinha vários agentes do então governo federal como parceiros desta formulação.

Esta visão foi questionada por outros atores do campo das políticas de juventude que tiveram seu espaço ampliado em virtude da chegada de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, à presidência da República e tinham o intuito de “dar vida ao binômio: direitos/políticas públicas de juventude” (NOVAES, 2011, p. 344).

Esta discussão aponta para a existência de discursos diferenciados sobre a juventude brasileira que compõem diferentes paradigmas de políticas públicas de juventude²³. Estes discursos evidenciam concepções sobre o ser jovem e estão no centro das formulações das políticas dirigidas a este segmento, definindo que tipo de projeto será ofertado e quais públicos serão atendidos.

Para Abramo (1997), as políticas que implicitamente tem como orientação a noção do jovem como problema defendem que o papel do Estado é buscar corrigir ou mesmo evitar que o jovem se torne um problema para ele próprio e para a sociedade. Neste sentido, em geral, são ofertadas ações de escolarização, qualificação profissional e prevenção do envolvimento destes indivíduos em *situações de risco*, como o consumo de drogas e o contágio por doenças sexualmente transmissíveis. Ações que são direcionadas a adolescentes e jovens em conflito com a lei ou os que, segundo o Estado, estão expostos a *situações de risco social*. Dentre os elaboradores desta formulação temos o Banco Mundial que, em 2007,

[...] produziu um estudo e um relatório intitulado “Jovens em situação de risco no Brasil”, em que, além de indicar as principais causas da situação de risco (baixa autoestima, baixos níveis de espiritualidade, abuso físico,

²³ Abramo (2005) propõe como classificação dos paradigmas nas políticas de juventude: a juventude como período preparatório; a juventude como etapa problemática; o jovem como ator estratégico do desenvolvimento e a juventude cidadã como sujeito de direitos.

sexual ou psicológico por membros da família, abuso por alguém de sua comunidade, sentimento de ser um “deslocado” na escola, falta de confiança nas instituições locais, sentimento de limitações impostas por seu gênero e pobreza), calcula os custos monetários, pessoais e sociais dessa situação (TOMMASI, 2012, p. 118).

Como podemos perceber, entre as justificações de resolução do “problema da juventude”, estão os impactos financeiros que o Estado poderá ter que arcar, caso não atue promovendo ações direcionadas a essa população.

Os atores sociais que defendem a adoção da noção “jovens como sujeitos de direitos” consideram que essa proposição possibilita que os jovens assumam um novo lugar na execução das ações direcionadas a eles. Segundo Castro (2011), a consolidação dessa categoria “representa uma alteração de paradigma em que o público-alvo passa de passivo a agente, corresponsável pela construção das políticas públicas” (p. 283). Além disso, para Novaes (2011),

Ao falar em “juventude como sujeito de direitos”, sintetizamos três gerações de direitos: os direitos civis e políticos dos indivíduos (que evocam a liberdade), os direitos econômicos, sociais e culturais (que garantem a igualdade) e os direitos difusos (que além de dizer respeito ao patrimônio cultural da humanidade, à garantia da paz, ao cuidado com o meio ambiente, também reconhecem grupos constituídos a partir das identidades de geração, gênero, raça, etnia etc.) (NOVAES, 2011, p. 346).

Esta proposição ganhou visibilidade nos anos 2000, período no qual as principais preocupações dos pesquisadores relacionavam-se com a tematização dos jovens a partir do viés do problema social, a não inserção da temática na agenda governamental, a inexistência de uma institucionalidade que garantisse a efetividade de uma política para esse segmento e a avaliação de que as políticas gestadas, até então, não correspondiam às demandas que o campo vinha delineando como relacionadas à questão juvenil (PAPA e FREITAS, 2011).

Esta discussão permeou o esforço empreendido durante os dois governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2010, para a conformação de uma Política Nacional de Juventude e culminou, em 2005, com a

criação do Conselho Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem²⁴.

O Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) é um órgão colegiado, integrante da estrutura básica da Secretaria-Geral da Presidência da República, composto por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organizações não governamentais e pesquisadores da temática juvenil²⁵. A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), também vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, tem por objetivo contribuir para a consolidação das políticas públicas de juventude em nível nacional.

A constituição de uma Política Nacional de Juventude se propunha a mudar a forma como os jovens vinham sendo tematizados e incorporar os segmentos juvenis, bem como as diversas bandeiras levantadas pelo conjunto dos movimentos sociais brasileiros (SPOSITO, 2003). Desta forma, segundo Papa e Freitas (2011), o desafio colocado naquele período era o de afirmar que a juventude é diferente de outras etapas da vida e, por isso, necessita de políticas públicas específicas, não se restringindo apenas ao aspecto educacional²⁶.

O Projovem, coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude, surge como resposta a uma problemática que ganhou visibilidade dentro do governo neste período e partia da identificação de que uma parcela da juventude havia saído da escola sem concluir o ensino básico, provavelmente, não voltaria à escola formal nos moldes tradicionais e, ao mesmo tempo, estava desempregada ou convivia com situações de inserção precária no mundo do trabalho. A junção destas situações foi apontada pelo governo como sintoma de um padrão de “exclusão social” vivenciado por estes jovens, o que demandava políticas públicas para sua resolução.

²⁴ Para aprofundamento ver NOVAES, MOREIRA e PAPA, 2010.

²⁵ O processo de composição, funcionamento e perspectivas do CONJUVE é analisado em Pinho (2011) e Freitas (2007).

²⁶ Sobre a constituição do campo das Políticas Públicas de Juventude no Brasil ver UNESCO (2004); Carrano (2011) e Castro (2011).

Em sua versão original, o Projovem caracterizava-se como um Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações educacionais integradas que propiciassem aos jovens a elevação de seu nível de escolaridade, com a conclusão do Ensino Fundamental, sua qualificação profissional, com vistas a estimular uma inserção produtiva e cidadã, e, ainda, o desenvolvimento de ações comunitárias de exercício da cidadania, com práticas de intervenção na realidade local (FORTALEZA, 2006, p. 01).

Neste sentido, considerando o objetivo de escolarizar os jovens participantes e, ao mesmo tempo, contemplar outros aspectos da condição juvenil, a proposta pedagógica do Projovem foi concebida a partir da articulação entre três dimensões: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã que, juntas, teriam o objetivo de proporcionar um ensino contextualizado dos conteúdos contribuindo para que a aquisição de novos conhecimentos traga mudanças para a vida cotidiana dos jovens (SALGADO, 2008).

O período de duração do Programa era de 12 meses e, aos jovens devidamente matriculados, que tinham participação efetiva no Programa²⁷, era concedido um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100,00. O público participante era formado por jovens entre 18 e 24 anos que haviam concluído a quarta série do ensino fundamental, sem concluir a oitava série e não possuíam vínculos formais de trabalho.

Em 2008, o governo federal optou por criar um Programa unificado de juventude que visava ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional. Assim, surgiu o novo **Projovem Integrado**, a partir da integração de seis Programas existentes: Agente Jovem, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Naquele ano, esses Programas atendiam a 467 mil jovens. Com a unificação, a previsão era de que fossem ofertadas vagas para atender a 4,2 milhões de jovens

²⁷ A participação é medida pelas presenças em sala de aula, pelo engajamento nas atividades, entrega dos trabalhos propostos pelos educadores e presença nas provas de avaliação e certificação.

até 2010. O público prioritário era a juventude considerada pelo governo como estando em situação de *vulnerabilidade social*.

Seu principal objetivo era reintegrar esses jovens ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e assegurar o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. A faixa etária, que antes era de 15 a 24 anos, foi ampliada para os jovens até 29 anos. O Programa estava subdividido em quatro modalidades: **Projovem Urbano**, **Projovem Adolescente**, **Projovem Campo** e **Projovem Trabalhador**²⁸.

O Projovem original, criado em 2005, transformou-se em **Projovem Urbano**, mantendo os objetivos propostos inicialmente, estendendo sua faixa etária de atendimento até os 29 anos e não exigindo escolaridade mínima, apenas que o jovem seja alfabetizado. O auxílio mensal de R\$ 100,00 também foi mantido. Por definição o Projovem Urbano:

a) integra a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, tomando o trabalho como princípio educativo. É o resultado da integração e articulação entre ambas, concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho. Essa inclusão social se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial para o trabalho e pela sua participação cidadã que busca incluí-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes; b) a educação e a certificação para o trabalho serão planejadas de forma a compor itinerários formativos por arcos ocupacionais, em termos de consideração do conjunto das etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2008, p. 04).

O percurso formativo é organizado em seis unidades formativas, com duração de três meses cada (SALGADO, 2008), contemplando uma carga horária de 2.000 horas, sendo 1.440 horas presenciais e 560 horas não presenciais, a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos.

²⁸ No documento “*Recomendações do Conselho Nacional de Juventude ao Governo Federal*” lançado em 2010 com o objetivo de fazer um balanço das políticas formuladas e executadas durante os governos Lula (2003-2010) e propor recomendações ao governo Dilma Rousseff sobre o futuro dessas ações, há a descrição e uma análise crítica dos Programas que compunham o Projovem Integrado (CONJUVE, 2010).

De acordo com o Manual do Educador – Orientações Gerais (SALGADO, 2009, p. 35), o currículo é pensado de forma integrada, “não como algo feito, mas como algo que se faz ao longo do tempo”. Reconhece a distinção entre currículo formal, real e oculto²⁹, por isso, é visto como “um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos” (*idem*). Desta forma, a integração curricular “significa inter-relacionar dimensões ou ideias de modo a construir um todo que faça sentido” (*ibidem*) e busca abranger diversos “aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a sociedade contemporânea” (SALGADO, 2009, p. 35).

Outro conceito importante para compreender a organização pedagógica do Projovem é o de interdisciplinaridade. Segundo Salgado (2009, p. 36), “a interdisciplinaridade é vista como uma construção do aluno, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares”. Este não seria o sinônimo de integração, mas ambos possuem fortes inter-relações contribuindo para a promoção da “articulação das diferentes dimensões do currículo” (*idem*). Desta forma, “os jovens têm aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida” (SALGADO, 2009, p. 36).

Neste sentido, as diretrizes gerais das dimensões curriculares do Projovem Urbano, de acordo com Salgado (2009, p. 38), são:

- A Formação Básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.
- A Qualificação Profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível,

²⁹ O currículo formal, segundo uma perspectiva tradicional corresponde aos conteúdos que devem ser repassados aos alunos em um determinado curso. Já na perspectiva da Escola Nova, trata das experiências vivenciadas pelos alunos por meio da mediação da escola. O currículo real é o que é efetivamente ensinado ao aluno. O currículo oculto refere-se ao que é ensinado de forma implícita, e por vezes, não planejada (SALGADO, 2009).

tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens.

- A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.

A Qualificação Profissional desdobra-se em três conjuntos de atividades. Formação Técnica Geral, que “aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo” (SALGADO, 2008, p. 72). Os arcos profissionais que trabalham conhecimentos específicos e, no caso de Fortaleza, eram turismo e hospitalidade, telemática, vestuário, metalmecânica, construção e reparos e alimentação³⁰. Por último, o Projeto de Orientação Profissional (POP), “é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional” (SALGADO, 2008, p. 72).

A dimensão da Participação Cidadã tem como papel construir uma reflexão sobre os conceitos básicos da participação cidadã e relacioná-los com os conteúdos da educação básica. A segunda atividade dessa dimensão seria o “planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima” (SALGADO, 2008, p. 73), denominada de Plano de Ação Comunitária (PLA).

As dimensões articulam-se por meio de uma matriz curricular integrada que se organiza em unidades formativas, eixos estruturantes e temas integradores. Ao final de cada tema integrador, o jovem elabora uma síntese integradora, ou sínteses interdisciplinares, que compõe seu Caderno de Registro de Avaliação

³⁰ Em seu site o Ministério do Trabalho e Emprego informa que arco ocupacional “é o agrupamento de ocupações relacionadas que possuem base técnica próxima e características complementares. Eles permitem que os aprendizes tenham uma formação mais ampla de forma a aumentar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho”. No caso dos alunos do Projovem cuja qualificação profissional vincula-se ao arco ocupacional de Turismo e Hospitalidade, eles terão uma formação básica em quatro profissões: organizador de eventos; cumim (auxiliar de garçom); recepcionista de hotel e monitor de turismo local.

(CRA). A avaliação do aluno é processual e ocorre ao longo de todo o processo formativo por meio das provas realizadas ao final de cada unidade formativa e das atividades realizadas em sala de aula, tendo como referência os temas integradores e os conteúdos disciplinares. Desta forma, podemos compreender os eixos estruturantes do currículo “como temas transversais. Fazem parte do contexto dos jovens, mas são focalizados pelos diferentes campos do conhecimento (das três dimensões do currículo), segundo as especificidades do olhar de cada um” (SALGADO, 2008, p. 73).

Os três momentos/atividades que propiciariam uma maior integração dos processos de ensino-aprendizagem e do trabalho dos profissionais são a atuação dos professores da educação básica como professores orientadores, a elaboração e execução dos Planos de ação comunitária (PLA) e dos Planos de orientação profissional (POP).

Tendo por referência esta estrutura organizacional e conceitual, em Fortaleza, entre os anos de 2005 e 2011, o Programa foi executado pela Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Durante este período, o Programa não estava integrado à educação básica do município e possuía uma coordenação que não compunha a estrutura institucional da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pelas escolas.

Os jovens interlocutores desta pesquisa ingressaram no Projovem na turma que iniciou suas aulas em junho de 2010 e concluiu em novembro de 2011. Segundo relatório da coordenação municipal (FORTALEZA, 2011), 7000 alunos foram matriculados nesta entrada. Em março de 2011, 4627 alunos estavam frequentando e, em novembro, período de conclusão desta turma, havia cerca 4345 alunos, distribuídos em 64 núcleos que se organizavam em três Polos e estes, por sua vez, estavam vinculados à Coordenação Municipal do Programa.

As aulas da educação básica, formação técnica geral e participação cidadã realizaram-se em núcleos locais que funcionavam diariamente nas escolas públicas da rede municipal, no horário noturno. As aulas dos arcos profissionais

ocorriam em espaços cedidos por instituições parceiras, como o IFCE e a UFC, durante o período diurno. Este horário impossibilitava que alguns alunos frequentassem estas aulas, em virtude de estarem trabalhando, ou por não terem pessoas que pudessem cuidar de seus filhos; o que ocorreu com Camila e Daniele. Por outro lado, possibilitava que outros jovens tivessem acesso a laboratórios que a rede municipal não possuía e conhecessem instituições educacionais renomadas, como veremos nas trajetórias de Luiz Cláudio e Guilherme. A dimensão participação cidadã, além das aulas realizadas nas escolas, organiza outros eventos e ações. Segundo o relatório parcial do Projovem em Fortaleza, as principais atividades realizadas pela participação cidadã no período de março de 2010 a março de 2011 foram:

Publicação dos jornais do Projovem nos núcleos. Formação de assistentes sociais e professores da educação básica em elaboração de projetos sociais. Mobilização para participação em atividades públicas em datas sociais importantes (Consciência negra - 20 de novembro; Dia Internacional de combate à violência contra mulher - 25 de novembro; Dia Mundial de combate a AIDS - 1º de dezembro). Distribuição de preservativos para 100% das escolas. Encontro de formação política com os representantes de sala onde participaram 50 jovens (04 e 11/12/10). Realização da Mostra Retratos da Cidade – mostra cultural com produções dos jovens, em fevereiro de 2011, a partir dos mapas dos desafios locais, com participação de 1.000 jovens no evento. Formação de parceria com o SESC Iracema para participação dos jovens em eventos culturais promovidos por este órgão. Reorganização da proposta da dimensão para todas as Assistentes Sociais e diretores de Polos. Formação com a ONG Comunicação e Cultura para todos os jovens responsáveis pelos jornais e professores orientadores. Elaboração de uma cartilha que contém informações para encaminhamento social dos jovens (FORTALEZA, 2011, p. 9-10).

A presença do Projovem no ambiente escolar, possuindo uma coordenação externa e mantendo autonomia administrativa, financeira e pedagógica, gerou uma dinâmica ambígua de distanciamento e proximidade, ocasionando, ao longo da execução, uma série de conflitos entre profissionais do Programa e agentes que integram a comunidade escolar.

Alguns gestores acham os alunos/as do Projovem “problemáticos/as”, “indisciplinados”: “Entram na escola de boné”, “fumam na escola”. Nesse ponto, para eles, o Projovem tinha de ter entrado em acordo com escola. Para eles, os aspectos regras e horários [que são diferentes entre a escola formal e Projovem] estabelecem uma dualidade na escola, ou seja, tornam o Projovem “uma escola dentro de outra escola” (LUZ; SOUSA, 2008, p. 145).

Neste sentido, há diversos relatos de dificuldades na relação entre profissionais do Projovem e diretoras das escolas. Em conversa informal com um educador durante meu trabalho de campo, o profissional afirmou que, na escola onde estava lecionando, havia inicialmente duas turmas de Projovem e duas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em decorrência da alta evasão, naquele momento, a escola contava apenas com uma turma do Projovem com no máximo 15 ou 20 alunos. Segundo o educador, com o fechamento das turmas de EJA, as dificuldades aumentaram, pois, como pude constatar quando estive na referida escola, o único funcionário presente no horário noturno era o vigia e, por isso, todos os espaços da escola – laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo e refeitório – permaneciam trancados, impedindo o acesso dos alunos do Programa.

Outra situação vivenciada pelos alunos desta escola era o não cumprimento da promessa de que haveria uma merenda escolar reforçada como carne, arroz e feijão. Segundo o professor, o lanche que estava sendo ofertado aos alunos era suco com biscoito e como no dia de minha visita a funcionária da escola havia “esquecido” de deixar a chave do local onde ficam guardados os alimentos, os alunos não tiveram merenda. O profissional enfatizou que considera este conflito com as direções de escola um ponto central na execução do Projovem. Contudo, Matos e Júnior, profissionais que atuaram como formadores do Programa, problematizam que

Há diversidades nas situações vivenciadas nos núcleos. Nos locais onde a gestão acolhe os jovens, o trabalho acontece com harmonia e integração, mas há, no Projovem como um todo, escolas em que a direção e funcionários acreditam que “tinham conseguido colocar esses alunos para fora da escola e agora esse Programa os traz de volta...”. Com essa segunda postura os alunos afirmam que “sentem a discriminação”. Assim, geram-se conflitos e, por vezes, é necessário a intervenção da Coordenação Administrativa do Projovem e da Secretaria de Educação (2008, p. 60).

Neste ponto, considero importante destacar que estes conflitos, que num primeiro momento aparecem como sendo de ordem prática, fazem parte de uma problemática mais ampla que envolve o que Paulo Carrano (2011) classificou como *isolacionismo temático*, haja vista a dificuldade de sensibilizar outros setores da administração pública para a execução de tal política, além de denotar, segundo o

autor, uma *fragilidade institucional* das políticas públicas de juventude. Dentre as evidências desta assertiva estão:

[...] a fragmentação, a superposição das ações públicas e descontinuidade administrativa, a inconsistência do marco legal, a insuficiência de orçamentos, de recursos humanos e materiais, a despreocupação com as pesquisas de caráter nacional e a não construção de indicadores sociais sólidos, nacionais e comparáveis ao longo do tempo. Essas ainda são marcas indelévels na gestão das políticas e ações públicas destinadas aos jovens no Brasil (CARRANO, 2011, p. 238).

Estas características contribuiriam para a existência de outras dificuldades durante a execução do Projovem Urbano. Entre os problemas apontados pelos educadores em diálogos e entrevistas realizadas está a inexistência de um espaço e de profissionais específicos para cuidar dos filhos das jovens. Muitas alunas por não terem com quem deixar seus filhos os levavam para a escola, ocasionando alguns conflitos.

Aí a criança fica brincando pela escola, mexendo em tudo, aí dependendo da direção da escola chamavam a atenção do professor perguntando onde é que estavam as mães. Na escola que eu dava aula chegaram a proibir a entrada das mães com os filhos. Barraram alunas. Aí perde aluno, né? E as mães do lado de fora, portão trancado, mãe chorando porque não podia entrar (Viviane, professora da educação básica, entrevista em profundidade, 19/09/2012).

Na escola onde ocorreram estes conflitos, após a intervenção da coordenação do Programa, a direção determinou que as crianças pudessem entrar na escola desde que ficassem em sala de aula com suas mães. Em decorrência, segundo as educadoras,

Parecia que você tava numa crechezinha. Era você dando aula aqui e o menino puxando o seu pincel (Viviane, professora da educação básica, entrevista em profundidade, 19/09/2012).

As alunas ficavam querendo prestar atenção na aula e fazer as atividades e a criança ficava 'aperreando' (Ana Lúcia, educadora da participação cidadã, entrevista em profundidade, 19/09/2012).

A coordenação municipal buscou amenizar a situação contratando, para algumas escolas, uma profissional para cuidar das crianças no horário das aulas, mas não havia recurso previsto no orçamento do Programa para tal ação, ficando esta solução limitada a alguns núcleos.

Outro ponto destacado como negativo pelas assistentes sociais refere-se à inexistência de recursos específicos para a realização das atividades do Plano de Ação Comunitária (PLA). Os jovens elaboravam e planejavam as ações com as educadoras, mas o material fornecido pela coordenação, segundo as profissionais, não supria as demandas. Em virtude da necessidade de outros materiais para a realização das atividades, relataram que muitas vezes houve a necessidade de promoverem eventos, como bingos e festas, para arrecadar recursos ou de fazerem contribuições por meio de cotas entre os profissionais.

Paulo Carrano ao realizar um balanço das políticas públicas direcionadas aos jovens pondera que, mesmo considerando a ampliação dos espaços democráticos e as mudanças nas narrativas sobre as juventudes, “é preciso dizer que ainda perdura o abismo entre concepções e práticas, entre demandas por direitos manifestas pelos jovens e as respostas na forma de políticas efetivas” (2011, p. 238).

Neste sentido, Carrano (informação verbal)³¹ avalia que as políticas sociais estão presas à lógica da política gerencial. Deste modo, também as políticas de juventude estão sendo construídas em meio a uma sociedade hegemônica pela lógica da contabilidade social. Assim, atua-se sobre o pequeno espaço deixado pelo modelo econômico vigente. Viveríamos a “política do possível”, por isso, segundo o autor, “os governos não entregam aquilo que a sociedade precisa, mas aquilo que ele ‘pode’ dar, tanto que a meta desse governo é acabar com a miséria e não com a desigualdade social”.

Ainda segundo Carrano (informação verbal), o campo das políticas públicas de juventude, em grande medida, foi construído de cima para baixo, “por fortes induções de atores nacionais, do próprio aparelho do Estado e dos partidos políticos com influência”. E, por não ter se constituído por meio de uma grande esfera pública, o campo teria menos força para incidir sobre a lógica gerencial e reivindicar os recursos necessários para atender às suas demandas. Por isso, o

³¹ Palestra proferida no seminário “*Políticas Públicas: Juventude em Pauta*” em São Paulo em Dezembro de 2010. Organizado pela Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert. Mesa intitulada “Políticas Públicas de Juventude: Do que estamos falando?”.

autor tem a avaliação de que “as PPJ ainda não se constituíram em suportes suficientes para que os jovens brasileiros possam viver com dignidade o tempo da juventude e, também caminhar em transições não tão acidentadas para a autonomia na vida adulta” (CARRANO, 2011, p. 238).

Neste contexto, no Projovem Urbano de Fortaleza, um elemento que apareceu com destaque em diversas narrativas é a dupla atuação do professor da educação básica; classificada pelos profissionais interlocutores da pesquisa como um elemento distintivo do Programa em relação ao ensino de jovens e adultos ofertado no ensino regular. Como professor especialista de sua área³², o educador dá uma aula por semana em cada turma que compõem o núcleo, de acordo com sua área de formação. Como professor orientador (P.O.), dá aulas todas as noites em uma turma específica. Quando atua como P.O., o educador é responsável pela “elaboração de sínteses interdisciplinares, relacionando os conhecimentos das três dimensões do currículo com questões que perpassam o cotidiano do jovem” (SALGADO, 2008, p. 72). O P.O. tem como função acompanhar uma turma de alunos do começo até o final do Projovem. Esse educador sabe, ou deveria saber, o nome de cada aluno da sua turma e quais são os problemas e dificuldades vivenciados por cada um.

Como ponto positivo, eu considero assim uma coisa extraordinária no Programa, uma sacada de mestre, a questão do professor tutor, o professor orientador é aquele que cuida dos seus alunos, é aquele que sabe exatamente quem está doente, quem está sentindo isso, quem apanhou, quem está com não sei o quê, quem se mudou, quem teve aquilo, ele sabe tudo. O professor orientador conta a vida do aluno, ele sabe absolutamente tudo, eu acho isso fantástico, ele acompanha a vida deles durante um ano e meio (Educadora da participação cidadã em grupo focal, agosto de 2011).

Durante o ano de 2011, primeiro da gestão de Dilma Rousseff, ocorreram mudanças na condução da Secretaria Nacional de Juventude. Uma das alterações efetivadas foi o deslocamento da execução do Projovem Urbano para o Ministério da Educação (MEC). No âmbito nacional, o governo anunciou que haveria modificações no Programa, tais como: a priorização da contratação de profissionais da própria rede básica de ensino para as funções de coordenação, assessoria pedagógica e

³² As áreas são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

educadores; tornar-se obrigatória, por parte da direção escolar, a permissão para a utilização dos espaços da escola, pois os alunos do Projovem passariam a ser considerados alunos da rede; a possibilidade de contratação de educadoras especificamente para montar espaços que funcionem como creches para os filhos das alunas e alunos do Programa³³.

Um dos objetivos explicitados para a transferência seria dirimir os conflitos existentes em alguns núcleos entre o Projovem e a direção escolar, pois estando o Programa sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, os funcionários das escolas passariam a ter responsabilidade na execução do Projovem.

Durante os grupos focais da pesquisa de avaliação do Projovem Urbano de Fortaleza, os educadores demonstraram receio sobre as consequências da ida do Programa para o MEC. Neste sentido, argumentaram que o público do Projovem já foi, de alguma forma, “excluído” do ensino regular, seja pelo fato de efetivamente terem sido expulsos por indisciplina, ou pelo ensino não se adaptar às especificidades desse público, e ressaltaram que há diferenças entre o Projovem e a escola formal.

É uma pena o Projovem estar indo para a educação, eu acho que vai ser uma perda, porque a cara do Projovem coordenado pela Coordenadoria de Juventude é uma coisa, a hora que ele for ter uma roupagem dentro de uma sala de aula administrado pelos diretores... Nós vamos perder toda aquela autonomia do Programa que nos temos. De fazer, pensar de ensinar (Luíza, educadora de ciências humanas, grupo focal, 05/08/2011).

No entanto, para alguns membros do Conselho Municipal de Juventude de Fortaleza, a nova vinculação institucional representa uma valorização do Programa e o reconhecimento de sua importância³⁴. Consideram que o deslocamento para o MEC permitirá que o Projovem se torne uma política de Estado, evidenciando, implicitamente, que não seria possível que isso ocorresse no âmbito da Política Nacional de Juventude.

