

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

LEONARDO DAVID ROSA REIS

EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO DE PARTICIPANTES DO
PROJOVEM ADOLESCENTE

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO DE PARTICIPANTES DO
PROJOVEM ADOLESCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Aluno: Leonardo David Rosa Reis
Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Ferreira Godinho

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2017

CIP - Catalogação na publicação

R375e Reis, Leonardo David Rosa
Experiências de trabalho e escolarização de participantes do Projovem Adolescente / Leonardo David Rosa Reis - Belo Horizonte, 2017.
123 f. enc.:il.

Dissertação (Mestrado): Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho

Inclui bibliografia.

1. Educação e trabalho. 2. Juventudes - Aspectos sociais. I. Título. II. Godinho, Ana Cláudia Ferreira. III. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação. IV. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Brasil) - Projovem Adolescente - Belo Horizonte.

CDD: 362.70981

CDU: 362.7(81)

Elaborado por: Rosana Aparecida Alves Reis - CRB-6: 2500

Dissertação defendida e aprovada em 31 de março de 2017, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Claudia Ferreira Godinho - ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Karine dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (suplente)

Prof. Dr. Wander Augusto Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação
(suplente)

DEDICATÓRIA

*Aos/as Jovens do Coletivo Resistir e todas
as juventudes da quebrada.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer ao Programa de Mestrado da UEMG, pela defesa da universidade pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e a serviço da classe trabalhadora. Mantenho a defesa intransigente da escola pública como princípio ético e político.

Agradeço à paciente, incansável, sábia e feminista Ana Claudia Godinho, minha orientadora que me conduziu, socializou saberes e, com competência e compromisso me ajudou em todos os momentos deste estudo. Quando estava fraco você me fortaleceu e me incentivou a seguir em frente.

Agradeço às professoras Gilvanice Barbosa da Silva Musial e Maria Clara Bueno Fischer por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação. Pela leitura atenta e pelas observações valiosas.

Ao Manolo, que com sua paciência me ajudou em todos os momentos, amigo verdadeiro, fiel e para toda a vida.

À Nina, por estar a cada dia mais linda e companheira.

À Carla Alexandra, Marisaura, Rosilene e Viviane, pela paciência e constante incentivo, com atitude crítica, seguimos na luta.

À minha mãe, que sempre está ao meu lado, me fortalecendo e apoiando.

À Teté e a mamãe dela, que me socorreram nos momentos mais difíceis.

À memória do meu pai, homem íntegro e amigo fiel.

Aos(as) colegas da Turma VII do Mestrado, pelos momentos valorosos.

Aos(as) colegas de trabalho, que toleraram minhas ausências.

À vida e ao Criador desta.

RESUMO

REIS, Leonardo David. EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO DE PARTICIPANTES DO PROJovem ADOLESCENTE

Esta dissertação analisa as experiências de jovens participantes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Adolescente sobre trabalho e escola. São jovens moradores de um conjunto habitacional e de uma ocupação, localizados na região Norte de Belo Horizonte. Apoiado na perspectiva marxista, o estudo buscou compreender as contribuições e lacunas do Programa para a problematização de experiências de trabalho e de escolarização protagonizadas por estes e estas jovens. Para atingir tal objetivo, a coleta de dados foi realizada por meio de observação participante no período de 5 meses, entre abril e setembro de 2016, com registro em diário de campo, aplicação de questionários e realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Os resultados da pesquisa mostram experiências de trabalho precárias, significativa distorção idade e série e, posições críticas sobre o cotidiano escolar e as relações ali presentes. Não havia um espaço preparado para que os(as) jovens refletissem sobre suas experiências de trabalho e de escolarização. O trabalho na vida destes(as) jovens não se apresentou como um “vir a ser”, mas uma realidade concreta. A proposta do Programa considerando a preparação para o mundo do trabalho e potencialização da escolarização de jovens se mostrou frágil, contudo, as relações entre os(as) jovens e as demais atividades, certamente, possibilitaram análises críticas por parte destes(as) diante de suas experiências e das suas condições objetivas de vida.

Palavras-chave: juventudes, experiência, trabalho, escolarização, Projovem Adolescente.

ABSTRACT

REIS, Leonardo David. WORK AND SCHOOL EXPERIENCE OF YOUNG PARTICIPANT AT THE PROJOVEM ADOLESCENTE PROGRAM

This thesis analyses the experiences of young participants at Projovem Adolescente (a Brazilian program for the inclusion of young people at work and in school activities). The youngsters live in a housing complex and in an occupation area located in the north of Belo Horizonte. Based on a Marxist perspective, the study aims at investigating the contributions and gaps of the Program in order to better understand the work and schooling experiences of these youngsters. The collection of data was done through participant observation during five months (between April and September, 2016) with information recorded on field journals, the application of questionnaires and semi-structured interviews. Results show precarious employment experiences, a significant distortion between age and school grade and critical attitudes about daily school life and its established relations. No space was found for the youngsters to reflect upon their work and school experiences. For these young people, work did not mean any future perspective, but a concrete reality. The proposal of the Program, which is to prepare young people for work and boost schooling, is seen as fragile. Yet, the relations established between youngsters and the other activities allowed them to think critically about their experiences and their life conditions.

Keywords: youth, experience, work, schooling, Projovem Adolescente

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROJÓVEM (2010-2015)

QUADRO 2 - SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS OBJETIVOS E FOCOS PRINCIPAIS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

QUADRO 3 - SÍNTESE DOS PRINCIPAIS MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NOS TRABALHOS ENCONTRADOS

QUADRO 4 - MODALIDADES DE OFERTA DO PROJÓVEM NO BRASIL

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SÍNTESE DA METODOLOGIA DO PROJETO AGENTE JOVEM

FIGURA 2 – SÍNTESE GRÁFICA DO TRAÇADO METODOLÓGICO DO PJA

FIGURA 3 – BREVE PERCURSO DAS CONCEPÇÕES, AÇÕES, PROJETOS E PROGRAMAS PARA JUVENTUDE NO BRASIL – 1960 - 2013.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FTG – Formação Técnica Geral

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

PBF – Programa Bolsa Família

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PJA – Projovem Adolescente

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 15 |
| 1.1 Definições sobre o método | 16 |
| 1.2 Estudos encontrados sobre o Programa..... | 24 |
| | |
| 2. JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS | 30 |
| 2.1 Juventudes na América Latina e no Brasil | 30 |
| 2.2 O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Adolescente: contexto de origem e caracterização | 42 |
| 2.3 Concepção e metodologia que orienta e estrutura o Projovem Adolescente.... | 46 |
| | |
| 3. JUVENTUDES, TRABALHO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS | 54 |
| 3.1 Juventudes no plural: modos diferentes e desiguais de ser jovem | 54 |
| 3.2 Concepções sobre juventudes e adolescências do PJA..... | 57 |
| 3.3 Contribuições do campo trabalho e educação para problematizar as juventudes no Brasil | 66 |
| 3.4 Perspectivas teóricas sobre experiência..... | 83 |
| | |
| 4. EXPERIÊNCIAS DE JOVENS SOBRE TRABALHO E ESCOLA | 87 |
| 4.1 As experiências de trabalho dos(as) jovens do Coletivo Resistir..... | 87 |
| 4.2 As experiências de escolarização dos(as) jovens do coletivo estudado | 93 |
| 4.3 Caracterização do Coletivo Resistir e de suas dinâmicas cotidianas | 96 |
| 4.4 A problematização das experiências no Coletivo Resistir..... | 104 |
| | |
| CONCLUSÃO..... | 107 |

REFERÊNCIAS.....112

ANEXOS119

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS DOS(AS) JOVENS.....119

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL ENTREGUE AOS(AS) JOVENS DO COLETIVO EM MAIO DE 2016.....120

ANEXO 3 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação problematiza as experiências de jovens sobre o trabalho e a escola a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em um coletivo de Jovens do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, modalidade Projovem Adolescente do município de Belo Horizontes no período de abril a setembro de 2016.

Estudar experiências de jovens no mundo do trabalho e na escola com um enfoque que articula os estudos sobre juventudes e os de Trabalho e Educação: esse foi o desafio a que me propus na pesquisa que originou a presente dissertação.

O percurso da pesquisa me provocou a questionar a proposta do Projovem Adolescente, mesmo que considerado por alguns um avanço do ponto de vista de organizar ações para jovens da classe trabalhadora, com o discurso de garantir políticas públicas como direitos: a participação no cotidiano do PJA tem repercutido no processo de escolarização destes jovens? Como estes(as) jovens se apropriam das informações repassadas sobre o mundo do trabalho e se sentem estimulados a debaterem esta temática? Não estaria se repetindo a velha matriz de formação pobre para pobre, voltada para o adestramento e a moralização? Conforme analisaram nos estudos sobre juventudes, trabalho e educação, Carrano, (2007), (2009a); Corrochano (2008); Dayrell (2007); Frigotto (1994), (1998); Leão (2004); Melucci (1997); Spósito (2003); Túmolo (2011).

Na construção do projeto, na condução do trabalho de campo e na elaboração deste texto final, influenciaram sobremaneira aspectos tanto da minha experiência como trabalhador, quanto do cenário social e político recente. Sintetizo aqueles que avalio serem os mais relevantes para situar o lugar desde o qual produzo as reflexões desta dissertação.

O interesse pela temática e a escolha do Projovem Adolescente como objeto de investigação têm estreita relação com minha experiência de trabalho no referido programa, que iniciou em 2009 quando coordenei o Projovem Adolescente no município de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. Neste espaço tive a oportunidade de propor o reordenamento do Programa e fizemos isto no campo metodológico e, também, alteramos a legislação municipal para qualificá-lo. Inserimos na lei a figura do Coordenador Pedagógico, que contribuiu muito com os desenhos metodológicos e as ofertas socioeducativas do Projovem.

Em janeiro de 2013, por meio de consultoria realizada para a Prefeitura de

Belo Horizonte tive a oportunidade de apresentar uma proposta de reordenamento do Projovem Adolescente. Durante três meses realizamos um diagnóstico da situação do programa e elaboramos uma proposta metodológica, que é utilizada até os dias atuais.

A partir destas experiências de trabalho e dos estudos no curso de mestrado, defini como objetivo geral desta pesquisa *analisar as contribuições e lacunas da participação no Projovem Adolescente para a problematização de experiências de trabalho e de escolarização pelos/as sujeitos do programa*. Para tanto, nossa intencionalidade estava voltada para *compreender as experiências de trabalho e de escolarização de jovens participantes do PJA; analisar as contribuições e lacunas do PJA para a problematização das experiências de escolarização; analisar as contribuições e lacunas do PJA para a problematização das experiências de trabalho por jovens participantes do referido programa e, por fim, analisar as contribuições e lacunas do PJA para construção de expectativas de escolarização e trabalho por jovens participantes do programa*.

Além da minha experiência, também foi decisiva para a construção deste estudo a condução do governo federal em relação a políticas públicas voltadas para a educação e assistência social. Ao longo da pesquisa ocorreu um processo de instabilidade na Política de Assistência Social de Belo Horizonte, derivada da conjuntura política e econômica do país. Em conversa com a Gestora do Projovem Adolescente, ela relata que os repasses dos recursos federais para manutenção do Programa estavam atrasados e isso poderia prejudicar sua continuidade. Diante disso me apressei à pesquisa de campo. A conjuntura nacional, naquele momento, apresentava grande agitação diante da possibilidade de impeachment da Presidenta da República. Com o desfecho favorável ao impedimento da Presidenta, as mudanças no cenário político e econômico se aprofundaram de modo que as pautas do Congresso Nacional mobilizaram lutas sociais contra a retirada de direitos que estavam no horizonte, proposta pelo então governo empossado após o impedimento da Presidenta. Entendo que esse cenário é importante de ser destacado, pois o primeiro desafio de grande vulto que a população brasileira experimentou foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016, que reduziu os investimentos públicos por 20 anos na área social.

A princípio foi uma vitória para as elites político-econômicas brasileiras, que historicamente construíram e constroem proposições que se contrapõem às reações

e modelos defendidos pela classe trabalhadora. Nesse momento o Governo vem preparando mais uma série de reformas, como a da Previdência, que pode esfacelar a aposentadoria no Brasil, e também, a reforma trabalhista, que poderá precarizar ainda mais as relações de trabalho, com uma proposta que permite que desmantela a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Um retrocesso nas relações de trabalho, com previsão de acabar com 13º, FGTS, adicional de periculosidade, hora-extra, adicional de insalubridade, irredutibilidade de salários e outras conquistas resultantes de lutas travadas nos últimos 60 anos. E o que isso tudo tem haver com a pesquisa?

Considerando que este estudo ancora-se na perspectiva de que jovens das classes populares estão sujeitos às condições objetivas e conjunturais que alteram ou impactam nas políticas sociais, essas mudanças podem aprofundar as desigualdades que afetam as condições de vida desses sujeitos, dificultando ainda mais o acesso a uma vida com mais acesso a direitos. A aprovação da PEC 55 reduziu as possibilidade de ampliação de recursos para qualificar a educação pública diminui significativamente e, também, de programas socioassistenciais para jovens como o Projovem Adolescente e, também a reforma trabalhista deve precarizar ainda mais as ofertas e relações de trabalho para jovens. Essa combinação explosiva de precarização da educação e do trabalho afeta diretamente jovens das classes populares.

Visando promover um diálogo entre as questões que envolvem o problema de pesquisa e os objetivos da pesquisa, este projeto está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresenta os *caminhos metodológicos* que pretendemos trilhar seja no aporte teórico, epistemológico, morfológico e técnico da pesquisa (DE BUYNE e HERMAN, 1991), seja na construção de quadros de referência, métodos de pesquisa, quadros de análise e modos de investigação (idem). O capítulo seguinte discute as condições objetivas em que os e as jovens da América Latina experimentam a juventude. Entendo que estas experiências são marcadas por desigualdades e pela negação de direitos básicos aos e às jovens das classes populares, e estas marcas.

No terceiro capítulo, abordo os conceitos centrais que constituirão com o aporte teórico. Busquei os estudos sobre juventudes e nos do campo Trabalho e Educação para definir juventudes, desigualdade, experiência, trabalho e educação.

No último capítulo apresento e problematizo os dados obtidos no trabalho de

campo. Analiso as experiências de trabalho e de escolarização que os e as jovens relataram nas entrevistas individuais e, em seguida, abordo os diários de campo para analisar as situações em que houve a problematização e, em muitas outras, o silêncio em relação as experiências de trabalho presentes na maioria dos relatos.

Os resultados da pesquisa mostraram que todos(as) jovens entrevistados(as) apresentam um percurso sinuoso de escolarização, com um índice muito alto de distorção díade/série. As experiências escolares, na maioria das vezes, foram percebidas como um campo de conflito e não reconhecimento do espaço escolar. Na mesma direção, a inserção precoce em atividades de trabalho, em condições precárias, também apresentaram-se como uma realidade na vida dos sujeitos da pesquisa, revelando a fragilidade da política pública em garantir proteção social e experiências satisfatórias de escolarização e preparação para o trabalho. Contudo, a participação dos(as) jovens no Projovem Adolescente possibilita um conjunto de reflexões que contribuem para melhorar a percepção das condições objetivas de vida e promover experiências mais significativas na relação trabalho e escola.

1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A escolha do caminho teórico-metodológico da pesquisa com foco em abordagens qualitativas ancora-se na perspectiva de se investigar a dinâmica das relações sociais e humanas, considerando “a historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si” (MINAYO, 2008, p. 39).

Para a finalidade da pesquisa é preciso compreender que “[...] a pesquisa qualitativa parte da noção da construção social das realidades em estudo e está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (ARAÚJO, 2013, p. 16).

Consideramos que a pesquisa qualitativa foi adequada à construção desta pesquisa por permitir contemplar a análise do processo educativo em estudo, ou seja, compreender o PJA como um fenômeno social, cujos elementos não podem ser analisados isoladamente, como se as relações e interações humanas pudessem ser analisadas dissociadas dos sujeitos e/ou do contexto em que acontecem.