³³ Para aprofundamento ver: Resolução CD/FNDE nº 60 de 9 de novembro de 2011.

³⁴ Informação obtida em grupo focal da pesquisa de Avaliação do Projovem Urbano realizado em 24/10/2011.

Em nível local, a execução foi transferida da Coordenadoria de Juventude para a Secretaria Municipal de Educação, havendo poucas alterações no quadro de profissionais da coordenação municipal³⁵. Para a contratação dos educadores, optou-se por realizar uma chamada pública, tendo como um dos critérios de avaliação que o profissional já tivesse atuado no Projovem. As aulas da primeira turma sob a responsabilidade do MEC iniciaram-se em junho de 2012.

Em setembro de 2012, entrevistei Ana Lúcia e Viviane em um núcleo do Projovem no bairro Mondubim. Em uma das escolas em que Ana Lúcia trabalha, a despeito das expectativas criadas, a mudança esperada no tratamento dispensado pela direção escolar ao Programa, não ocorreu. Segundo a educadora, houve uma resistência por parte da diretora para o ingresso da cuidadora das crianças, sendo perceptível sua insatisfação com a existência do Projovem na escola.

As educadoras relataram também algumas dificuldades vivenciadas em virtude da mudança da vinculação institucional do Programa. O calendário do Projovem Urbano foi estabelecido nacionalmente pelo MEC e, no momento de início das aulas, algumas questões administrativas e organizativas ainda não haviam sido resolvidas, como a questão de qual seria a instituição que faria a contratação dos profissionais.

[...] eu acho que foi muita informação em pouco tempo, foi tudo muito atropelado, mesmo quem está desde o início, a gente sentiu essa mudança primeiro a nível de contratação que ficou naquele negócio, ninguém sabia como é que ia ficar a situação, qual era a firma, então isso desgastou muitos profissionais. [*Alguém chegou a sair?*]. Isso não porque o pessoal segurou, mas nós tivemos que fazer esquema de revezamento porque nós não tínhamos mais condições financeiras de manter. Passamos dois meses sem receber [o salário] (Ana Lúcia, educadora da participação cidadã, entrevista em profundidade, 19/09/2012).

Outro ponto importante colocado por Ana Lúcia foi a inexistência de materiais que pudessem ser usados como suportes para as aulas, como papel, cartolina e tesoura, pois a disponibilização destes materiais passou a ser de responsabilidade da escola, mas, por vezes, a própria instituição não os possui.

³⁵ Estas informações referem-se ao ano de 2012. Com a mudança de gestor na administração municipal de Fortaleza, em 2013, o quadro de profissionais da coordenação municipal do Projovem foi substituído.

Ademais, houve demora no repasse dos livros didáticos pelo MEC aos alunos e os educadores os receberam, inicialmente, somente em meio digital para que pudessem preparar as aulas e ministrar os conteúdos. Segundo Ana, sem os alunos terem como acompanhar a aula por meio dos livros, a dificuldade de ensino foi maior. Outra questão levantada durante a entrevista foi a ausência da coordenação municipal nos núcleos.

E assim, eu sinto ainda uma ausência, eu acho que é porque ainda estão organizando muita coisa, da própria coordenação nos núcleos para os meninos mesmo, para eles sentirem a presença da coordenação. Mas eu acho que foi também por causa da reestruturação, tiveram que fazer mudança de prédio, cada polo tinha sua sede, agora é tudo lá na sede (Ana Lúcia, educadora da participação cidadã, entrevista em profundidade, 19/09/2012).

Em seus relatos, a mudança mais significativa foi trazida pela incorporação das cuidadoras na equipe de trabalho do Projovem. Para as educadoras, foi perceptível um aumento na matrícula e frequência de jovens mães.

Com as cuidadoras a gente está tendo um ótimo resultado. Tem criança aqui que chora pra não ir pra casa. Com as cuidadoras melhorou muito. E elas [as jovens] têm o estímulo de vir porque a maioria das mães não vinha porque o marido não queria ficar com as crianças. Aí não queriam trazer [para a escola] porque às vezes são duas ou três... Às vezes são crianças de dois ou três anos, andam devagar, moram longe, era um incômodo. Aí trazer pra quando chegar aqui você querer que uma criança fique três horas sentada, não fica (Ana Lúcia, educadora da participação cidadã, entrevista em profundidade, 19/09/2012).

Ana Lúcia e Viviane falaram com entusiasmo sobre o trabalho da cuidadora da escola no Mondubim, relatando seu interesse e cuidado com as crianças e como esse trabalho melhorou a convivência nos núcleos e diminuiu os conflitos gerados pela anterior ausência de um espaço específico para as crianças.

Apesar de a análise do período inaugurado com o deslocamento institucional do Projovem Urbano não integrar os objetivos deste trabalho, estes aspectos enfatizados nas narrativas de Ana Lúcia e Viviane propõem uma reflexão mais ampla sobre como são formuladas, planejadas e executadas as políticas sociais no Brasil; em especial, por se tratarem de Programas e projetos direcionados aos segmentos populares, reforçando a problematização, feita por Carrano (2011), sobre a restrição impetrada pela política econômica assumida pelo Estado.

3.3 Juventudes, Exclusão Social e Oportunidade: a estratégia discursiva das Políticas Públicas de Juventude.

Lívia de Tommasi (2012) assume uma perspectiva diferenciada em relação às políticas públicas de juventude no Brasil. Distanciando-se das abordagens que defendem a ampliação de projetos e Programas direcionados a esse segmento, a autora busca problematizá-los como “dispositivos de gestão da população jovem” (p. 112).

A expressão *gestão da população jovem*, proposta por Tommasi (2012), tem como referência a noção de *governamentalidade* considerada, por Michel Foucault, como uma forma de poder que se impõe sobre todos os outros no final do século XVIII e se caracteriza como um

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 291 e 292).

Segundo as análises de Foucault (2008), houve um deslocamento na arte de governar, anteriormente alicerçada na soberania territorial e na economia como gestão da família para uma preocupação com o problema da população, em virtude da expansão demográfica ocorrida no século XVII. Com o desenvolvimento desta problematização, Foucault apresenta o conceito de *Biopolítica* como sendo “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (2008a, p. 03).

A governamentalidade instituída como um novo *regime de poder* (RABINOW, 1999) busca “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), ou seja, “conduzir condutas” e ao mesmo tempo, “ordenar probabilidades” (*idem*).

O ato de *conduzir condutas* ou *governar* dá-se por meio de *dispositivos*, que, segundo Agamben, caracterizam-se como “qualquer coisa que tenha de algum

modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (1999, p. 40).

Tendo como pano de fundo esta problematização, Tommasi (2012) analisa que “os dispositivos acionados não agem diretamente sobre os corpos, mas procuram criar um ambiente: trabalham, criam, organizam, planejam um meio” (FOUCAULT apud TOMMASI, 2012, p. 114). Neste sentido, a autora identifica alguns elementos desse novo *regime de poder* na atuação das políticas direcionadas aos jovens e afirma que “os dispositivos acionados no campo da juventude procuram organizar esse meio, no sentido de traçar os caminhos a serem trilhados, as ações a serem empreendidas, as palavras de ordem a serem defendidas” (TOMMASI, 2012, p. 116).

No campo das estratégias discursivas, ao analisar os pressupostos analíticos dos dispositivos gestados para resolver a questão juvenil nos últimos anos e refletir sobre a proposição segundo a qual os jovens devem ser considerados pelas políticas públicas como *sujeitos de direitos*, Tommasi pondera “que não foi essa a ideia que se impôs na pauta política e que orientou a formulação de programas sociais” (2012, p. 119). Para a autora, o que se consolidou como contraponto à noção juventude-problema foi a matriz discursiva da juventude como “solução”, tendo como estratégia a ativação das energias e desejos dos jovens mobilizando-os “em prol do desenvolvimento social, da melhoria das condições de vida das comunidades e do enfrentamento dos muitos problemas da sociedade brasileira, tanto no campo como nas cidades” (p. 120).

O emblema desse discurso é o enunciado *protagonismo juvenil* e tem como finalidade incentivar os jovens a se integrarem. Segundo Souza (2006), operou-se um deslocamento nas interpretações sobre a juventude que tinham como eixo a *crise* para a noção *inclusão-exclusão*. Desta forma, “a preocupação dos governos e organismos internacionais tem sido com a integração da juventude pobre, que vive em situação considerada de exclusão” (SOUZA, 2006, p. 09).

O objetivo declarado é “combater a pobreza”, e a estratégia é mobilizar e ativar a juventude com o intuito de implicar os jovens a se responsabilizarem pelas tarefas voltadas ao desenvolvimento e às melhorias das condições de vida nas comunidades locais (TOMMASI, 2012, p. 116).

A proposta apresentada pelo Projovem Urbano aos jovens é de promover inclusão social por meio de sua reinserção no processo de escolarização e no mundo do trabalho em articulação com “oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania” (SALGADO, 2008, p. 14). Para o ex-coordenador pedagógico do Programa em Fortaleza³⁶, a noção de inclusão social proposta pelo Projovem está relacionada à perspectiva de possibilitar que os jovens tenham acesso aos direitos básicos de cidadania.

Nacionalmente o Programa é compreendido estritamente no marco da sociedade capitalista, em que os jovens do Programa são percebidos como jovens a quem falta algumas coisas para ter acesso e o Programa procura proporcionar ao jovem algumas coisas que lhe falta para que ele possa incluir-se. Então, eu entendo que este sentido mais crítico, não é algo que está presente na proposta nacional, é uma leitura local. Nacionalmente, o sentido de inclusão é este mesmo, existem alguns jovens que são excluídos da sociedade que está aí, da ‘sociedade de direitos’, e que são excluídos porque falta algo que é isso, uma formação mínima, que vai desde a formação escolar, uma formação mínima para o trabalho, uma compreensão melhor do espaço social e de ter acesso aos serviços sociais, então o Programa compreende nacionalmente, nos documentos, nos processos de formação, na discussão internamente, a compreensão que eu tenho é que predomina uma ideia de inclusão nessa perspectiva (Coordenador pedagógico do Projovem em Fortaleza, entrevista em profundidade, 18/08/2010).

A inclusão social se daria por meio de uma formação mínima em termos de educação, qualificação profissional e conhecimento sobre direitos e como acessá-los. Para o ex-coordenador, esse discurso não estigmatiza o jovem considerando-o responsável pela sua situação de exclusão, pois reconhece que essa condição foi gerada pelas desigualdades sociais existentes na sociedade. Contudo, mostra-se contraditório por apontar a resolução de problemas sociais como uma responsabilidade individual.

³⁶ O entrevistado compôs a coordenação municipal do Projovem em Fortaleza como coordenador pedagógico entre os anos de 2005 e 2011. Realizei esta entrevista durante o trabalho de campo para a conclusão da graduação em ciências sociais.

Neste ponto de vista, não é necessário que se promova uma grande transformação social, mas que o Estado cumpra com sua atribuição de oferecer oportunidades de inclusão e que os indivíduos aceitem e se adéquem a tais oportunidades.

Só para ter uma ideia, simplificando o que estou dizendo, a gente teve agora na mostra jovem nacional³⁷, jovens, educadores, gestores municipais e nacionais. Dentre outras coisas, algo que me chamou atenção foi esse ufanismo quanto ao Programa, um caráter salvacionista, o jovem mesmo diz “eu era perdido e o Programa me salvou”. A fala das pessoas é muito nesse sentido, o Programa ele é a sua salvação, então você que está aí excluído, você entra no Projovem e sua vida vai mudar. Esta é uma ideia, que penso, ela está de certo modo presente na proposta do Programa, e no meu entender é uma contradição. Compreensível, mas é uma contradição. Uma leitura que você faz de uma realidade social, marcada pela discriminação, pelo preconceito, pela exclusão, e isso está muito presente no Programa, tanto na discussão conceitual como mesmo na parte mais curricular do material didático, principalmente presente nessa discussão mais crítica da realidade social e de certos problemas, mas por outro lado está muito presente esta proposição do Programa como construtor daquilo que lhe falta para ser incluído (Coordenador pedagógico do Projovem em Fortaleza, entrevista em profundidade, 18/08/2010).

Este relato nos mostra que as categorias “incluído” e “excluído” são postas em ação pelo discurso oficial e, muitas vezes, tornam-se o meio pelo qual a realidade de vida da juventude pobre é interpretada e, ao mesmo tempo, podem-se tornar a lente pela qual esses jovens analisam sua própria condição.

Em outro contexto etnográfico, Zucchetti, Moura e Menezes (2010), ao analisar o discurso de educadores que trabalham em projetos socioeducativos, problematizam que, nas falas de seus interlocutores, as crianças e jovens aparecem eminentemente como “seres de falta”. Segundo as autoras, a maioria dos educadores define “as crianças e jovens, com os quais trabalham como sujeitos excluídos e o projeto que os acolhe como um ente eminentemente inclusivo” (p. 471); característica também identificada em meu trabalho de campo com os educadores do Projovem Urbano.

Você resgata ele pra você, até porque o nosso público é um pouco diferenciado daqueles outros alunos. São alunos que são usuários de

³⁷ O evento foi a “I Mostra de Produções do Projovem Urbano - *Mostra, Jovem!*”. Realizado em Brasília pela Coordenação Nacional do Projovem Urbano, nos dias 11 e 12 de agosto de 2010, como parte das comemorações do Dia Internacional da Juventude.

drogas, com problemas na família, que já abandonaram a escola regular por gravidez, drogas e outros problemas (professor da educação básica, grupo focal, 05/08/2011).

A classificação “jovem excluído” é mobilizada pelos agentes que compõem o Projovem Urbano para dar conta de uma série de características da vida dos jovens que participaram do Programa, como sua saída ou expulsão da rede de ensino regular, o ingresso no mundo do trabalho de forma precarizada, ou o não acesso aos direitos básicos de cidadania. Essas marcas são consideradas, muitas vezes, como características de uma vida “desestruturada”.

Em um dos casos exemplares contados pelos educadores, uma jovem foi representada como diferente por ainda morar com os pais e não necessitar do auxílio financeiro concedido pelo Programa para ajudar no sustento de sua casa. Tendo, ao longo dos dezoito meses de duração do Projovem, sua qualificação profissional no arco de turismo, utilizou a bolsa para pagar a mensalidade de um curso de línguas. Hoje, ela fala inglês fluentemente,

[...] tem um bebê, é casada, trabalha lá no hotel [na beira-mar] e tem uma vida toda estruturada a partir de um projeto de inclusão social onde ela teve uma visão, uma visão um pouco diferenciada, mas uma visão boa, onde ela hoje consegue estar ganhando, para um jovem que se quer ganhava um salário mínimo, ela hoje está num hotel que ganha mais de mil reais, aquilo para ela é um sonho que foi conquistado pelo projeto de inclusão social (educadora da participação cidadã em grupo focal, agosto de 2011).

Este relato nos ajuda a compreender uma das representações sobre os alunos do Programa: concepção de que o jovem chega ao Projovem com a vida completamente “desestruturada”, e o Programa de inclusão seria o meio pelo qual o jovem poderia ter uma vida “estruturada”. Os critérios implícitos do que é ter uma vida estruturada seriam a conclusão dos estudos, ter uma visão de futuro que propende a adquirir independência e autonomia por meio do trabalho honesto e o casamento. Mas, para isso, é preciso que o jovem tenha “interesse” em mudar de vida.

Como problematizam Zucchetti, Moura e Menezes,

Num primeiro momento, temos um sujeito perigoso e, em outro, um sujeito de falta, que passa a ser visto como vítima da situação da qual faz parte. Tanto numa percepção quanto noutra está presente certa necessidade de

(re)colocar esse indivíduo numa ordem; quer no sentido de redimi-lo da culpa ou de repará-lo da falta (2010, p. 470).

Há uma manutenção das classificações binárias que produzem e reiteram formas de separação, distinção e exclusão, como nos alerta Butler (2003), pressupondo a existência de um dentro e um fora da vida social baseando-se em critérios de acesso a serviços e bens de consumo. No entanto, o não acesso aos direitos fundamentais faz parte do funcionamento do sistema social na sua fase capitalista e neoliberal.

O Estado incita fantasias de que a *normalização*, necessariamente, trará consequências positivas para a vida dos jovens e busca, desta forma, por meio da construção da crença na possibilidade de ascensão social via escolarização e no ingresso no mundo do trabalho, orientar uma série de outras práticas, como um maior controle do nascimento de filhos, uma conduta orientada para a economia, o não envolvimento em práticas ilícitas, ou seja, o afastamento das consideradas *condutas de risco*.

Este discurso atua como um *dispositivo de normalização* ao pressupor que o próprio indivíduo deve atuar para incluir-se e que o papel do Estado é somente dar as oportunidades necessárias para que o indivíduo construa sua própria inclusão. A estratégia discursiva da política pública opera visando normalizar a conduta dos indivíduos jovens, suas classificações sobre si e sobre o outro e seu *regime de moralidades*.

Considero relevante, do ponto de vista analítico, construir um paralelo entre a problematização que venho fazendo ao longo do texto sobre a “inclusão” dos jovens pobres – proposta pelas políticas públicas – com outra questão relevante nos tempos atuais: a institucionalização da união homoafetiva.

Roudinesco (2003) analisa, como uma manifestação do desejo de se normalizar, a reivindicação por parte dos segmentos homossexuais do “direito ao casamento, à adoção e à procriação medicamente assistida” (p. 07). Um dos questionamentos propostos pela autora enfoca: o que teria acontecido para que

esses sujeitos, repelidos do casamento e da filiação por serem homossexuais, busquem integrar-se à ordem familiar?

Em décadas anteriores, como argumenta Roudinesco (2003), muitos intelectuais, dentre eles Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, reivindicavam aos homossexuais o “direito à diferença”, considerando-a como uma “ruptura com toda forma de adequação parental” (p. 08). Nesse contexto, a família era tida como uma “instância colonizadora” que carregava “todos os vícios de uma opressão patriarcal” (*idem*). Segundo a autora, “hoje em dia tais declarações são julgadas obsoletas pelos interessados” (ROUDINESCO, 2003, p. 09). Dessa forma,

[...] tudo indica que o acesso tão esperado a uma justa igualdade dos direitos em matéria de práticas sexuais – para as mulheres, para as crianças, para os homossexuais – tenha tido como contrapartida não a proclamação de uma ruptura com a ordem estabelecida, mas uma forte vontade de integração a uma norma outrora infame e fonte de perseguição (ROUDINESCO, 2003, p. 09).

Roudinesco (2003) aponta, como consequência dessas mudanças, um redirecionamento do medo dos conservadores que se centrava no que a homossexualidade representava de contestação do modelo familiar tradicional para o incômodo trazido pela vontade desses grupos de se submeter a essa ordem ou normatividade. Excluir os homossexuais da família tornava-os “menos reconhecíveis, identificáveis, marcados, estigmatizados” (p. 10). A integração os faria mais perigosos, uma vez que estariam menos visíveis: “tudo se passa como se fosse preciso impedir-lhes o inefável, o idêntico ou a diferença abolida” (p.10).

Há investimento e disputa entre o que é legítimo e ilegítimo e a crítica de Butler (2003) enfoca o poder que tem sido concedido ao Estado para tal definição. Na discussão sobre a institucionalização das relações homoafetivas, uma possível repercussão deste processo é a cristalização das relações homoafetivas monogâmicas que visam o casamento como sendo legítimas e a consequente passagem para a esfera do ilegítimo de todas as outras formas de relacionamento.

No campo das juventudes, a definição do que é ser um jovem “incluído” e seu ingresso na esfera do legítimo ou desejável, estabelecendo um percurso a ser

trilhado pelos jovens rumo à vida adulta, coloca uma série de condutas, práticas e expressões juvenis no campo do ilegítimo. A possibilidade aberta é a da extensão dos *poderes da normalização* das práticas e vivências juvenis.

No caso do Projovem Urbano, é oferecida uma alternativa de “integração” que tem se mostrado extremamente limitada até mesmo para outros segmentos da sociedade: escolarização básica e ingresso no mercado de trabalho. A escolarização ofertada pelas políticas emergenciais não é capaz de cumprir sua própria promessa de promover a ascensão social destes jovens, e muitos deles sabem disso. O Estado promete e, ao final, responsabiliza o sujeito pelo sucesso ou não da empreitada.

Nessa ótica, parece que essas políticas têm tido sucesso tanto em difundir a ideia da necessidade de ativar as forças individuais e coletivas em prol do desenvolvimento econômico e social das comunidades locais necessitadas quanto em desencadear práticas sociais que efetivem essa ativação (TOMMASI, 2012, p. 121).

Considerando esta discussão, o acesso etnográfico às narrativas juvenis sobre suas trajetórias de vida, tendo como foco sua participação em uma política pública de juventude, permite-nos problematizar e refletir sobre as apropriações e ressignificações destes discursos empreendidas pelos jovens e os possíveis efeitos em suas escolhas e opções de vida.

4. QUANDO PERMANECER É UMA ESCOLHA POSSÍVEL.

Nesta seção, apresento as trajetórias sociais de três jovens que permaneceram durante todo o curso e concluíram o Projovem Urbano: Camila, Luiz Cláudio e Guilherme. A participação no Projovem é analisada enquanto evento biográfico que integra o *mundo de vida* destes jovens e, por isso, não se dissocia de outros aspectos como a vivência nos contextos familiares e sua inserção no mundo do trabalho.

4.1 Camila e a esperança de ser delegada.

Estávamos em novembro de 2011, e Camila havia sido eleita delegada representante de Fortaleza para a etapa estadual da II Conferência Nacional de Juventude³⁸. A eleição aconteceu durante a etapa municipal que ocorreu no CUCA³⁹. Essa eventualidade ocasionou que nos conhecêssemos, pois, quando estive em sua escola para entrevistar alguns jovens para a pesquisa de avaliação do Projovem Urbano, uma professora me levou até Camila, apresentou-nos e enfatizou que era importante que conversasse com ela. Para a pesquisa da Prefeitura, tal encontro não seria necessário, contudo, acreditei que era interessante entrevistá-la como parte do trabalho de campo do Mestrado e, algum tempo depois, entrei em contato.

³⁸ A II Conferência Nacional de Juventude foi organizada pela Secretaria Nacional de Juventude e pelo Conselho Nacional de Juventude, ambos vinculados à Secretaria Nacional da Presidência da República. Teve como objetivo expresso definir “quais são os direitos da juventude, as políticas e Programas prioritários para garanti-los, além de apontar mecanismos de participação, assegurando o envolvimento do maior número possível de jovens brasileiros, respeitando sua pluralidade e incluindo as comunidades tradicionais”. Fonte: <http://www.juventude.gov.br/conferencia/2a-conferencia-nacional-de-juventude>.

³⁹ Intitulada II Conferência Municipal de Juventude, organizada pela Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude e pelo Conselho Municipal de Juventude – CMJ. O CUCA - Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte é um equipamento da Prefeitura Municipal de Fortaleza que tem como público preferencial a juventude.

4.1.1 “Eu não sabia que o Projovem dava essas oportunidades todas”.

Camila, uma jovem morena, de estatura mediana, olhos claros, cor de mel, cabelos longos e pretos, visivelmente tinturados para um maior escurecimento. Ela assemelha-se a muitas outras jovens moradoras das periferias de Fortaleza. Quando a vi pela primeira vez, não pude imaginar a riqueza de sua narrativa para a compreensão das aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas e os jovens que por elas passam. Ao ouvir o relato sobre as alegrias, tristezas, conquistas e lutas dessa jovem, despertou-me a vontade de ter como ferramenta metodológica a reconstituição das trajetórias de vida.

Aos 23 anos de idade, momento no qual a conheci, Camila estava finalizando seu Ensino Fundamental através do Projovem Urbano. Desde o primeiro momento foi muito simpática e falou do Programa com entusiasmo. Nossa conversa ocorreu na escola que frequentava há quase um ano e meio no bairro Vila União.

Sua recente participação na Conferência Estadual de Juventude orientou o início do diálogo. Camila estava muito feliz, pois, além de ter participado deste evento, estava na expectativa de ser chamada para assumir como delegada da etapa nacional em Brasília, que ocorreria no mês seguinte, dezembro de 2011. Por ter-se candidatado à vaga de delegada e ficado como suplente, acreditava que ainda havia uma chance.

Eu tive uma oportunidade muito grande, mas não desisti ainda porque eu fiquei como suplente e minha professora disse que eu tenho chance de entrar. Não sempre, mas alguém do interior, sempre alguém desiste, nem sempre, né? E como sou uma das mulheres mais colocadas, aí eu tenho a oportunidade de entrar.

Vi o brilho em seus olhos ao falar da possibilidade de realizar essa viagem. Imagino que, em seu pensamento, passavam imagens dela andando de avião pela primeira vez, hospedando-se em um hotel, conhecendo novos lugares e pessoas. Demonstrou-se, ainda que excitada com a possibilidade de viajar, preocupada em ter que afastar-se de seu filho por alguns dias, ponderando que o esforço valeria a pena, por ser uma “oportunidade muito grande”. Isso, de certa forma, sensibilizou-me, pois, pelo que eu conhecia do processo, era quase

impossível alguém desistir. Procurei, posteriormente, seu nome entre os suplentes eleitos e não encontrei, não havia, portanto, nenhuma possibilidade dela ser chamada. Não consegui identificar em que momento ocorreu o equívoco para que ela acreditasse que poderia ser delegada da Conferência Nacional.

Camila não era líder de turma em sua escola – um dos espaços de participação construídos pelo Programa. Relatou que nunca se candidatou porque, durante a eleição, alguns alunos “gaiatos”⁴⁰ ficavam rindo, e ela não gostava disso; mas afirmou que há na escola outros alunos que são líderes e “representam muito bem a liderança, se esforçam bastante”.

Da mesma forma, não frequentava todos os eventos para os quais era convidada pelo Programa. Sobre este ponto, disse com certo pesar não saber “que o Projovem dava essas oportunidades todas pra gente. Agora foi que eu vim saber disso”. Quando podia, esforçava-se para participar. Encarava sua participação nos eventos externos como uma colaboração que estava dando ao Programa, uma espécie de retribuição voluntária, no sentido da dádiva maussiana (MAUSS, 2011), por aquilo que recebia do Projovem.

Suas ausências deviam-se à rotina de um trabalho precarizado, sem carteira assinada e demais direitos trabalhistas, onde atuava como panfletista⁴¹ e recebia sua remuneração por diária. Portanto, cada falta ao serviço, ocasionava uma diminuição em sua renda. Por conta disso, também não pôde frequentar o curso de qualificação profissional que era ofertado pelo Programa no período da tarde.

[Você está no Projovem há um ano e meio e não foi a outros eventos como esse?]. Teve, mas eu não participei de todos por causa do meu trabalho, né? Assim, eu não trabalho com carteira assinada, trabalho com panfletagem, ganho por diária. Mas sempre que eu podia ir eu colaborava com o Projovem.

⁴⁰ Pessoas que fazem brincadeiras.

⁴¹ Profissional que entrega panfletos publicitários de porta em porta ou em ruas e avenidas de grande circulação.

Tornou-se delegada sem que isso partisse de uma iniciativa sua, sem compreender bem o processo e o considerando, inicialmente, uma “brincadeira”. Acreditava que sua participação se finalizaria no próprio CUCA.

Teve um evento no CUCA que eu fui lá pelo Projovem. Aí lá a professora perguntou qual das meninas tinha identidade. Todo mundo esqueceu, eu fui a única que levei. Porque por coincidência, do trabalho eu fui direto, já tava com o documento dentro da bolsa. Aí eu disse “eu tenho”. “Pois Camila, bote seu nome aqui para delegada”. Eu levei tudo na brincadeira, só que veio a hora em que eu tinha que falar, eu me tremi todinha, a voz faltou, mas quando eu subi no palco, foi tudo bem. Me apresentei muito bem, fui eleita com 17 votos. Aí fiquei como delegada, né? Aí todo mundo aqui [na escola] me chamava de delegada e eu nem ligava. Mas quando teve essa conferência [estadual] foi que eu vi que era sério, teve a reunião foi que eu fui assim acordar um pouquinho, né?

Tendo sido instituída delegada, na etapa municipal, espaço em que estavam vários alunos do Projovem, inclusive colegas seus, a alcunha passou a ser utilizada como uma nova forma de nomeá-la, distinguindo-a dos demais. Sua afirmação de que não considerava essa separação ou distinção importante foi dada num tom que evidenciava um sentimento de valorização por esse novo *status*.

Após a eleição, Camila participou de uma reunião organizada pelo Projovem com os alunos que foram eleitos delegados e foi acompanhada de perto por professores durante toda a Conferência Estadual.

[Os professores deram alguma orientação para vocês?]. Deram. Ficaram o tempo todo comigo, dizendo que não era para eu ficar nervosa. Me acompanharam assim de perto, ficaram o tempo todo no meu pé mesmo. Pediram para eu não ficar muito nervosa, que eu dissesse o que eu realmente achava sobre a juventude, que eu procurasse mostrar o meu espaço, não só o meu como mulher, mas como jovem também e mostrasse que o jovem não é só o que mostram na televisão, na mídia, né? Mata, rouba, trafica. Mostrar que o jovem também tem oportunidade e ele vai conseguir sempre que tiver uma oportunidade.

Camila compareceu, como fez questão de enfatizar, aos três dias do evento, “sem faltar nenhum”. Relata que não teve oportunidade de falar, mas deu sua opinião por meio da votação de moções propostas pelos jovens presentes. Apesar de ter ficado nervosa, suando frio por receio de ter que falar na frente de pelo menos quinhentas pessoas, dentre elas, autoridades de governos municipais e estadual, refere-se ao evento como um momento bom e maravilhoso.

Ao perguntar sobre seus planos e projetos para o futuro, a possível viagem à Brasília apareceu em sua narrativa como algo que lhe proporcionaria não apenas a possibilidade de conhecer lugares e pessoas diferentes, mas como algo que mudaria significativamente sua vida.

O que representa, para uma jovem pobre que trabalha diariamente entregando panfletos para sustentar-se, ter a oportunidade de estar em um hotel luxuoso na praia do futuro⁴², participando de um evento com pessoas de várias cidades, tendo a chance de concorrer a participar de um evento nacional em Brasília com todas as despesas pagas pelo governo federal? Representa uma oportunidade. Essa noção compõe o discurso oficial do Projovem Urbano e aparece recorrentemente na narrativa de Camila e outros jovens ao se referirem a diversos aspectos do Programa e possíveis retornos que sua participação pode lhes trazer.

4.1.2 “Eu não tive acompanhamento de pai, não tive de mãe”: dinâmica familiar e abandono social e afetivo.

Camila abandonou a escola quando cursava a quinta-série do Ensino Fundamental. Quando indaguei sobre os motivos desse abandono, redarguiu-me com uma pergunta acanhada, num tom de voz que denotava um misto de culpa e vergonha: “Tem que ser sincera, né?”. Após esse questionamento inicial, relatou que desistiu dos estudos porque quis. Responsabiliza a si própria pela escolha, ao afirmar que estava tornando-se jovem, gostava muito de sair de casa e “bater perna”. Ao mesmo tempo, relativiza justificando que não teve acompanhamento dos pais e andava com pessoas que eram “más companhias”.

Eu ficava no meio do mundo direto, eu era muito de estar no meio da rua, o negócio era brincar, era ir pra festa.

O motivo de eu ter parado de estudar foi porque eu quis, porque se eu não quisesse eu não teria parado e também devido a eu não ter uma pessoa

⁴² A II Conferência Estadual de Juventude, organizada pelo Governo do Estado, ocorreu no Hotel Vila Galé, na Praia do Futuro, em Fortaleza.

sempre ali no pé como pai e como mãe. Minha avó pegava no meu pé, mas devido a ela ser uma pessoa idosa, 'ai minha avó eu não tô nem aí... Não é minha mãe'... Hoje em dia eu vejo que é uma pessoa maravilhosa pra mim, tudo o que eu tenho é a minha avó.

Ao adentrar nos meandros de sua trajetória de vida, Camila disse que estava emocionada e começou a chorar. Narrou uma parte de sua história aos prantos. Fiquei bastante comovida e sem saber como agir. Coloquei o gravador no parapeito onde estávamos sentadas e peguei em sua mão. Não sabia se ajudaria, mas imaginei que era a única coisa que podia fazer, além de prestar atenção e demonstrar sensibilidade em relação à sua narrativa.

Ao nascer, Camila foi apresentada à família de seu pai como sendo sua filha. No entanto, quando sua mãe o deixou, ele não quis registrá-la. Foi então dada por sua mãe à vizinha de sua avó paterna. Ao ouvir seu choro, a avó resolveu ir buscá-la. Criada pela avó, nunca foi cuidada ou apoiada por seus pais, o que claramente lhe gerou muita mágoa e ressentimento.

Meu pai é filho da minha avó. Minha família diz que quando a minha mãe chegou comigo e com o filho da minha avó, eu era nascida, ele disse que eu era filha dele. Não é comprovado que eu sou de sangue. Mas eu tanto a considero como ela me considera de sangue. É tanto que quando minha mãe deixou ele, ele não quis me registrar, aí o irmão dele que é o que moro hoje, que é o meu tio, me registrou no nome dele.

Em seu registro de nascimento, no lugar do nome do pai está o nome de seu tio. O irmão do homem que ela não sabe se é seu pai. Apesar de ter aceitado, a pedido de sua mãe, registrá-la, a dúvida sobre a paternidade de Camila, que, conseqüentemente, gera a suspeita de que ela não compartilha do mesmo sangue da família, sempre foi um motivo de conflito.

É, no nome do meu tio, irmão do meu pai. Eu não sei se realmente é o meu pai, mas isso sempre foi passado na minha cara. Ah, tu não é de sangue, tu não é da família, tu vai matar a mãe.

A questão da existência, ou não, do laço consanguíneo com a família que a criou trouxe muito sofrimento para Camila ao longo de sua infância e a marca até hoje. Com pesar, afirmou que era muito criticada por sua família e sempre diziam que ela não ia “prestar”.

Um episódio que muito a marcou foi o momento em que o pai disse, em público, que tinha apenas uma filha, oriunda de seu atual casamento, e referiu-se a Camila usando um termo depreciativo. Por sua vez, ela decidiu cortar relações com o que agora denomina de “o filho da minha avó” ou “o que diz ser meu pai”.

Ele mora perto da casa da minha avó. O que diz ser o meu pai, eu não sei. Eu não tenho muito contato com ele não. O meu sangue não se bate com o dele. Quando ele tá bêbado, a mulher dele manda eu dar a benção a ele, eu só faço sair pra não discutir com ele. Porque quando eu era menor, minha vó brigando porque eu tava no meio da rua, tava há dois dias sem aparecer, ela disse: “dá um jeito na sua filha Adalberto”. Ele: “eu não tenho filha rapariga não. Só tenho uma”. Que é a outra que ele tinha com a outra mulher. Nunca me esqueci dessa palavra. Então é por isso que eu não tenho contato com ele. Eu falo com ele: oi, tudo bom. Mas, é só isso daí mesmo.

Florence Weber (2006) analisa que a “força ideológica do sangue” (p. 485) tem “um poder destrutivo” (idem), pois, se, de um lado, o laço de sangue não é suficiente para fazer um pai, por outro, a ausência deste laço “é suficiente para desfazer a paternidade” (p. 486). É interessante destacar a referência que Camila faz ao sangue: “o meu sangue não bate com o dele”. Ao referir-se a outra filha de seu pai, a chama de “a outra” e não de irmã.

Camila sintetiza esse ponto central de sua trajetória com a frase: “Aí, eu sofri um pouco na vida, né?”. Em meio à narrativa sobre o abandono de seus pais, afirma ter tido uma vida “legal” e “boa”, pois, pelo menos, teve sua avó; como se estivesse a se perguntar: “e o que teria sido de mim se não fosse ela?”. Entrementes, diz não ter tido apoio de sua avó, enfatizando o sentimento de outra forma de abandono, o afetivo. Essa sensação, evidenciada em “ela nunca me deu força”, parece ter uma origem na distância entre as gerações e no fato de sua avó não ser sua mãe, ao invés de caracterizar-se como um abandono efetivo.

Foi legal minha vida, entendeu? Eu tive a minha avó, eu tive uma vida boa porque... Mas ela nunca me deu força... [...] O motivo de eu ter parado de estudar foi porque eu quis, porque se eu não quisesse eu não teria parado e também devido a eu não ter uma pessoa sempre ali no pé como pai e como mãe. Minha avó pegava no meu pé, mas devido a ela ser uma pessoa idosa, ‘ai minha avó eu não tô nem aí... Não é minha mãe’... Hoje em dia eu vejo que é uma pessoa maravilhosa pra mim, tudo o que eu tenho é a minha avó.

A crença, ainda predominante em nossa sociedade, no modelo ideal representado pela família nuclear, formada pelo pai provedor, mãe e filhos (PAULO, 2006), muitas vezes faz com que os jovens criados por avós, outros familiares ou somente por um dos pais, avaliem essa configuração como um arranjo no qual prefeririam não estar. Nesse contexto, o evento biográfico de formação de sua família nuclear assume um destaque em sua narrativa, sobretudo, por não ter correspondido às suas expectativas.

Camila conheceu um rapaz, juntaram-se e tiveram um filho. O nascimento de Lucas destaca-se como o acontecimento a partir do qual considera que se tornou “uma pessoa melhor” e, assim, pôde “olhar pra frente”. Fala com orgulho da pessoa que se tornou e credita isso ao filho, que é simbolizado como sendo sua vida.

Conheci um rapaz, ele me ajudou um pouco, mas também destruiu a minha vida, não foi legal me juntar com ele. Ele não me ajudou a me comportar como uma menina boa, uma menina que você olhasse e dissesse assim: que menina bonita, uma menina legal. Antes de eu conhecer ele, eu era muito criticada porque batia muita perna, gostava muito de sair, entendeu? Acabei me juntando com ele, minha avó gostou porque ele me tirou da rua, me afastou de muitas más companhias que eu tinha. Fiquei com ele durante seis anos, engravidei, tive meu filho, minha vida, né? E foi assim que eu me tornei uma pessoa melhor. Que eu abri minha cabeça e comecei a olhar pra frente.

Camila faz diversas referências ao fato de que gostava de andar, sair e se divertir, sempre enfatizando o quanto isso era considerado pela família como um sinal de que ela não chegaria a lugar nenhum, e, um dia, recorreria a eles. Essas alusões integram um *regime de moralidade*⁴³ que revela um padrão válido de comportamento, a partir do qual determinadas práticas juvenis são consideradas desviantes ou potencialmente negativas. Modelo este, não questionado por Camila.

Para afastar-se do polo considerado negativo, o jovem companheiro é colocado no papel de alguém que deveria tê-la ajudado a adequar-se a um comportamento que fosse avaliado de forma positiva pelos outros, para que, assim, tivesse não só sua imagem, mas, a si mesma, valorizada. Como o casamento fez

⁴³ Compreendo *regimes de moralidade*, seguindo RIFIOTIS, DASSI e VIEIRA, 2010, como sendo os “sistemas de percepção e avaliação do mundo que operam distinguindo o bem do mal, o justo e o injusto, como princípios de ação”. Os autores usam como referência para esta elaboração a categoria Foucaultiana “regimes de verdade” ou “regime de verificação” (2008).

com que se afastasse das “más companhias”, permanecendo mais tempo em casa e, ao mesmo tempo, deixando sua avó satisfeita, considera que isso a ajudou um pouco.

É importante frisar que, mesmo durante o tempo em que Camila “batia perna”, ela trabalhava para ajudar sua avó. Começou a trabalhar aos onze anos de idade, cuidando do filho da vizinha e, depois, como empregada doméstica. Exerceu esta atividade até completar vinte e um anos, quando resolveu trabalhar como “panfleteira”.

O relacionamento durou seis anos. Resolveu abandoná-lo onze meses após o nascimento de seu filho, pois ele não trabalhava para ajudá-la no sustento da criança.

Eu me separei do pai dele, ele tava com 11 meses de nascido, mas não porque eu não gostasse dele não. Eu gostava, mas ele não queria trabalhar, não queria me ajudar. Eu tive que trabalhar com dois meses de resguardo. Eu fui operada, não tive normal e ele não me ajudava de maneira alguma. Então minha opção foi essa “*eu vou lhe deixar e não lhe quero mais de jeito nenhum, vou criar meu filho sozinha*”. E hoje em dia eu sou o que sou e devo ao meu filho. Não sou maravilhosamente como muitas pessoas esperavam não, mas hoje eu sou outra Camila.

Estes três eventos biográficos, casamento, nascimento do filho e separação do companheiro, parecem constituir-se como pontos decisivos na trajetória de Camila, atuando como pontos de referência de sua memória (POLLAK, 1989). Esses *pontos de virada*, ou *turning points*, “representam avaliações subjetivas de continuidades e descontinuidades sobre o curso de vida” (HAREVEN apud FRANCH, 2008, p. 138). Em determinadas situações, podem ser percebidos como momentos críticos, em outros, como possibilidades de recomeço (*idem*).

O casamento atua como um primeiro elemento normalizador de sua conduta, mas é o nascimento de Lucas e seu desejo de não reeditar com o filho a mesma atitude de sua mãe que consolida esse movimento de mudança de postura em direção a um comportamento mais aceito socialmente. Desta forma, esse evento biográfico, considerado por ela um divisor de águas em sua biografia (FRANCH,

2008), ao invés de constituir-se como uma mudança crítica, representou, para a jovem, a possibilidade de recomeçar.

O fato de ter um filho e, mesmo passando por dificuldades, ter optado por cuidar dele, trabalhar e sustentá-lo sem pedir ajuda aos demais familiares, nem ao pai da criança, aumentou o ressentimento que tem pelo abandono de sua mãe. Ao mesmo tempo, fez com que buscasse uma compensação na construção de uma relação mais próxima com a avó.

De sua mãe e família materna não tem notícias. Acredita que deve ter pelo menos nove irmãos, pois considera sua mãe “meia desorientada da cabeça”. Os poucos contatos que teve com a mãe foram marcados por desentendimentos e violência. Algumas vezes o irmão de sua mãe, que ela não chama de tio, veio buscá-la para passar as férias, mas se recusava a ir porque apanhava. Relata esses momentos como ocasiões de muito choro e sofrimento.

4.1.3 “Mas eu mostrei que até hoje eu não precisei de nenhum deles”.

A despeito das críticas e da expectativa negativa que sua família demonstrava ter, quando a avó teve um AVC e passou alguns dias internada, foi Camila que a levou ao hospital e acompanhou seu processo de recuperação. Demandou apoio dos familiares, mas relatou ter ouvido apenas recusas. Então, pediu à ex-exposa de seu tio que dormisse no hospital com sua avó para que ela pudesse trabalhar e comprar o que fosse necessário. Segundo narra, mesmo hoje, com sua avó morando com uma tia devido às sequelas do AVC, quem compra alimentos e fraldas, marca consultas em médicos e a leva ao hospital, quando necessário, é ela.

O cuidado que demonstra para com a avó doente se mostra como uma forma de construção e afirmação da imagem que gostaria que os familiares tivessem dela – uma menina trabalhadora, responsável, preocupada com a família e acima de tudo, independente. Este ponto é importante em sua narrativa, pois Camila faz

questão de enfatizar que nunca pediu auxílio à família, nem mesmo à sua avó, para adquirir o que quer fosse necessário para Lucas.

Mas eu mostrei que hoje em dia todos eles que me criticavam, hoje em dia eu trabalho, meu filho tá com seis anos, mas eu não precisei até hoje, graças a deus eu tenho saúde, enquanto eu puder, não precisar de nenhum deles. Nem uma lata de leite. Minha vó é porque ela não tá muito boa, não lembra muito bem, mas ela tando boa, pergunta pra ela: “Nilde, quantas vezes a Camila pediu leite pro Lucas?”. Ela diz nem uma. Nem uma vez cheguei na porta dela. Nem na minha tia, nem no meu tio, nem de nenhuma.

É possível refletir sobre a narrativa de Camila à luz das elaborações de Goffman (2006) quando analisa que os atores sociais desempenham papéis durante as interações face a face e por meio da fachada que utilizam para apresentar a si mesmos, buscam regular a impressão e atitude dos outros sobre si próprios⁴⁴. Desta forma, buscando ressaltar a imagem de mulher responsável e independente, Camila afirma ter feito o possível para que os familiares não pudessem falar “eu não te disse que tu ia precisar da gente, que tu não ia prestar, pegar um ‘bucho’⁴⁵ e jogar nas costas da gente?”. A própria decisão de separar-se de seu ex-companheiro foi mediada pela preocupação de não vir a precisar de ajuda dos familiares para o sustento de seu filho.

Se por um lado, considera não poder contar com seus familiares, seja para a criação do seu filho ou para algo que precise, preferindo não depender deles, por outro, sua segunda união consensual foi estabelecida sobre os termos do que seria um *lar de cuidado* (WEBER, 2006).

No começo foi difícil, entendeu? Mas ela mesma que me ajudou assim a parar em casa, me ajuda com meu filho de todas as maneiras, eu trabalho, ela fica com ele, leva pro trabalho dela, ela trabalha em casa de família.

Lívia, sua atual companheira, assume o lugar que o primeiro consorte não ocupou: o de ajudá-la a ‘parar’ em casa e a criar seu filho. No início, houve

⁴⁴ Goffman frisa que a representação não necessariamente é cínica, pois o ator social “pode estar sinceramente convencido de que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade” (2006, p. 25).

⁴⁵ Termo utilizado popularmente em referência à gravidez.

resistência por parte da família, mas hoje reside na mesma casa: tio, dois primos, Lívia, Camila e Lucas, seu filho.

A permanência no Projovem Urbano não se dissocia deste movimento em busca de autonomia e reconhecimento. O Programa aparece em sua vida no momento em que estava sem trabalhar e, portanto, estava precisando da bolsa concedida. Apesar disso, no início, resistiu e, durante as duas primeiras semanas, não frequentou as aulas, precisando do incentivo e insistência de amigas para que resolvesse continuar no Projovem.

Começou a passar na televisão e as meninas dizendo ai vai ter o Projovem, é cem reais por mês, não sei o quê... o que você primeiro vê assim de cara é o dinheiro, né? E eu realmente tava precisando, mas depois que eu entrei, eu vi que não é só isso.

Considera que não é o dinheiro que mantêm os alunos no Projovem, como em seu caso. Neste ponto, surge a dimensão das sociabilidades e afetividades como um elemento central para o engajamento e permanência dos jovens no Programa⁴⁶.

Sobre seus projetos de vida, Camila deseja ter sua carteira assinada e, gostando muito de conversar, sonha em poder trabalhar com atendimento ao público. Como possíveis ocupações, vislumbra atendente de *telemarketing* ou recepcionista. Cursar uma faculdade não apareceu como horizonte ao falar do futuro: “O que eu quero pro meu futuro é isso. Tentar fazer um curso e conseguir uma coisa melhor pra minha vida”, denotando uma baixa expectativa em relação ao mundo do trabalho, como evidenciado em outras pesquisas com jovens participantes do Projovem Urbano (LEÃO e NONATO, 2012).

4.2 Luiz Cláudio e o orgulho de ser aluno do Projovem.

4.2.1 Trabalho, família e religião: a vontade de vencer na vida.

⁴⁶ Retomarei este ponto na sessão 6.1.

Conheci Luiz Cláudio, em junho de 2011, durante uma reunião de líderes de turma do Projovem Urbano que ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)⁴⁷. De forma meio desajeitada, sentei ao seu lado e tentei puxar assunto para estabelecer algum contato. Conversamos um pouco sobre sua participação no Programa, oportunidade na qual relatou não estar cursando o Projovem pela primeira vez. Em outra ocasião, ingressou no Programa, mas precisou deixar de frequentar as aulas, pois trabalhava como representante comercial vendendo livros de porta em porta. Uma atividade desgastante que exigia que se deslocasse para cidades no interior do estado e coordenasse uma equipe de vendedores, o que dificultava sua permanência no Projovem. Quando mudou de atividade, voltou ao Projovem para concluir o Ensino Fundamental e convenceu sua esposa a também retomar os estudos.

Depois desse primeiro encontro, vi-o em outros eventos do Programa, quase sempre com sua companheira, e, por vezes, com seu filho de sete anos de idade. Em novembro de 2011, contatei-o para entrevistá-lo, e marcamos de nos encontrar na escola Jonathan da Rocha, onde assistia às aulas do Projovem, no bairro Aracapé.

Um aspecto importante da narrativa de Luiz é o lugar que a dimensão do trabalho assume em sua trajetória de vida. Em seus relatos, o trabalho é representado não apenas como um referente central de cidadania (DIÓGENES, 2008), mas como uma categoria chave em seu imaginário (GUIMARÃES, 2005).

Como problematiza Guimarães, mesmo vivendo em um “contexto de sociedades do trabalho em crise” (2005, p. 150), para os jovens brasileiros, o “trabalho não apenas ainda está na ordem do dia, como se destaca com relação a outros aspectos tidos como reveladores de interesses “tipicamente juvenis” (*idem*).

⁴⁷ Antigo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, localizado no bairro Benfica, região central de Fortaleza. Algumas atividades do Programa como reuniões e formações ocorrem no instituto, bem como, aulas de alguns arcos profissionalizantes.

Neste sentido, a pesquisa Retratos da Fortaleza Jovem (2006)⁴⁸ aponta que, para os jovens fortalezenses, entre as piores coisas de ser jovem, está a questão do trabalho e da renda (22%). Da mesma forma, emprego e profissão aparecem como a maior preocupação de 31,1% dos jovens entrevistados.

A inconstância e alta rotatividade nos empregos também são marcas do mercado de trabalho contemporâneo no qual os jovens tanto buscam inserir-se. Ao elencar as diversas atividades que já exerceu, fiquei tão impressionada que, ao final, perguntei sua idade. Deparei-me com uma pessoa bem mais nova do que imaginara inicialmente em virtude do número de atividades que já exercera. Aos 27 anos, Luiz já atuou como vendedor ambulante; representante de vendas de livros, tendo a oportunidade de coordenar uma equipe de vendedores; comerciante; pré-atendente e responsável pela pré-consulta em uma ótica e garçom em estabelecimentos variados, como restaurantes de hotéis e barracas de praia, sua atual ocupação.

Luiz falou com entusiasmo do trabalho como garçom, ressaltando as exigências formativas e comportamentais para uma boa atuação, além das especificidades do exercício da profissão nos múltiplos espaços, afirmando que ser garçom em um bar de hotel não é o mesmo que estar em uma barraca de praia, por exemplo. De forma geral, há uma cobrança para que saiba como abordar o cliente, a altura e tom de voz com o qual deve falar, a manipulação dos talheres, copos e pratos e que tenha conhecimento do cardápio para fazer sugestões caso seja solicitado; contudo, um dos diferenciais é a necessidade, ou não, de captar clientes e concretizar as vendas.

Em sua narrativa, esse conhecimento prático sobre como funciona o *campo* aparece como sendo fundamental para manter-se empregado e Luiz demonstrou estar constantemente preocupado em aprender e melhorar seu currículo para garantir sua *empregabilidade*.

⁴⁸ Pesquisa realizada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em parceria com o Instituto de Juventude Contemporânea (FORTALEZA; CONTEMPORÂNEA, 2006). Foram entrevistados 1734 jovens entre 15 e 29 anos.

Ao mesmo tempo, evidenciou a vivência de um dos processos característicos da atual organização do mundo do trabalho, o que segundo Beck e Beck-Gernsheim denomina-se como *individualização* (apud GUIMARÃES, 2005) em decorrência da qual se põe “nos ombros do próprio trabalhador a responsabilidade de fazer face a todas as incertezas e novos riscos, como gerenciador solitário do seu próprio percurso” (GUIMARÃES, 2005, p. 155).

O ingresso em um Programa governamental de qualificação profissional não atenua a responsabilidade dos jovens sobre a própria trajetória. Ao contrário, segundo Luiz, foi a participação no Projovem que permitiu que passasse a planejar seu percurso no mundo do trabalho e ampliasse seu interesse em preparação e qualificação.

Como eu tenho um pouco de cada [atuação nos diversos espaços], pra mim não ficou muito complicado. E o Projovem também me ajudou a definir isso que eu também não tinha porque de uma certa forma uma coisa puxa a outra. [Você não tinha esse planejamento?] Não, eu não tinha. Eu queria só trabalhar, mas ao mesmo tempo o meu maior alvo que eu queria mais ganhar, ia ficando de lado porque eu não tava me preparando, e as minhas vendas estavam caindo e eu não sabia por que era. Então o Projovem já me ajudou a ver essa parte mais pra frente.

Quando fala “o Projovem me ajudou muito”, entre os principais elementos envolvidos está o que denominou de *preparamento*. Termo recorrentemente acessado em sua narrativa no sentido de uma preparação e aprendizagem sobre como conduzir seu cotidiano, como organizar as ideias e falar em público, além do incentivo ao empreendedorismo e à crença de poder ter seu próprio negócio e crescer na vida. Em sua consideração, são elementos importantes que o Projovem oferta aos jovens participantes:

[...] o Projovem pra mim, no meu ponto de vista, mostra que a pessoa pode crescer. Que ela não pode ter limite, se ela pegar e se esforçar, lutar, perseverar no seu sentido e ela ver que tem pulso pra aquilo, ela pode ir muito mais além do que aquilo que ela pensa. Isso é meu ponto de vista do Projovem, não sei o que meus colegas pensam.

Esse *preparamento* incidiu inclusive na definição de qual seria o arco profissionalizante que cursaria no Programa. Na escola onde estudou, foram

ofertados dois cursos: Telemática e Alimentação⁴⁹. Luiz inicialmente escolheu cursar o que chamou de *telemarketing*, uma das áreas da telemática, mas os profissionais do Projovem, sabendo que ele trabalha como garçom, inseriram-no na turma de alimentação.