A consciência que se tem de determinada realidade social reflete na forma como a pesquisa é direcionada e, de que modo “tal consciência se projeta no mundo da vida, assim como passa a ser registrada nos processos pelos eruditos de construção do conhecimento” (MINAYO, 2008, p. 40). Do ponto de vista da pesquisa, a reflexão aqui apresentada sintoniza-se com a ideia de que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível” (ARAÚJO, 2013, p. 15).

Desse modo, compreendemos que a dimensão ontológica não pode ser descolada de mais duas dimensões fundamentais para sustentar a pesquisa, quais sejam - epistemológica e metodológica (GUBA, *apud* LÜDKE, 2010, p. 47). O campo epistemológico da pesquisa em tela, leva em consideração que os pressupostos assumidos ontologicamente apontam que as relações entre o conhecedor e o conhecido possuem uma base interativa e, que seus resultados podem ser mediados por valores compartilhados, influenciada pelo compromisso entre o pesquisador e o pesquisado, onde o pesquisador é mais um sujeito da pesquisa (FLICK, 2009, p.22).

Assim, pensei ser importante conhecer os processos educativos do PJA, por meio da leitura de mundo que os jovens apresentam e como as ações do

programa dialogam com os interesses e motiva a participação no Programa.

Para alcançar os objetivos do estudo, a proposta foi que os dados da pesquisa fossem produzidos por meio de métodos e técnicas sustentados em um arcabouço teórico crítico da ordem social capitalista, porque esta influencia diretamente no desenho e desenvolvimento dos programas e projetos educacionais.

Daí a relevância de se considerar o contexto social e histórico dos sujeitos teve como premissa o estudo da “formação social de um espaço cultural concreto” entendido como “a realidade que se forma processualmente na história: refere-se tanto a dimensões macro como microssociais” (MINAYO, 2008, p. 110).

1.1 Definições sobre o método

Escolhi o método dialético para buscar compreender o objeto de estudo, considerando que para utilização deste devemos considerar tanto o passado quanto o presente e, principalmente “a compreensão das ações humanas de todos os tipos e de todos os lugares que tiveram impacto na existência e na estrutura de determinado grupo no passado, no presente e em sua projeção para o futuro” (MINAYO, 2008, p.112, grifo nosso).

O significado que as pessoas dão a determinadas situações e suas condições de vida pode nos ajudar a compreender como percebem os processos educacionais os quais vivenciam. Contudo, não podemos deixar de considerar a estrutura social da qual estamos inseridos. (MINAYO, 2008 apud Goldmann, 1980, p.24) compartilha deste ponto de vista ao afirmar que “o que buscamos na compreensão das formas historicamente diferentes de viver em comum é a significação humana, impossível de ser compreendida fora da estrutura social”. Essa perspectiva conduz-nos a estabelecer nexos entre a definição do objeto de pesquisa, levando em consideração “a história e os fenômenos em seus níveis coletivos, individuais e específicos” (MINAYO, 2008, p.113, grifo nosso).

No percurso do estudo a intenção foi de utilizar a dialética como estratégia de análise, partindo da compreensão de que “a lógica dialética introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que explica o inacabado, o imperfeito e a transformação” (MINAYO, 2008, p. 111). Partindo da tese da “especificidade histórica da vida humana”, as

reflexões se apoiaram na ideia de que.

nada existe totalmente dado, eterno, fixo e absoluto. Portanto, não há nem ideias, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda vida humana e social está sujeita a mudanças, transformações, sendo perecível e podendo ser reconstruída” (MINAYO, 2008, p. 111).

A dimensão histórica considerada pela lente da dialética, “deve dar conta da coerência e da força criadora dos indivíduos e da relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva” (MINAYO, 2008, p.114), dentro de determinadas condições de produção e reprodução da vida cotidiana. Neste sentido, outra apropriação que nos interessou no método dialético diz respeito “ao princípio da totalidade da existência humana” de modo que as análises considerem os fatos em seu contexto histórico, mas, também, social e econômico e modo que provoque um movimento do pensamento, que considere “no processo de pesquisa de cunho dialético, reter a explicação do particular no geral e vice-versa” (MINAYO, 2008, p.114).

Noutras palavras, considerar a dinâmica das relações como elas se dão na realidade apresenta-se como princípio gerador da compreensão das questões objetivas e subjetivas, onde parte e todo são unidades de um mesmo complexo, que se correlacionam de modo que a análise das partes não desconsidera as determinações concretas que existem no todo, exigindo que se considere a “complexidade e as diferenciações presentes em todos os fenômenos, fatos e processos” (MINAYO, 2008, p.115). Ora, com essa afirmativa não se está dizendo que estamos em busca de verdades absolutas, até mesmo porque “o princípio da totalidade não é sinônimo de fechamento, de certezas absolutas e de verdades estabelecidas. Para a dialética, não há ponto de partida definitivo a priori” (MINAYO, 2008, p.115).

Considerar as condições concretas de vida de jovens em consonância com a dinâmica da realidade requer que observemos outro princípio da dialética, presente na análise da *totalidade*, que implica em perceber relações entre ideias e fatos socioeconômicos por meio da relação “entre a base material e a consciência, considerando-se que existe uma correlação dos modos de produção, das estruturas de classe e das maneiras de pensar” (MINAYO, 2008, p.117). Estamos nos referindo ao princípio da dialética sobre a “união dos contrários”, onde está presente “nas totalidades e partes delas em vários movimentos de entrelaçamento e de conflitos”

(MINAYO, 2008, p.116). Entre vínculos e, nestes, o conflito podemos perceber que “entre a base material e a consciência, existe uma correlação dos modos de produção, das estruturas de classe e das maneiras de pensar” (MINAYO, 2008, p.117, grifo nosso).

Para analisar as condições objetivas em que os sujeitos desenvolvem sua atividade, consideramos a relação entre teoria e prática, de modo que a ação humana, intercedida pela categoria mediadora das relações sociais, “o trabalho”, nos permite perceber “relações de desigualdades sociais, de superexploração, da depredação da força de trabalho” (MINAYO, 2008, p.124) que nos permite analisar a “deteriorização das condições de vida de contingentes imensos das populações aglomeradas nas cidades” (MINAYO, 2008, p.124).

Assim, partimos do pressuposto de que a clareza sobre a inserção em uma classe subalterna torna-se um elemento fundamental enquanto determinante social, político, econômico e cultural e nossa aproximação no campo de pesquisa considerou a especificidade dos jovens que participam destes processos, em uma perspectiva de serem pertencentes a classe que vivencia processos de exclusão e, constroem estratégias de sobrevivência saberes que impactam em suas experiências de vida. Assim nos interessa, por meio do método de Marx, tentar estabelecer nexos que articulem as relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do real, tentando não fragmentar as análises, considerando as relações sociais e a complexidade dos processos sociais presentes na realidade em estudo.

A escolha pelo método dialético vem na direção de reforçar o entendimento de que a dialética marxista se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular.

O enfoque da pesquisa tendo como pólo teórico a perspectiva marxista ancorou em princípios que podem contribuir para a interpretação da realidade que “podem ser sintetizados nas expressões do materialismo histórico e materialismo dialético”. (MINAYO, 2008, p.107) onde “o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade” (MINAYO, 2008, p.107). e o “conceito que resume o materialismo dialético - modo de produção e formação social” (MINAYO, 2008, p.109).

O enfoque marxista parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade. Por isso, a fundamentação ontológica adequada para a construção de nossa imagem de mundo pressupõe o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres. (MASSON, 2012, p. 3)

Quando se elege este suporte teórico estamos em busca de um aprendizado que contribua para organizar o conjunto das informações, para melhor compreensão da realidade, a partir de alguns pressupostos de análise, desse modo Tonet (2005, p. 77) destaca que

[...] na ótica marxiana, a questão dos pressupostos não é um problema meramente metodológico/epistemológico, mas uma problemática que articula questões relativas ao ser (natureza do ser social, categorias nodais do processo social) com outras relativas ao conhecer (possibilidade, natureza e alcance do conhecimento).

Desse modo, procura-se romper com a linearidade do pensamento em busca de um conhecimento comprometido com o “processo histórico que constitui o nosso cotidiano; *onde* esse processo não é linear, mas se move a partir das contradições existentes na realidade” (COVER, 2010, p. 164, grifo nosso).

A busca pelo conhecimento nos interpela a perceber que “um primeiro aprendizado a extrair é a necessidade de observar a materialidade das relações sociais” (COVER, 2010, p. 163). E,

isso implica dizer que é necessário fazer uma observação direta da realidade, examinando as partes isoladas, buscando os nexos invisíveis ao observador superficial, para depois recompor a realidade, desvelando o que não é possível ver a olho nu (COVER, 2010, p. 164).

A escolha por técnicas, instrumentos e estratégias de pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda, assim, “se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos” (BARBOUR, 2009, p.13).

Desse modo, a escolha por realizar: *entrevistas semiestruturadas* e *observação participante*, junto aos jovens participantes do Projovem Adolescente requereu uma combinação de estratégias entre entrevistas e observação que teve como objetivo percorrer um caminho metodológico que nos ajudasse a compreender a dinâmica da realidade, considerando os seus aspectos históricos e,

principalmente, no caso da entrevista permitir uma “reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2008, p. 262) e, no caso da observação participante, nos impulsiona a direcionar um olhar que nos interroge e ajuda a perceber o que observar e como observa (MINAYO, 2008, p. 289).

Tem especial relevo a perspectiva de análise das informações recolhidas em campo. Portanto, inspirados nas ideias de Maria Cecília de Souza Minayo (2008), nos propomos a tentar interpretar as informações por meio da “Hermenêutica Dialética” e, mesmo tendo a clareza de que não dominamos o conjunto das técnicas de pesquisa, faremos um esforço de análise das informações levantadas, apoiados naquela premissa metodológica.

Como apoio às entrevistas utilizamos a técnica de observação participante ao longo de cinco meses, no primeiro semestre de 2016. Para tanto, iniciou-se no mês de abril a participação nas rodas de conversa promovidas nos coletivos de jovens e, também, nos momentos de formação dos/as orientadores/as sociais e demais atividades do PJA. Esta presença no coletivo contribuiu para a elaboração dos questionários e roteiro de entrevistas, bem como para aprofundar a percepção da dinâmica da realidade e de alguns elementos do cotidiano vivenciado pelos(as) participantes do programa.

O processo de observação em campo iniciou no dia 03 de abril de 2016, após contato realizado com a Gerência do Programa no Nível Central da Secretaria de Assistência Social, com a Coordenação do CRAS e com o Orientador Social do Projovem. Acertado todos os detalhes, chegamos ao CRAS às 13h30 e fui recebido pelo guarda municipal. Informamos que gostaríamos de conversar com o Orientador do Projovem Adolescente. Chegamos à sala do Projovem e fomos muito bem recebidos pelo Orientador Social e pelos jovens. Desde então acompanhamos as atividades nas segundas-feiras e a relação com os adolescentes foram exitosas.

Nesta direção, podemos dizer que podemos ter um trabalho de campo mais contextualizado de modo que “a interpretação, para ter foros de instrumento científico de análise, precisa ser utilizada sem retirar dos dados o valor heurístico que possuem” (MINAYO, 2008, p. 294).

No Projovem Adolescente, identifiquei a frequência de 12 jovens, que participam com mais frequência das atividades. Planejei assim realizar as entrevistas individuais semiestruturadas com estas pessoas. O objetivo foi conhecer as experiências de escolarização e de trabalho que vivenciaram. Os dados dessas

entrevistas deverão contribuir para a compreensão de opiniões, argumentos e relatos dos sujeitos. Nessa direção, como instrumento auxiliar das entrevistas, apliquei um questionário com questões fechadas para identificação do perfil socioeconômico e de experiências de escolarização e de trabalho. Aquelas informações subsidiaram a interação do pesquisador com os sujeitos e a elaboração do roteiro de entrevista.

Realizei também uma entrevista aberta com uma gestora para conhecer a oferta do PJA em Belo Horizonte, dados sobre o funcionamento, as dificuldades e, as diretrizes gerais que orientam o Programa. A escolha pela utilização de entrevista levou em consideração que estas “podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização” (MINAYO, 2008, p.261). A entrevista como fonte de dados pode contribuir para uma melhor compreensão quando direcionamos para que os sujeitos reflitam sobre determinado tema relacionado a seu contexto, experiência e condição de vida, que nos interpela a provocar que o indivíduo entrevistado, reflita sobre a realidade que vivencia. Assim, busquei obter elementos que pudessem contribuir para compreender como os/as jovens percebem sua realidade. Assim, as entrevistas podem oferecer informações que contenham

uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2008, p. 262)

Trata-se de uma busca por tentar desvendar, em cada entrevista, “elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano” (MINAYO, 2008, p. 263).

Para melhor compreender o cotidiano dos/as jovens no programa, a recolha de dados buscou realizar a triangulação de entrevistas, questionários e observação participante, apostando que “o ato do entendimento, mais que um desvendamento da verdade do objeto, é a revelação do que “o outro” (o “tu”) coloca como verdade” (MINAYO, 2008, p. 332).

O cotidiano e as condições objetivas de vida dos jovens participantes do Projovem Adolescente nos remetem a refletir que “o mundo da cotidianidade onde se produz o discurso é o parâmetro da análise, pois é o único mundo possível do

consenso, da compreensão ou do estranhamento da comunicação intersubjetiva, por isso, é também o mundo objetivo” (MINAYO, 2008, p. 345). Ora, para que as análises caminhem em uma direção coerente, não podemos perder de vista que “apoiar toda a reflexão sobre determinada realidade sobre o contexto histórico, partindo do pressuposto de que o investigador-intérprete e seu “sujeito” de observação e pesquisa são expressões de seu tempo e de seu espaço cultural” (MINAYO, 2008, p. 345).

Uma vez que nada se constrói fora da história, qualquer texto (em sentido amplo) necessita estar referido ao contexto no qual foi produzido, porque só poderá ser entendido na totalidade dinâmica das relações sociais de produção e reprodução nas quais se insere. Mais que isso, o cientista que analisa as questões sociais nunca poderá se esquecer de que os seres humanos não são objeto de investigação, são também sujeitos de relações”(MINAYO, 2008, p.348).

Buscamos definir categorias de análise que considerasse a experiência e expectativa de jovens sobre trabalho e escola para melhor compreender a dinâmica da realidade que ofereceram elementos próprios do grupo cultural estudado, bem como das condições sócio históricas e políticas em que este grupo está inserido. Estes aspectos manifestam-se no corpo, em imagens, na produção de materiais gráficos e pedagógicos, na fotografia, na arquitetura, na pintura, entre outros elementos. Nesse sentido, especula-se sobre as possíveis tendências utilizadas pelos orientadores sociais para construir condições para que os/as jovens interajam com as atividades propostas.

A dialética é uma “maneira dinâmica de interpretar o mundo, os fatos históricos e econômicos, assim como as próprias ideias, sob a égide do materialismo histórico” (MINAYO, 2008, p.339), como destacado anteriormente.

A perspectiva de tratamento e análise das informações considerou que a articulação entre hermenêutica e dialética pode contribuir substancialmente para melhor compreensão da realidade dos sujeitos da pesquisa, de suas vivências, experiências e perspectivas, contudo,

isso não significa que a hermenêutica e a dialética devam reduzir-se a uma simples teoria de tratamento de dados. Mas, por possibilitarem uma reflexão

que se funda na práxis, o casamento das duas abordagens é fecundo na condução do processo, ao mesmo tempo compreensivo e crítico de estudo da realidade social. (MINAYO, 2008, p. 343).