Na verdade, eu já fiz telemarketing da parte de telemarketing de venda. Então quando que eles disseram da parte de telemarketing, existem vários temas, aí eu pensei até em abordar também na parte de telemarketing. Quando eles viram, olharam meu dia a dia que eu vivo como garçom, eles me poram pra alimentação. [*Não foi você que escolheu?*] Não, não. Eu tinha escolhido telemarketing, aí eles me trocaram para alimentação. No começo, eu fiquei um pouco chateado, pô já trabalho como garçom e ainda ter que também abordar em alimentação, é meio complicado, eu pensando, né. Mas depois eu vi realmente que eles tavam certos, porque eu já cozinho um pouco, aí eu peguei e me interessei mais e é até um acrescentamento mais no meu currículo também.

O *preparamento* ofertado pelo Programa e efetivado pelos profissionais não é sentido como um modo de dominação ou imposição de condutas. Luiz o representa como um conjunto de ensinamentos que excede as disciplinas escolares e se seguido pelos alunos os tornará vencedores.

Antes de participar do Projovem, sua pretensão era continuar trabalhando e melhorar a condição de vida de sua família. Contudo, afirma que a partir de seu engajamento no Programa suas aspirações mudaram e agora deseja abrir seu próprio negócio, creditando, ao incentivo que recebeu dos educadores, a nova crença em seu potencial.

Quando eu entrei no Projovem, o meu interesse só era terminar os estudos. Eu não tinha assim uma visão de abrir meu próprio negócio, a minha visão era trabalhar pros outros, ter minhas coisas, ter uma estrutura pra apoiar só a minha família. Como trabalhar, ter seu emprego. Só que quando que eu entrei dentro do Projovem, eu pretendia entrar numa sociedade, formar um negócio com uma parceria. Mas quando eu entrei no Projovem eu vi as coisas de forma completamente diferente, de ter um próprio negócio pra mim e não se apoiar só na parte de afiliar com alguém.

Interessante notar que a expressão “quando entrei no Projovem” é acessada inúmeras vezes, apontando seu lugar de evento demarcador ou *turning*

⁴⁹ O arco profissional de telemática envolve: operador de microcomputador, helpdesk, telemarketing de vendas e assistente de vendas (informática e celulares). Já o arco de alimentação integra as seguintes ocupações: chapista, cozinheiro auxiliar, repositor de mercadorias e vendedor ambulante. Fonte: <http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=725>.

points, retomando a categoria utilizada por Franch (2008), expressando mudanças de atitude e formas de atuar no mundo do trabalho.

Apesar de sonhar com um negócio próprio, Luiz ainda vive em condições instáveis de ocupação, sem garantias de continuidade. Quando o encontrei alguns meses após a entrevista, em maio de 2012, estava engajado em algum tipo de “bico” e procurava trabalho. Sua esposa estava grávida de seu segundo filho, e ele cursava o ensino médio numa escola regular.

Lembrando que se casou aos dezenove anos de idade e vive há oito anos com sua esposa, a ideia de movimento e de *correr atrás*, que está bastante presente na vida de Luiz, fez-me recordar o imaginário construído sobre o brasileiro – aquele que não desiste nunca. Não estar nunca parado é a forma que encontrou de garantir o sustendo da família, preocupação que ressaltou ser central hoje. Destacar-se em relação aos outros e vencer na vida por seus próprios meios são valores e posturas valorizados pela sociedade moderna e estão presentes no discurso de Luiz.

Compreendi estes aspectos e outros ligados à valorização da disciplina, da autoridade e da liderança, presentes ao longo de sua narrativa, quando Luiz declarou ser adepto do neopentecostalismo e frequentador da Igreja Universal do Reino de Deus há cerca de dez anos. Esta igreja prega a teologia da prosperidade e defende que o reconhecimento e a fidelidade à autoridade de Deus e dos membros majoritários da igreja – bispos, pastores, obreiros e evangelizadores – são retribuídos com a ascensão econômica e social do fiel. Segundo esta doutrina, os “filhos de Deus” precisam se destacar em relação aos “homens mundanos” (ANDRADE, 2011) para poder evidenciar a obra de Deus em suas vidas.

Eu fazia parte, coordenava o *Força Jovem* que é da Igreja Universal do Reino de Deus. Eu fui responsável regional durante três anos, que foi 98, 99 e 2000. Esses três anos que eu fiquei como responsável regional, então eram doze igrejas, treze com a regional e entre tudo eram cento e cinquenta jovens. Os que frequentavam mesmo porque se eu for contar a quantidade dos jovens mesmo, a quantidade passa muito mais disso. Eram mais ou menos uns seiscentos e setecentos jovens.

Esta experiência marcou a trajetória de Luiz contribuindo para a ampliação de seu *capital cultural*, mudança perceptível na ênfase dada ao

aprendizado adquirido sobre como lidar com jovens. A mobilização destes conhecimentos em sua atuação como liderança de turma no Projovem Urbano evidencia uma conversão deste *capital cultural* em *capital social* (BOURDIEU, 2007), percebida pelas relações que conseguiu estabelecer entre colegas de sala, líderes de turma de outras escolas e profissionais do Programa.

4.2.2 Sentidos e significados de ser um líder de turma.

No Projovem Urbano em Fortaleza, por iniciativa da coordenação municipal, os núcleos elegem alunos como líderes de turma que passam a assumir algumas responsabilidades dentro do Programa – participar das reuniões para as quais são convocados pela coordenação, repassar os informes dados nestas reuniões para os demais alunos de seu núcleo e contribuir com atividades previstas pelo Programa como a confecção do jornal da escola.

Luiz afirmou que, inicialmente, não desejava ser líder de turma, contudo, ao narrar a forma como foi eleito, teve a impressão de que esse desejo existia; mas por algum motivo, não quis demonstrá-lo de imediato. Duas semanas antes da eleição, sua professora indagou-lhe se gostaria de ser o líder, ao que respondeu: “tá, se der certo, tudo bem, se não der certo, não tem problema”.

No dia da eleição, a educadora disse à turma: “o polo está cobrando o líder, então quem é que vai se candidatar?”⁵⁰. Luiz aguardou, e, diante da relutância de seus colegas, foi, então, o primeiro a levantar a mão. Em seguida, outros cinco se candidataram. Após a votação, quando outro aluno havia ganhado, a professora disse: “olha, mas esqueci de dizer uma coisa, tem que ter acompanhamento do jornal, tem reunião semanal, isso e aquilo outro”. Depois desta informação, aos poucos, todos os outros candidatos foram desistindo.

O termo líder de turma, num primeiro momento, pode sugerir algum tipo de organização política, de forma independente, articulada pelos jovens do

⁵⁰ Nesta fala, a professora se referia à coordenação do Programa, divida em coordenação municipal e coordenação dos polos.

Programa, no entanto, não ocorre deste modo. As reuniões são convocadas e conduzidas pela coordenação municipal, tendo inclusive sua pauta definida pela instituição. Apesar de o termo ser correntemente usado, segundo um coordenador pedagógico de polo do Programa, na verdade, os alunos não são líderes de turma, mas representantes de turma e teriam como papel repassar informações para os demais alunos e facilitar o trabalho do Projovem.

Quanto à questão da participação dos líderes, que a gente chama de representante de turma, geralmente os representantes de turmas eles vão, eles são escolhidos pelos alunos, e eles representam todos aqueles alunos para justamente passar as informações e facilitar o trabalho entendeu? Pra facilidade do trabalho, por exemplo, o jornal, esse trabalho das discussões da elaboração da equipe lá do núcleo é responsabilidade do professor e do líder, do representante de turma, e às vezes nem dá certo, entendeu, ele junta ali o grupo e acaba por uma pessoa às vezes nem ele entra nessa história, outra pessoa acaba fazendo o jornal, mas nenhum texto é produzido pelo professor, só pelos alunos, e aí acaba, por exemplo, na questão de estruturação, diagramação essa coisa toda, o professor que vai fazer tudo, porque o aluno não tem essa responsabilidade, aliás não é que ele não tenha, às vezes ele não quer, por isso que tem algumas limitações (Coordenador pedagógico de polo, entrevista em profundidade, 13/10/2011).

Neste ponto, recorro Miguel Abad (2008) quando propõe que as políticas públicas se constituem como um investimento do Estado e, para além dos benefícios que pode trazer aos seus beneficiários, também gera um retorno político para o próprio Estado. Alcançar bons resultados e torná-los públicos contribui para a construção da imagem de uma política pública exitosa e para o aumento do capital político do Estado, desta forma, a colaboração dos jovens para o bom andamento do Programa seria um elemento importante neste processo.

Com base nesta problematização, considero importante refletir sobre a participação dos jovens na avaliação do Programa do qual participam. Ao analisar o campo das políticas de juventude, Elisa Castro (2011) propõe uma classificação dos atores sociais que o compõem. Contudo, em nenhum momento os “jovens de Programa”⁵¹ são considerados como interlocutores de um possível diálogo sobre as

⁵¹ Regina Novaes (2006) caracteriza como “*jovens de projeto*” os jovens que participam de projetos ofertados por instituições não-governamentais com financiamentos de agentes privados e públicos. Utilizo o termo “*jovens de Programa*” para designar jovens que participam de projetos e Programas ofertados diretamente pelo próprio Estado.

ações nas quais estão engajados. Os jovens considerados “atores políticos” deste campo são aqueles que participam de grupos e organizações com alguma institucionalidade e, de forma direta ou indireta, são considerados os representantes do conjunto dos jovens, ou seja, têm sua fala autorizada pelos outros agentes.

Esta questão é central, pois muitas vezes, as organizações juvenis que compõem os espaços institucionalizados de participação, como Conselhos de Políticas Públicas, não possuem diálogo com os jovens que participam das ações governamentais, sobretudo, as compensatórias, como é o caso do Projovem Urbano. Nesta perspectiva, os jovens chamados para avaliar e debater os rumos destas políticas as conhece apenas a partir das avaliações apresentadas pelo próprio governo, limitando sua capacidade de intervenção. Ademais, percebe-se que o campo busca o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, mas, no momento em que privilegia a fala dos jovens organizados, acaba definindo quem pode falar em nome de todos os jovens.

No Projovem Urbano, o uso da categoria *aluno que participa* ou que se *destaca* produz uma distinção em relação àqueles que não assumem tal postura, demonstrando uma valoração positiva daqueles jovens que se dispõem a contribuir com as atividades definidas pelo Programa para além de frequentar a sala de aula. Dentre as ações que podem ser empreendidas para se *destacar* estão: auxiliar o educador durante as aulas, ir aos eventos e reuniões, quando convidado, tornar-se líder de turma, ajudar a organizar o jornal da escola, dar sugestões de como melhorar os processos e ser um elo entre os profissionais do Programa e demais alunos.

E outros alunos que eu não posso esquecer também como a Ingrid, que ela passou a ser meu braço direito porque tudo quem resolvia lá no [Colégio] [...] era eu, então assim, tinha que ter um representante para ir para a atividade tal, então era a Ingrid. Ela era representante de turma, ela era a representante do jornal, ela era tudo. Porque ela era comprometida, mesmo com todos os problemas dela porque nós sabemos que o público dos jovens do Projovem a maioria são mães, ou trabalham, e muitas vezes não tem essa disponibilidade. E muitos nem querem, muitos estão pela bolsa, outros não, mas muitos sim, e ela assim cresceu muito (Luíza, educadora de ciências humanas, entrevista em profundidade, 03/04/2012).

Por diversas vezes Luiz usou a expressão “eles valorizam muito isso” denotando um *conhecimento prático* ou um *senso do jogo*, no sentido empregado por Bourdieu (2009), em que há certas práticas que são valorizadas e incentivadas pelos profissionais do Projovem e, conseqüentemente, condutas que, em oposição, são condenadas. Entre as atitudes apreciadas pelos professores está o ato de prestar contas por suas faltas. Ao faltar, é considerado importante que o aluno entre em contato com o educador para justificar sua ausência e demonstrar seu interesse em continuar no Programa. Para os alunos, caso o número de faltas exceda os 25% permitidos, é essa justificção que permite que sua bolsa não seja cortada.

Para Luiz, a função de líder de turma, por vezes, constituía-se como um peso, em virtude do que considera como responsabilidades do papel.

De uma certa forma, é bom, né? Mas ao mesmo tempo é um peso muito grande nas costas, se você não saber levar no descontraído. Porque é o seguinte, quando que você diz “eu vou pra tal canto”, os outros dizem, “ah, eu vou também”. Então, tudo o que tu faz, de uma certa forma, eles se espelha, querendo ou não. É interessante isso, uma vez eu peguei e disse desse jeito: “Rapaz, eu não vou pra tal canto não”. O professor “pelo amor de Deus não faz isso não, Luiz”. Eu disse “por que professor?”. “Porque se tu não for ninguém vai. Você tem que incentivar”.

Ao mesmo tempo em que a função de líder tinha o papel de incentivar os alunos a estudarem e participarem de outras atividades, na leitura de Luiz, a liderança, de certo modo, também se relacionava com uma função disciplinadora. Deste modo, também buscava conversar com os alunos e alunas, mostrando, quando julgasse necessário, a forma correta de se comportar na escola. Neste trecho, relata um conselho que deu a outros líderes de turma sobre como proceder para *chamar a atenção* de uma aluna, pois estes não estavam sendo “ouvidos” pelos demais colegas de núcleo.

Não, você deve brincar, mas você tem que ter um pouco de cautela de não passar pra pessoa que você tá repreendendo. Você tá chamando a atenção pra incentivar a pessoa. Nunca você deve dar um cartão, você tem que pegar e chamar. Porque a maioria das vezes o que é que eles fazem, ele pega chama o aluno e chama a atenção na frente de todo mundo, eu não faço isso. Vamos dizer, você tá estudando comigo, eu vi que você tá fazendo errado, eu vou pegar e “olha fulano, eu não gostei disso, não ficou legal, isso que você tá passando para as outras pessoas, vai chegar mais lá na frente e os outros vão pensar uma coisa ruim de você. Às vezes, você nem é aquilo, mas o que é que acontece, você vai passar esse papel,

depois a pessoa vai lhe dar uma cantada, vai fazer alguma coisa e você vai achar ruim. Então eu peço até desculpa, mas tenta pegar e dar mais um equilíbrio, ter mais cuidado com isso, você é casada, tem que ter cuidado.

Este relato deixa entrever a tentativa de Luiz em conciliar seus múltiplos pertencimentos e os valores e condutas subjacentes a cada campo – o líder de turma do Projovem que é, ao mesmo tempo, um jovem membro de uma igreja evangélica. Neste sentido, busca estratégias para amenizar o discurso permeado pela moral religiosa a fim de não causar conflitos com seus colegas e a consequente perda de reconhecimento por parte da turma.

A dimensão da identificação com os jovens participantes do Programa e do orgulho em fazer parte do Projovem é declarada por Luiz ao narrar sua participação na II Conferência Municipal de Juventude. A discussão da qual participou tinha como temática a questão da ciência e tecnologia, e o grupo, segundo Luiz, era composto prioritariamente por jovens universitários.

Era um tema que falava sobre multimídia como a participação da comunidade, eu era o único do Projovem, o resto era tudo universitário, jornalista. Sabe o que foi que a Maria [coordenadora de polo] disse? Luiz, eu fiquei admirada, os outros disseram que tu se destacou nos projetos lá de dentro. Porque tu era o único aluno do Projovem lá dentro. Aí eu peguei, eu sou aluno, mas os cara acha que são só universitário, são jornalistas, eu sou um ninguém que não posso representar? Nada disso. Se me colocarem ali, eu tenho que fazer a diferença, eu sou assim, poxa.

Eu sou aluno do Projovem e tenho orgulho disso, eu tenho orgulho. Não é que eu queira pegar e ser melhor que ninguém não. Eu não tenho o primeiro grau, tudo aqui vocês são formados, eu sou um aluno, vocês são vinte e quatro. Olha aí a diferença, vocês tem que ter uma ideia muito mais além, não é uma coisa metida, temida, só pra classe alta. Nada disso. Tem que olhar também pra comunidade, pra periferia porque d'acolé é que sai sabe o que? Jogadores, cantores e fazem a diferença. Mostram a arte aí, e tá expandindo, é nisso que vocês têm que ver.

O orgulho em fazer parte do Projovem parece advir não apenas de uma afinidade com o Programa, mas, considerando que se tratava de uma situação de interação com jovens de escolaridade e poder aquisitivos mais elevados, pode relacionar-se, também, com a existência de atributos compartilhados com seus colegas de Programa, jovens pobres e não escolarizados, imprimindo um sentimento de pertencimento grupal (SIMMEL, 2006).

4.2.3 Percepções sobre o funcionamento do Programa.

Ao longo de sua narrativa, Luiz enfatizou a valorização de uma liderança que busque servir àqueles que depositaram a confiança em sua atuação, que cumpra com a palavra dada e seja responsável pelos compromissos que estabelece. Esta postura, assumida por si próprio em seu papel de líder de turma, também é considerada como uma atitude tomada pelos educadores, no entanto, não estende a mesma avaliação à coordenação municipal.

Neste ponto, em relação ao funcionamento do Programa, Luiz avalia que “tem algumas coisas que o Projovem faltou muito a servir pros alunos, mas uma boa parte também ele serviu bastante”. Em sua opinião, a organização e a estrutura do Programa deixaram muito a desejar, pois se estabeleciam compromissos de como os processos seriam conduzidos e quais benefícios os jovens teriam e, no entanto, muitas vezes, esses acordos eram descumpridos.

Nesta perspectiva, considera que as promessas não cumpridas pela coordenação do Projovem ocasionaram a desistência de alguns de seus colegas, mas fez questão de frisar que os educadores não tinham responsabilidade sobre o que ele identificou como um problema. Para ele, é importante a coordenação municipal “tentar falar só aquilo que ela pode cumprir, não falar aquilo que ela vai dizer que vai conseguir ou dizer que vai isso e aquilo outro porque de uma certa forma derruba a auto-estima dela, isso que faltou do Projovem”. Quando indaguei se foram muitas promessas não cumpridas, argumentou que

Não foi muitas, mas teve algumas que teriam que ter sido cumpridas e ela não conseguiu. Teve um evento uma vez que disseram que ia mandar um ônibus, que ia ter estrutura, quando chegamos lá, que viemos pro colégio e tudo, o que foi que aconteceu, a administração ligou da parte do Projovem pro professor, o professor tinha combinado tudo, quando chegou, a coordenação do Projovem não tinha comunicado ao pessoal da Prefeitura pra mandar o ônibus, então o que foi que aconteceu, teve um desencontro de informação, isso eu estou te dizendo só as coisas mais atuais que aconteceram que era pra eles terem controlado. Porque se eu prometi... Eu prometi pros alunos tal, que é assim, assim, assim, então o que eu que eu vou fazer, vamos antecipar dois dias antes, se organizar pra chegar naquele dia acolá e está no horário certo.

Neste dia, os alunos saíram de suas casas para ir ao colégio pegar um ônibus para participar de um evento e, quando chegaram, souberam por meio do professor que, por uma questão de desorganização, o ônibus não chegaria. Além dessa situação que vivenciou, Luiz teve conhecimento, por meio de contatos com alunos de outras escolas, de outras circunstâncias em que jovens chegavam ao núcleo e ficavam horas aguardando o ônibus e nem eram avisados de que ele não chegaria. Ademais,

Teve outra vez que teve as meninas que faziam parte de outro núcleo, o rapaz disse que foi lá pro curso de alimentação, mandaram pro Benfica onde tem o laboratório da parte de telemática, de computação, era um curso preparatório que eles iam fazer, a elaboração lá de um trabalho, quando chegou lá, a professora que coordenava o laboratório não tinha a chave e os pessoal ficaram duas horas no Sol esperando porque a pessoa responsável da direção não chegava no horário, chegava três horas, quatro horas depois. Aí se era duas horas e meia de aula, o que é que acontecia, só pegaram o vale, meteram merenda e voltaram. Aí o que foi que aconteceu, eles se desanimaram e não terminaram o projeto. Hoje em dia, esses mesmos que era pra ter terminado voltaram novamente e são os ditos alunos que estão hoje, lá no [nome de colégio].

Em conjunto, estas ocorrências geravam desânimo entre alguns alunos que, dessa forma, optavam por abandonar o Programa. Mesmo assim, segundo seu relato, houve jovens que, depois de conversarem com alunas que ingressaram numa turma seguinte, resolveram voltar, pois elas afirmaram que “as coisas tinham mudado”.

Eu conhecia a líder de lá, gente muito boa, conhecida minha, ela pegou e disse assim, Luiz Cláudio é o seguinte, os meninos pegaram e disseram que ficaram muito desinteressados, mas eu peguei e disse que o Projovem tá mais maduro e muitas coisas mudaram. Então, [o jovem disse]: já que você tá falando com toda essa firmeza, vou concluir.

Percebe-se o papel dos próprios jovens na divulgação da situação do Programa e no incentivo para que os alunos que desistiram possam voltar. De forma implícita, aparece uma demanda dos jovens por respeito no sentido de terem seu tempo e esforço valorizados.

4.3 Guilherme: Percursos de um jovem em busca de seus sonhos.

Em junho de 2011, conheci Guilherme ao final de uma reunião do Projovem que tinha o intuito de divulgar para os alunos o edital do Programa Credjovem⁵², que estava aberto para recebimento de inscrições naquele período, e incentivar a participação dos jovens. Guilherme foi convidado, pela coordenação do Projovem, a falar para seus colegas da experiência de participar do Programa de crédito juvenil, pois seu projeto de montar um salão de beleza foi aprovado para receber um financiamento e já estava prestes a ter os recursos liberados após ter passado por outras etapas, como um curso de formação.

Considerarei a situação interessante: um jovem prestes a sair de um Programa para jovens, concluindo o Projovem no final de novembro, já estava inserido em outro projeto. Por isso, dirigi-me a ele para explicar do que se tratava minha pesquisa e perguntar se se disponibilizava a me conceder uma entrevista em outro momento.

Guilherme foi bastante solícito e, para minha surpresa, disse que me conhecia do projeto Adolescente Cidadão⁵³, no qual trabalhei durante alguns meses do ano de 2005. Fiquei surpresa não apenas pela coincidência, mas pela memória do jovem. De minha parte, eu não recordava conhecê-lo. Peguei, então, seu telefone e email e, dias depois, marquei uma entrevista.

Marcamos de nos encontrar antes do início da aula, por volta das 18h00min, na escola onde cursava o Projovem, no bairro Tancredo Neves. Por

⁵² Segundo informações que constam no site da Prefeitura Municipal de Fortaleza, o Programa CredJovem Solidário tem por objetivo proporcionar “incentivos financeiros e apoio institucional a jovens de 18 a 29 anos que estudam ou estudaram em escolas públicas, a fim de que possam desenvolver atividades produtivas, comerciais ou de serviços, na perspectiva da economia solidária. A iniciativa visa fomentar oportunidades de emprego para a juventude de Fortaleza, estimulando o protagonismo juvenil e uma nova relação de trabalho”. O Programa é executado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico - SDE.

⁵³ Segundo informações do site da Prefeitura Municipal de Fortaleza, o projeto “é uma ação de educação profissional e inserção socioprodutiva para jovens e adolescentes de Fortaleza em situação de violação de direitos humanos. O objetivo é promover ações de desenvolvimento pessoal, social e profissional que contribuam para a construção e efetivação de seus projetos de vida. Também é intenção fomentar a sua inserção no mercado de trabalho”. Há época executada pela então Fundação da Criança, do Adolescente e da Família Cidadã – FUNCI. Atualmente compõe a Secretaria de Direitos Humanos do município – SDH.

telefone, explicou-me como chegar à escola, indicando qual ônibus pegar e de onde. Devido ao estigma de área violenta, fiquei receosa de ir sozinha ao bairro onde mora, e pedi a meu namorado que me acompanhasse. Fomos ao terminal do Papicu e de lá, pegamos o ônibus para o Tancredo Neves. Não conhecíamos o bairro e, por isso, perguntamos aos passageiros se eles conheciam a escola onde precisávamos chegar e onde deveríamos descer. Descobrimos que o ônibus não passava muito próximo à escola e descemos no local indicado pelos passageiros. Caminhamos várias quadras até chegar à escola, sendo necessário pedir indicações complementares aos moradores sobre a localização.

A despeito do belo fim de tarde, com o céu manchado pela matize de cores do pôr do Sol, o que mais me chamou a atenção foi o cheiro de lixo que impregnava as ruas do bairro. Um bairro como tantos outros nas periferias da cidade de Fortaleza – catadores de material reciclado circulando com seus carrinhos, crianças brincando, animais disputando as ruas com as pessoas e os carros. O medo acompanhava nosso caminhar. Ao chegarmos à escola, liguei para Guilherme avisando de nossa chegada; ele disse que estava em seu salão e não sabia se iria à aula, pois o procedimento que estava fazendo iria demorar e indicou que fôssemos até lá.

Tentou por telefone explicar a localização do salão, mas não foi fácil encontrá-lo. Mesmo sendo relativamente próximo à escola, quase nos perdemos no caminho porque a rua não seguia uma numeração padrão. Estávamos a ponto de desistir quando, resistindo ao medo de usar o celular na rua para pedir-lhe informação, telefonamos novamente para Guilherme e, ao dizermos onde estávamos, assegurou-nos de que já estávamos próximos.

Ao chegar ao salão, Guilherme estava fazendo uma escova progressiva no cabelo de outra jovem e perguntou se poderia realizar a entrevista enquanto ainda estava trabalhando. Conversamos um pouco, expliquei novamente do que se tratava a pesquisa, entretantes, havendo, no salão, outras pessoas, considerei não realizar a entrevista e perguntei se poderia retornar outro dia. Guilherme novamente

mostrou-se solícito, e combinei que ligaria posteriormente. Pedimos orientações de onde e que ônibus pegar para voltar para casa e fomos embora.

Alguns meses depois, em março de 2012, entrei novamente em contato para a realização da entrevista. Combinamos para o dia em que o salão não abre, segunda-feira, possibilitando conversarmos com a devida tranquilidade. Marcamos para o período da manhã e, desta vez, resolvi ir sozinha. Peguei um ônibus para o centro da cidade e na praça coração de Jesus, peguei o ônibus Tancredo Neves. Ao longo do caminho, refleti sobre como proceder na entrevista. Não levei um roteiro fechado de questões, seguindo o conselho do meu companheiro de apenas “bater um papo”, descontraidamente, e gravá-lo.

Quando cheguei ao salão, havia uma senhora sozinha, perguntei pelo Guilherme, e ela o chamou. O ponto comercial onde se localiza o salão é integrado à sua casa que fica na parte de traz e em cima. Ao nos cumprimentarmos, houve um abraço, e nos sentamos. Inicialmente, pedi que falasse um pouco da sua vida. Ele respondeu-me sucintamente, como se não quisesse aprofundar o assunto. Rapidamente chegou a seu ingresso no Projovem, pulando, obviamente, uma série de circunstâncias da sua vida.

[...] eu nasci e me criei aqui no Tancredo, gosto, dô o maior valor aqui. É perto do centro, da praia. Aí teve um tempo que eu fui morar no interior, né... Fiquei lá apanhando castanha, fazendo um monte de coisa, é lá em Chorozinho, depois de Pacajús. Aí a gente ficou um tempo lá e tudo, aí não deu muito certo e a gente voltou pra cá. Aí foi onde eu tive a oportunidade de entrar no Projovem, aí comecei a estudar e pronto.

O bairro onde nasceu, visto pelos seus olhos e lido por meio das experiências vividas ao longo de sua vida, assume um lugar distante do relegado pelo estigma de comunidade perigosa. Transforma-se num bairro bem localizado, próximo ao centro da cidade e à praia, evidenciando sua estima pelo lugar. A necessidade de migrar para o interior do estado, visando uma melhoria de vida, e seu posterior retorno, coloca-nos um pouco do percurso de Guilherme em busca de seus sonhos.

4.3.1 Entradas e saídas de diversas políticas públicas.

Assim como Daniele e Luiz Cláudio, Guilherme relata, em relação à escola, não ter tido problemas como indisciplina ou dificuldade de aprendizagem. Afirma que sempre gostou de estudar, no entanto, houve outras atividades que, ao longo de sua trajetória, competiram com sua permanência na escola – o trabalho e o envolvimento em grupos artísticos.

[...] eu sempre trabalhei muito, mas graças a Deus, eu sempre gostei muito de estudar. Aí eu sempre fui envolvido com movimento artístico também, eu dançava, fazia algumas coisas e sempre implicava na questão do colégio né. Nunca dava, eu sempre começava, mas eu nunca terminava porque a gente fazia alguns trabalhos, tu sabe, né? Aí eu não tive oportunidade de concluir meu ensino. Parei, aí eu comecei a trabalhar, também trabalhei muito tempo, fazendo outras coisas, em lanchonete e tal.

Por conta de seu engajamento em grupos culturais do bairro, como o de dança folclórica, Guilherme frequentava os espaços públicos da comunidade para as apresentações do grupo, lugar em que obtinha a informação sobre inscrições em projetos sociais. Considerando-os como uma oportunidade e um incentivo do Estado, Guilherme buscava se inscrever em todos que fosse possível: “ah tal lugar vai ter inscrição pra fazer curso de não sei o que, aí a gente corria atrás, fazia né”.

Não conseguiu recordar o nome de todos os projetos dos quais participou, mas citou duas ações: projeto ABC⁵⁴ e Adolescente Cidadão. Quando indaguei sobre quais cursos fez nestes projetos, lembrou apenas que o Adolescente Cidadão realizava oficinas em que discutia o relacionamento dos jovens com sua comunidade e a família, temática recorrente em ações direcionadas aos jovens considerados pelo Estado como estando em *situação de vulnerabilidade social*.

Conheceu o Projovem Urbano por meio de propagandas nos meios de comunicação e por ver alunos do Programa passarem por sua rua usando a farda – uma camisa vermelha. Na época, estava passando por dificuldades financeiras, por

⁵⁴ Projeto desenvolvido pelo governo do Estado do Ceará e executado pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social em parceria com associações comunitárias e prefeituras. Tem por objetivo “atender à população infanto-juvenil com atividades educativas, culturais, artísticas, esportivas, produtivas e de iniciação profissional, em parceria governo e comunidade”. Fonte: <http://www.stds.ce.gov.br/index.php/protecao-social-basica/141-abc>.

isso, a bolsa constituiu-se como um primeiro incentivo para sua inserção no Programa.

Depois foi que eu disse, vou dar uma paradinha [no trabalho], aí assim, aqui no Tancredo já tinha outras pessoas que faziam. Eu sempre via as pessoas passando com aquela camisa vermelha, aí eu disse: ah, eu vou fazer. Eu vi pela televisão, me inscrevi, aí tinha aquela bolsa que é um incentivo também, na época eu tava meio duro, aí eu fui fazer, fiquei e gostei muito.

Guilherme considera que aprendeu muito com o Projovem e ressalta, especialmente, o quanto gostou dos professores que acompanharam sua turma. Outro ponto destacado em sua narrativa foi o curso de qualificação profissional, avaliado como o diferencial do Programa. Seu arco era o de turismo e as aulas práticas foram ministradas no IFCE.

Os aprendizados destacados por Guilherme, para além das disciplinas do currículo formal, remetem ao termo *preparamento*, utilizado por Luiz Cláudio em sua narrativa:

Eu acho que hoje eu valorizo muito mais a questão de tempo, de agarrar, eu acho que o que ficou mais marcado em mim foi essa questão de valorizar o tempo, a questão do estudo, a gente sabe que hoje em dia o Ensino Fundamental ele é bem básico, o Ensino Médio assim também, então a gente tem mesmo é que buscar, tem que ter humildade de fazer as coisas, de perguntar, porque você fica um período sem estudar, então as dificuldades elas vêm e assim, o Programa ele é bem simples, então assim, eu acho que você querendo, você consegue assimilar muita coisa pra você e pra sua vida, eu acho que ficou assim pra vida eu acho que ficou isso mesmo, de aproveitar mais.

Esse *preparamento* também se situa no acompanhamento recebido por parte da professora de qualificação profissional, que, de acordo com a manifestação do interesse por parte dos alunos, indicava onde os jovens poderiam entregar currículos para concorrer a vagas de trabalho e, por vezes, acompanhava-os pessoalmente até o local indicado, orientando-os sobre como deveriam se comportar e se vestir nestes momentos; além disso, mandava mensagens informando sobre novas oportunidades de trabalho.

Com base nas narrativas de Luiz Cláudio e Guilherme, é possível afirmar que os aprendizados centrais que norteiam a categoria nativa *preparamento*

referem-se à aquisição das disposições necessárias para o ingresso e permanência no mundo do trabalho, a construção da crença na possibilidade de ascender socialmente via escolarização e incentivo ao não envolvimento em situações de risco. Considerando-o como um *dispositivo* que visa conduzir a conduta dos alunos, é importante refletir que os aprendizados selecionados para estes jovens estão relacionados à sua origem de classe, ou seja, ao seu pertencimento à classe trabalhadora⁵⁵.

Frigotto problematiza que, enquanto os jovens da classe trabalhadora sofrem um processo de adultização precoce, tendo uma inserção precária no mundo do trabalho “em termos de condições e níveis de remuneração” (2007, p. 182), os jovens provenientes das classes burguesas “estendem sua infância e juventude” (*idem*). O incentivo recebido por estes jovens direciona-se à conclusão de sua escolarização, por isso, não são instados a iniciar seu percurso profissional antes de finalizar os estudos em nível superior e, por vezes, permanecem inativos até concluir a pós-graduação. Segundo o autor, “a grande maioria inicia sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalho ou atividades de melhor remuneração” (*ibidem*).

Neste sentido, Pochmann afirma que “filhos de pais pobres são condenados a começar a trabalhar cedo, não conseguem evoluir em termos de formação e acabam ocupando postos de baixa qualificação e mal remunerados que compõem a base do mercado de trabalho”⁵⁶. Pondera ainda que somente durante o ano de 2009, cerca de 500 mil jovens abandonaram o Ensino Médio para complementar a renda de suas casas. Na contramão da maior parte das políticas públicas ofertadas atualmente à juventude pobre pelos governos, o pesquisador defende que a entrada dos jovens no mercado de trabalho deve ser postergada, e aos jovens pobres isto deve ser garantido pelo Estado por meio de bolsas que

⁵⁵ A classificação classe social trabalhadora refere-se ao segmento da população que “vive da venda da sua força de trabalho” (ANTUNES apud FRIGOTTO, 2007, p. 182).

⁵⁶ Pochmann recomenda aumento de idade mínima para trabalhar. In: Repórter Brasil de 11/03/2010. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2010/03/pochmann-recomenda-aumento-de-idade-minima-para-trabalhar/>

garantam uma renda mínima para que invistam em sua escolarização. Contudo, tal discussão não tem repercutido na agenda das políticas de juventude.

Diferentemente da maioria de seus ex-colegas, Guilherme não é casado, não tem filhos e reside com seus pais. Por isso, ao fazer referência aos outros alunos da turma, pondera que muitos frequentavam somente pela bolsa, outros para tentar recuperar o tempo perdido, mas ressalta as dificuldades que todos enfrentavam para prosseguir no curso, como o fato de terem filhos e já terem passado por “trancos e barrancos”⁵⁷. Sobre este ponto, se por um lado Guilherme avalia que a relação com os professores era ótima, por outro, considera que esse tratamento diferenciado por parte dos educadores em relação ao que é proporcionado no ensino regular, foi fundamental para o andamento do Programa. Por isso, acredita que

[...] pro Projovem tinha que ter esse molejo, porque eles [os educadores] assim, eles viam que assim, além de eles tarem lidando com pessoas que já tinham perdido um certo tempo e tinham vivências assim difíceis que é muito difícil, assim eu não estou fazendo média, mas a gente morar num bairro que é muito complicado, a violência dos jovens é muito grande, as meninas elas começam a vida... Têm filhos muito cedo, e dificuldade mesmo, de dinheiro, de outras coisas, de falta de oportunidade, então eu acho que eles fizeram bem esse jogo de cintura, tinham molejo, conversavam, eu acho que eles conseguiam quebrar essa barreira, eu acho que eles eram bem professor-amigo.

Por meio do Projovem Urbano, Guilherme tomou conhecimento da existência do Programa CredJovem. Acredita que a existência destes dois projetos e o acesso à informação foi fundamental para que hoje tenha seu sonho realizado: possuir seu próprio empreendimento, sua microempresa.

4.3.2 O sonho de ter o próprio negócio.

A participação no CredJovem e a conseguinte aprovação do projeto que possibilitou que agora tenha seu próprio salão de beleza são representadas através

⁵⁷ Expressão utilizada para se referir às dificuldades da vida.

de uma conjunção de acontecimentos: ingresso no Projovem, acesso à informação da existência do Programa de crédito e sua escolha de “aproveitar a oportunidade”.

Guilherme relutou em inscrever-se no Credjovem, estando, em suas palavras, “sem acreditar em si mesmo”, pois acreditava que haveria muitos concorrentes, tornando difícil sua aprovação. Contudo, após certa insistência de seu professor, no último dia do prazo estipulado pelo edital, resolveu realizar sua inscrição. As etapas do processo de seleção duraram cerca de um ano e ao final foi aprovado.

Ai dentro do Projovem foi que eu conheci o Credjovem, e eu agradeço, entrei, fiz tudo, graças a Deus, assim bem, eu acho que não fiquei pra trás de nenhum aluno universitário. Enfim, eu fiz tudo com muita técnica, tive ótimos professores, fiquei na minha e tudo.

Segundo relata, outros alunos e alunas do Projovem tiveram projetos aprovados no Credjovem para abrir seus empreendimentos em diversas áreas, como confecções e alimentação.

Assim como Luiz Cláudio, que, em sua narrativa, falou do evento político no qual debateu com jovens universitários, Guilherme faz referência ao fato de ter concorrido com jovens universitários durante o processo seletivo e frisa que “não ficou para trás”, evidenciando uma possível sensação de desvalorização de seu potencial, ou discriminação pelo fato de estar concluindo o Ensino Fundamental.

A noção de oportunidade aparece com força em sua narrativa ao enfatizar que, através desses Programas e projetos, pode realizar seu sonho de ter um negócio próprio, trabalhando com um ramo do mercado de trabalho que o satisfaz, com o qual gosta de trabalhar.

[...] mas graças a deus eu consegui realizar o meu sonho, que era de trabalhar por conta própria e assim, numa área que eu gosto, que é o ramo de cabeleireiro, eu gosto de mexer com as pessoas com o visual, então eu acho que eu só tenho que agradecer também né pela oportunidade e dizer que a oportunidade existe, a gente tem que agarrar né

Aprofundarei esta questão no último capítulo, articulando com narrativas de outros agentes e buscando compreender o lugar que a noção de oportunidade assume no Projovem Urbano em Fortaleza.

5. QUANDO ABANDONAR É UMA ESCOLHA NECESSÁRIA.

Há diversos discursos no Projovem sobre a evasão dos jovens participantes. A partir de entrevistas e conversas informais com atores institucionais e não institucionais, além da participação em eventos do Programa, pude perceber que uma das formas típicas destes discursos recai sobre os problemas pessoais que os jovens enfrentam em seu próprio cotidiano. Desta forma, a evasão decorreria principalmente das dificuldades que os jovens enfrentam para permanecer no Programa. No caso dos jovens homens, relacionar-se-ia ao esforço necessário para conciliar uma inserção precária no mundo do trabalho e os estudos. Não ter com quem deixar os filhos ou ser instada pelo marido a não frequentar o Programa seriam os principais motivos de abandono por parte das jovens mulheres. Outra forma típica de discurso de justificação da evasão circula em torno da alegação da falta de interesse dos jovens em dar continuidade ao percurso escolar.

A coordenação nacional do Programa, em sua publicação “Permanência e Não-Permanência no Projovem Urbano” (BRASIL, 2010), apresenta dados nacionais buscando refletir sobre as causas da evasão e os fatores que contribuem para a permanência dos jovens. O modelo de análise adotado coletou informações sobre a composição familiar, as condições de vida e moradia, histórico educacional, motivações e expectativas sobre o Projovem e o perfil sócio-demográfico. Por meio destes subsídios visa “explicar como o perfil do aluno influencia em sua probabilidade de concluir o Projovem Urbano” (BRASIL, 2010, p. 41), ademais, busca indicar “quais as chances de um indivíduo chegar ao final do Programa” (BRASIL, 2010, p. 41).

Com base neste referencial analítico, estabeleceu-se relações do tipo: se o jovem ingressa no Programa porque deseja obter o diploma por preocupar-se em manter ou conseguir um emprego, há mais chances de que permaneça. Da mesma forma, 56% dos alunos que, ao ingressar, declararam ter vontade de prosseguir os estudos e cursar posteriormente o Ensino Médio concluíram o Projovem. Avaliou-se, por exemplo, que as mulheres têm mais chance de concluir o curso e que quanto

maior a idade, maior sua probabilidade de permanecer até o final, ou mesmo que “alunas com filhos apresentam chances de permanência 34% superiores às chances dos alunos e alunas sem filhos” (BRASIL, 2010, p. 43).

Neste modelo, têm-se como estatisticamente significativas “as variáveis contextuais, tanto para coordenações quanto para os núcleos” (BRASIL, 2010, p. 45), indicando “a importância desses níveis analíticos para a explicação da permanência no Projovem Urbano” (BRASIL, 2010, p. 45). Contudo, tais variáveis não são explicitadas no documento, onde prioriza-se apenas uma avaliação centrada no estabelecimento de uma tipificação ou um perfil, por meio dos dados estatísticos, de aluno que tem mais probabilidade de permanecer no Programa. Quando as falas dos alunos aparecem no texto, servem apenas de ilustração para comprovar o que os números já explicitaram, como no relato de um jovem de Curitiba:

Que nem, lá em minha escola, eu penso assim, a maioria desistiu é aquela galerinha de dezoito até os vinte e dois, vinte e três. Não tão tendo de lutar que nem a gente, a gente já se integrou no mercado de trabalho, quase todo mundo aqui tem família, então a gente já viu a dificuldade que tá para trabalhar sem os estudos, e a galerinha já não. Eles pensam assim “ah, vou pra balada”, tinha muita gente que falava isso, eles não visavam o objetivo do diploma que nem a gente, porque eu não desisti por causa disso, porque eu fiquei seis meses sem receber, aí eu ligava aqui pra coordenação e pedia meu dinheiro, aí eles falavam: “mas você não vai pra aula por causa do dinheiro? Não, mas o que é meu eu quero” (BRASIL, 2010, p. 49).

A afirmação do jovem de que passou seis meses sem receber o auxílio financeiro a que tinha direito não foi problematizada no documento. A avaliação dos jovens sobre alguns aspectos do Programa só aparece no documento “Perfil e Percepções dos alunos no Projovem Urbano” (BRASIL, 2010a), mas, em momento algum, os aspectos avaliados como negativos são relacionados aos índices de evasão e ocupam um lugar secundário no conjunto do material.

Do mesmo modo, não há referências aos elementos organizacionais e estruturais do próprio Programa que impossibilitam um fluxo de permanência e retorno mais dinâmico. Os processos de entrada e reentrada no Projovem não se adequam à dinamicidade e especificidades das situações de vida desses jovens. A cada retorno, o jovem precisa iniciar o percurso no Projovem como se não o tivesse

cursado anteriormente, prolongando sua permanência no Programa, por vezes, de forma desnecessária, dificultando sua conclusão. Os diferentes percursos juvenis são tratados como casos homogêneos, não dando conta das especificidades de cada trajetória de vida.

Considero que o viés analítico adotado nos documentos oficiais revitimiza os jovens, colocando-os como únicos responsáveis pelo “sucesso” ou “fracasso” de suas trajetórias de vida, desresponsabilizando o Estado como agente indutor de um campo de possibilidades mais amplo. A narrativa de Daniele, ao permitir a problematização de uma trajetória de descontinuidade (FREITAS, 2006), contribui para esta reflexão e demonstra o quanto as políticas de Estado, dentre elas, as de juventude, estão longe de constituírem-se como suportes para que os jovens construam uma vida autônoma e independente.

Ademais, evidencia que, quando o jovem abandona o Projovem Urbano, não significa necessariamente que sua participação não foi uma experiência que o afetou de forma significativa. Nesta perspectiva, concordo com a proposição de Ribeiro ao afirmar que “a evasão não pode ser o centro da avaliação educativa” (2011, p. 29) deste tipo de Programa.

5.1 Daniele: dificuldades de permanência e sucessivos abandonos.

No mês de setembro de 2012, entrevistei Ana Lúcia e Viviane, educadoras, respectivamente, da área de participação cidadã e educação básica, no Colégio Maria Bezerra Quevedo, localizado no bairro Mondubim. Ao final da entrevista, perguntei se poderiam disponibilizar o contato telefônico de jovens que deixaram de frequentar as aulas e, portanto, eram considerados evadidos do Programa.

Entre estes contatos, estava o de Daniele. Liguei algumas vezes antes de conseguir contatá-la, pois ela trabalha o dia inteiro e o telefone é o de sua residência. Em dezembro, ao tentar novamente entrar em contato, perguntei à pessoa que atendeu em qual horário poderia encontrá-la em casa, ao que me

responderam que somente no período da noite. Liguei à noite, envergonhada, pois não a conhecia e considerei invasivo ligar no período noturno. Seu marido atendeu e, ao pedir-lhe que a chamasse, indagou o que eu desejava com sua esposa. Expliquei quem eu era, o motivo da ligação e como consegui seu telefone. Fiquei receosa de que ele pudesse impedir que Daniele me concedesse a entrevista, mas, ao falar com ela, identificar-me e esclarecer o motivo do contato, usando a referência da professora Lídia como a pessoa que a indicou, ela, de forma prestativa, aceitou o pedido.

Perguntei se poderia ser no dia seguinte e me respondeu que poderia, desde que eu fosse até sua casa. Em seguida, deu-me seu endereço e as indicações de como chegar. Pedi o número de seu celular para que eu pudesse ligar durante o dia e confirmar se ela poderia me receber, pois poderia haver algum imprevisto. Ela disse que no momento está sem celular e complementou: “*minha vida é uma rotina*”, então eu poderia ir que estaria em casa. Combinamos o horário de 19h, após sua chegada do trabalho.

Saí do bairro Benfica em direção ao terminal do Siqueira no final da tarde. Como já havia ido ao Tancredo Neves, Aracapé e Mondubim sozinha, não senti tanto receio de ir ao Parque Albano, mesmo não conhecendo o bairro. No trajeto do ônibus, pedi informações a duas senhoras que perguntaram onde eu queria ir. Citei a padaria que Daniele me dera como ponto de referência. Uma delas se prontificou a me levar até lá. Não entendi se ela desceu comigo porque realmente era sua parada ou apenas para me ajudar. A parada de ônibus não era muito próxima da padaria. A senhora percebeu que eu não conhecia o bairro e se mostrou o tempo todo preocupada, fazendo questão de ir comigo à padaria, esperando inclusive que eu entrasse em contato com Daniele que me indicaria onde morava.

O Parque Albano fica próximo ao Conjunto Esperança e Mondubim. As ruas pelas quais passei eram asfaltadas e as casas, em geral, simples, mas em boas condições. Próximo a sua casa, há um supermercado, padaria e farmácia, além disso, o ônibus que segue até o terminal passa em frente.

Daniele é uma jovem de baixa estatura, morena, corpulenta e com olhos de cores diferentes: um verde e outro castanho. Aguardava-me na calçada e me recebeu com um misto de seriedade e simpatia. Pedi desculpas pelo incômodo e expliquei o motivo de minha visita. Falei do curso de ciências sociais, das pesquisas realizadas tendo, como temáticas, questões como violência, educação, trabalho, dentre outras, e pontuei que minhas pesquisas são sobre juventude, escola e Projovem.

Disse ainda que o anonimato seria preservado, dessa forma seu nome não seria divulgado, e perguntei se ela aceitava me conceder a entrevista. Também esclareci que não seria uma entrevista com questionário, que pareceria mais com uma conversa e pedi autorização para gravar.

Uma de minhas preocupações antes de ir à entrevista, além do fato de eu ser para ela uma completa desconhecida, era o fato de a conversa se dar em sua casa. Pensei como seria, se o marido seria ciumento e ficaria perto de nós, ou se outro membro da família estaria presente, limitando sua fala. Ao contrário do que esperava, apesar da presença de seus filhos, senti que Daniele estava à vontade e não houve alguma pergunta a que relutasse responder.

5.1.1 “Fiz tudo muito cedo, não tive estrutura familiar”: representações sobre família, abandono e sofrimento.

A narrativa dos eventos biográficos relacionados com a questão da família se deu em meio às explicações para ter abandonado a escola desde que era criança. Dessa forma, a primeira questão que pontuou, segundo seus próprios termos, foi a falta de uma “estrutura familiar”⁵⁸. Nesse ponto, assim como Camila, Daniele tem como referência o *modelo dominante de família* (FONSECA, 2002)

⁵⁸ Em outra situação etnográfica, Sá (2010) problematiza que durante seu trabalho de campo as narrativas sobre a “desestruturação familiar” se impuseram de forma frequente e intensa nos discursos de justificação do fenômeno da violência local. Nesse sentido, é relevante refletir sobre as representações e significados atribuídos à família, sobretudo ao padrão normativo de família e como a impossibilidade de experimentar esse modelo é sentida pelos jovens contemporâneos.

composta idealmente pelo pai provedor, mãe e filhos. Segundo Claudia Fonseca, apesar de no plano das práticas ser comum encontrar dinâmicas familiares “alternativas”, “existe uma tendência de ver qualquer desvio dessa norma como problemático” (2002, s/p.).

Daniele cresceu no bairro Planalto Airton Senna, antigo Pantanal. Criada pelos avós paternos aos quais foi entregue por sua mãe, quando tinha um ano de idade. Sua mãe separou-se de seu pai e foi embora alegando que este bebia muito e ficava com outras mulheres. Viu-a poucas vezes durante a infância. Em um desses encontros, sua mãe a convidou para morar com ela e sua nova família, mas afirma que não aceitou porque já estava acostumada com os avós.

Pelo menos durante a infância, seu relato denota que houve um envolvimento em sua criação não apenas de seus avós paternos, mas também de suas tias, que sempre estavam presentes na escola quando necessário. Apesar disso, avalia que esse arranjo familiar possibilitou um grau elevado de independência desde cedo, como se os avós não possuíssem autoridade para conduzir sua conduta, colocando o lugar da norma e do controle nos pais que estiveram ausentes.

Desta forma, uma questão importante em sua narrativa foi o processo de desenvolvimento de seu corpo, o que em seu entendimento, deu-se de forma acelerada, não correspondendo à fase da vida que estava vivendo, a infância. Afirma que seu corpo se desenvolveu muito cedo e, quando ainda era uma criança, do ponto de vista etário e cognitivo, já possuía um “corpo de mulher”, vindo a menstruar aos oito anos. Aos dez, iniciou sua vida sexual, engravidando de seu primeiro filho aos onze anos de idade. O namorado tinha dezesseis anos e, assim que descobriram a gravidez, optaram por *se juntar*⁵⁹. Nesse período, sua mãe entrou em contato, ajudou-a e fez, novamente, o convite para que fosse morar com ela, e, mais uma vez, resolveu não aceitar.

⁵⁹ O termo *se juntar* é usado pela própria interlocutora no sentido de *amancebar*, quando mesmo vivendo maritalmente, não há a formalização jurídica ou religiosa da relação.

Desde o tempo em que namoravam, seu companheiro ficava com outras mulheres, mas durante a gravidez, considera que o fez de forma mais assídua. Daniele ressaltou diversas vezes que os dois eram muito crianças. A primeira separação ocorreu após três meses de coabitação, a que se seguiu muitas idas, nas quais ia morar na casa de algum parente, e consecutivas vindas.

No período da primeira separação, enquanto ainda estava grávida de seu primeiro filho, foi morar com uma tia. Sua rotina consistia em trabalhar durante o dia lavando pratos em uma marmitaria e, ao chegar em casa, realizar tarefas domésticas e cuidar de sua prima, a filha pequena de sua tia e, à noite, ir à escola.

[...] a gente era muito novo, né? Ele gostava muito de namorar, sempre gostou. Me traia muito quando a gente namorava e quando eu engravidei, meu Deus, sofri demais... Era muito criança, entendeu? Aí com três meses eu fui embora, peguei minhas coisas e fui morar com minha tia. Aí trabalhava, chegava do trabalho, trabalhava numa marmitaria, passava o dia inteiro em pé lavando louça com um barrigão, chegava na casa da minha tia ia fazer as coisas e cuidar da minha prima, de noite ia pro colégio. Aí não aguentei, com oito meses de grávida, parei de estudar, o neném nasceu, voltei a estudar de novo, mas aí desisti. Aí com quatorze anos eu engravidei dela [apontou para a menina que estava sentada ao meu lado].

Diferentemente de Camila, Daniele não representa a gravidez como um momento de mudança positiva de sua vida e suas condutas. O nascimento do filho e o conseqüente casamento são representados como eventos biográficos que trouxeram uma série de dificuldades e limitações.

Brandão (2006) analisa o fenômeno da gravidez na adolescência⁶⁰ como integrante da “dinâmica de autonomização pessoal na adolescência” (p. 86), tendo repercussões diferenciadas na trajetória de vida dos adolescentes em virtude de seu pertencimento de classe. Segundo a autora, nos segmentos médios constata-se uma espécie de *continuum*, pois a gravidez não promove mudanças no estatuto social do jovem dentro da família, nem expectativas quanto à continuação do

⁶⁰ Para Brandão, a “questão da gravidez na adolescência (GA) tem sido apontada de modo recorrente, como um ‘problema social’” (2006, p. 79). Assentando-se, sobretudo em pesquisas empíricas junto aos segmentos populares, as principais causas apontadas para o fenômeno são a “desinformação juvenil, as dificuldades de acesso aos métodos contraceptivos, a pobreza e as situações de marginalidade social” (*idem*). Desta forma, a “GA é sempre apresentada como uma perturbação da trajetória juvenil e é inserida em um discurso alarmista, moralizante, negativo” (*ibidem*) que não problematiza a complexidade da questão.

percurso escolar e a construção de uma carreira profissional. Nos segmentos populares, Brandão argumenta que o mesmo não ocorre, havendo “uma certa ruptura a partir do evento da gravidez que inaugura um novo período de vida, com assunção moral de novas responsabilidades relativas à prole” (2006, p. 88).