Importa-nos, perceber que a complementaridade entre as duas perspectivas de análise revelam-se na ideia de que “enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética estabelece uma atitude crítica” (MINAYO, 2008. p.346). Assim, a compreensão de que as “análises se tornam mais do que simplesmente extração de temas a partir dos dados” (BARBOUR, 2009, p.48), pretendemos direcionar a nossa análise a fim de desenvolver “um processo de interrogar os dados, contextualizar comentários, desenvolver tentativas de explicação e submetê-las a mais interrogações e refinamentos” (BARBOUR, 2009, p.48).

a compreensão da consciência e das atitudes fundamentais dos indivíduos e dos grupos em análise, em face dos valores da comunidade e do universo; (b) a compreensão das transformações do sujeito da ação dialética ser humano/natureza/sociedade, numa busca de síntese entre passado, presente e projeção para o futuro; (c) a compreensão das ações humanas de todos os tipos nos diferentes lugares e dos acontecimentos inevitáveis ligados a elas, segundo as intenções dos atores sociais e os significados que eles atribuem aos eventos e a seu próprio comportamento; (d) a compreensão de que as estruturas que condicionam os seres humanos em seu processo individual ou coletivo são construções humanas objetivadas; (e) a compreensão de que a liberdade e a necessidade se condicionam mutuamente no processo histórico. (MINAYO, 2008, p.346).

Ora, estabelecer um campo de diálogo entre estas abordagens nos interesse muito considerando que a dialética considera os pólos da objetividade e subjetividade, articulando a dimensão da “vida social”, que segundo Goldman 1980 *apud* Minayo (2008) “é o único valor comum que reúne a todos os seres humanos e de todos os lugares”. E, que “nisso coincide com a hermenêutica que proclama o terreno da intersubjetividade como o lócus da compreensão” (p.346). Nesse sentido é possível haver um diálogo de ambas as abordagens.

1.2 Estudos encontrados sobre o Programa

A busca inicial utilizou o Portal de Teses e Dissertações da CAPES estudos sobre o Projovem Adolescente. O movimento subsequente foi à leitura dos resumos para identificação do objetivo da pesquisa e as diferentes técnicas de recolha de dados efetuadas.

No sistema de busca da CAPES encontramos 42 trabalhos, utilizando como descritores projovem, projovem adolescente, juventude, juventude e políticas públicas. Dos trabalhos elaborados entre 2010 e 2015, a maioria se refere ao Projovem Urbano, como representado no quadro abaixo.

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROJOVEM (2010-2015)

| Programa | Nº de teses | Nº de dissertações |
|----------------------|-------------|--------------------|
| Projovem Urbano | 01 | 30 |
| Projovem Trabalhador | nenhuma | 04 |
| Projovem Campo | nenhuma | 02 |
| Projovem Adolescente | nenhuma | 05 |

Fonte: Elaboração própria

Dentre as dissertações que tematizam o Projovem Adolescente, em três os sujeitos da pesquisa são jovens participantes do PJA; uma elegeu educadores/as do programa; uma somente os gestores e técnicos; e uma com jovens e educadores do PJA. Quatro trabalhos utilizaram como método de pesquisa entrevistas semiestruturadas e uma observação. Foi contabilizado um único caso que registra o uso de grupo focal como método. Os demais estudos levantados abordam aspectos dos mais diversos no campo de estudos sobre juventude, sem destaque específico para o PJA. Nesta direção, encontramos uma pesquisa realizada com jovens participantes caracterizando o perfil destes buscando identificar a relação com a família, com a escola e com o trabalho. Área: Serviço Social (MAIA, 2011); pesquisa realizada com jovens participantes sobre as condições sociais, econômicas e perspectiva de vida. Realizou estudo de caso por meio de entrevistas

semiestruturadas. Área: Políticas Públicas e Desenvolvimento Local (COLA, 2012); pesquisa realizada com trabalhadores/as do PJA com objetivo de conhecer o processo de formação destes/as por meio de entrevista semiestruturada e observação não participante. Área: Inclusão Social e Acessibilidade (GIRARDI, 2011); pesquisa realizada com jovens e com educadores/as do PJA com objetivo de investigar práticas musicais utilizando questionários, registros em áudio e vídeo e grupo focal. Área: Música (FILHO, 2012) e, por fim, pesquisa realizada com gestores e técnicos da política de assistência social com objetivo de examinar as relações institucionais do terceiro setor e sua interface com o executivo municipal, utilizando entrevistas semiestruturadas. Área: Ciências Sociais (DINIZ, 2012).

O segundo levantamento efetuado utilizou o portal de periódicos da CAPES para acesso às principais publicações da área de educação em língua portuguesa mantidas no portal *Scielo*. A pesquisa, efetuada por assunto, utilizando os mesmos descritores, retornou a pesquisa com 5 trabalhos relativos ao Projovem Urbano e nenhum sobre PJA. No entanto, com a utilização do descritor “juventude” foi possível a identificação de mais de 80 trabalhos sobre este tema.

O terceiro levantamento realizado utilizou o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), onde foi realizada busca nos Grupos de Trabalho e leitura dos temas de pôsteres e trabalhos apresentados nas 3 últimas reuniões anuais (34^a a 37^a). Foram encontrados 3 pôsteres e 3 trabalhos tematizando o Projovem Urbano e somente um trabalho relacionado ao PJA. Neste texto da 36^a Reunião Nacional da ANPEd, a pesquisadora buscou compreender os interesses e opiniões de jovens participantes do Programa de modo a diferenciar os aspectos da educação “não formal” presentes no PJA da forma como foi implementado em Ribeirão Preto/SP. Para tanto, aplicou questionário aos jovens e realizou entrevista semiestruturada com educadores/as do PJA (VINHA, 2013). De acordo com esta autora, na visão destes jovens, o Estado “falhou” no provimento e garantia de direitos de proteção social, previstos no Programa em suas “experiências juvenis”.

os resultados do estudo evidenciam que para a maioria dos jovens que participaram da pesquisa a versão do Projovem Adolescente em Ribeirão Preto pouco contribuiu para os processos de adensamento e enriquecimento de seus quadros educativos-socializadores (ibidem, p. 4).

O quarto e último momento foi destinado à realização de uma pesquisa mais geral nos sistemas de busca da internet, google, no período de julho a setembro. Utilizamos os mesmos descritores anteriores, acrescido de termos como 'Secretaria Nacional de Juventude', 'Projovem MDS', 'Projovem 15 a 17'. Retornaram cerca de 500.000 resultados com estes descritores, onde grande parte relacionavam-se ao tema juventude e, quando do Projovem, relacionado à Modalidade Projovem Urbano e outros relativos a sites institucionais e blogs. Contudo, sobre o PJA somente 8 trabalhos compõem o resultado da busca. Foram 5 artigos e comunicações orais escritos entre 2010 e 2015 e, uma monografia de especialização *latu sensu* na área de economia.

Posteriormente foram feitas as leituras dos textos selecionados e, confirmada a relevância dos dados necessários para a pesquisa, foram realizados os registros de leitura por meio dos fichamentos. No período compreendido entre julho e setembro de 2015, foi elaborado um quadro síntese contendo a referência sobre dissertações, teses e artigos que versavam sobre o PJA e, por meio de uma breve leitura dos materiais encontrados, buscando identificar quais eram os objetivos dos trabalhos ao escolher o PJA como campo de estudo realizou uma breve categorização dos objetivos que mais destacaram e qual seria o foco principal dos trabalhos.

Para a construção do quadro de referências utilizamos as técnicas de análise documental, a partir das quais agrupamos as informações em função da incidência das referências, identificando características regulares, elegendo depois as mais representativas, conforme apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 2 - SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS OBJETIVOS E FOCOS PRINCIPAIS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

| Síntese dos objetivos dos trabalhos encontrados | Foco principal |
|--|--|
| 1. Compreender/Analisar o Programa enquanto política pública em âmbito geral e local seja nos aspectos normativos ou em sua relação com o terceiro setor. | Discutir os fundamentos históricos, políticos e socioeconômicos que deram origem ao Programa Projovem Adolescente, as contradições existentes no Programa e, principalmente, compreender os processos de implantação e implementação da versão do Projovem Adolescente. |
| 2. Compreender a prática realizada no Programa, as experiências e os processos educativos . | Análise dos fundamentos educacionais presentes no material didático, as concepções de educação, o processo de formação dos trabalhadores sociais. |
| 3. Compreender, os efeitos e repercussões desencadeadas na vida dos/as jovens diante da participação do Programa. | Perceber se houveram mudanças na vida dos jovens, por meio da participação no PJA, por meio da percepção destes sobre cidadania, trabalho e gênero. Verificar os interesses e as opiniões do sujeito que interagiram com as atividades socioeducativas e, ainda, Caracterização do perfil dos jovens, ganhando centralidade as relações com o contexto político-institucional, incluindo escola e trabalho. |

Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, este projeto se situa no terceiro e último objetivo presente no quadro 2 e pretende contribuir para o debate sobre as concepções de jovens participantes do PJA sobre educação e trabalho, pois criará um espaço de reflexão

entres estes sujeitos, além de permitir conhecer concepções e experiências educativas dos sujeitos da pesquisa e as repercussões em suas vidas. Nessa direção, os dados gerados a partir deste projeto contribuirão para preencher uma lacuna na produção acadêmica em relação ao PJA de Minas Gerais, haja vista que dos estudos encontrados sobre o programa, somente uma é do Estado de Minas Gerais, município de Contagem (DINIZ, 2012), que tem como público alvo os gestores do PJA.

Nesta mesma direção, realizamos uma leitura em todos os trabalhos encontrados nos diferentes bancos de dados, para identificar quais foram as metodologias e os métodos de pesquisa utilizados nos trabalhos, do qual identificamos a totalidade dos trabalhos possuem natureza qualitativa e utilizaram métodos variados como percurso para obterem os resultados, segundo os objetivos propostos. Podemos perceber que os estudos sobre o PJA convergem no que diz respeito ao paradigma de pesquisa, pois todas são pesquisas qualitativas. As escolhas teórico-metodológicas variam e para sistematizar os resultados desta revisão bibliográfica, apresento o quadro.

QUADRO 3 - SÍNTESE DOS PRINCIPAIS MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NOS TRABALHO ENCONTRADOS

| Principais métodos/instrumentos utilizados | Quantidade |
|--|------------|
| Observação participante | 5 |
| Observação não participantes | 1 |
| Entrevistas semiestruturadas | 8 |
| Estudo de caso | 2 |
| Método hipotético – dedutivo | 1 |
| Pesquisa-ação | 1 |
| Áudio e vídeo | 1 |
| Grupo focal | 3 |
| Questionários | 4 |
| Coleta de depoimentos | 1 |
| Diário de campo | 1 |

Fonte: Elaboração própria

Quanto à utilização de combinações de métodos, encontramos 2 trabalhos com dois métodos utilizados, 3 trabalhos com três métodos, um trabalho com 4 métodos e um trabalho com 5 métodos.

Consideramos que nestes veículos de comunicação científica é possível

identificar tendências do conteúdo da produção científica brasileira na área desde a implementação do Projovem Adolescente em 2008. Daí esta pesquisa bibliográfica consistiu na identificação, descrição e categorização a partir de três eixos previamente definidos: finalidades da pesquisa, objetivos e métodos utilizados.

O procedimento básico foi o levantamento bibliográfico dos artigos dos periódicos, consultados nos sumários e resumos dos periódicos e anais de eventos, a partir do qual buscamos identificar a existência ou não de algumas daqueles descritores acima explicitados.

2. JOVENS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

Neste capítulo busco nos estudos sobre juventudes conhecer as diferentes realidades e diretrizes que circunscrevem as políticas públicas para estes(as) sujeitos. Para tanto, um olhar para a realidade Latino Americana pode nos ajudar a conhecer e compreender como as linhas guias de formulação de políticas pode ser orientadas pelas diferentes realidades, desigualdades e circunstâncias, afetando direta ou indiretamente as juventudes, nos mais variados contextos. Outro aspecto que abordo é como o Projovem Adolescente está organizado, suas concepções e seu desenho metodológico. Finalizo o capítulo com o desenho do Programa no Município de Belo Horizonte.

2.1 Juventudes na América Latina e no Brasil

A evolução das Políticas Públicas de Juventudes na América Latina tem sido determinada pelos problemas de exclusão dos(as) jovens da sociedade e de como facilitar-lhes sua transição e integração ao mundo adulto. As formas como os governos procuram solucionar os problemas relacionados ao segmento juvenil demonstram a dificuldade de entendimento de que essa categoria social pode ser considerada sujeitos de direitos.

As condições que foram construídas os sistemas de proteção social para a população da América Latina se assemelharam. O modelo desenvolvimentista até a década de 80 foi marcado por ações que consideravam que a capacidade de contribuição das pessoas assalariadas, por meio de vínculos formais de trabalho seriam decisivas para que os países tivessem condições de garantir algum nível de segurança social, no caso, acesso à Previdência Social, de forma contributiva e pactuada entre as gerações, “trabalhadores(as) ativos(as) contribuindo para inativos(as)” (IBASE, 2010, p. 84).

Assim, a principal estratégia dos governos nacionais, foi investir em educação com intuito de ampliar a força de trabalho juvenil para expandir a contribuição previdenciária, contudo, sem ampliar direitos sociais e isso enfraqueceu

os mecanismos corporativistas baseados na solidariedade trabalhista e se fortaleceram critérios relacionados à competição no mercado e à individualização dos riscos, e, por outro, as políticas sociais se reduziram à focalização para alívio imediato da pobreza (IBASE, 2010, p. 84).

Destarte, as medidas adotadas pelos governos foram marcadas, a despeito das diferenças e particularidades dos países, por investidas em “políticas neoliberais econômica e socialmente desagregadoras, um persistente quadro de precariedades e desigualdades sociais” (IBASE, 2010, p. 84), aumento da recessão e da pobreza, exigindo reestruturações econômicas e criação de “políticas compensatórias de transferência de renda para os(as) mais empobrecidos(as), por meio de programas alimentares e empregos temporários”. (IBASE, 2010, p. 84). Assim,

uma vez mais, os(as) jovens não encontraram seu lugar e ficaram invisíveis. A não ser aqueles que eram tidos como em “situação de risco”, para os quais foram reservados projetos específicos, os quais nem de longe se configuravam como “direitos” (idem, 2010, p. 84).

Nesse cenário, as juventudes passam a ser foco de atenção dos governos e demais organismos da sociedade, com a elaboração de diferentes iniciativas. De um lado, pela pressão que a conjuntura colocava diante da precarização das condições de vida da população e, fortalecendo o entendimento dos(as) jovens como responsáveis por dar respostas plausíveis para o desenvolvimento dos países, por meio da expansão da força de trabalho, por outro, “problemas” que precisavam de intervenção por um conjunto de ações para “enfrentar a violência por meio da prevenção de delitos; enfrentar o desemprego juvenil por meio de projetos de capacitação ocupacional e inserção produtiva com ênfase no empreendedorismo juvenil”. P. 85. Assim, nos países da América Latina, “surge uma série de programas promovidos por organismos internacionais [...] para incorporação dos(as) jovens excluídos(as) no mercado de trabalho” (IBASE, 2010, p. 85).

As transformações sociais, culturais e econômicas, ocorridas nas décadas mais recentes, ainda apresentam resquícios das heranças nefastas de governos autoritários e marcados por políticas neoliberais e focalizadas (ABRAMOVAY, 2002).

Contudo, mudanças foram proporcionadas “em direção à ampliação de direitos sociais e à geração de oportunidades”, muito em função da forma de participação social e política dos segmentos juvenis nesses países, por meio de construção de espaços político-democráticos que inseriram na agenda

governamental e dos organismos nacionais e internacionais a necessidade de investir em políticas menos compensatórias.

São muitas as consequências que levaram a degradação das condições de vida e a crescente desigualdade social, mas a mais evidente é a baixa qualidade da educação, o pouco acesso a emprego ou a precariedade das ofertas existentes. Para ilustrar destacamos a realidade boliviana, quando o assunto é a qualidade do trabalho, considerando que

as condições exigidas pelo mercado em termos de “experiência”, “aparência” e “idade”, entre outros requisitos, à frente da “capacidade” e do “desejo de superação”, estão aumentando as desigualdades no trabalho entre os(as) jovens, com prejuízo dos(as) menos favorecidos(as) economicamente, que, vendo limitadas suas possibilidades de acesso aos sistemas de educação formal, por problemas econômicos, acabam por abrir mão de suas opções de formação (ABRAMOVAY, 2002, p.15).

A falta de oportunidades leva a um conjunto de situações que afetam diretamente a vida das juventudes latino americana, onde a pobreza aumenta os índices de discriminação e marginalização dos(as) jovens, sem contar que a “exclusão digital, que deixa a Bolívia em posição de desvantagem quanto ao aproveitamento dos benefícios da nova onda tecnológica no sentido de se desenvolver na direção de uma sociedade da informação” (ABRAMOVAY, 2002, p.15).

O entendimento sobre juventude, perpassou várias formas na América Latina, a chegada e ampliação da noção de direitos, de algum modo, trouxe a perspectiva de possibilidade de “oportunidades iguais de acesso à experiência, aos conhecimentos e patrimônios econômicos produzidos e acumulados pelas sociedades” (IBASE, 2010, p. 87).

Diante de um quadro de desigualdades, percebe-se que o final dos anos 90, gerou um cenário de insegurança onde os jovens pobres estavam mais expostos a situações de riscos de violência e de desemprego. (ABRAMOVAY, 2002, p.34). Considerando o processo de transição aos quais os(as) jovens estavam submetidos, principalmente, que a “juventude é vista como tempo “de preparação”, quando indivíduos iniciam sua emancipação e processam sua inserção nas diversas dimensões sociais da vida adulta (produtiva, sexual, familiar, política)” (p.95). A perspectiva de a questão juvenil entrar na agenda pública na condição de sujeitos de direitos traz consigo um novo vocabulário na agenda política, principalmente, na

elaboração de políticas públicas para esse segmento. (IBASE, 2010, p. 95).

A partir dos anos 2000, ocorre uma ligeira melhora nos índices de pobreza, desdobrando em melhores condições de vida da população latino americana, principalmente, com a entrada de governos com uma agenda programática mais voltada para elaboração de políticas públicas para os mais pobres. Contudo, permanecem algumas lacunas e problemas que afetam a população quando o assunto é políticas públicas para juventudes, merecendo destaque duas áreas, que mais interessa a nossa pesquisa.

No caso da educação, alguns elementos podem nos ajudar a pensar, considerando que “ela é considerada o principal instrumento para a elevação dos níveis de capital humano e para promover o bem-estar de jovens e adolescentes” (ABRAMOVAY, 2002, p.38). Na América Latina, os autores estudados, destacam que houve um aumento significativo do número de matrículas e o acesso dos jovens à escola, com elevação do nível educacional, contudo, essa ampliação do acesso não se traduziu em melhora nos indicadores de qualidade da educação (ABRAMOVAY, 2002, p.44), de modo que um dos aspectos importantes a ser destacado é o “aumento crescente nos níveis de repetência e também nas avaliações negativas sobre os conhecimentos adquiridos” (ABRAMOVAY, 2002, p.44).

Outra questão identificada é que a distribuição das vagas na escola pública está cada vez mais passando por um processo de “segmentação socioeconômica”, revelando que “a acumulação de capital social passa a operar em círculos mais restritos, favorecendo o isolamento de jovens e a exclusão ainda mais” (ABRAMOVAY, 2002, p.44).

Quando o assunto é trabalho, e sua relação com a educação, a realidade mostra que “muitos estudantes abandonam os estudos para trabalhar, comprometendo, por muitas vezes, seu processo de formação e capacitação profissional” (ABRAMOVAY, 2002, p.45), mas isso poderia nos conduzir a um pensamento de que existe uma oferta significativa de postos de trabalho para a população juvenil, mas essa questão, como foi destacada, não é verdadeira, onde os(as) jovens inserem-se em trabalhos precários, informais e instáveis. Sem contar que isso leva a grandes distorções idade série, com um aumento significativo de defasagem escolar.

Outro aspecto que merece destaque é a baixa experiência dos jovens que

também influencia na inserção nos postos de trabalho disponíveis, considerando a fragilidade de oferta de qualificação profissional para estes, associado a baixas escolaridades, desse modo a “busca de incorporação ao mercado de trabalho na América Latina, jovens e adolescentes deparam-se também com outros problemas que concorrem para vulnerabilizá-los” (ABRAMOVAY, 2002, p.46). Assim, o primeiro emprego passa a não ser fruto de um processo de preparação desses sujeitos para qualificação, mas apresenta um conjunto de contradições que quando chegam à fase adulta, o conjunto de experiências de trabalho precarizadas marcam negativamente sua perspectiva de ascensão na vida futura e inserção em postos dignos de trabalho (ABRAMOVAY, 2002, p.47).

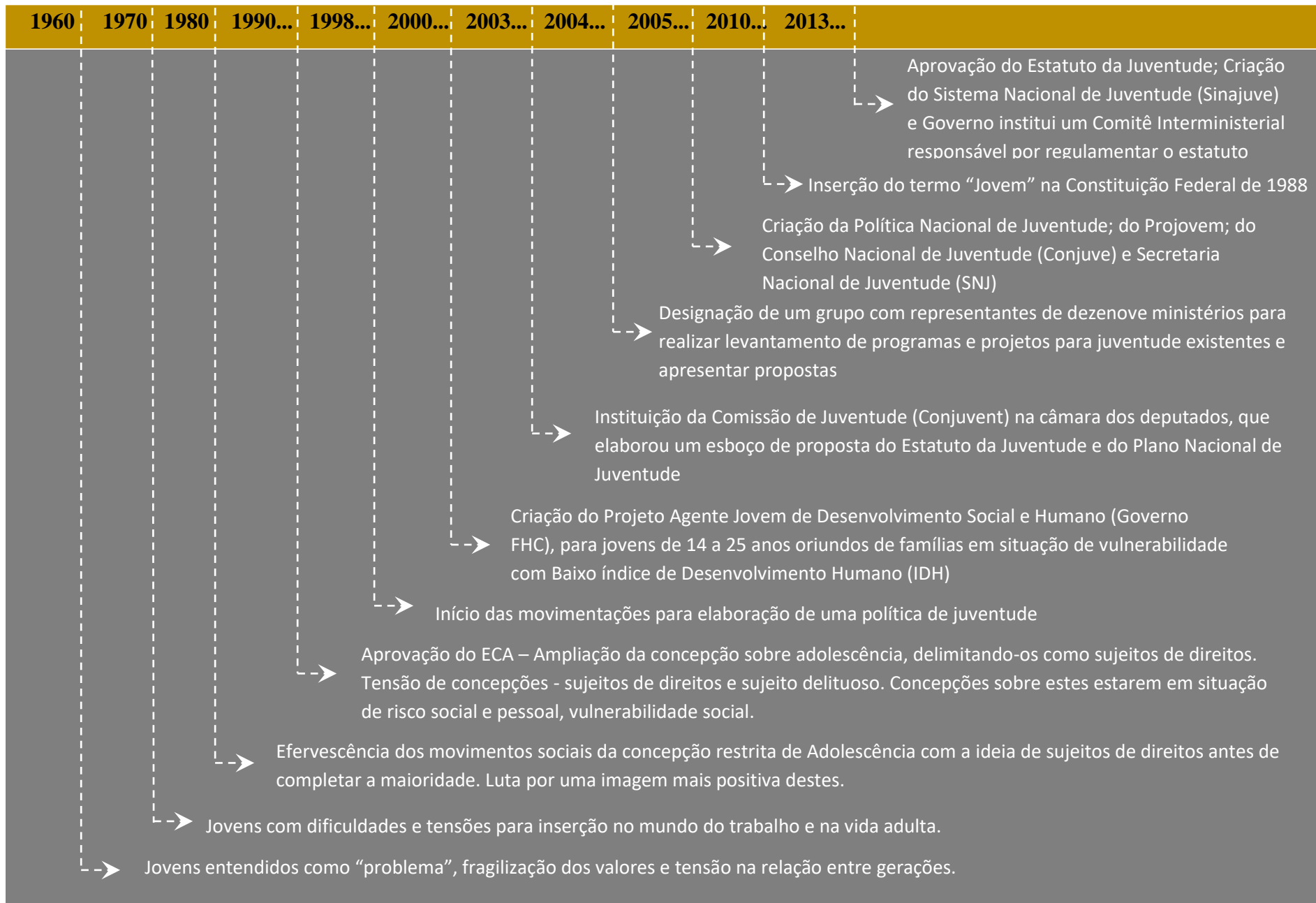
Além de se depararem com o desemprego, os jovens latino-americanos sofrem os efeitos do déficit entre o sistema educacional e as novas demandas do mercado de trabalho e precisam lidar com os problemas de uma inserção precária e, também a entrada prematura no mercado de trabalho faz com que muitos jovens abandonem a escola e de certa forma determina a possibilidade de um bom emprego futuro para eles (ABRAMOVAY, 2002, p.47).

Em busca de trilharmos um caminho de compreensão dos aspectos históricos mais gerais que ocuparam a agenda pública com iniciativas, programas e projetos voltados para as juventudes e, neste aspecto, ações para adolescentes entre 15 e 17 anos, não podemos perder de vista o contexto histórico em que houve demandas ou iniciativas de construção de políticas públicas para juventudes.

Para tanto, fazendo uma primeira aproximação dos estudos sobre juventudes de Abramo (1997); Badaró (2013, 2013a); Sposito e Carrano (2003), tentamos identificar ao longo de alguns anos, quais foram as ações, programas e projetos que se desenvolveram, para que possamos refletir e analisar os elementos que compuseram as ações para juventudes. Para tanto, a descrição do quadro a seguir pode nos possibilitar compreender melhor o percurso institucional, político e normativo das políticas públicas para juventude e,

ainda se observa a ausência de estudos que reconstituam os modos como foram concebidas as ações públicas destinadas aos jovens no século XX, embora, de modo geral, sejam perceptíveis algumas imagens, reiterando algumas das orientações latino-americanas (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

FIGURA 1
BREVE PERCURSO DAS CONCEPÇÕES, AÇÕES, PROJETOS E PROGRAMAS PARA JUVENTUDE NO BRASIL – 1960 - 2013



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos textos de (SPOSITO;CARRANO, 2003) (BADARÓ, 2013)

Até a promulgação do ECA, as concepções sobre o público juvenil foram passando por uma certa “reconceituação”, de modo que apareciam um conjunto de ideias e valores que gravitavam entre preconceitos, discriminações e o entendimento do jovem como sujeito de direitos, contudo, com uma total ausência do estado na formulação de políticas públicas para juventude (BADARÓ, 2013; BADARÓ, 2013a). Neste contexto, as ações governamentais destinadas aos jovens apresentavam-se como um “retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil” (CARRANO, 2007a), com uma flagrante disputa em torno de concepções, que influenciavam nas ofertas e nas demandas apresentadas aos jovens. Assim, apresentaram-se, conforme Carrano (2007a),

conservadoras formas e conteúdos de conceber a condição de crianças e adolescentes nas dimensões jurídica, institucional e social na sociedade brasileira” de tal forma que “as representações correntes ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentuam a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 15).

O avanço na formulação e implantação de propostas governamentais e de instâncias ligadas à juventude ganha relevo a partir de 2002, mas ganha expressividade a partir de 2003, no governo Lula. Nesta direção Sposito e Carrano (2003) destacam que “ao se empreender qualquer análise sobre iniciativas federais, é preciso evidenciar a baixa atividade coordenadora do governo federal no período 1995 – 2002, em relação a programas e projetos” (p.20), voltados para juventude, considerando que movimentações e lutas sociais empreendidas a partir da década de 80 induzem a um conjunto de mudanças nas concepções e na agenda pública quanto ao tema da juventude.

Nessa direção, em 2001 o Governo Federal criou O Projeto¹ Agente

¹ Na Política de Nacional de Assistência Social (PNAS) existe uma diferença quando falamos em Programas e Projetos. Perceba que o Agente Jovem configura-se como um *Projeto* e o Projovem Adolescente como um *Programa*. A diferença básica entre estes dos termos na PNAS é que os Programas são ações integradas e complementares, não continuadas, que são criados para qualificar e melhorar benefícios e serviços socioassistenciais. Já os Projetos têm caráter mais pontual e, possuem princípio, desenvolvimento e uma perspectiva de finalização e, servem para melhorar as condições gerais de subsistência, elevação do padrão de qualidade de vida, das pessoas ou segmentos populacionais e, precisa de contribuição e articulação com outras políticas públicas. (BRASIL, 2004).

Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Agente Jovem), instituído por meio da Portaria nº 879/2001 do Ministério da Previdência e Assistência Social. O Projeto visava atender jovens de 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, pertencentes a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. O Projeto tinha como objetivo o desenvolvimento pessoal, social e comunitário desses jovens, construir uma proposta de ocupação, que não configurasse trabalho, mas que possibilitasse, de fato, sua permanência no sistema educacional e proporcionasse experiências práticas para preparação de futuras inserções no mundo do trabalho. Além disso, o projeto se preocupou em criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema de ensino. O Governo Federal garantia ao Jovem que participava do Projeto uma bolsa mensal de R\$65,00 (sessenta e cinco reais), durante 12 meses, e a concessão da bolsa estava condicionada à frequência mínima de 75% na atividade de ensino na qual o jovem está inserido e na capacitação teórico-prática pertinente ao projeto. Completando 18 anos, o Jovem era desligado automaticamente do Projeto.

O Agente Jovem tinha como prioridade atender jovens que estavam fora da escola, egressos de programas sociais, que haviam cometido atos infracionais e cumpriam medidas socioeducativas ou medidas protetivas e, jovens oriundos de programas de atendimento a situações de abuso e/ou exploração sexual.

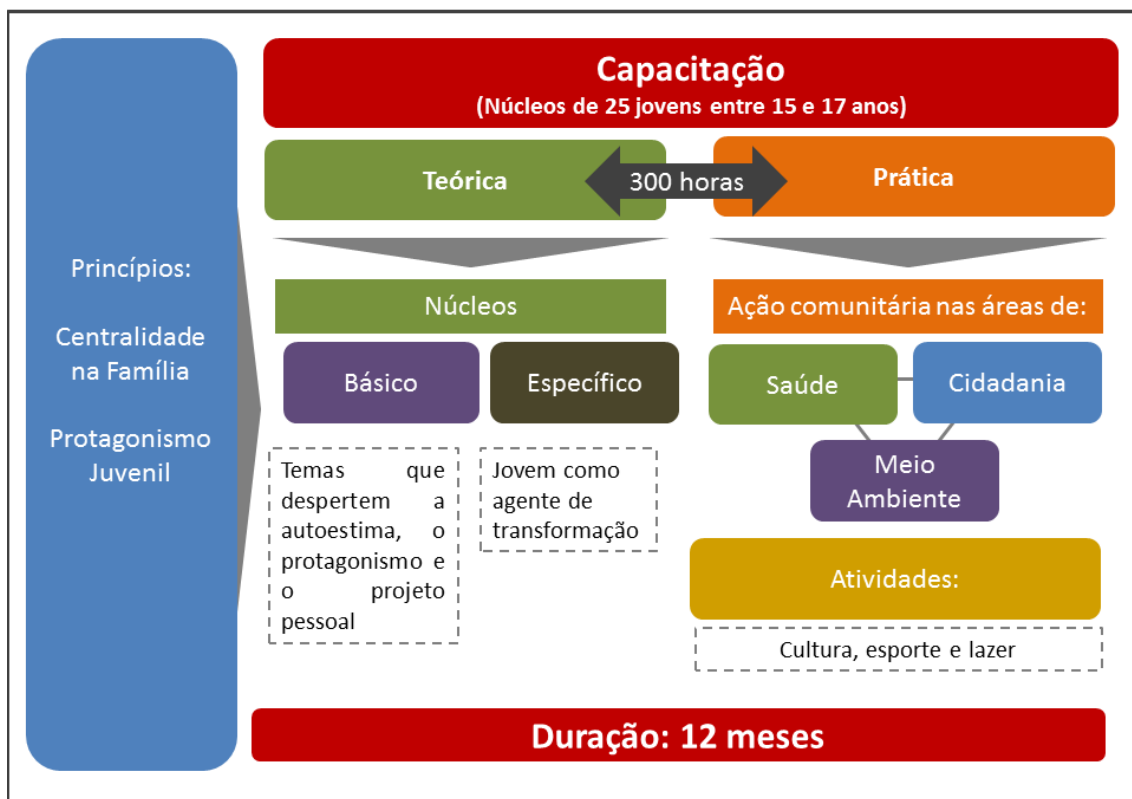
Outro aspecto de destaque na proposta do Agente Jovem se dava na centralidade que destinava à família, à comunidade, à sociedade e ao protagonismo juvenil. O foco principal da proposta metodológica do Projeto era garantir capacitação teórico-prática para os jovens atuarem como agentes de transformação e desenvolvimento de sua comunidade, bem como, diminuir os índices de violência, uso de drogas, DST/AIDS e gravidez não planejada.