Após o nascimento do filho, Daniele ainda cursou até a metade da sexta-série, mas não tinha com quem deixar o filho, por isso, abandonou a escola. No caso de Daniele, seu professor de matemática da época pediu às suas tias que cuidassem da criança, mas sem resultado. Desde então, sua trajetória escolar é marcada por sucessivas tentativas de retorno e seguidos abandonos.

Eu tive meu primeiro filho com doze anos. Na época era a sexta-série, que hoje é o sétimo ano, né? Da quinta-série para a sexta, meu professor de matemática... Sempre quem ia nas reuniões de colégio, assinatura de boletim eram minhas tias, o professor quase chorou: “*por favor, não deixa ela desistir, ajudem ela com o bebê, que eu sei que a maioria dessas meninas adolescentes que engravidam desistem do colégio*”. Mas aí, eu continuei estudando, o bebê nasceu, ainda consegui fazer a sexta-série até a metade, aí pronto, parei de estudar, não tinha quem ficasse com ele...

O marido começou a usar drogas ilícitas, viciando-se em *crack* e tentou matá-la quatro vezes. Foram várias as tentativas de separação, mas não se sentia acolhida ao ir morar com os parentes levando consigo duas crianças, por isso, optava por voltar a viver com seu primeiro companheiro. No período em que sua segunda filha tinha apenas um ano de idade, a mãe de Daniele morreu durante um parto. Tinha, então, Daniele cerca de dezesseis anos.

Quando pôde, abandonou o primeiro companheiro definitivamente e deixou seu filho mais velho sob os cuidados dos avós paternos. Hoje a criança é criada por seu pai, o avô materno. Daniele até brinca ao afirmar: “*meu pai nem me criou e hoje cria meu filho*”. Este ponto mostra uma diferenciação entre a trajetória social de Daniele e Camila, e, de certa forma, a aproxima da opção feita por sua mãe. O abandono de seu primeiro filho, fenômeno denominado por Fonseca (2002)

como “circulação de crianças”⁶¹, não aparece em sua narrativa como um evento crítico, permeado por culpa e ressentimento.

Porque eu me separava dele e ia morar com o pessoal da minha família. Sempre era assim e eu voltava pra ele porque ninguém aceitava eu e os meus filhos e eu não queria deixar eles pequenos. É tanto que quando eu me separei, meu menino tinha cinco anos, que hoje ele vai fazer treze, ela tinha três anos. Eu levei ela e ele ficou com a família dele.

Esse relato evidencia seu desejo de poder cuidar dos dois filhos e a impossibilidade de fazê-lo por questões econômicas e familiares. O que pôde fazer foi suportar os abusos e situações de violência vivenciadas em seu casamento enquanto ficassem maiores.

É possível que as diversas dificuldades que passou em sua união conjugal, somadas à impossibilidade de ficar com seu filho, sejam o motivo de, diferentemente de Camila, Daniele acessar o comportamento *desviante* do pai como justificativa para a mãe tê-la abandonado sem expressar sentimentos de rancor ou mágoa.

Desta forma, a possibilidade de um “recomeço”, marcado pelo início de um novo relacionamento conjugal sem levar o filho do primeiro casamento (FRANCH, 2008) deu-se, em contextos diferenciados, tanto para sua mãe como para ela, em virtude do apoio da rede consanguínea de parentes das crianças. Nesse ponto, é importante destacar que as crianças, seja Daniele, ou seu filho, inicialmente ficaram sob a responsabilidade da família paterna, evidenciando que não somente o pai pode vir a ter essa “segunda oportunidade”⁶².

⁶¹ Fonseca afirma que a circulação de crianças é um conceito analítico criado para referir-se ao fenômeno das “crianças que passam parte da infância ou juventude em casas que não a de seus genitores” (apud Abreu, 2001, p. 114). Apesar de não se restringir aos segmentos populares e médios, tem uma ocorrência maior nessas camadas da população. A autora explica ainda que “a maior parte desta dinâmica se dá em direção de ascendentes e colaterais (avós ou tios a quem é confiada a guarda de uma criança)” (*idem*).

⁶² Em sua tese, Franch (2008) “interroga sobre os sentidos e os usos do tempo por parte de jovens de grupos populares no Grande Recife” (p. 16). O caso de um dos jovens é apresentado como a possibilidade de um “recomeço”, pois Arnaldo se casou aos 14 anos e teve dois filhos. Ao separar-se, deixou os filhos com a ex-esposa e casou novamente tendo outros filhos. Ao refletir sobre a história de Sandra, que teve dois filhos enquanto ainda era solteira e deixava a responsabilidade de criá-los

Daniele casou-se novamente e vive com o atual companheiro e dois filhos, uma menina da primeira união e um menino do casamento atual, na casa de sua sogra. Seu esposo passou alguns meses desempregado, o que dificultou a situação financeira do casal e, quando conversamos, ele tinha voltado a trabalhar havia uma semana.

Nas narrativas das duas jovens mulheres, Camila e Daniele, a dimensão do sofrimento, geralmente relacionada às questões familiares, é central para compreender suas buscas por independência e autonomia. O não querer depender de ninguém tem como marca evitar a humilhação que deriva da dependência e da decorrente impossibilidade de decidir plenamente sobre seu percurso de vida.

Relacionando-se diretamente à noção de sofrimento social e de tramas que se enlaçam e desenlaçam está a afirmação de Daniele: “*minha vida é uma novela*”, em que faz uma forte referência às telenovelas nas quais a protagonista vivencia uma série de adversidades e desventuras durante todo o enredo, como uma vítima do destino, sem perder a esperança de que ao final, haja uma recompensa e que seja, enfim, feliz.

5.1.2 “*Pretender [estudar] a gente sempre pretende*”: narrativas sobre escolarização, Projovem Urbano e trabalho.

Daniele frisou diversas vezes que é uma boa aluna, gosta de estudar e é bastante participativa, acreditando inclusive que esse foi o motivo de a professora tê-la indicado para a entrevista, evidenciando que, de alguma forma, a escola e a escolarização ocupam um lugar importante em sua vida. Disse ainda que nunca teve problema com a instituição escola e demonstrou o desejo de concluir o ensino básico e, se possível, cursar o Ensino Superior para tornar-se uma assistente social. A expressão “se possível” é importante para compreender as opções que fez ao longo da vida em relação ao seu processo de escolarização.

com sua avó e sua mãe, a autora problematiza que a possibilidade de deixar os filhos e seguir a vida não é uma atitude exclusiva dos homens.

Ribeiro (2011) destaca, como principal motivo para que crianças e jovens abandonem o percurso escolar, a necessidade de entrar precocemente no mundo do trabalho, o que significaria que a participação na escola não tem contribuído para o adiamento do seu ingresso no mercado de trabalho. Segundo o IBGE, do total de pessoas ocupadas na área urbana no ano de 2008, 4,5% havia começado a trabalhar com idade de até 9 anos e outros 27,4% entre 10 e 14 anos⁶³. Contudo, no caso das jovens mulheres interlocutoras desta pesquisa, a necessidade de inserção no mundo do trabalho não foi o fator preponderante para o abandono dos estudos. A diversidade e complexidade das situações de vida dessas jovens impõem a necessidade de um olhar comprometido que evite generalizações apressadas.

Daniele participou do Projovem em duas “rodadas”⁶⁴ do Programa, passando por duas escolas, mas não concluindo o curso em nenhuma delas. Durante sua primeira inserção, quando já estava no curso há cerca de seis meses, precisou mudar de bairro, vindo a residir no Parque Albano, sendo transferida para uma turma na escola Maria Bezerra Quevedo, no Mondubim, mais próxima de sua atual residência. Anteriormente morava e estudava na Maraponga.

Quando eu comecei lá, totalmente dedicada, né. Entrei mesmo para terminar o fundamental que era meu objetivo maior. Mas, o que aconteceu, eu tive que me mudar pra cá. Morava na Maraponga. Me dava muito bem com os professores de lá. Eu sempre fui assim no colégio, sempre me destaquei muito no colégio em tudo. Sou muito participativa. Eu acho que foi por isso que me indicaram [para a entrevista]. Eu sou muito participativa e lá pra mim era ótimo, professores ótimos. Aí quando eu vi pra cá, eu já tava com quase seis meses lá, demorei pra me adaptar. Não gostei do colégio. Gostei dos professores, mas...

Sobre este ponto, é importante destacar que é recorrente nos relatos de educadores do Projovem a instabilidade de moradia dos alunos, ou seja, as mudanças de bairro e comunidades realizadas durante o período do curso e que

⁶³ Fonte: PNAD/IBGE, 2008 apud Ribeiro (2011, p. 30).

⁶⁴ “Rodada” é uma categoria nativa que se refere ao ciclo de execução do Programa. Desta forma, um ciclo que se inicia com matrícula, realização das aulas e avaliações do curso e conclusão, caracteriza uma rodada. Durante a execução do Projovem pela Secretaria Nacional de Juventude o início dessas rodadas nem sempre coincidiam com a abertura do ano letivo na escola regular e por vezes, enquanto uma rodada estava sendo implementada, iniciava-se outra, sendo executadas em paralelo.

prejudicam a permanência dos jovens no Programa. Muitas vezes, ocorre de os jovens se mudarem para um bairro onde não há uma escola com o Projovem, não se adaptarem à nova escola ou simplesmente desistirem de continuar. Este fator foi importante para que Daniele não tenha conseguido retomar seu percurso escolar antes, pois relata que se mudava constantemente no período de seu primeiro casamento devido às separações e retornos.

Daniele não esclareceu os motivos, mas afirmou que não gostou da nova escola e não se adaptou à turma. Nesse período, o marido ficou desempregado, dificultando a situação do casal. Além disso, tinha de ir do trabalho direto para a escola, e mesmo assim, só conseguia chegar durante a segunda aula. Assim, praticamente não tinha tempo para sua família, pois trabalhava durante o dia e estudava a noite. Tendo duas crianças e um marido esperando em casa, pude perceber que essa questão pesou em sua decisão sobre o primeiro abandono. Contudo, afirmou que mesmo com as faltas, tinha pontuação suficiente para ser aprovada ao final do curso, bastava que tivesse comparecido à última prova de certificação. Não consegui compreender o motivo de não tê-lo feito.

Tendo passado alguns meses afastada do Programa e após conseguir um novo trabalho, quando houve novas inscrições, resolveu voltar ao Projovem, pois deseja concluir o Ensino Fundamental. Sua segunda desistência ocorreu depois do assassinato do vigia da escola onde estava estudando⁶⁵. Com seu emprego atual, conseguia chegar um pouco mais cedo na escola, mas no dia do latrocínio, chegou atrasada e por isso entrou rapidamente na escola. O vigilante chamou sua atenção, perguntando se ela não iria cumprimentá-lo, respondeu apenas que estava atrasada e seguiu para a sala de aula. Poucos minutos depois, ouviu os disparos. Ficou bastante abalada com o ocorrido e desde então, não vai mais à escola.

Aí me matriculei de novo, pra começar de novo. Aí teve uma ocasião, eu sai do trabalho, peguei o ônibus e fui direto pro colégio, quando eu chego no colégio apressada porque já tinha começado a aula, entrei e não falei com ninguém. Aí o vigia do colégio disse assim: “ei, ei... (ele já me conhecia, né). Ei, boa noite. Não dá mais boa noite não?”. Eu disse não, eu tô apressada,

⁶⁵ O vigilante de 57 anos foi assassinado dentro da escola com sua própria arma durante um assalto. Os jornais que noticiaram o caso informam que dois homens entraram na escola passando-se por alunos e anunciaram o assalto. Queriam levar a arma do vigia que reagiu e levou três tiros. A arma foi levada.

depois eu falo com você. Entrei na sala, abri o caderno, escrevi três palavras, só escutei os tiros. Três tiros. Aí aquilo sabe... Me traumatizou de uma forma que eu não consegui mais ir para o colégio. Por muito medo também, eu vejo muita reportagem na televisão das pessoas que entram no colégio e saem matando todo mundo e um colégio daquele lá que só tem uma entrada e uma saída, muito fechado.

Daniele faz referência aos diversos assassinatos que ocorreram nos Estados Unidos em que adolescentes e jovens invadiram escolas e mataram alunos e professores. Seu conhecimento sobre esses eventos adveio da cobertura midiática que promove a espetacularização do fenômeno da violência (ADORNO, 1996) e contribui para a construção social do medo e da insegurança pública (INDOVINA, 2001). Neste sentido, é interessante perceber como esses casos são acessados por ela como motivação para o medo de voltar à escola, mesmo não sendo comum que o mesmo ocorra no Brasil. Mesmo tendo receio de retornar à escola, considera que

Aquela escola ali é muito protegida. Eu acho que já estava marcado. Eu acho que ele deve ter feito alguma coisa com algum aluno revoltado, você sabe que hoje os adolescentes são tudo violento. Qualquer coisinha eles guardam aquilo na mente e matam a pessoa por nada. E ele já era um senhor... Ele era de conversar com todo mundo, entendeu? A gente dava pra perceber que ele não gostava muito de gente que gosta de fazer chacota, de fazer bagunça. Ele repreendia esse tipo de aluno.

Neste ponto, percebe-se uma representação dos adolescentes e jovens pobres como potencialmente perigosos e que “matam por nada”. Para compreender o estigma (GOFFMAN, 2008) que pesa sobre esses jovens, Michel Misse trabalha com a categoria analítica “sujeição criminal” para refletir que “são selecionados preventivamente os supostos sujeitos que irão compor um *tipo social* cujo caráter é socialmente considerado ‘propenso a cometer um crime’” (s/d, p. 01). Não raro, a sujeição criminal incide de forma mais intensa sobre os jovens negros que moram nas periferias dos grandes centros urbanos, vistos pelo prisma do pessimismo, sendo sempre considerados como suspeitos (NOVAES, 2008).

Diógenes e Sá (2011) problematizam que um impasse dominou as discussões que integraram o processo de constituição das políticas públicas de juventude nos últimos vinte anos:

Como, ao mesmo tempo, identificar e promover a juventude como sujeito de direitos, recusando o rótulo e a condição de problema, e, simultaneamente,

atuar no desconhecido campo das práticas de violência e da (in)segurança vivenciados cotidianamente por esse segmento? (p. 140).

Segundo os autores, o intuito explícito de questionar e contrapor-se à visão até então hegemônica de que os jovens brasileiros representariam um problema social que a ser sanado pela educação e inserção no mundo do trabalho, relegou a temática da segurança pública a um segundo plano no campo das políticas de juventude. Como consequência, ocorreu “um sombreamento da complexidade relativa às possibilidades de uma atuação específica nessa esfera” (DIÓGENES e SÁ, 2011, p. 146).

O temor em se reforçar o estigma do jovem desviante, o consenso em torno da necessidade de desenvolvimento de ações de natureza universal e estrutural na promoção de direitos humanos, a resistência ao entendimento do lugar da repressão numa política de segurança pública para a juventude, acabam produzindo um lugar periférico nas discussões e decisões de implementação nas PPJ (DIÓGENES e SÁ, 2011, p. 149).

Nesse ponto, é importante destacar a desconexão entre as políticas públicas de juventude e as demais políticas executadas por outras esferas do Estado, como a da segurança pública, por exemplo. Um dos motivos para os jovens abandonarem o Programa é a insegurança no caminho entre suas casas e a escola. Mesmo assim, não há em Fortaleza nenhum tipo de intervenção articulada entre os âmbitos do Estado no sentido de minorar ou resolver essa questão.

Outras situações de violência, seja dentro ou nos arredores da escola, também foram relatadas por educadores durante o trabalho de campo.

[...] eu pedi pra sair [ser demitida] porque teve um assalto muito sério comigo na porta do colégio, com arma e tudo, foi em 2006, no final do ano. No Bom Jardim, num ponto estratégico, os carros ficam na entrada, Santos Dumont o colégio, quando eu tava saindo, eu e outra professora, o menino puxou minha bolsa e disse “passa a bolsa”. Eu pensei que era brincadeira, “menino, para de brincadeira”. “Isso não é brincadeira, não”, e botou a arma nas minhas costas, eu fiquei paralisada, a professora tentou dialogar, e começa a sair os alunos e crianças e outros professores, aí eu corri. “Atira nela, apaga ela”. Eu que liguei pra coordenação, avisamos pra polícia, tudo eu que fiz (Luíza, educadora de ciências humanas, entrevista em profundidade, 03/04/2012).

Apesar deste quadro, ao referir-se ao Projovem, Daniele fez muitos elogios e algumas críticas. Assim como no relato de Luiz Cláudio e outros jovens, os

elogios foram direcionados, sobretudo, aos professores. Para ela, os educadores são o pilar que sustenta o Programa, não apenas pela qualidade do ensino, mas pela preocupação que demonstram com os alunos e sua disponibilidade para conversas pessoais. Todas as críticas foram direcionadas à coordenação do Projovem afirmando que fazem muitas promessas e não as cumprem, e como os alunos já são adultos, isso gera conflitos.

Mulher, eu vou ser bem sincera. Em relação à coordenação, o Projovem deixa a desejar, mas a gente recupera tudo em professores. Os professores do Projovem são professores top. Eles fazem... Se é pra eles fazerem dez, eles fazem mil, entendeu? Porque a coordenação não ajuda, a coordenação promete mundos e fundos, na hora de cumprir, nada. Aí você sabe como é aluno, né? Ainda mais lidar com gente adulta, gente que muitos alunos são cheios de problemas, usam drogas, entendeu? É difícil você prometer uma coisa e não cumprir pra gente assim.

Esse ponto também foi destacado por professores da educação básica durante os grupos focais da pesquisa de avaliação do Projovem Urbano. Segundo uma das educadoras, os alunos do Programa não são crianças com as quais se pode combinar que algo acontecerá de uma forma e, depois, dizer que não será mais assim. Por serem “adultos”, eles questionam e indagam sobre os procedimentos e atividades do Projovem e não aceitam qualquer desculpa para quando as coisas não ocorrem conforme combinado.

Apesar de sua fala evidenciar a existência de algumas situações de conflito, a narrativa de Daniele sobre o Programa foi permeada por muita empolgação: “O melhor ensino que eu estudei foi no Projovem. Professores muito, muito legais”. Além disso, considera que a maioria dos jovens que saem do Programa antes de concluí-lo acaba voltando, e pelo menos metade dos jovens que saem o fazem por dificuldades em suas vidas. Neste ponto é interessante analisar que assim como ocorre com o discurso oficial, onde os elementos contextuais do Programa não são acessados na justificativa da evasão dos alunos, Daniele também enfoca em sua reflexão os problemas vivenciados pelos jovens para garantir sua permanência.

Provavelmente em virtude de ter abandonado o Programa duas vezes, Daniele não faz uma distinção moral entre aqueles que concluem o curso e os que não o fazem. Diferentemente dos entrevistados durante o grupo focal com jovens

egressos, que classificaram, como *vencedores*, aqueles que persistem em estudar, incluindo eles próprios; e os jovens que desistem foram categorizados como pessoas com menos valor e que não souberam aproveitar a *oportunidade* de “ir em frente”, uma vez que o único meio é a conclusão dos estudos.

[...] a maioria daqueles que desistiram foi mais por falta de interesse mesmo. Não tiveram vontade bastante para concluir os estudos, porque o Projovem deu vários incentivos, né, para que a pessoa terminasse. É como se chegasse, o professor responsável pelo PJU chegasse em você e dissesse assim: “vai lá, vai para sala de aula, não falta nenhum dia que você vai ganhar 100 reais e um certificado de um curso de qualificação profissional, só se estiver lá, estudando e tendo interesse próprio toda noite e aí o resto é contigo”. E aí a pessoa não, apesar das várias qualidades que o PJU tinha, várias coisas que já comentou para ela, e ela não chegar até o final é porque essa pessoa foi só por interesse mesmo (Francisco, ex-aluno do Projovem, 30 anos, grupo focal realizado em agosto de 2011).

Nesse sentido, a bolsa aparece como um elemento que possibilita uma nova categorização: os alunos que permanecem no Programa pelo “interesse” em “mudar de vida” através da escolarização, dimensão valorizada, e os que se mantêm no Projovem pelo “interesse” meramente econômico, dimensão desvalorizada. Tem “interesse”, do ponto de vista positivo, aquele que aproveita as oportunidades que são oferecidas, que acredita em si mesmo e na possibilidade de “mudança”.

A bolsa aparece recorrentemente como um aspecto relevante no Programa tendo implicitamente a mesma consideração moral percebida nos discursos dos educadores, no sentido de que o que deve ser considerado mais importante são os estudos e não o retorno financeiro imediato.

[...] a coisa boa é porque recebe a bolsa, mas eu não estava lá só por querer a bolsa, eu tava lá porque eu queria terminar meus estudos; porque terminando o ensino fundamental eu já podia fazer o ensino médio, já era mais uma etapa que eu tinha que concluir na minha vida (Francisco, ex-aluno do Projovem, 30 anos, grupo focal realizado em agosto de 2011).

O mesmo discurso pode ser percebido no relato de Daniele que concebe a bolsa como uma ajuda importante, mas assegura que não participou do Programa somente por este motivo. O *regime de moralidade* que classifica negativamente aqueles que acessam o Programa tendo em vista o recebimento da bolsa aparece novamente quando afirma:

Muitos alunos do Projovem vão mais pelo dinheiro sabe. Vão só pelo dinheiro. Vão pra aula só pra dar a presença, não fazem a tarefa, não participam da aula, mas aqueles que se dedicam com certeza aprendem de verdade porque o Projovem é muito bom.

Essa dimensão também aparece no trabalho de Silva (2011), em que o aspecto do aprendizado é considerado mais relevante pelos jovens alunos do que a remuneração recebida. Em seu estudo, realizado no Projovem Urbano da cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, outro aspecto valorizado pelos jovens entrevistados foram as aulas do curso de qualificação profissional, consideradas como instrutivas, aprimorando seus conhecimentos e contribuindo para que tenham melhores condições de competir no mercado de trabalho.

Daniele não possui uma avaliação semelhante em relação ao curso de qualificação profissional ofertado pelo Programa, considerando-o muito básico e não trazendo conhecimentos úteis para adquirir uma profissão. Desta forma, adquirir uma nova profissão que contribuísse com seu ingresso no mundo do trabalho de forma mais qualificada dependeria de ter outras possibilidades de se aprofundar e se especializar através de diversos cursos.

Essa avaliação é compartilhada por um dos professores que participou do grupo focal com educadores da qualificação profissional. Em sua opinião, a qualificação não deveria ser apenas inicial, deveria formar os jovens para o mercado de trabalho. Afirma que “há tempo e estrutura para isso no Programa. Não existe formação inicial, ou se dá uma qualificação ou não se dá” (educador do arco de telemática)⁶⁶.

Em sua primeira escola, havia mais de um curso, mas Daniele optou por fazer metalmecânica porque gostava da turma e se dava bem com os colegas. Quando mudou de escola, fez uma parte do curso de vestuário, antes de abandonar o Programa. Enfatizou que gostou muito da professora de qualificação, evidenciando novamente a importância da relação estabelecida com os educadores, e demonstrou o desejo de que o curso tivesse possibilitado uma dimensão prática, sintetizada na expressão “pegar na máquina”. Na “entrada”⁶⁷ de 2012, como não pode escolher o

⁶⁶ Relato captado durante grupo focal realizado em agosto de 2011.

⁶⁷ O início da “rodada” é classificado como “entrada”.

arco profissional⁶⁸, ia cursar alimentação, mas saiu do Programa antes de começar a dimensão prática do curso.

Nesse ponto é importante destacar que nenhum dos cursos de qualificação profissional iniciados por Daniele no Projovem possuem relação com sua atual ocupação ou com a profissão que gostaria de um dia poder exercer.

Esses cursos te ajudaram de alguma forma? Não me ajudaram por que assim, né. É uma coisa que você termina, você tem que buscar mais qualificações, mais especialização. Ele é mais básico, entendeu? Vamos dizer assim, ele não influencia muito. Agora, se eu fosse pra parte da costura, no vestuário, se eu tivesse pegado assim, numa máquina assim, um mês... Vocês não chegam a pegar na máquina? Não sei se chega. Eu não cheguei porque começa pelo... Teórico? Teórico, eu não cheguei a fazer o básico.

Daniele trabalha como babá num bairro de classe média alta da cidade, bem distante de sua residência. Para chegar ao trabalho no horário, precisa sair de casa às cinco horas da manhã. Desde criança trabalha em serviços pesados, mesmo nos períodos em que esteve grávida.

Enfatizou que não gosta de depender de outras pessoas, por isso, busca conseguir o que precisa a partir de seu próprio esforço. O trabalho é representado como o meio pelo qual é possível obter o que se necessita e o estudo é um instrumento para alcançar trabalhos “melhores”. Desta forma, uma demonstração significativa dessa representação é a assertiva: “*como não estudei, tenho que trabalhar pegando no pesado*”.

A vivência de Daniele no mundo do trabalho é a expressão de um ciclo vicioso que impera na vida de muitos jovens brasileiros. Não consegue um “bom” emprego porque não estudou, não estuda porque tem um trabalho pesado, desgastante e com uma carga horária, que somada ao tempo que leva para deslocar-se, é excessiva, além dos poucos ou geralmente nenhum direito trabalhista.

O fato também de eu não ter ido mais é porque é muito cansativo. Eu trabalho no [bairro] Dionísio Torres, saio de casa cinco horas da manhã. Aí

⁶⁸ Na versão atual do Projovem há apenas um curso de qualificação por núcleo, assim, todos os alunos e alunas fazem o mesmo curso, independente de suas preferências e aptidões. Esse modelo foi deliberado pela Coordenação Nacional do Programa no MEC em 2012.

tem que ter muita força de vontade, muita força de vontade mesmo. E é difícil você ter uma família, ter um marido... Eu não tinha tempo pra minha família direito, que eu quase já não tenho, eu sei que é importante [estudar], isso tudo eu tenho em mente que eu tô perdendo. Mas tudo isso foi porque eu fiz tudo antecipadamente. Era pra eu ter estudado e ter tido família, que a família vem em primeiro lugar né?

Nesse contexto, um plano de longo prazo, como concluir o percurso básico e cursar uma faculdade para poder ter acesso a postos de trabalho melhor remunerados, é limitado pelas condições de vida de sua família. Assim, sobre a possibilidade de voltar aos estudos, acredita que tentará voltar novamente ao Projovem, mas não sabe precisar quando. Indaguei ainda se voltaria a estudar em uma escola “normal” e afirmou que somente se for na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por conta do tempo.

Mulher, pretender a gente sempre pretende. Só que a gente não sabe o dia de amanhã. Porque meu problema de não concluir, não é em si dificuldade [de aprendizagem] é dificuldade na vida pessoal. O problema maior é só esse.

Daniele deseja cursar serviço social, mas fala sobre isso de forma vaga, como quem acredita que é possível, mas não possui certeza se conseguirá. Disse que deseja voltar a estudar, mas... Nas reticências, colocam-se todas as dificuldades que enfrentou e enfrenta até hoje e a isso se soma o desejo de ter tempo para conviver com o marido e os filhos, algo que o trabalho já torna escasso e retornar aos estudos tornaria mais ainda.