O Projeto contava com uma metodologia própria, garantindo uma organização mínima de modo que os jovens eram distribuídos em núcleos de até 25 participantes. Baseava-se em uma proposta metodológica de capacitação teórico-prática com duração de doze meses e carga horária de 300 horas, que se subdividia em dois núcleos teóricos complementares. O Núcleo

Básico compreendia a abordagem de temas que despertassem a autoestima, o protagonismo juvenil, permitindo que os(as) jovens pudessem entender se como agentes de transformação. Além disso, o conteúdo programático deveria abordar temas que estimulassem a construir um projeto pessoal. O Núcleo Específico se destinava a desenvolver temáticas que estimulassem o(a) jovem a atuar com ações comunitárias nas áreas de saúde, cidadania e meio ambiente. Os núcleos tinham como foco fazer com que a atuação do(a) participante contribuísse para a melhoria dos indicadores sociais locais.

Para isso, o projeto proporcionava capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não deveriam configurar como preparação para o trabalho e tampouco como qualificação profissional, mas que possibilitassem a permanência dos(as) jovens no sistema de ensino com formação cidadã, preparando-o(as) para futuras inserções no mercado de trabalho e para atuação na comunidade. Abaixo um diagrama da síntese metodológica do Projeto:



FIGURA 2 – SÍNTESE DA METODOLOGIA DO PROJETO AGENTE JOVEM



Fonte: Elaboração própria a partir da interpretação da Portaria nº 879/2001



Em 2005, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Uma estratégia governamental que integrou alguns programas governamentais voltados aos jovens. Para estruturação da proposta foi constituído um grupo trabalho coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, que teve a tarefa de construir um conjunto de estratégias para integrar as diversas ações programas governamentais para juventude e articulá-los a partir de uma agenda comum de ofertas aos jovens - “Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica”. (BRASIL, 2008, p.5). Coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, do Trabalho e Emprego – MTE, da Educação – MEC, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH e a Secretaria Nacional de Juventude – SNJ. Conforme pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 4 - MODALIDADES DE OFERTA DO PROJovem NO BRASIL

| MODALIDADE | IDENTIDADE VISUAL | O PROGRAMA | QUEM COORDENA | OBJETIVO | PÚBLICO-ALVO | ORGANIZAÇÃO |
|---------------------------------|--|--|------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| Projovem Urbano |  | O Projovem Urbano destina-se a jovens que apesar de alfabetizados não concluíram o ensino fundamental. Desenvolvido no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em articulação com as políticas públicas de juventude. | Ministério da Educação - MEC | Oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se repositionem quanto à sua inserção social e profissional. | Jovens de 18 a 29 anos | Os jovens participam de um curso com duração de 18 meses ininterruptos, com carga horária de duas mil horas e conta com um Projeto Pedagógico Integrado – PPI do Programa prevê a articulação de três dimensões: a formação básica no ensino fundamental por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; a qualificação profissional inicial composta de formação técnica geral e de formação técnica específica; e a formação para a participação cidadã. Estes recebem um auxílio de R\$ 100 por mês condicionado a 75% de frequência nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos pedagógicos. |
| Projovem Campo-Saberes da Terra |  | O Projovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares que não concluíram o ensino fundamental. | Ministério da Educação - MEC | Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo. | Jovens com idade entre 18 a 29 anos | Duração de 2.400 h a serem executadas em 2 anos, alternando atividades de tempo-escola e tempo-comunidade. A forma de organização das turmas e o calendário deverá se ajustar às necessidades locais. Turmas com 25 a 35 educandos. |

Fonte: Elaboração própria por meio de consulta aos sites dos programas e documentos oficiais (BRASIL, 2008).

QUADRO 4 - MODALIDADES DE OFERTA DO PROJovem NO BRASIL

| MODALIDADE | IDENTIDADE VISUAL | O PROGRAMA | QUEM COORDENA | OBJETIVO | PÚBLICO-ALVO | ORGANIZAÇÃO |
|----------------------|---|--|---|---|--|--|
| Projovem Trabalhador |  | O Projovem Trabalhador prepara os jovens para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. O jovem tem de estar cursando ou ter finalizado o ensino fundamental ou médio. | Ministério do Trabalho e Emprego - MTE | Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. O objetivo da ação de qualificação é estimular e fomentar a geração de oportunidades de trabalho, negócios, inserção social, bem como promover a visão empreendedora, com posterior inserção no mercado de trabalho de 30% dos jovens qualificados. | Jovens com idades entre 18 e 29 anos, desempregados, e que sejam membros de famílias com renda per capita de até um salário mínimo. | Os cursos têm duração de 350 horas, divididas entre a qualificação social e qualificação profissional. Os jovens recebem uma bolsa auxílio de seis parcelas de R\$ 100, desde que obtenham a frequência mínima no período. |
| Projovem Adolescente |  | O Projovem Adolescente oferece oportunidades socioeducativas para criar condições de inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS | Complementar a Proteção Social Básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. | Adolescentes entre 15 e 17 anos, pertencentes a famílias com perfil de renda do PBF, inscritas no Cadastro Único, mas que ainda não sejam beneficiárias do programa. | É organizado em dois ciclos, com duração de um ano cada um deles. O Ciclo I possui duas modalidades de ações socioeducativas com um total de 360 de encontros entre Orientadores Sociais e Adolescentes e 240 horas de Oficinas de convívio com Facilitadores de Oficinas de esporte e lazer e arte e cultura. O Ciclo II está organizado em modalidades de ações socioeducativas que compreende: 240 horas de encontros de Orientação Social; 240 horas de Oficinas de Formação Técnica Geral para o Mundo do Trabalho e 120 horas de Oficinas de Convívio de Esporte, Lazer, Arte e Cultura. |

Fonte: Elaboração própria por meio de consulta aos sites dos programas e documentos oficiais (BRASIL, 2008).

2.2 O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Adolescente: contexto de origem e caracterização

Diante das transformações vividas no mundo do trabalho no século XX e, o aprofundamento das desigualdades sociais, que acarretaram para os (as) jovens do Brasil situações de desemprego, dificuldades de inserção profissional, trabalho precário, dentre outros, as políticas públicas passam a olhar para esta parcela da população como sujeitos de direitos, que tem especificidades em suas demandas e desafios de inserção no mundo do trabalho. E, é nesse contexto que o Projovem Adolescente surge como um serviço socioeducativo de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS² e alinhado à política nacional de juventude (BRASIL, 2008, p. 16).

As ações socioeducativas que compõem o Programa estão configuradas como um conjunto de estratégias voltadas para adolescentes no intuito de instigá-los “a construírem um início de percurso profissional e a se prepararem para futuras qualificações e formações que lhes permitam uma inserção criativa, crítica e proativa no mundo do trabalho” (BRASIL, 2008, p.15). O Ciclo II do programa, conhecido

² A Política Pública de Assistência Social é Política de Seguridade Social e está garantida como direito na Constituição Federal, no artigo 204, ao lado da Política de Saúde e de Previdência Social. A Assistência Social é gratuita, ou seja, ela não é contributiva. De acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social - (LOAS) - Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Seus objetivos são: Proteção Social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente: a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes; c) a promoção da integração ao mercado de trabalho; d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal (o Benefício de Prestação Continuada – BPC) à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família; II - a vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos; III - a defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais. Assim como na Política de Saúde, a Assistência Social, para se realizar, precisa de ser organizada por meio de um Sistema. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é o modelo de gestão da Política de Assistência Social. O Sistema é organizado por meio de Proteções Sociais, a saber: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial (que organizada em Proteção Social Especial de Média Complexidade e Alta Complexidade). É importante destacar que o fato de a Assistência Social como Política Pública não contributiva, serve para prover os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas das pessoas. (BRASIL, 1988; 1993; 2004; 2005).

como Formação Técnica Geral³, exige dos jovens o compromisso de retorno ou permanência no sistema escolar e a participação em atividades socioeducativas, incluindo formação técnica geral para o trabalho e atividades voltadas para a integração do jovem na comunidade.

No caso do Projovem Adolescente encontramos no documento referente ao traçado metodológico do programa a intenção de direcionar os conteúdos e sua metodologia com o princípio da formação humana integral.

O desafio de se formular uma proposta socioeducativa que vá ao encontro dos anseios e demandas do segmento da juventude focalizado pelo Projovem Adolescente, promovendo seguranças básicas e favorecendo o *desenvolvimento integral dos jovens*, foram concebidos três eixos orientadores das ações socioeducativas – “Convivência Social”, “Participação Cidadã” e “Mundo do Trabalho” (BRASIL, 2008, p. 26, grifo nosso).

Cabe aqui destacar a concepção e a proposta do Programa quando apresenta uma diretriz que visa favorecer o desenvolvimento integral dos(as) jovens, como perceberemos no documento do MDS:

eixos se integram para a estruturação de um processo formativo que pretende contribuir para que os jovens se apropriem criticamente dos conhecimentos social e historicamente acumulados, cultivem e adensem os valores éticos e democráticos e se constituam individual e coletivamente como cidadãos de direitos comprometidos com a transformação social (BRASIL, 2008, p. 26).

A pesquisa qualitativa realizada pelo Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome – MDS, em 2010, apresenta elementos, que podem contribuir para conhecermos um pouco das expectativas de adolescentes em relação ao mundo do trabalho, do Programa Projovem Adolescente.

Os jovens, por seu turno, disseram que sua principal motivação para participar do PJA era a oportunidade de praticarem alguma atividade desenvolvida especificamente para eles e a crença de que o serviço os

³ A Formação Técnica Geral do Projovem Adolescente é a modalidade ofertada no II Ciclo do programa, com carga horária de 240 horas em 1 ano, organizado em oficinas e tem como objetivo promover “orientação profissional, por meio do desenvolvimento e do aprimoramento no uso das competências e de recursos tecnológicos de comunicação, e que promove a apropriação instrumental do planejamento participativo, convergindo para o desenvolvimento pelos jovens de um Plano de Atuação Social – PLA no território, envolvendo projetos coletivos de interesse social, que representam experiências práticas de exercícios de cidadania”. (BRASIL, 2008, p. 46)

capacitaria para o mundo do trabalho ou poderia encaminhá-los para alguma atividade remunerada. (BRASIL, 2010, p. 5).

Embora a pesquisa aponte que os(as) adolescentes apresentaram uma expectativa de que o serviço ofertaria alguma “capacitação” para o *mundo* do trabalho e, conseqüentemente, o encaminhamento para alguma forma de inserção no *mercado* de trabalho, originalmente essa não é a proposta do Programa⁴. Contudo, outras informações mostraram que a participação desses jovens no programa teve um impacto positivo, conforme os documentos oficiais, “os profissionais reconheceram mudanças na postura dos adolescentes diante dos estudos (mais responsáveis e esperançosos), de suas famílias (mais afetuosos, respeitosos e interativos), [...] e da própria vida (desenvolvendo perspectivas mais estruturadas de futuro)” (BRASIL, 2010, p.7).

Outra informação disponibilizada nos cadernos institucionais e que merece atenção é que “foi também identificada entre os jovens a demanda por atividades de qualificação profissional” (BRASIL, 2010, p.5). Podemos perceber que o público-alvo do Projovem Adolescente “é constituído de jovens e adolescentes que, muito provavelmente, já tiveram, estão tendo ou estão em vias de ter alguma experimentação no mundo do trabalho” (BRASIL, 2009, p.19) e que, no traçado metodológico⁵ do programa, não existe previsão para qualificação profissional desses adolescentes, mas a preparação reflexiva e crítica para inserção no *mundo do trabalho*, que, precisam ser discutidas cotidianamente com eles no intuito de problematizar questões relacionadas à importância da formação geral para o

⁴No programa os participantes são organizados em “coletivos”. Os coletivos são grupos com composição ideal de 25 jovens, podendo variar de 7 a 30 membros, aos quais são dirigidas as ações socioeducativas. “A participação no Projovem Adolescente é voluntária, porém, ao ingressar no coletivo, o jovem assume compromissos e se obriga a manter uma frequência escolar mínima de 85% (jovens de 15 anos) ou de 75% (jovens de 16 e 17 anos); a manter uma frequência mensal mínima de 70% às atividades do serviço e a respeitar as normas de convivência pactuadas pelo coletivo”. (BRASIL, 2010, p. 3). O Programa se propõe a ofertar uma “formação que parte dos sonhos e das realidades dos jovens para propor – através de ações coletivas que possibilitem a experimentação prática de conhecimentos, técnicas e valores fundamentais – novas vivências voltadas para a sua inserção no mundo do trabalho e motivar os jovens para avançarem no seu processo de autoconhecimento, conhecimento e ação sobre a realidade em que vivem, instigando-os a construir um início de percurso profissional e a se prepararem para futuras qualificações e formações que lhes permitam uma inserção criativa, crítica e pró-ativa no mundo do trabalho, o que é fundamental para sua realização pessoal e social”. (BRASIL, 2009, P. 15)

⁵Documento que compõe a metodologia proposta pelo programa com o intuito de proporcionar, às equipes profissionais e aos gestores responsáveis, as bases conceituais e os subsídios teóricos e práticos necessários à estruturação e desenvolvimento das ações.

educação dos(as) trabalhadores(as).

A concepção de trabalho e educação presente no material de apoio ao Facilitador da FTG reconhece que o

trabalho é uma atividade essencial para o ser humano. No entanto, o trabalho na sociedade atual, é caracterizado por uma contradição. Ao mesmo tempo em que é possibilidade de realização humana e princípio educativo de formação dos sujeitos, o trabalho apresenta-se também como forma de dominação, subordinação e alienação, sobretudo quando o desenvolvimento econômico não considera as necessidades sociais. [...] O trabalho é em si um princípio educativo, na medida em que homens e mulheres, na produção social de sua existência, se realizam, produzem, acumulam e socializam conhecimentos, base da formação das subjetividades e das identidades culturais. Em suma, podem, no trabalho, tornar-se sujeitos de seu próprio destino. (BRASIL, 2009, p. 15)

Nesta direção, percebi que a concepção que orienta a formulação do documento se aproxima dos pressupostos teóricos que elegi para desenvolver o estudo. Mas, não para por aí. Existem outros fatores que também estão no documento que corroboram com a direção de nossa análise da perspectiva no campo trabalho e educação. O documento reforça que as atividades e os conteúdos devem provocar a reflexão dos jovens para que compreendam a “sociedade atual de forma crítica, para entender as causas das desigualdades e injustiças e, ao mesmo tempo, para possibilitar aos jovens construir, a partir de seus anseios, novas relações humanas no trabalho e na vida” (BRASIL, 2009, p. 15).

Os resultados da pesquisa mostraram diferentes formas dos(as) compreender e vivenciar o trabalho, considerando que as marcas das desigualdades estão presentes no curso de suas vidas. Contudo, o documento apresenta aos Facilitadores uma proposta de que os(as) jovens “devem saber e sentir que o trabalho tem centralidade na vida humana”. (p.15), e discute de forma clara as possibilidades existentes no trabalho enquanto processo, de modo que, segundo o documento, “possibilita a transformação da espécie humana na perspectiva de múltiplas formas de organização social e de sociabilidade, a partir das quais os homens criam as condições para produzir e reproduzir suas vidas”. (BRASIL, 2009, p. 15).

Considerando os estudos de autores no campo do trabalho e educação, utilizados nesta dissertação, nos inclinamos a concordar quando o documento do

MDS destaca que o trabalho apresenta um campo de contradições, onde o processo histórico, que as relações sociais e humanas podem transformar a “força humana de trabalho em mercadoria, raiz das formas de alienação, exploração e subordinação”. (BRASIL, 2009, p. 15).

Essa direção dada ao Programa pode nos ajudar a entender como o Projovem Adolescente, enquanto proposta, foi organizado em dois Ciclos, tendo o segundo como foco a formação geral dos(as) participantes para refletirem sobre o mundo do trabalho, suas contradições e desdobramentos. O trabalho é muito importante na vida dos homens e a inserção de jovens no mundo do trabalho deve se dar de forma digna e em condições que permitam que vivenciem esta experiência como sujeito de direitos e que tenha sentido em suas vidas. Mesmo a constatação de que o Coletivo Resistir não está organizado efetivamente com o formato proposto pelo MDS.

2.3 Concepção e metodologia que orienta e estrutura o Projovem Adolescente

As diretrizes orientadoras do Projovem Adolescente possuem uma proposta de organização direcionada por princípios orientadores e articuladas por “procedimentos, instrumentos e ações que configuram a metodologia de trabalho socioeducativo concebida para o serviço” (BRASIL, 2008, p.13).

O Projovem Adolescente está organizado em dois ciclos, distribuídos anualmente. O Traçado Metodológico⁶ do Programa apresenta sua concepção, fundamento, princípios e organização de modo que os conteúdos sejam articulados de forma congruente. Cada ciclo conta com cadernos orientadores específicos que devem ser utilizados pelos Orientadores Sociais e pelos Facilitadores de Oficinas e “esses cadernos apresentam objetivos e programação detalhada das ações socioeducativas, com conteúdos e atividades teóricas e práticas que envolvem seis temas transversais, relacionando juventude e direitos humanos e socioassistenciais, cultura, esporte e lazer, meio ambiente, saúde e trabalho” (BRASIL, 2008, p.13).

A organização técnica, administrativa e institucional do Projovem é de

⁶ Documento que compõe a metodologia proposta pelo programa com o intuito de proporcionar, às equipes profissionais e aos gestores responsáveis, as bases conceituais e os subsídios teóricos e práticos necessários à estruturação e desenvolvimento das ações.

responsabilidade dos municípios e só podem ofertar o Programa aqueles que “aderirem e que cumpram os critérios de elegibilidade dispostos nos instrumentos normativos que regem o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem” (Instrução operacional MDS 02/2009)⁷. Para tanto, “a oferta do Projovem Adolescente poderá ocorrer no Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, em outra unidade pública ou em entidade inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social, conforme Decreto nº 6.308/2007, desde que disponham de espaço físico adequado para a oferta. Caso não seja ofertado no CRAS, deverá se localizar no seu território de abrangência e ser necessariamente a ele referenciado”. (Instrução operacional 02/2009). Dentre o conjunto de responsabilidades que os municípios são imbuídos, eles também são responsáveis por inserir no Cadastro Único as famílias de todos os jovens inscritos no Serviço Socioeducativo e atualizar as informações sempre que necessário e capacitar os profissionais que desenvolvem as atividades.

Organizado em grupos de jovens, denominado “coletivos”, que é um tipo de agrupamento juvenil que o programa entende que deve ser configurado, tencionando a ideia de “turma”, como existe na escola, ou de “núcleo” que o traçado metodológico do Programa sustenta que “baseia-se numa leitura crítica da estrutura social brasileira, das raízes histórico-estruturais das nossas desigualdades e dos valores hegemônicos – o individualismo exacerbado” (BRASIL, 2008, p.13).

Segundo orientações do MDS, os coletivos devem ser constituídos com no mínimo 15 e no máximo 30 participantes, preferencialmente coletivos formados com 25 jovens. Ainda sobre a concepção que direciona o programa espera-se que o jovem tenha

a oportunidade de vivenciar e de participar desse processo coletivo, onde ele, o jovem, dará de si para alcançar um bem comum, que repercuta positivamente na vida de todos, da sua, do coletivo e do território e fomentar a formação de “capital social” nos territórios de maior vulnerabilidade, contribuindo para um movimento de inclusão social das comunidades que os constituem. Neste sentido, é possível perceber os coletivos juvenis como vetores da transformação social. (BRASIL, 2008, p.25).

⁷ Dispõe sobre a forma e os procedimentos para a adesão de Municípios e do Distrito Federal ao Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo no ano de 2009 – Etapa de Expansão, em conformidade com o artigo 15 do Decreto n.º 6.629, de 04 de novembro de 2008, e a Resolução CIT n.º 04, de 10 de junho de 2009.

Na mesma direção, a proposta metodológica do Projovem congrega um conjunto de temas, articulados à centralidade da questão juvenil das classes populares, onde temos como eixo direcionador os “temas transversais” que orientam todos os conteúdos, ações e procedimentos metodológicos do Programa, dos quais devem ser observados e considerados no cotidiano das atividades e, principalmente, na articulação com as políticas públicas ofertadas no município, que possuem interface com os temas, para garantir a organização do conjunto das ofertas de modo que contribuam para a qualificar as ações. Temas Transversais como - Juventude e Cultura, Juventude e Direitos Humanos e Socioassistenciais, Juventude e Esporte e Lazer, Juventude e Meio Ambiente, Juventude e Saúde e Juventude e Trabalho se articulam orientando todo o conteúdo apresentado aos jovens e apontam para a agenda governamental a necessidade de que as políticas públicas se articulem para qualificar as ofertas.

Outro aspecto metodológico do Projovem Adolescente é a sua organização em “Percurso Socioeducativos”, que são articulados aos temas transversais e direcionam o conjunto das ações por meio de cadernos que visam contribuir com a integralização e organização do processo de trabalho, estimular a reflexão coletiva e a construção de projetos coletivos. Totalizando 4 (quatro), “a estruturação do Ciclo I em Percursos Socioeducativos pauta-se fundamentalmente na progressão e articulação das ações socioeducativas”, considerando o

Percurso Socioeducativo I – “Criação do Coletivo”: recepção e acolhimento dos jovens, agrupando-os e promovendo seu autoconhecimento, o conhecimento mútuo e o estabelecimento de vínculos entre todos os participantes do serviço; Percurso Socioeducativo II – “Consolidação do Coletivo”: consolidação dos diferentes agrupamentos de jovens em Coletivos que planejam, decidem e vivenciam a experiência autogestionária de organização e divisão de tarefas e participação coletiva nas ações socioeducativas; Percurso Socioeducativo III – “Coletivo Pesquisador”: ampliação do conhecimento dos jovens sobre o território em que vivem e convivem, por meio de levantamentos, pesquisas, expedições e visitas, objetivando sua participação, atitude crítica e proativa nesses espaços, bem como o usufruto dos serviços e equipamentos públicos neles ofertados; Percurso Socioeducativo IV – “Coletivo Questionador”: proposição de vivências concretas em práticas de produção diversas, envolvendo os conteúdos e os valores que mediarão às ações socioeducativas ao longo do Ciclo I, com vistas ao aprofundamento da formação técnica geral para o mundo do trabalho e de realização de ações comunitárias durante o Ciclo II do Projovem Adolescente. (BRASIL, 2008, p.45).

Do mesmo modo, a organização do Projovem também se dá por meio de

“Modalidades de Ações Socioeducativas”, que de acordo com a sua natureza e tipo de organização, apresentam-se em três modalidades distintas, os “Encontros”, que “são espaços de responsabilidade do Orientador Social, nos quais se desenvolvem com os jovens um itinerário formativo, orientado pelos percursos socioeducativos e por seus objetivos”; as “Oficinas de Convívio por meio do Esporte, Lazer, Arte e Cultura”, que “são espaços de práticas e vivências culturais, lúdicas, esportivas e de lazer, desenvolvidas pelos respectivos facilitadores e também pelo Orientador Social”, e as “Oficinas de Formação Técnica Geral (FTG)”, compreendendo “espaços/tempos de trabalho socioeducativo de responsabilidade do Facilitador de Formação Técnica Geral/ FTG, com o objetivo geral de desenvolver atividades teóricas e práticas sobre os conhecimentos do mundo do trabalho, integradamente ao desenvolvimento da comunicação em diferentes linguagens, com a utilização dos recursos técnicos os mais variados, incluídos os digitais, e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades transversais, que estão presentes no mundo escolar e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2008, p.19).

Um aspecto relevante do Programa é a dinâmica de seleção dos jovens, que pelo seu recorte de perfil, serão vinculados ao serviço socioeducativo a partir de sua inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico⁸, preferencialmente, com vagas reservadas para jovens pertencentes a

famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF, ou com perfil de renda compatível com este programa, e até 1/3 das vagas pode ser ocupada por jovens encaminhados por programas e serviços de Proteção Social Especial – PSE ou pelo gestor municipal de assistência social, quando demandado por órgão do Sistema de Garantia de Direitos – SGD (BRASIL, 2008, p.19).

Com efeito, uma leitura global do ProJovem Adolescente e de como ele se estrutura enquanto programa e sua concepção, destacamos os seus eixos estruturantes que conduzem o conjunto das ações. Concentra-se, desse modo em três eixos orientadores das ações socioeducativas a “Convivência Social”, “Participação Cidadã” e “Mundo do Trabalho”, que pretende contribuir para que os

⁸ O Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) é um sistema de computador que tem como objetivo inserção de informações de famílias brasileiras de baixa renda, conforme classificação do IBGE. As informações contidas no CadÚnico são utilizadas pelos governos municipais, estaduais e federal.

jovens se apropriem criticamente dos conhecimentos social e historicamente acumulados, cultivem e adensem os valores éticos e democráticos e se constituam individual e coletivamente como cidadãos de direitos comprometidos com a transformação social (BRASIL, 2008, p.26).

Outro aspecto que merece destaque no Programa é a sua concepção orientada por “Dimensões Metodológicas”, organizadas em “dimensão dialógica, dimensão reflexiva, dimensão cognitiva, dimensão afetiva, dimensão ética, dimensão estética e dimensão lúdica”, orientada por uma concepção metodológica que

visa ao desenvolvimento integral dos jovens, abrangendo e articulando as diversas dimensões de sua vida como indivíduo, como futuro profissional e como cidadão, e promovendo a vivência de práticas socioeducativas que proporcionem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para empreenderem projetos de vida pessoais e coletivos, transformadores e comprometidos com o bem comum. (BRASIL, 2008, p.29).

Destarte, toda a perspectiva de elaboração metodológica no campo da sua organização e concepção, as diretrizes para a composição da carga horária dos percursos, tempos, espaços e ações socioeducativas do Projovem Adolescente precisa observar a carga horária semanal de 12 horas e 30 minutos de atividades para os jovens, em horário alternado à escola, com oferta regular durante 48 semanas por ano, salvo nas situações anteriormente descritas, estando previsto um recesso anual 4 semanas nas atividades. Cumprida esta carga horária, o ciclo completo de atividades consome aproximadamente 1.200 horas, ou 600 horas / ano (BRASIL, 2008, p.43).

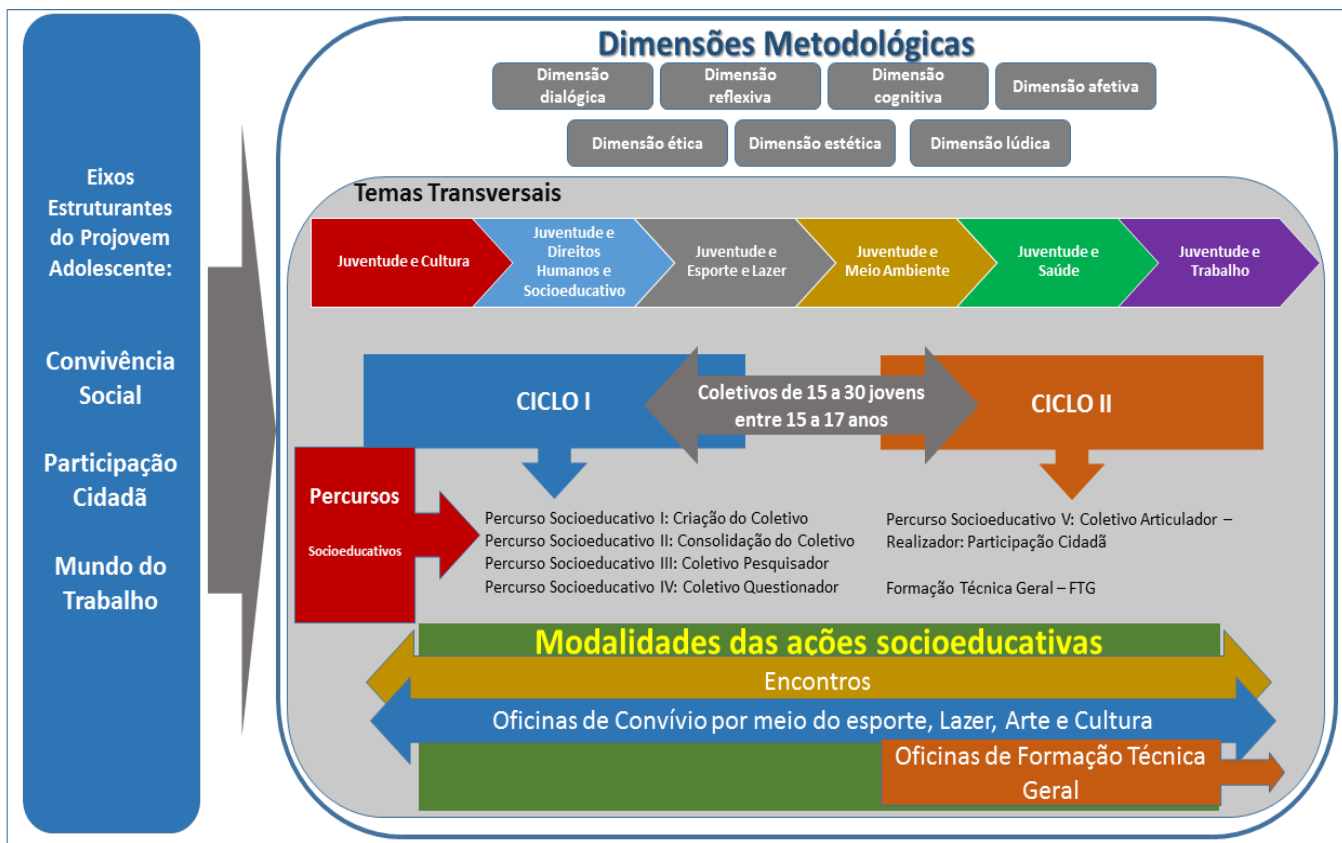
Não obstante, considerando a carga horária que deve ser cumprida, podemos observar, também, outro aspecto importante que é a distribuição semanal das atividades que deve consagrar 7 horas e 30 minutos para a realização de encontros do coletivo e 5 horas ao desenvolvimento de oficinas. Desse modo para organizar os ciclos anuais deve se considerar que

para o Ciclo I estão estimadas cerca de 260 horas para atividades teóricas e práticas relacionadas aos temas transversais, desenvolvidas em encontros sob a responsabilidade do Orientador Social, e 340 horas para a realização de Oficinas de Cultura e Esporte e Lazer, sob responsabilidade dos respectivos Facilitadores de Oficinas e do Orientador Social. Estão estimadas, para o Ciclo II, 240 horas de trabalho com os jovens, sob responsabilidade do Orientador Social, para o desenvolvimento das ações de Participação Cidadã, incluindo encontros de reflexão, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e sistematização do Plano de Atuação

Social (PLA). Também estão estimadas outras 240 horas para as Oficinas de Formação Técnica Geral/FTG, nas quais os jovens vão vivenciar e apreender conceitos relativos ao mundo do trabalho, ampliar suas competências comunicativas, incluir-se no universo digital e construir um Projeto de Orientação Profissional (POP). Para as Oficinas de Cultura, Esporte e Lazer, também de responsabilidade do Orientador Social, estão previstas 120 horas (BRASIL, 2008, p.46).