5.1.3 “A gente não sabe o dia de amanhã”: juventude, projetos de vida e futuro.

Daniele concebe o ser jovem como uma possibilidade de ter objetivos, traçar planos e o impulso de concretizá-los. Ser jovem é quando se tem um mundo de possibilidades pela frente e se acredita ser possível conquistá-lo.

Pra mim, ser jovem é... Mulher, pera aí, deixa eu encontrar as palavras... Ser jovem é ter fé, “hoje eu sou uma jovem, eu vou realizar isso quando eu já for adulta”, entendeu? Pra mim ser jovem é você ser isso, é você ter uma meta para seu futuro, “eu sou jovem eu vou ter tempo de conquistar aquilo que eu quero”. Também adulto você querendo você consegue, entendeu? Mas o jovem em si ele tem que ter uma meta, porque se ele não tiver uma

meta o mundo ao redor dele está totalmente perdido, “eu sou jovem eu tenho uma meta para minha vida”, se ele tiver uma meta, se ele disser assim “eu quero ser isso”, ele vai ser, independente do que aconteça ao redor dele.

Tendo como referência esta categorização, Daniele não aceita ser classificada como jovem. Nesse ponto, há uma questão interessante para ser refletida. No contexto de uma política de juventude, o Projovem Urbano, de um lado, há jovens afirmando que se consideram jovens e outros que se reconhecem como adultos. Do mesmo modo, diversos educadores os consideram ora jovens, ora adultos.

Regina Novaes (2010) argumenta que quando o Estado responde às demandas por políticas públicas para a juventude está ao mesmo tempo, criando uma chave que enquadra cronologicamente indivíduos que não se colocavam como jovens e, nesse processo, há uma “invenção da juventude” por parte do Estado⁶⁹. A autora afirma ter visto jovens pelo Brasil “que só se sentem jovens depois de terem frequentado o Projovem” e considera esse autorreconhecimento importante, pois pode possibilitar que os direitos da juventude cheguem para uma população que antes não tinha acesso.

Respondendo a uma oferta de um Programa governamental, esses jovens de 18 a 29 anos passaram a fazer parte do público-alvo de “políticas públicas de juventude”. Ao se matricularem no Programa, lhes foi oferecida uma espécie de “devolução da condição juvenil”, seja pelo desenho e conteúdos pedagógicos do curso, seja pelo enquadramento externo que, para uma parcela deles, resultou na participação na Conferência e na Mostra Jovem em Brasília (NOVAES, 2011, p. 353).

Contudo, essa indução por parte do Estado não é vivenciada de forma automática e mecânica pelos jovens brasileiros, como o relato de Daniele o evidencia. Ademais, mobilizando as diversas concepções do ser jovem, o que significaria de fato, “devolver a condição juvenil” a esses agentes? Se a vivência da condição juvenil significar a possibilidade de vivê-la como um momento de experimentações e consumo de bens materiais e simbólicos relacionados ao ser

⁶⁹ Palestra proferida no seminário “Políticas Públicas: Juventude em Pauta” em São Paulo, dezembro de 2010. Organizado pela Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert. Mesa intitulada “Balanço do seminário: desafios e perspectivas”.

jovem, é possível inferir que a escolaridade, qualificação profissional e a bolsa concedida pelo Programa, não são suficientes para essa devolução.

Como lembra Ribeiro (2011), “observa-se que as bolsas não garantem a permanência dos alunos, por motivos multifatoriais, mas entre eles chama atenção o fato de os valores serem muito baixos” (p. 40). Apesar disso, a autora destaca a “relevância das bolsas como mecanismo de distribuição de renda para as diversas juventudes pobres” (p. 40).

Na concepção de Daniele, o jovem teria uma espécie de disposição para lutar e conquistar diferente do adulto. Quando perguntei se se considera uma jovem, relatou que se sente velha e cansada por conta do *stress* da vida. Afirmou que assim como os jovens, também pode conquistar o que deseja, mas não tem mais a cabeça de um jovem. As responsabilidades da vida a fizeram, aos vinte e cinco anos, uma mulher adulta.

Esta definição não destoa das representações que consideram a juventude como um período de *responsabilidades relativas* em que “os jovens têm responsabilidades e encargos, mas, normalmente, não tanto quanto aqueles que têm de sustentar suas famílias” (ABRAMO, 2008, p. 87). Neste discurso, “a juventude aparece como um momento de escolhas, que envolvem a busca e definição de identidades pessoais e sociais (do que se é e do que se quer ser), e de tomada de decisões que estruturam a trajetória de vida futura” (*idem*, p. 88).

No caso de Daniele, casada, mãe de três filhos, ser responsável pelo seu próprio sustento e de sua família aparecem como as responsabilidades que a impedem de se considerar jovem. Contudo, seu discurso sinaliza para a dimensão do imprevisível das trajetórias juvenis contemporâneas. Diante das incertezas da vida, simbolizadas em sua fala “*A gente não sabe o dia de amanhã*”, ela prefere não ter grandes expectativas sobre o futuro, nem idealizar projetos que se intuem inatingíveis, revelando traços de uma dinâmica analisada por Machado Pais ao problematizar a “desfuturização do futuro e o investimento no presente” (2006, p. 10). Desta forma, suas perspectivas situam-se num futuro que se espera próximo e estão mediadas pelo conhecimento do campo de possibilidades disponível para si e sua família.

Por enquanto, meu projeto de futuro é dar uma casa para os meus filhos morarem. Meu projeto de futuro é esse. Mas também eu pretendo estudar, e quem sabe chegar a ser assistente social, pela idade eu tenho possibilidade.

O sonho que demonstrou ser mais importante e urgente é poder dar uma casa aos seus filhos para não continuar morando de favor na casa da sogra. Não indicou se seu desejo seria realizado somente com a aquisição de uma casa própria ou se adquirir uma condição financeira que possibilite pagar um aluguel já a satisfaria. Assim como nas narrativas de outros jovens pobres, “eram as exigências mais imediatas da vida que [a] preocupavam” (LEÃO e NONATO, 2012, p. 12).

Nas camadas médias da sociedade, é possível verificar um forte investimento, tanto por parte dos jovens como de suas famílias, no processo de escolarização com vistas a um projeto de mobilidade social ascendente (BARROS, 2010). No contexto dos segmentos populares, percebemos que

[...] para a maioria desses jovens, a efetivação de uma “bem-sucedida” trajetória escolar demanda um profundo investimento, material e simbólico, de longo prazo, que, na maioria das vezes, “não cabe” na vida dos jovens mais pobres, principalmente por conta de suas necessidades presentes e prementes, colocadas pela própria condição social que experimenta essa população (RIBEIRO, 2011, p. 25).

Imagino que, ao refletir sobre o sonho de ter sua casa, Daniele é levada a pensar em sua trajetória de vida e nas diversas dificuldades que vive e viveu para chegar onde está hoje; ao mesmo tempo, lembra o longo percurso que ainda tem a seguir para a concretização de seus planos.

6. A PARTICIPAÇÃO NO PROJovem URBANO COMO UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA.

Neste capítulo busco construir uma análise de alguns aspectos centrais das narrativas de meus interlocutores, para tanto, retomo o conceito de *experiência significativa*, proposto por Alfred Schütz, para problematizar a hipótese de que para os jovens, educadores e coordenadores com os quais pude estabelecer um diálogo durante o trabalho de campo, o Projovem Urbano constitui-se como uma *experiência significativa* em seus mundos de vida. As três dimensões que serão analisadas são as narrativas do Projovem Urbano como uma oportunidade, a importância das relações afetivas para a condução do Programa e os discursos sobre as diferenças entre a escola e o Programa.

6.1 O Projovem Urbano como uma Oportunidade.

No ano de criação do Projovem Urbano, em 2008, foi lançado o documento oficial “Projeto Pedagógico Integrado - PPI” formulado por profissionais e gestores do Programa, visando fazer um balanço da experiência do Projovem Original e subsidiar a implementação do Projovem Urbano. Neste documento, as duas noções consideradas como o eixo norteador do Programa **Projovem Unificado** e, conseqüentemente, do Projovem Urbano, são: “OPORTUNIDADES para todos” e “DIREITOS universalmente assegurados”. Segundo Salgado, “em conjunto, essas noções propiciam que o jovem se torne protagonista de sua inclusão social, na perspectiva da cidadania” (2008, p. 13).

O termo *oportunidade* é recorrentemente acessado nos discursos dos agentes que compõe o Projovem Urbano: coordenação, educadores, formadores e alunos.

Olha, pra mim, eu acho que oportunidade ela vem pra você... Ai depende de escolhas né? Às vezes, também a oportunidade tá ali, mas você não quer enxergar ou não quer sei lá, pegar (Guilherme, ex-aluno do Projovem Urbano, entrevista em profundidade, 11/03/2012).

[...] porque assim você tem duas escolhas, você ali a noite, você vai, você pode perfeitamente mesmo estando cansado, sei lá pelos problemas, que aqui todo mundo tem, inclusive até nossos professores. Você tem duas escolhas, ou você senta ali e diz assim: não esse tempo é pra mim, eu vou estudar, e eu quero vencer na vida, ou então ir só lá e assim não querer nada com nada e sair, tá entendendo? É a história da oportunidade né? Então assim, é um esforço que é pro seu bem, você tem que fazer, eu acho que às vezes as pessoas elas falam muito em “ah eu não consigo, ai eu não vou”, mas assim, a gente tem que também fazer a nossa parte. Por exemplo, a Prefeitura fez né, fez um Programa, fez um projeto, tem a inscrição e tal, então assim já que eu me inscrevi, então eu tenho que ter consciência de que eu vou ter que me Programar pra aquilo, eu tenho que ter um tempo pra estudar (Guilherme, ex-aluno do Projovem Urbano, entrevista em profundidade, 11/03/2012).

A *oportunidade* é representada como algo que não está presente no cotidiano dos jovens pobres, moradores das grandes periferias urbanas. Mesmo sendo ofertada pelo Estado, que, em tese, teria a obrigação de garantir o acesso aos direitos sociais por meio de políticas públicas, a *oportunidade* não é simbolizada no âmbito do direito, mas como uma concessão do governo. Através da *oportunidade*, tem-se acesso a benefícios que não são ofertados de forma contínua nas comunidades em que vivem, e não aproveitá-la é de responsabilidade exclusiva do indivíduo.

Em pesquisa realizada junto a jovens egressos de um projeto social ofertado por uma organização não governamental, Freitas (2009) notou que “a experiência vivenciada na EDISCA⁷⁰ é marcada pela tensão constante entre trajetórias: uma denegada (a provável, inscrita na condição social), outra para ser seguida (a idealizada pela EDISCA)” (p. 26). Considero que assim como na EDISCA, os agentes que compõem o Projovem Urbano também possuem em seu imaginário uma trajetória denegada e outra idealizada.

A trajetória denegada, segundo a autora, estaria relacionada ao envolvimento em situações consideradas pelos agentes públicos como sendo de *risco social*, como a gravidez na adolescência, uso de drogas e participação em outros tipos de atividades ilícitas. Devido ao contexto vivenciado em suas comunidades, essa trajetória teria a marca do “destino social provável” (FREITAS,

⁷⁰ Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes (EDISCA) criada em 1991 pela bailarina e coreógrafa Dora Andrade. Atende crianças e jovens entre 7 e 20 anos moradores de 17 comunidades em Fortaleza (FREITAS, 2009).

2009, p. 25) para esses jovens socialmente desfavorecidos. A trajetória idealizada tem como perspectiva o afastamento das condutas de risco, a assunção de posturas que construam uma mudança de vida e promovam a ascensão social destes sujeitos. Neste sentido, é através das oportunidades que os jovens aproximam-se da trajetória idealizada.

O termo “oportunidade” é recorrentemente utilizado pelos egressos, ao falarem das experiências vividas na ONG. Ligada à condição social, oportunidade assume nas narrativas o sentido de sorte, chance única para quem aprendeu a ler a própria vida pela cartilha da ausência de possibilidades. Assim, o que é pensado como oportunidade é aquilo a que, supostamente, jamais teriam acesso, se dependesse da condição social (FREITAS, 2009, p. 35).

Desta forma, a autora problematiza que “as oportunidades são pensadas como sorte ou chance de mudança de vida. As oportunidades são a ‘salvação’ para quem acha que está condenado a ter sempre a mesma vida” (FREITAS, 2009, p. 37). Neste ponto, a dimensão da “salvação” aparece tanto nos discursos dos egressos da EDISCA, como no dos jovens do Projovem. Neste sentido, podemos refletir que, enquanto as religiões buscam conduzir as pessoas para *caminhos de salvação* que levam a uma vida melhor em outro mundo (WEBER, 2009), os projetos e Programas sociais concebem e ofertam *caminhos de salvação* para os jovens pobres neste mundo, tendo como objetivo afastá-los da *trajetória denegada* por meio da modificação de suas práticas e concepções de mundo.

O discurso da *oportunidade* atua como um *dispositivo* que promove a crença de que o Estado fez a sua parte para a promoção da *inclusão social* ao ofertar políticas compensatórias que atendem segmentos vulnerabilizados da população e o desresponsabiliza pelos resultados. Caso os jovens consigam enquadrar-se nos critérios exigidos para serem considerados *incluídos*, é um resultado positivo obtido pelos Programas sociais. No caso de não conseguirem, a responsabilidade é deles próprios que não se esforçaram ou lutaram o suficiente.

Assim como no caso da EDISCA, em que, como problematiza Freitas (2009), a “responsabilização dos alunos pela mudança das próprias vidas é também uma forma de a ONG se desresponsabilizar pelo “fracasso” de algum que não

cumpra o caminho desejado” (p. 44), a noção de oportunidade promove um deslocamento de uma discussão mais ampla sobre as desigualdades sociais no sistema capitalista e foca no binômio inclusão/exclusão colocando o sujeito como promotor de sua própria inclusão.

6.2 Sociabilidades e Afetos: O Projovem Urbano como uma família.

Outra questão importante para compreender os sentidos e significados da participação no Projovem Urbano é a dimensão das sociabilidades e dos afetos.

Retomando como referência a discussão feita por Freitas (2009) em relação à ONG EDISCA, identifico que apesar de se tratarem de experiências distintas, além do uso recorrente do termo oportunidade, outra semelhança nos discursos sobre os sentidos conferidos pelos jovens à participação nessas instituições é a representação de que os agentes que compõem esses projetos são sua nova família.

Principalmente dos professores, né? São maravilhosos, ajudam muito a gente, dão aula muito bem, explicam na hora da prova. Não dão resposta não, mas explicam bastante para você entender, né? Gosto dos colegas também. Tá com um ano e pouco, é tipo uma família, né? Você já tem intimidade, conversa, brinca. Um ajuda o outro. Tudo que eu gosto aqui no Projovem (Camila, ex-aluna do Projovem, entrevista em profundidade, 10/11/2011).

Camila disse que não falou sobre sua vida de forma tão detalhada para os professores, com o fez para mim, nem para suas colegas e, talvez por isso, sempre que fala sobre o assunto se emociona. As amigas conheciam apenas uma parte de sua trajetória. Acredita que esse também seja o motivo de não ter recebido tanta ajuda dos profissionais do Programa, referindo-se ao apoio dado a outros alunos. Apesar disso, considera educadores e colegas do Projovem como uma espécie de família.

O discurso do Projovem Urbano como uma família é mais recorrente entre os educadores, talvez pelo tempo de convivência entre eles, já que alguns trabalham

no Programa há mais de seis anos, do que entre os alunos. Para os jovens, a dimensão mais importante é a questão do apoio dado pelos professores por meio da escuta de seus problemas e conselhos sobre como proceder nas situações do cotidiano, além da possibilidade de fazer amigos, algo considerado importante pelos alunos.

A questão também, como é que eu posso dizer aqui, do projeto em si, no total, da convivência que os professores tinham na sala de aula com a gente, entendeu? Isso foi muito importante porque eles tinham uma maneira diferente de tocar a gente, de dizer “vamos estudar” sem precisar puxar muita na regra. Realmente eles induziam o jovem a estudar de uma maneira legal, de uma maneira bacana, bastante diferente (Rodrigo, 20 anos, ex-aluno, grupo focal com ex-alunos, 10/08/2011).

Nas entrevistas, grupos focais e conversas informais durante o trabalho de campo, a questão dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos foi enfatizada como fator de crescimento pessoal por diversos profissionais. Ouvi diversas representações de que jovens participantes do Projovem são “*carentes de amor*” e “*atenção*”, ou seja, “seres de falta” que requerem que os professores escutem seus problemas e vitórias pessoais.

Muitos educadores enfatizaram que esse vínculo é fundamental para a permanência do jovem no Programa, relatando inclusive, casos em que a mudança de professor gerou evasão nas turmas. Como problematiza Freitas (2009),

[...] a identificação afetiva dos alunos com os professores, diretores e demais membros da ONG é primordial para a transformação pretendida. Por isso, para os egressos, a EDISCA foi a casa e seus membros são a família com a qual se identificaram. Dessa forma, como nos processos de conversão, os alunos passaram a adotar uma visão de mundo mediada pela ótica de mundo da ONG. Mais ainda: passaram a defender as formas de conduta recomendadas e a educação ali efetuada passou a ser vista como necessidade e como o que lhes possibilitou escapar ao destino social provável (p. 33).

Nesta perspectiva, o estabelecimento de vínculos contribuiria para a permanência do jovem no Programa, além de facilitar a incorporação do discurso oficial e da visão de mundo proposta pelo Projovem.

A construção de uma relação afetiva com o Projovem Urbano enquanto uma instituição com um espaço de acolhida que poderia ser frequentado a qualquer

momento, não é possível pelas próprias características do Programa, uma vez que se realiza no ambiente escolar. Neste caso, se para os jovens egressos da EDISCA, a ONG era vista como um “lar” ou “segunda casa”, a partir da qual se construía a oposição aqui dentro / lá fora (FREITAS, 2009), o mesmo não se verificou junto aos jovens do Projovem.

6.3 Narrativas sobre processos de escolarização: comparações entre a escola e o Projovem Urbano.

Um primeiro aspecto ressaltado pelos educadores e coordenadores interlocutores desta pesquisa como um diferencial entre a escolarização ofertada pela rede básica de ensino e o Projovem Urbano refere-se à atuação dos professores da educação básica como especialistas de sua área e Professor Orientador de turma. Esta dupla atuação é considerada pelos profissionais como um elemento distintivo do Programa em relação ao ensino de jovens e adultos ofertado no ensino regular, possibilitando a oferta de uma educação “diferenciada”.

Esse diferencial se manifestaria na prática pedagógica do Projovem através da possibilidade do estabelecimento de vínculos afetivos entre educadores e alunos. Esta relação é considerada por muitos educadores uma questão chave para a permanência dos jovens no Programa. Desta forma, em suas falas buscam enfatizar que há uma dinâmica do fazer docente no Projovem “diferenciada” em relação ao ensino regular. Segundo um educador que participou de um dos grupos focais da pesquisa de avaliação do Projovem, “a própria formatação do Programa impõe um olhar diferenciado do professor para com o aluno”. Da mesma forma, para o coordenador pedagógico,

O Projovem Urbano, no seu formato curricular, possibilita a permanência desse vínculo, do educador com a turma, o que acaba possibilitando um acompanhamento mais direto do educador a cada jovem particularmente. Este é um elemento que contribui bastante para a construção de uma relação com esse jovem que é diferente da relação que é estabelecida normalmente na escola regular. Penso que há uma maior preocupação de todas as pessoas que estão no Programa em acolher o jovem, assegurar que ele permaneça, em buscar alternativas para que ele permaneça, então o jovem trabalha, é muito mais fácil discutir como é que ele continua

trabalhando e estudando, se tem filhos, no Projovem é muito mais fácil discutir como continua estudando e cuidando do filho, então os problemas pessoais do jovem, que normalmente o impedem de ir para a escola, no Projovem eles acabam sendo tratados mais pessoalmente e o Programa possibilita um vínculo pessoal dos educadores com o jovem (Coordenador pedagógico municipal, entrevista em profundidade, 19/08/2010).

Neste ponto, é importante enfatizar a dimensão interpessoal das relações sociais. Simmel argumenta que, para além dos conteúdos específicos de cada interação social, como os interesses materiais, impulsos ou finalidades, todas as “formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar junto socializado” (2006, p. 64). A interação social em si, segundo o autor, possui um papel simbólico que pode preencher a vida dos indivíduos e fornecer um significado que “o racionalismo superficial busca somente nos conteúdos concretos” (2006, p. 65).

A importância de estar junto e interagir também foram evidenciados em outro contexto etnográfico, junto a estudantes de uma escola pública de nível médio em Fortaleza. A maioria dos alunos entrevistados afirmou que gosta da escola e o aspecto mais relevante é a oportunidade de interagir com amigos e, em segundo lugar, com os professores. Somente em terceiro lugar referiram-se ao ensino ofertado pela instituição (NASCIMENTO, 2010).

Se num primeiro momento, o contato inicial com os alunos é relatado por alguns educadores do Projovem como um evento que gerou “*choque*”, acontecimento a partir do qual se aperceberam da distância entre suas vidas e a realidade cotidiana dos jovens que passariam a ser seus alunos, aos poucos os relatos buscam evidenciar a construção de uma relação próxima entre educadores e jovens.

[...] hoje eu não tenho receio de eles sentarem comigo e conversar, porque eles realmente procuram a gente pra conversar sobre tudo, desde as coisas que a gente pode considerar a maior bobagem, sobre assuntos que são extremamente relevantes para eles e essa experiência todos nós vamos levar (educadora da participação cidadã em grupo focal, agosto de 2011).

Nesta perspectiva, a prática “diferenciada” decorreria da percepção de que os alunos do Programa são “diferenciados”. Os educadores afirmam que os

alunos do Projovem requerem que os professores escutem seus problemas e vitórias pessoais. Luiza, educadora da área de ciências humanas, chegou a afirmar que mantêm contato com alguns alunos mesmo após o término do Programa, assim como outros educadores o fazem e se colocam no papel de educadores no sentido de também dar orientações ou de “conduzir” a vida dos jovens por meio de conselhos e orientações.

Contudo, na pesquisa de avaliação do Projovem Urbano em Fortaleza (2011)⁷¹, quando os alunos foram inquiridos sobre quais são as diferenças entre o Projovem Urbano e as escolas onde tinham estudado antes, as principais respostas foram: “*As aulas do Projovem são mais interessantes / O ensino é melhor / Os conteúdos são melhores*” (22,3%); “*A atenção e dedicação dos professores / Convívio entre alunos e professores é mais próximo*” (16,1%); e “*Os cursos de qualificação profissional*” (13,2%).

Em consonância com as informações apresentadas na pesquisa, Igor afirmou que o que mais gostou no Projovem Urbano foram os estudos, pois chegou ao Programa por sentir necessidade de aprender e vê por meio deles a possibilidade de seu crescimento pessoal e cultural. Em segundo lugar estariam os professores do Projovem em virtude da relação que é estabelecida com os alunos. Neste sentido, os educadores são representados como atores centrais para a escuta e acolhida de suas questões como no relato a seguir:

É quem a gente usa muitas vezes como psicólogo, é quem a gente desabafa os problemas de casa, do trabalho, o sentimental e aí muitas vezes, não, eles conseguem entender quando a gente tá faltando, e se esse aluno chega, ele se abre e diz que ta faltando porque tá envolvido com drogas ou porque está doente, ou porque acabou o relacionamento com a namorada (Igor, ex-aluno do Projovem Urbano, 30 anos, entrevista em profundidade, 16/08/2010).

As falas evidenciam que as relações afetivas estabelecidas ao longo da execução do Programa possuem significados distintos quando considerados os

⁷¹ Pesquisa realizada pela Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude e Coordenação municipal do Projovem Urbano em 2011. Uma parte dos resultados desta pesquisa foi divulgada na publicação: *Projovem Original e Urbano – 25 mil motivos para se orgulhar* (FORTALEZA, 2012).

discursos dos educadores e dos alunos. Se por um lado, os jovens também ressaltam a importância da proximidade entre professor e aluno, por outro, colocam que essa atitude faz parte do trabalho destes profissionais. Desta forma, o jovem Igor, por exemplo, atribui essa postura diferenciada dos educadores a uma obrigação de sua função, uma vez que lidam com jovens que possuem demandas e históricos distintos em relação aos alunos do ensino regular.

Eu acho que os professores do Projovem eles têm uma obrigação a mais de mostrar pra que veio. Eles estão lutando justamente com aqueles alunos que desistiram de tudo, que estão com índice de defasagem muito grande escolar, que já tá com cinco ou dez anos sem estudar, e que realmente desaprendeu muita coisa, esqueceu muita coisa, que a cabecinha da gente se não tá ali exercitando todo tempo, vai enferrujando, pois o professor do Projovem ele tem uma força maior na hora de ensinar, ele tem que ter um jogo de cintura maior para poder conciliar aquele aluno que já estava desinteressado dos estudos ou que por ventura possa estar ali só por causa da história da bolsa de cem reais. Então, ele tem que fazer valer aquela profissão dele e fazer valer pro aluno, tem que fazer com que o aluno se encante mesmo pelo ensino, se interesse em estar inserido na sociedade no meio de estar ali junto com os alunos aprendendo cada vez mais, não só na grade curricular, mas aprendendo outros valores. O professor do Projovem tem sim essa doação maior e essa responsabilidade maior (Igor, ex-aluno do Projovem Urbano, 30 anos, entrevista em profundidade, 16/08/2010).

Neste sentido, a visão do jovem ex-participante do Projovem sobre os educadores, apresentada neste relato, distancia-se das representações sobre a atuação dos professores da educação básica presentes em pesquisas sobre o ambiente escolar no Brasil. Corti *et al.*, por exemplo, em sua investigação sobre o encontro das culturas juvenis com a escola em São Paulo, afirma que entre as diversas críticas dos jovens à escola está a questão da dificuldade de construir uma boa relação com os professores, pois estes se consideram “superiores aos alunos, criando um abismo que impede um contato mais próximo” (2001, p. 18). Assim, segundo a autora, “os jovens acreditam que muitos não têm consciência de sua responsabilidade, agindo como se exercessem uma profissão qualquer” (CORTI, *et al.*, 2001, p. 18).

Uma dimensão importante para evidenciar os diferenciais entre o ensino oferecido nas escolas públicas e o Projovem Urbano foram as reivindicações dos jovens para que houvesse um Projovem que ofertasse o Ensino Médio. Em diversos espaços vi jovens intervirem para defender que o Programa fosse estendido para

que pudessem concluir o ensino básico tendo um ensino em condições semelhantes às que estavam tendo. Camila, que foi entrevistada num período próximo à conclusão do seu curso, afirmou que estava triste com o fim das aulas e que, se houvesse um Projovem para o Ensino Médio, com certeza continuaria seus estudos por meio do ingresso neste Programa. Apesar de presenciar falas de profissionais que gostariam que isso ocorresse, esta discussão não encontrou ressonância no conjunto do Programa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei neste trabalho empreender um mergulho nos mundos de vida de jovens participantes e ex-participantes do Programa Projovem Urbano em Fortaleza, visando analisar os significados que os interlocutores atribuem a esta experiência, suas representações sobre o Programa e as inter-relações desta participação com as múltiplas vivências nos contextos familiares, no campo das relações afetivas, nos processos de escolarização, no mundo do trabalho; e o conhecimento de seus projetos de futuro. Deste modo, parti da hipótese de que o jovem não é um ser isolado que, ao adentrar os muros da escola, torna-se um aluno típico ideal; por isso, a compreensão das dinâmicas de permanência e abandono no Projovem Urbano podem ser iluminadas pelo acesso aos mundos de vida destes jovens.