Do ponto de vista da organização e estruturação metodológica do Projovem Adolescente, o desafio se coloca em tentar, de alguma forma representar graficamente como estão estruturados os dois ciclos anuais do programa, como segue:

FIGURA 3 - SÍNTESE GRÁFICA DO TRAÇADO METODOLÓGICO DO PJA



Fonte: Elaboração própria a partir do traçado metodológico do Programa (BRASIL, 2008)

Belo Horizonte possui 34 Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, que funcionam articulados ao Programa BH Cidadania: Programa de Desenvolvimento Integrado⁹, atualmente o Programa conta somente com 13

⁹ Programa BH Cidadania é foi criado em 2002. É uma proposta de integração, gestão e articulação

coletivos de jovens distribuídos em 7 das 9 regionais administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte.

Para recolher as informações iniciais sobre o PJA no Município de Belo Horizonte, realizei uma entrevista breve, no dia 26 de outubro de 2015, com a responsável institucional pelo Programa na Secretaria Municipal Adjunta de Assistências Social, ex-gerente da Gerência de Proteção Social – GPSO.

Inicialmente ela me informou que o atendimento do Projovem Adolescente ocorre de segunda-feira a sexta-feira das 14h às 16h, com atividades de orientação social, roda de conversa e oficinas de arte-cultura e esportes. Ocorrem, também, atividades externas uma vez ao mês, a saber: “Cine de Rolê” (cinema alternativo, curtas ou cinema independente, com dinâmicas de oficinas de curtas também com os jovens); “Teatro na quebrada” - oportuniza aos jovens ter acesso ao teatro e Sessão Central - acesso aos cinemas convencionais. Nas atividades desenvolvidas pelos arte-educadores ocorrem visitas culturais, viagens, intercâmbios que são atividades externas que dialogam com as oficinas oferecidas para os jovens sendo planejadas pelos artes-educadores.

Em seu relato, a responsável, também me informou que o Projovem Adolescente existe em Belo Horizonte desde 2008, quando o município, pactuou junto ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, 186 coletivos para execução em todo território. Segundo ela, o município tinha vários núcleos do Programa Agente Jovem e, com a chegada do PJA, algumas contradições foram imediatamente percebidas, que geraram muitas dificuldades iniciais.

A primeira dificuldade foi que o Agente Jovem garantia uma bolsa para o jovem que participava do programa e o PJA incorporou a bolsa no benefício global da família que recebia benefício socioassistencial do Programa Bolsa Família (PBF), chamado de Benefício Variável Jovem (BVJ). Em suas palavras,

O Projovem não vem com esse propósito, de ter uma bolsa, houve uma discussão de incorporar a bolsa variável jovem dentro do programa bolsa família, e isso mexeu com a adesão dos jovens nos núcleos, porque é o jovem ter a bolsa e ter autonomia para gastar esse dinheiro, esse empoderamento, a gente sabe que os jovens gastavam muito com os bailes que eles gostavam de participar, com cinema, com tênis, com celular... e de repente você não ter mais esse recurso, foi um dificultador, que inclusive a gente identificou na época para mobilizar os coletivos de jovens. (Coordenadora)

entre as políticas sociais em âmbito regional.

A outra dificuldade apontada foi que ocorreu uma mudança que não estava prevista no programa anterior; implantar coletivos do PJA somente nas áreas do município onde tinha Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Com isso, muitos coletivos que estavam, de certo modo, “consolidados” foram desativados por não ter um CRAS naquela área. Com isso, considerando que todo o processo de execução do Agente Jovem era realizado por entidades conveniadas com a Prefeitura, muitos convênios foram desfeitos e segundo a gestora “tanto é que os dados, de atendimento de Belo Horizonte caíram vertiginosamente, de quando você tinha o Agente Jovem e quando passou para o Projovem” (Coordenadora do Programa).

Diante de muitos desafios, a gestora informa que desde a sua implementação, não foi possível garantir a execução dos 186 coletivos pactuados inicialmente junto ao governo federal. Em 2013, percebendo que o PJA estava apresentando muitas dificuldades em sua gestão e operacionalização, ela contratou uma consultoria para pensar uma proposta de reformulação do programa.

Desde então, a decisão institucional e política foi de formar coletivos de jovens somente nos CRAS que tivessem uma infraestrutura mínima que garantisse condições básicas de funcionamento. O CRAS escolhido para realização da pesquisa, está localizado no “Espaço BH cidadania”, equipamento público presente nas 9 regionais de Belo Horizonte, em áreas de grande vulnerabilidade social. Neste equipamento estão presentes diversas políticas e programas governamentais das áreas de Assistência Social, Segurança Alimentar e Nutricional, Direitos de Cidadania, Esporte e Lazer, Educação e Saúde e Cultura. De modo que são que funcionam como um ponto de apoio para as famílias atendidas pelo Programa, como telecentros, oficinas de cultura, programa Segundo Tempo, Academias da Cidade, entre outros.

A escolha pelo coletivo do Projovem, que chamarei de Coletivo Resistir, situado neste CRAS teve como justificativa as informações obtidas na entrevista realizada com a gestora do Programa, que destacou a organização e qualidade do trabalho desenvolvido neste local.

3. JUVENTUDES, TRABALHO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Os estudos sobre juventudes contribuem para olhar para os(as) jovens como sujeitos, bem como, problematizar os estereótipos que costumam ser associados a essa fase da vida. Portanto, esses estudos, permitem compreender os diversos modos de ser jovem na atualidade. A articulação desses estudos com a discussão sobre trabalho e educação permite analisar os modos desiguais de viver a juventude, relacionados aos modos desiguais de viver experiências humanas, que marcam a vida e a leitura de mundo de jovens da classe trabalhadora. Sendo assim, priorizei nessa dissertação compreender as experiências de escolarização e trabalho por serem cruciais para a garantia ou negação dos direitos básicos destes e destas jovens.

3.1 Juventudes no plural: modos diferentes e desiguais de ser jovem

Neste momento abordarei o tema das juventudes que congrega variadas concepções. Seja em um campo mais conservador, seja em uma perspectiva mais crítica. Contudo, parece haver certo consenso entre os pesquisadores, movimentos sociais, governos e sociedade, que não podemos lançar um olhar sobre esse público considerando-o como “homogêneo” (BADARÓ, 2013; CARRANO, 2013; CORROCHANO, 2008; DAYRELL, 2007; ABRAMO, 1997, LEÃO, 2004,). Por isso, pesquisadores/as da área têm utilizado o termo no plural - estudos sobre juventudes - para ressaltar a heterogeneidade dos modos de viver esta fase da vida, as interpretações e estudos das mais variadas dimensões que envolvem o tema, com destaque para os aspectos científicos, políticos, econômicos, culturais, antropológicos, sociológicos, biológicos e, até mesmo, cronológicos. Dessa maneira, devemos falar em juventudes. Desse modo, Leão (2004) nos adverte que “de uma maneira geral, os estudos voltados ao tema da juventude têm apontado a dificuldade de se estabelecer um consenso em torno do seu uso como categoria de análise pelos investigadores” (p.15-16).

Consideremos que a concepção de juventude, necessariamente, passa por um processo de “construção histórica e social” (LEÃO; 2004, p.23). Sendo assim, em cada sociedade as concepções e formas de tratar as juventudes apresentarão

variações, considerando diferentes aspectos socioculturais, socioeconômicos, sociopolíticos e científicos, que irão interferir nas condições de vida e de acesso destes sujeitos aos bens socialmente produzidos. Antecipo que minha preocupação, neste momento, não está adstrita a compreender as representações sociais e culturais de jovens, dos aspectos antropológicos e, nem tampouco, aproximar do debate sobre as identidades juvenis.

O debate sobre os(as) jovens e as juventudes assumiu distintas configurações e orientam diferentes noções. A definição de juventudes pelo *corte de idade* é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da juventude. Desse modo, enxergar os jovens, tão somente pela lente cronológica pode nos induzir a um processo de simplificação e desconsiderar um conjunto de outros fatores que contribuem para pensar as juventudes, sejam econômicos, culturais e sociais (CARRANO; 2009a, p.3).

A forma como concebemos as juventudes hoje, por ser uma “uma produção da modernidade” (LEÃO; 2004, p.20), fruto das sociedades europeias dos séculos XVI e XVII, nos ajuda a pensar sobre a separação das fases da vida por etapas “distintas – infância, adolescência, idade adulta, velhice” (LEÃO; 2004, p.21), onde as exigências colocadas para cada fase são reguladas pelos interesses econômicos e pelo estado. Os tempos da vida passam, assim, a serem condicionados às alterações operadas pelas mudanças nas estruturas e conjunturas específicas do modo de produção e socialização dos bens socialmente produzidos pelas sociedades, possibilitando diferentes acessos ao longo das etapas de suas vidas.

Além disso, as diferentes etapas da vida não são apenas condições de vida, mas também representações sociais. Toda sociedade, em cada época e lugar, tem uma representação daquilo que seja a infância, a juventude, a vida adulta e a velhice. (LEÃO; 2004, p.21)

A ideia de que as experiências juvenis são multifacetadas e congrega “múltiplas identidades que recortam a juventude e o pertencimento a grupos sociais e culturais distintos, enfocando as diferentes formas de ser jovem em nossa sociedade” (LEÃO; 2004, p.16) nos oferece pistas de que as questões sociológicas sobre a juventude tendem a provocar diferentes debates sobre o lugar que a “questão juvenil” vem ocupando nas últimas décadas. Isso se expressa em preocupações, tendo que

os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas, dizem respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente (CARRANO; 2012, p. 85).

Por outro lado, o debate sobre a dimensão cultural juvenil apresenta uma abordagem destacando-a como “relativamente autônoma, vista positivamente como símbolo de mudança social e progresso e, ao mesmo tempo, como fonte de patologias e conflitos sociais” (LEÃO; 2004, p.17). Desse modo, concordamos que “essas elaborações (culturais) assim como as formas de expressá-las (numa linguagem), são sempre híbridas, sincréticas, de fronteira” (CARRANO apud PEREGRINO; 2003; p.193).

As identidades juvenis também são temas que são pensados em diferentes perspectivas, seja “na possibilidade de construção de identidades grupais e individuais” (CARRANO apud PEREGRINO; 2003; p.193), em uma perspectiva de “que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas experiências pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais” (CARRANO; 2012, p. 85), seja como um conceito de identidade que não supõe, de forma alguma, qualquer conotação de homogeneidade; pelo contrário, reforça a heterogeneidade, a diversidade cultural e a existência de múltiplas juventudes particulares. Desse modo, encontramos nos documentos do Projovem Adolescente a defesa de “que os jovens são, ao mesmo tempo, universais e singulares e que vivem em situações de fortes tensões entre o seu mundo e o mundo dos outros” (BRASIL; 2009a, p.16-17).

Não nos resta dúvidas das múltiplas expressões da condição juvenil e de concebermos as juventudes, seja de modo singular, particular, universal e de forma coletiva, considerando que os jovens de hoje vivem imersos em condições estimulantes e positivas, mas, também, negativas. As primeiras, pelos “avanços científico-tecnológicos; pelas liberdades civis conquistadas com as lutas democráticas; pelo maior campo de autonomia que possuem frente aos adultos” (CARRANO; 2008a) e outras pela falência do

estado como promotor de direitos; a força avassaladora dos mercados na produção de necessidades e sentidos culturais; o declínio das instituições socializadoras e de apoio societário, como a família e a escola; o predomínio dos meios de comunicação e dos mercados com suas verdades e valores individualistas; as conexões perversas promovidas pelas redes do

crime e das drogas; e o constante fantasma do desemprego e da falta de perspectiva profissional para uma imensa maioria. (CARRANO; 2008a)

Por outro lado, Leão (2004) apresenta uma discussão sobre o tempo da juventude, que existe uma força que opera na estrutura social por meio das relações existentes entre as escalas educacionais, o trabalho e a família. Por estas razões precisamos debater a perspectiva das juventudes considerando que “o pertencimento à determinada classe social gera condições objetivas para a constituição de universos juvenis diferenciados” (CARRANO, 2009c), mesmo considerando que não podemos restringir a análise que “existem perfis unitários para os jovens ou qualquer outro grupo etário” para não incorrer em “simplificações”. Contudo, sabemos que fazer parte de uma classe ou de uma geração não é questão de escolha, e no interior de uma mesma classe social, “há uma multiplicidade de corpos jovens (homens, mulheres, brancos e pretos.) que experimentam experiências biográficas únicas” (idem; 2009c grifo nosso) e há diferentes maneiras de vivenciar a condição juvenil.

3.2 Concepções sobre juventudes e adolescências do PJA.

Até este momento, discutimos algumas as distintas concepções sobre juventudes presentes do debate contemporâneo. Neste subcapítulo, proponho uma reflexão sobre as concepções de adolescência e juventude como transições para a vida adulta. Para tanto, busco nos estudos sobre juventude o aporte teórico para analisar as concepções presentes no documento do Projovem Adolescente, elaborado pelo MDS, como orientação aos trabalhadores/as do Programa.

A consideração de que o segmento abarcado pelo Projovem Adolescente, público desta pesquisa, “com faixa etária entre 15 e 17 anos – é híbrido, localizado na fronteira entre ser jovem e ser adolescente” (BRASIL; 2009a, p.22) nos direciona a pensar a partir das particularidades que estão presentes no documento “Adolescências, Juventudes e Socioeducativo: Concepções e Fundamentos” (BRASIL, 2009a), que traz elementos para pensarmos os modos de ser jovem das classes populares.

O documento destaca a importância de “compreender as singularidades dos modos de ser e de viver dos adolescentes” (BRASIL; 2009a, p.22).

Assim, como a definição de juventude é complexa e uma construção histórica, a concepção de adolescência também guarda suas agruras, conforme defende MELUCCI. O documento destaca ainda que é importante “termos clareza sobre o conceito de adolescência e como ele é utilizado pela ciência e pelo senso comum, *precisamos* nos aproximar deste conceito tendo claras suas implicações”. (BRASIL; 2009a, p.22 *grifo nosso*).

A complexidade que envolve o tema das juventudes nos remete a refletir que em larga medida esta categoria vem sendo utilizada para se pensar a transição entre a infância e a juventude. O documento apresenta como afirmativa que

a adolescência, categoria mais complexa e controvertida, tornou-se um termo utilizado para designar as transformações psicossociais que acompanham as mudanças físicas na puberdade: (...) período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas. (BRASIL; 2009a, p.22)

O pressuposto de que o conceito de adolescência e juventude é histórico nos remete, também, a observar que a adolescência é carregada de estereótipos. A respeito dessa questão cabe analisar como o documento oficial do Projovem aborda essa questão.

Os estereótipos fazem parte do universo envolta dos(as) jovens, de modo que as concepções se apresentam com as mais variadas faces, desde um processo idealizado, entendendo-os como sujeitos de direitos, equiparando-os à cidadãos do mundo, quanto imagens borradas associadas à crises de identidade, onde suas vidas repousam em dúvidas e incertezas diante do futuro, em face da interpretação de que eles abrigam, como destaca o documento e é corroborado pelos estudos de juventude (CARRANO, 2009a; DAYRELL, LEÃO,) “manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio; estados de dúvidas e incertezas”, o que, no entanto, pode ser considerado um movimento gerador de mudanças positivas e não apenas negativas (BRASIL; 2009a, p.25).