A análise que permeia esta dissertação possibilita dois tipos de contribuição: uma que envolve aspectos mais gerais das políticas públicas de juventude no Brasil e outra específica ao Programa Projovem Urbano.

As narrativas juvenis evidenciaram um dilema com o qual as políticas públicas de juventude tem se deparado e que podem tornar-se uma questão central caso se pretenda atuar de forma significativa juntos aos segmentos juvenis: a percepção que a maioria dos jovens tem da importância da conclusão do percurso escolar para conquistar melhores condições de vida e suas dificuldades em conciliar trabalho e estudos esperando por um retorno futuro, sobretudo, no caso das jovens mulheres que já tem filhos e famílias constituídas.

Deste modo, mesmo considerando importante a escolaridade adquirida por meio do Projovem Urbano, os jovens reconhecem que ela não é suficiente para superar o desafio de inserir-se no mundo do trabalho em postos com melhores remunerações. Enquanto sonham em ter uma vida melhor por meio de seu próprio esforço, muitas vezes tem estas expectativas frustradas diante de um mercado cada vez mais exigente em termos de qualificação. Neste ponto, considero que existe um

descompasso entre as expectativas criadas pelas políticas públicas de juventude e as reais condições de efetivação destas aspirações.

Enquanto aos jovens oriundos das classes burguesas brasileiras é possibilitado o prolongamento do percurso escolar e o adiamento do ingresso no mercado de trabalho, o que lhes permite conquistar postos com melhor remuneração, aos jovens dos segmentos populares, desde muito cedo, é incentivado que adentrem no mundo do trabalho. A categoria *preparamento*, presente na narrativa de Luiz Cláudio como uma intervenção que possibilita uma mudança de aspirações, permite-nos refletir sobre a atuação das políticas públicas neste incentivo e pensar sobre a existência de uma questão de classe em relação ao que é ofertado como alternativa para a juventude pobre. Enquanto dispositivos de normalização, de um lado, as políticas públicas buscam construir as disposições necessárias ao mundo do trabalho e, de outro, responsabilizam o próprio jovem pelo seu sucesso ou fracasso, reproduzindo o discurso de que ao ofertar Programas e projetos sociais de qualificação profissional, o Estado já fez sua parte.

A estratégia discursiva que tem como mote principal as noções de oportunidade, exclusão e inclusão social, por vezes, pode reforçar a representação de que os jovens pobres tem uma vida desestruturada e que a participação em um projeto social seria seu caminho de salvação. Da mesma forma, a classificação binária, excluído e incluído, presente tanto nos discursos oficiais, como nos não-oficiais, produz divisões imaginárias entre aqueles jovens que têm interesse em mudar de vida e os que não aproveitam a oportunidade concedida pelo Estado.

Neste sentido, há um regime de moralidade que permeia os discursos do Programa e propõe uma conduta a ser seguida pelos jovens: continuação do processo de escolarização, ingresso no mundo do trabalho, maior controle do nascimento de filhos, uma conduta orientada para a economia, o não envolvimento em práticas ilícitas, ou seja, o afastamento das consideradas *condutas de risco*.

Os interlocutores desta pesquisa, de um modo ou de outro, tem sua conduta orientada por esta moralidade. Seus relatos não citam problemas com a

escola regular ou dificuldades de aprendizagem que os levaram a interromper o percurso escolar. Falam de uma escola que não cabe em suas vidas e da dificuldade em esperar por um retorno no longo prazo quando estão diante de necessidades imediatas, como sustentar a si e a família.

A trajetória de Luiz Cláudio que ingressou no Programa por duas vezes e concluiu em sua segunda tentativa, prosseguindo logo em seguida o percurso escolar em nível de Ensino Médio numa escola regular, e de Daniele que entrou no Projovem duas vezes e abandonou duas vezes, mas pretende retomar os estudos novamente por meio do Programa, é uma evidência deste argumento.

Neste sentido, a opção política e institucional de avaliar Programas como o Projovem Urbano utilizando somente aspectos quantitativos em termos de permanência e evasão mostra-se limitada e não adequada à realidade dos mundos de vida destes jovens a quem se pretende beneficiar. Ademais, a ampliação das dimensões consideradas nas avaliações do Programa como a consideração dos aspectos contextuais e organizacionais para as opções dos jovens em permanecer ou abandonar o Projovem apresenta-se como um passo importante para avaliar que tipo de políticas públicas tem sido ofertado aos segmentos populares brasileiros.

Um campo rico e diverso de questões que não puderam ser aprofundados pelos limites desta dissertação ficou aberto para trabalhos posteriores como a análise do período inaugurado com o deslocamento institucional do Projovem Urbano, suas implicações e desdobramentos. Outra perspectiva que não pode ser trabalhada foram os relatos de jovens que avaliam negativamente o Projovem Urbano. Infelizmente, não tive acesso a estas narrativas pelos limites na realização do trabalho de campo. Da mesma forma, também seria uma contribuição importante captar as narrativas de jovens que abandonaram o Programa antes de estabelecer vínculos com o Projovem.

Neste ponto, é importante destacar a importância que os jovens com quem dialoguei dão à questão da sociabilidade entre pares e dos vínculos de afetos estabelecidos com os profissionais do Programa. A representação de que o ensino

ofertado pelo Projovem foi o melhor que já tiveram e que os educadores estão acima da média quando comparados pelos próprios jovens com os professores que tiveram ao longo do percurso de escolarização no ensino básico é um achado importante para pensar novas alternativas ao ensino ofertado nas escolas brasileiras. Refletir sobre o que vem dando certo no Projovem Urbano pode contribuir para uma mudança significativa na educação básica no Brasil.

Desta forma, penso que o desafio posto para as Políticas Públicas de Juventude no Brasil é considerar as múltiplas dimensões que envolvem o mundo de vida dos jovens como uma pista para compreender quais são suas demandas efetivas e, deste modo, pensar quais outros suportes são necessários para que os jovens brasileiros pobres possam ter seu campo de possibilidades ampliado e concretizar seus projetos de futuro.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (orgs.). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2008.
- ABRAMO, H. W. Que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude. In: **Ser joven em sudamerica. Diálogos para la construccion de la democracia regional**. Valparaíso: Ibase, Pólis e Ediciones Cipda, 2008.
- _____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: **Juventude e Adolescência no Brasil: Referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Anped, n. 5/6, 1997.
- ABREU, Domingos. Adoções no Brasil: entre o ilegal e o socialmente aceito. In: **Revista Políticas Públicas e Sociedade**. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASesociedade&page=article&op=view&path%5B%5D=187&path%5B%5D=307>. Acesso em: 06/02/2013.
- ABRAMOVAY, Miriam (et al);. **Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: Juventude, Violência e Cidadania nas Cidades da Periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ADORNO, Sérgio. **A gestão urbana do medo e da insegurança - Violência, Crime e Justiça Penal na Sociedade Brasileira Contemporânea**. Tese de Livre-Docência em Ciências Humanas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 1996.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2010. 2º Reimpressão.
- ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. NASCIMENTO, Natália Ilka Morais. **Juventude e Políticas Públicas: Além da Violência**. Relatório de Pesquisa: PIBIC/CNPQ, 2007.
- ANDRADE, Eliakim Lucena de. **Entre a "casa do Senhor" e o "mundo": uma investigação etnográfica em uma igreja pentecostal**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BARREIRA, César (Coord.). **Ligado na Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade de Fortaleza**. Brasília: UNESCO, 1999.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Trajetórias de jovens adultos: Ciclo de vida e mobilidade social. In: **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez. 2010.

BEAUD, Stéphane. WEBER, Florence. **Guia para a Pesquisa de Campo – Produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BECKER, Howard. **Falando da Sociedade - Ensaio sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BORGES, Antonádia. O emprego na política e suas implicações teóricas para uma antropologia política. In: **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 91-125, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas – Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2011.

_____. **O Senso Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Orgs). **Escritos de Educação - Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Elaine Reis. Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Permanência e Não-Permanência no Projovem Urbano**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Perfil e Percepções dos alunos no Projovem Urbano**. Brasília: Secretaria Nacional De Juventude, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília, 12/11/2008. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=49>. Acessado em 09/08/2010.

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? In: **Cadernos Pagu** (21) 2003: pp.219-260.

CARRANO, Paulo. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

_____. Jovens Pobres: Modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. In: **Ciências Hum. e Soc. em Revista**. Seropédica, RJ, EDUR, v. 30, n. 2, jul-dez., p. 62-70, 2008.

CASTRO, João Paulo Macedo. **UNESCO - Educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: Uma pedagogia da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, 2005.

CASTRO, Mary Garcia. Desafios para quem faz o campo das Políticas públicas de juventude. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa / Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

CASTRO, Elisa Guaraná. O campo das políticas públicas de juventude e o campo da juventude: contribuições para a reflexão. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CLEMENTINO, Josbertini V. **As políticas de juventude na agenda pública brasileira: Desafios e Perspectivas**. Fortaleza: Edmeta, 2011.

CONJUVE. **Recomendações do Conselho Nacional de Juventude ao Governo Federal**. Brasília: 2010. Acesso em: 12/04/2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/recomendacoes_ao_governo_federal.pdf

CORDEIRO, Denise Maria Antunes. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. 2008.

CORTI, Ana Paula; et. al. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

DASSI, Tatiana. **“É, vida loka irmão”:** moralidades entre jovens cumprindo medidas socioeducativas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. 2010.

DIOGENES, Glória. Enigmas do medo – juventude, afetos e violência. In: DAYRELL, Juarez. MOREIRA, Maria Ignez Costa. STENGEL, Márcia. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

_____. **Cartografias da Cultura e da Violência – Gangues, galeras e o movimento hip-hop**. São Paulo: Annablume, 2008. 2ª Edição.

DIOGENES, Glória. SÁ, Leonardo. Juventude e segurança pública: dissonâncias e ressonâncias. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães – A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

EVANS-PRITCHARD, Edward E. **Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. In: **Cadernos de Campo**, nº 13, p. 155-161, 2005.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. In: **Teoria e Cultura**. Juiz de Fora. V.2/N.1 e 2. Jan/dez, 2008.

_____. Mãe é Uma Só?: Reflexões em Torno de Alguns Casos Brasileiros. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200005>. Acesso em: 06/02/2013.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: DREYFUZ, Hubert L. RABINOW, Paul. **Michel Foucault – Uma trajetória Filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2008.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. CONTEMPORÂNEA, Instituto de Juventude. **Retratos da Fortaleza Jovem**. 2006. Disponível em: http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/juv/arquivos_conteudos/pesquisa-retratos.pdf Acesso em: 05/03/2013.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Projovem Original e Urbano – 25 mil motivos para se orgulhar**. Fortaleza: PMF, 2012.

_____. **Relatório Parcial: Março - 2010 / Março - 2011.** Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens. [S.l.: s.n.] 2011.

_____. **Resoluções do I Congresso Municipal de Juventude.** Fortaleza: Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude, 2010.

_____. **Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens.** [S.l.: s.n.] 2006.

FRANCH, Mônica. **Tempos, contratempos e passatempos: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife.** Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia, 2008. Tese de doutorado.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. **Destinos (Im)prováveis – Trajetória de jovens egressos de uma experiência de arte-educação.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, 2006.

_____. Família e Oportunidades: Os significados que os jovens egressos da EDISCA atribuem à socialização vivenciada na ONG. In: BARREIRA, Irllys. BARREIRA, César. (org.). **A juventude e suas expressões plurais.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FREITAS, Maria Virgínia (Org.). **Conselho Nacional de Juventude: natureza, composição e funcionamento - agosto 2005 a março de 2007.** Brasília - DF/ São Paulo: CONJUVE; Fundação Friedrich Ebert; Ação Educativa, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo. (org.). **Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **A representação do Eu na vida cotidiana.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres - Anotações sobre escolaridade e emprego. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

GUIMARÃES, Nádyra Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: **Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional.** ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luis Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.

INDOVINA, Francesco. Geologia da Insegurança Urbana - A Construção Social do Medo nas Cidades. In: **Revista Cidades - Comunidades e Territórios**. Jun. 2001, n.02, pp. 19-31.

JAEGER, Augusto Fernando. **Projovem Urbano: Perspectivas sobre a inserção dos beneficiados no sistema educacional e mercado de trabalho**. Trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LEÃO, Geraldo. NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o Projovem Urbano em Belo Horizonte. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, jul. 2012.

LEÓN, Oscar D'Ávila. Da agregação programática à visão construtiva de políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2008. 2º Edição.

LUZ, Angélica M. S. SOUSA, Cícera A. L. Projovem: uma escola dentro de outra escola? O olhar dos gestores das escolas municipais de Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro e SOUSA, Paulo Roberto (orgs). **Juventude e formação de professores – O Projovem em Fortaleza**. Fortaleza: Editora UFC, 2008.

MARINHO, Camila Holanda. Capítulo Metodológico referente à tese de doutorado: **Afetos de Rua: culturas juvenis e sociabilidade nos bastidores da cidade**. Texto para Grupo de Estudos do LEV. Fortaleza, 2012.

MARTINS, José de Sousa. **A sociedade vista do abismo – Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2008.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva – Forma e razão da troca em sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 4º Reimpressão.

MATOS, Kelma Socorro L. JÚNIOR, Raimundo Nonato. O Projovem em Fortaleza e a Educação para a Juventude: Percepções de Jovens e Docentes. In: MATOS, Kelma Socorro; SOUSA, Paulo Roberto (Orgs). **Juventude e formação de professores – O Projovem em Fortaleza**. Fortaleza: Editora UFC, 2008. Coleção Diálogos Intempestivos.

MICELI, Sérgio. Introdução – A emoção raciocinada. In: BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MIDANDA, Régis Wendel Gomes. **Juventude, Participação e Relações de Poder: O Conselho Municipal de Juventude de Fortaleza**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MISSE, Michel. **Sobre a construção social do crime no Brasil – Esboços de uma interpretação**. Rio de Janeiro: s/d. Acesso em: 24/06/2012. Disponível em: <http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/images/8sobreaconstruaosocialdocrime.pdf>

NASCIMENTO, Natália Ilka Moraes. **Jovens do Ensino Médio e do Projovem Urbano: representações e significados atribuídos à escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual do Ceará, 2010.

_____. **Juventude e a luta por reconhecimento: O caso do Projovem**. *Mimeo*, 2008.

NOVAES, Regina Célia R. Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes...). In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

_____. Prefácio. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e Políticas Sociais**. Brasília: IPEA, 2009.

_____. Trajetórias juvenis: desigualdades sociais frente aos dilemas de uma geração. In: FÉRES, Maria José Vieira et al. **Textos Complementares para Formação de Gestores**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas Jovens – Novos Mapas do Afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

NOVAES, Regina; CARA, Daniel; MOREIRA, Danilo e PAPA, Fernanda (orgs). **Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

OLIVEIRA, Mariana Lins de. **A gestão dos riscos nas políticas de juventude: Um estudo a partir dos egressos do Projovem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: Reflexões sobre a agência. In: Reunião Brasileira de Antropologia (2ª: Goiânia: 2006). **Conferências e práticas antropológicas**. Orgs. Miriam Pillar Grossi, Cornélia Eckert, Peter Henry Fry - Blumenau: Nova Letra, 2007.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

_____. **Nos rastros da solidão – Deambulações sociológicas**. Porto: Editora Ambar, 2006a.

_____. **Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Ambar, 2005.

PAPA, Fernanda de Carvalho. FREITAS, Maria Virgínia. Introdução. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

PAULO, Beatrice Marinho. **Novas configurações familiares e seus vínculos sócio-afetivos**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Rio, 2006. Dissertação de Mestrado.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: FAVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes et ali (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. pp 13-27.

PINHO, Tássia Rabelo. Conselho Nacional de Juventude: concepção, funcionamento e perspectivas. In: **Revista Pragmata**, Vol.I, Ano 1, 2011.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2. n°. 3, 1989, p. 3-15.

RABINOW, Paul. Sujeito e governamentalidade: elementos do trabalho de Michel Foucault. In: **Antropologia da Razão – Ensaios de Paul Rabinow**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RIBEIRO, Eliane. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

RIFIOTIS, Theophilos. DASSI, Tatiana. VIEIRA, Danielli. Vivendo no “veneno”: ensaio sobre regimes de moralidade entre “adolescentes em conflito com a lei” cumprindo medida socioeducativa em Santa Catarina. In: **Anais do 34° Encontro Anual da ANPOCS**. 2010.

RODRIGUES, Júlia Alves M. **Análise de Redes e Políticas de Juventude**. Dissertação de Mestrado, UNB. Brasília: 2008. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1275/1/DISSERTACAO_2008_JuliaAlvesMarinhoRodrigues.pdf Acesso em: 10/07/2011.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

RUA, Maria das Graças. As Políticas Públicas e a Juventude nos 90. In: **Jovens acontecendo nas trilhas das Políticas Públicas**. Brasília: CNPD, p. 731-749, 1997.

_____. & ABRAMOVAY, Miriam. **Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em capitais brasileiras**. Brasília: UNESCO, 2001.

SÁ, Leonardo Damasceno de. SANTIAGO NETO, João Pedro de. Entre tapas e chutes: um estudo antropológico do baculejo como exercício de poder policial no cotidiano da cidade. In: **Revista Público e Privado**, Nº 18 - Julho/Dezembro - 2011.

SÁ, Leonardo Damasceno de. **Guerra, Mundão e Consideração: uma etnografia das relações sociais dos jovens no Servilluz**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. A condição de 'bichão da favela' e a busca por 'consideração': Uma etnografia de jovens armados em favelas à beira-mar. In: **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social** - Vol. 4 – nº 2 - ABR/MAI/JUN, 2011 - pp. 339-355.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (Org.). **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília, 2008. Acessado em 09/08/2010. Disponível em: www.secj.pr.gov.br/.../Projovem%20Urbano/projeto_pedagogico_projovem_PPI.pdf

_____. (org.). **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2009.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. In: **Psicologia USP**, 2004, 15(3), 11-28.

SCHUTZ, Alfred. O Mundo da Vida. In: WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia e Relações Sociais – Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SENNET, Richard. **Respeito – A formação do caráter em um mundo desigual**. Trad. Br. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Juliana Pereira da. **Políticas Públicas de Juventude e Educação: As ações “emergenciais” na ótica de alunos do Projovem Urbano**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Trad. Br. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SOUSA, Afonso Nunes de. **A implantação do Conselho Municipal de Juventude de Fortaleza – 2007/2008**. Monografia de graduação. Departamento de História da Universidade Estadual do Ceará, 2011.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo - USP, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Breve balanço sobre a constituição de uma agenda de políticas voltadas para os jovens no Brasil. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis/ Ação Educativa/ Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

_____. (coordenação). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Volume 1 e 2. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2009.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2008. 2ª Edição.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs). **Retratos da Juventude Brasileira – Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, setembro/dezembro. São Paulo: 2003, p. 16-39.

TOMMASI, Livia De. Nem bandidos nem trabalhadores: Trajetórias de jovens da periferia de Natal. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social** - Vol. 5 – nº 1 - JAN/FEV/MAR 2012 - pp. 101-129.

_____. Jovens militantes: Carreiras políticas, implicação e desencanto. In: **Anais JUBRA**, 2012.

UNESCO. **Políticas Públicas de/para/com Juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VELHO, Gilberto. O Desafio da Proximidade. In: VELHO, Gilberto. KUSCHNIR, Karina (Org.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. Epílogo – Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas Jovens – Novos Mapas do Afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

WACQUANT, Loïc. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

WAGNER, Helmut R. Introdução. In: **Fenomenologia e Relações Sociais – Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. Glossário de termos selecionados. In: **Fenomenologia e Relações Sociais – Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WEBER, Florence. Lares de cuidado e linhas sucessão: Algumas indicações etnográficas na França, hoje. In: **Revista MANA** 12(2): 479-502, 2006.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Vol. 1. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. MENEZES, Magali Mendes de. Projetos Socioeducativos - A naturalização da exclusão nos discursos de educadores. In: **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 3 Setembro/Dezembro 2010.

Jornais

75 ANOS de suor. Catarinense recebe o título de funcionário com maior tempo de registro em uma empresa. In: **Jornal Folha de São Paulo**: 24/01/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/90204-75-anos-de-suor.shtml>

POCHMANN recomenda aumento de idade mínima para trabalhar. In: **Repórter Brasil**: 11/03/2010. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2010/03/pochmann-recomenda-aumento-de-idade-minima-para-trabalhar/> Acesso em: 05/04/2013.

Sites Pesquisados

<http://www.juventude.gov.br/conferencia/2a-conferencia-nacional-de-juventude>

http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/arcos_ocupacionais.asp

<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=725>

<http://www.fortaleza.ce.gov.br/juventude/cred-jovem-solidario>

http://portalantigo.fortaleza.ce.gov.br/sdh/index.php?option=com_content&task=view&id=375

<http://www.stds.ce.gov.br/index.php/protecao-social-basica/141-abc>

ANEXOS

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DO CURSO EM CICLOS - 18 MESES

1º Ciclo Seis meses		2º Ciclo Seis meses		3º Ciclo Seis meses	
3 meses Unidade Formativa I Juventude e Cultura	3 meses Unidade Formativa II Juventude e Cidade	3 meses Unidade Formativa III Juventude e Trabalho	3 meses Unidade Formativa IV Juventude e Comunicação	3 meses Unidade Formativa V Juventude e Tecnologia	3 meses Unidade Formativa VI Juventude e Cidadania
5 temas integradores (=5 sínteses) 2 semanas cada tema					
Plantões Pedagógicos					
		Estudos Complementares I		Estudos Complementares II	

Fonte: Materiais da Formação de Formadores – Fundação Darcy Ribeiro (2012).

QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR DO PROJovem URBANO

Conteúdos → Eixos estruturantes, ↓	C. Humanas	Língua Portuguesa	Inglês	Matemática	Ciências da Natureza	Qualificação Profissional	Participação Cidadã
I. Juventude e Cultura	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
II Juventude e Cidade	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
III Juventude e Trabalho	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
IV. Juventude e Comunicação	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
V. Juventude e Tecnologia	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos
VI Juventude e Cidadania	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos	Tópicos

Fonte: Plano Pedagógico Integrado do Projovem Urbano (SALGADO, 2008, p. 71).

QUADRO 3 – TEMAS INTEGRADORES DA UNIDADE FORMATIVA I

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
I. Juventude e Cultura	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?						

QUADRO 4 – TEMAS INTEGRADORES DA UNIDADE FORMATIVA II

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
II. Juventude e Cidade	Viver na cidade Meu bairro, meu território A violência urbana invade o dia-a-dia dos jovens? Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos? Saneamento básico é importante...						

QUADRO 5 – TEMAS INTEGRADORES DA UNIDADE FORMATIVA III

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
III. Juventude e Trabalho	Ser jovem: aprendendo e trabalhando Ser jovem é ser consumidor? A violência e minha situação de trabalho Direitos de trabalhador: eu tenho? Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?						

QUADRO 6 – TEMAS INTEGRADORES DA UNIDADE FORMATIVA IV

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
IV. Juventude e Comunicação	Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho Meios de comunicação: integração ou exclusão? Sexualidade e responsabilidade Eu tenho acesso aos meios de comunicação? Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado						

QUADRO 7 – TEMAS INTEGRADORES DA UNIDADE FORMATIVA V

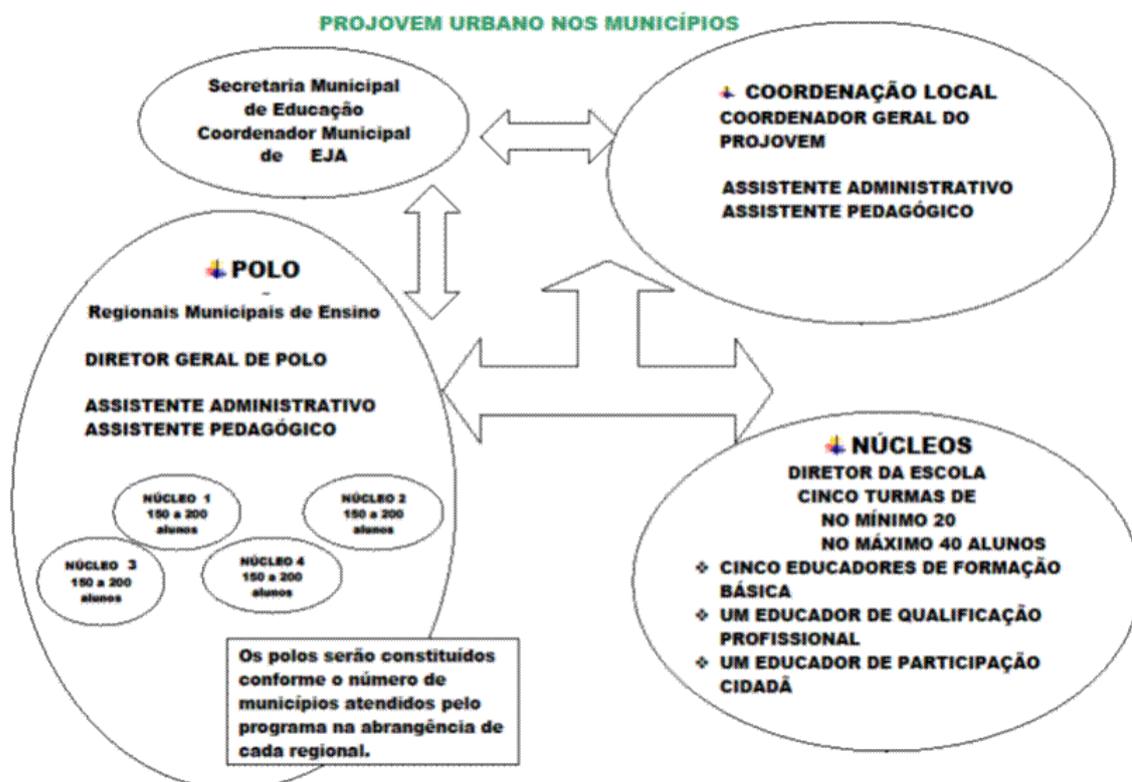
Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
V. Juventude e Tecnologia	A produção do meu corpo: saúde e beleza A tecnologia humaniza a cidade? A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão... A tecnologia facilita a minha vida de jovem? Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?						

QUADRO 8 – TEMAS INTEGRADORES DA UNIDADE FORMATIVA VI

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
VI. Juventude e Cidadania	Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania? Dá pra ser feliz morando na cidade? Ser cidadão é ser ético! Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é ... Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?						

Fonte: Manual do Educador: Orientações Gerais. (SALGADO, 2008b, p. 42-43).

QUADRO 9 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PROJovem URBANO NOS MUNICÍPIOS.



Fonte: Materiais da Fundação Darcy Ribeiro.