As mudanças biológicas pelas quais os(as) adolescentes estão sujeitos também são foco de atenção que podem carregar um conjunto de preconceitos e estereótipos. É necessário reforçar que o conceito de juventude é uma construção sócio histórica e, para compreendermos o fenômeno designado como adolescência é necessário também observar as condições sócio culturais em se constroem os conceitos e as interpretações das fases da vida, principalmente, como os sujeitos

serão encarados em diferentes esferas da vida em sociedade. As contradições são inúmeras e nos interpela a pensar sobre quais são os interesses que estão envolvidos em cada momento histórico e em cada conjuntura específica, partindo do pressuposto de que estes, também, podem ser vistos como “sujeitos de direitos e titulares de garantias”¹⁰, ou como mercado potencial de consumidores a serem conquistados e, em outros momentos, como problemas que precisam de intervenção e adequação.

Embora sejam perceptíveis os avanços no entendimento sobre a adolescência nesta quadra histórica, Leão (2004) nos adverte que as visões do senso comum e do campo científico presentes no final do século XIX com a perspectiva de serem dotados com toda sorte de problemas de ordem psicológica, moral e delinquente revelam que

essas matrizes discursivas continuam a operar hoje, mobilizando imagens e estereótipos acerca da juventude que a definem como uma fase de crise, de patologias e anormalidades em oposição ao “indivíduo adulto ideal” (LEÃO; 2004, p.24)

Seguindo o raciocínio das diferentes formas de se perceber as juventudes, dois aspectos são importantes. O primeiro diz respeito ao discurso de que “o adolescente é aquele que não é mais uma criança, mas ainda não é um adulto” (LEÃO; 2004, p.24) projetando sobre ele uma perspectiva de vida futura, adulta, de modo idealizado. Outro ponto é a concepção vigente da “tensão entre o corte geracional e o pertencimento a diferentes classes sociais” (LEÃO; 2004, p.17). Por conseguinte o documento do Projovem considera que considera a diversidade presente nas

inserções singulares e experimentar, de forma conflituosa: a hierarquia de classes; as desigualdades sociais; a maior ou menor exposição à violência e os limites entre vida e morte; as condições de gênero, etnia, nível de escolaridade, qualidade de moradia, pertença familiar; a diversidade cultural; o acesso ou a exclusão ao consumo; a participação política, cultural, comunitária; o protagonismo juvenil. (BRASIL; 2009a, p.14)

Ora, as juventudes nos interpelam a pensar na variedade de questões que

¹⁰ O ECA introduz o Princípio da Proteção Integral em substituição à Doutrina da Situação Irregular e reconhece a Criança e o Adolescente enquanto sujeitos de direitos e titulares de garantias (BRASIL; 2009a, p.26)

envolvem a temática, contudo, vale destacar algumas características que o documento do Projovem apresenta, que envolvem os sujeitos jovens na cena contemporânea.

Enfrentam conflitos intergeracionais; inventam e se comunicam por meio de linguagens que lhes são próprias – e isto parece ainda mais evidente no uso das novas tecnologias, móveis e interativas; assumem certo tom de rebeldia, heroísmo e gosto pela aventura; aderem ao movimento, ao jogo, às intensas emoções; manifestam forte ligação com o presente – aqui e agora –, certa dificuldade em equacionar o passado – nem sempre as lembranças são boas – e alguma relutância em projetar o futuro – há um tanto de vazio na espera; valorizam o novo e a novidade e tendem a desconsiderar a experiência – em especial, o saber e o conhecimento acumulado pelos mais velhos; buscam a autorrealização, exaltam a vida privada, o consumo e os ideais de beleza, amor e felicidade (BRASIL, 2009a, p.16).

Contudo, outras características podem ser encontradas entre as juventudes, de modo que no seu cotidiano, socializam e articulam-se coletivamente, questionando as relações sociais institucionalmente constituídas, buscando imprimir uma marca de independência em relação às organizações formais da sociedade. Isso nos provoca a pensar no

caráter relacional da condição juvenil, relação que aglutina algumas características fundamentais, no tempo presente. Dentre elas: a orientação para o futuro; a produção de linguagens (provisórias e variáveis) com as quais se identificam e enviam sinais perante ao exterior; e as relações marcadas pela desterritorialização do espaço, produzindo-se, em contrapartida, uma espécie de nomadismo urbano dos indivíduos, em espaços específicos, e em geral por tempo relativamente breve. (CARRANO apud PEREGRINO, 2003, p.193)

Nesta direção, percorramos um pouco a noção em curso entre os pesquisadores da temática das juventudes; a ideia de “transição para a vida adulta” (LEÃO; 2004, CARRANO; 2009; CORROCHANO, 2004), onde infância, adolescência e juventude são entendidas como passagem para uma outra fase, a vida adulta. As diferentes interpretações são importantes para compreendermos e identificarmos noções permeadas pelo senso comum, estereótipos e concepções que orientam as pesquisas no campo das juventudes.

Desse modo, a importância de refletirmos sobre *transição para a vida adulta* nos remete a pensar que essa noção tem sido cada vez mais questionada diante das transformações sociais mais recentes, que apontam para uma desconexão entre as idades e os papéis tradicionalmente desempenhados nas diferentes etapas da

vida. (LEÃO; 2004, p.18). No entanto, considerando a perspectiva sócia histórica da ideia de juventude, analisemos a reflexão de Carrano (2009) quando afirma que

as passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidas como «acordos societários». De certa forma, as sociedades estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. (CARRANO; 2009, p.170).

Os principais argumentos contidos na noção de que existe uma transição da infância, da adolescência e da juventude para a vida adulta são destacados, por vezes, pela ideia de indeterminação, um momento transitório e passageiro, geralmente marcado por uma crise de identidade e de valores. (LEÃO; 2004, p.18), pela ideia das etapas de “partida da família de origem, entrada na vida profissional e formação de um casal” (LEÃO; 2004, p.19), pelo prolongamento do tempo de solteiros vivendo sós ou com amigos. (LEÃO; 2004, p.18-19); “terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos” (CARRANO; 2009, p.170-171).

Embora o desenvolvimento dessas noções sejam importantes para se pensar o processo sócio histórico, cultural e o conjunto de valores que envolvem a concepção de transição para a vida adulta, Carrano (2008) argumenta que sobre uma certa descronologização, onde “as etapas da vida obedecem cada vez menos às normatizações e às regulações das instituições tradicionais como a família, a escola e o trabalho sem constituírem fases muito bem definidas” (p.67) e colabora com o entendimento de que nem todos os(as) jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta, de modo que

os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro (CARRANO; 2009a, p.2).

Contudo, consideramos que, embora a relação dos jovens com essas instituições tenha mudado se comparada com gerações anteriores, o trabalho e a escola permanecem como centrais nos modos de organizar a vida em sociedade e a

sobrevivência das classes populares. Devido às transformações do mundo do trabalho nas últimas décadas, as formas precárias e precarizadas de trabalho são aquelas a que os(as) jovens têm acesso, o que leva a experiências de curta duração, por tempo determinado, em atividades diversas e sem terem necessariamente semelhança, como relatam algumas das jovens entrevistadas nesta pesquisa. Diante das mais variadas experiências dispersas e fragmentadas no que se refere ao conteúdo da atividade de trabalho, às tarefas e aos aprendizados, o tipo de vínculo empregatício, as frequentes mudanças de locais de trabalho, de amizades, atribuições, etc.; os(as) jovens se deparam com situações que nos oferecem subsídios para apoiar na convicção de que o trabalho possui centralidade nas relações sociais e institucionais que os jovens vivenciam, seja na família, na escola e principalmente no mercado de trabalho. O conjunto das necessidades humanas, colocam um conjunto de desafios e tarefas na busca por sobrevivência dos filhos da classe trabalhadora, desse modo o conjunto das desigualdades produzidas pelas condições objetivas de vida refletem imediatamente na forma como jovens se relacionam com o trabalho e com a escola.

Para Carrano (2009a), isso quer dizer, que para jovens filhos/as da classe trabalhadora as exigências da “vida adulta”, chegam enquanto estes estão experimentando o seu período juvenil, sendo assim, sua defesa de que “a combinação de distintas maneiras de enxergar a questão juvenil colabora para se tentar responder à pergunta sobre quando alguém deixa de ser jovem e atinge a vida adulta (CARRANO; 2009a, p.3), corrobora com a visão de Leão (2004) que

essas questões impõem a necessidade do aprofundamento em pesquisas que investiguem os diferentes modos de transição para a vida adulta vividos pelos jovens brasileiros, atentando para a sua complexidade face à diversidade de situações. (LEÃO; 2004, p.28)

Percorrer as noções sobre a perspectiva de transição para a vida adulta apresentada pelos pesquisadores nos parece um exercício importante para pensar a complexidade da temática, no entanto, nas palavras de Corrochano (2008), percebi que mesmo diante de diferentes noções, existem alguns consensos, e o principal é que “as diferentes abordagens teóricas e metodológicas é de que as transições juvenis tornaram-se mais complexas” (CORROCHANO, 2008, p.19) e Leão (2004), também entende “que as etapas da vida têm sofrido um processo de reconfiguração em função de um conjunto de mudanças sociais, econômicas e culturais no mundo

contemporâneo”. (p.27), logo, podemos avançar um pouco mais no debate.

Em busca de entender as diferentes posições sobre as reflexões sobre a transição de jovens para a vida adulta, podemos perceber que este processo apresenta varias nuances como “postergação de inserção no mundo do trabalho”, “aumento do tempo de escolarização”, “transformações vividas pelo corpo biológico” (CARRANO; 2009a, p.3), mas não está restrito a estas questões. No material disponibilizado pelo Governo Federal, do Projovem Adolescente, podemos perceber que os autores também se preocupam com essa questão quando refletem que os jovens e adolescentes passam por alguns processos que representam marcas de transição, quando afirmam que é uma característica da juventude “prolongar o período de estudos, demoram a ingressar no mercado de trabalho, relutam em assumir os compromissos e responsabilidades constitutivas do mundo adulto (relações afetivas mais duradouras, filhos)” (BRASIL; 2009a, p.19) e completam afirmando que

se, por um lado, encontramos no Brasil o fenômeno da adolescência prolongada – comum nas classes média e alta em que a condição de adolescente tende a prolongar-se em função das expectativas de uma formação profissional cada dia mais exigente e especializada – temos, igualmente, a realidade de um significativo contingente populacional de adolescentes que, pelas condições de pobreza de suas famílias, fica impedido de viver essa etapa preparatória, sendo obrigado a uma inserção precoce no mercado de trabalho, formal ou informalmente (BRASIL; 2009a, p.27)

Outras contribuições são apresentadas por Leão (2004) quando, apoiado em outros pesquisadores afirma que “o tempo de permanência no sistema escolar expandiu-se, ou ainda porque ocorre uma antecipação pela adoção precoce de papéis da juventude, como a sexualidade” (LEÃO; 2004, p.27). Na mesma direção Carrano (2009a) amplia e confirma que “a expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas (CARRANO; 2009a, p.5).

Embora os aspectos mencionados até aqui nos ajudem a refletir sobre as diferentes abordagens para entender melhor o processo de transição para a vida adulta, merece destaque alguns elementos que ajudam a pensar esse processo em relação aos jovens das classes populares, revelando aspectos que ampliam o tempo do jovem junto com suas famílias, tais como “desemprego e as incertezas em se estabelecer em uma profissão”, onde podemos perceber que as

diferenças sociais, de gêneros, raciais e regionais. Para as crianças brasileiras das camadas populares, por exemplo, podemos dizer que o fenômeno da antecipação da vida ativa ocorre há muito tempo, tendo já se falado em uma infância de curta duração (LEÃO; 2004, p.27-28).

Assim, vale pensar que o processo de transição para a vida adulta de jovens das periferias urbanas possuem aspectos importantes que precisam ser observados com um olhar atento, que não crie estereótipos e estigmas, mas que proporcione um entendimento mais aproximado da realidade da qual vivem a condição juvenil. Portanto, acompanhando o raciocínio de Leão (2004), podemos perceber que "o central nesse ponto é que o modelo que organizou as etapas da vida das gerações passadas já não serve de referência para uma juventude que vive a experiência de um futuro incerto e a construir" (LEÃO; 2004, p.26), pois é conhecido o "crescimento do número de jovens que apenas estudam", a "queda daqueles que estão somente ocupados" e uma realidade de jovens que "não estudam, nem trabalham" (LEÃO; 2004, p.28). Não obstante, no percurso da pesquisa tivemos a oportunidade de perceber uma realidade não tão borrada, não linear, em relação aos sujeitos jovens, considerando que a quantidade de jovens que estudam é muito significativa, ou seja, quase a totalidade dos/as entrevistados/as, contudo, podemos perceber que mesmo não estando inseridos/as no mercado de trabalho, a proporção de jovens que de algum modo já tiveram experiência de trabalho é grande. Desse modo. Contudo, a experiência escolar foi afetada pelas experiências de trabalho, distorcendo a relação série e idade. Nessa direção, podemos perceber que as Políticas Públicas para Juventudes, principalmente, para as classes populares, necessitam de avançar na preparação para a vida adulta no tocante às ofertas e relações de trabalho, de modo que os/as possibilite aos/as jovens experimentar e construir projetos mais consistentes de desenvolvimento humano, com mais acesso a direitos e, tenham mais interesse por uma educação que socialize e construa conhecimentos que preparem para o ingresso mais digno na vida adulta.

O mesmo autor, refletindo sobre o cenário europeu e latino-americano, destaca a "ampliação do tempo liberado para os jovens, sobretudo em função do desemprego" (LEÃO; 2004, p.28), no caso latino-americano e "a transição à vida adulta tem ocorrido de forma cada vez mais longa" (LEÃO; 2004, p.27) na Europa, muito em função da expansão de mecanismos de proteção social do Welfare State (universalização da educação, programas de renda mínima, seguro desemprego,

etc.) e as novas práticas de solidariedade "intergeracional" (LEÃO; 2004, p.27).

Assim Corrochano (2008), também refletindo sobre o processo de transição de jovens para a vida adulta, destaca aspectos econômicos e "aos questionamentos relativos aos comportamentos e modos de vida juvenis, e a questão da transição limita-se à transição para a vida profissional, da escola em direção ao mercado de trabalho" (p. 19) de modo que não se restrinja a estes aspectos mais que também considere a "multidimensionalidade" da transição da escola para o mundo do trabalho, mas observando "a transição social e cultural" (CORROCHANO, 2008, p. 19-20).

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho e a elevação do desemprego, segundo a autora afeta profundamente a vida dos jovens, mas, também a "massificação escolar" diante das exigências de maior "qualificação", elevando o período de permanência no sistema escolar (CORROCHANO, 2008). Sendo assim, a elevação dos níveis de escolaridade e o aumento da dificuldade de jovens obterem emprego, segundo a autora seria um fator para o "prolongamento da vida dos jovens na família de origem", retardando assim o acesso ao mundo adulto, com todas as suas exigências e responsabilidades (CORROCHANO, 2008). Outro aspecto importante de ser observado é o fato de mesmo se os jovens conseguirem se inserir no mercado de trabalho, as condições precárias e a instabilidade nos empregos são fatores que corroboram para o "aumento do período de residência das mais novas gerações em suas casas de origem" (CORROCHANO, 2008, p. 21). Segundo o sexo e a classe social: no caso das mulheres, o ingresso na vida adulta aconteceria mais precocemente em função da tradicional tendência das moças de se casarem mais cedo e com parceiros mais velhos e, ao mesmo tempo, pela desvalorização de sua vida profissional (CORROCHANO, 2008, p. 20).

Em relação aos(as) jovens, com seus familiares, Leao (2004) diz que é um fator que pode contribuir com o prolongamento no tempo juvenil diante da ideia de que, hoje, no interior das famílias "imperam relações menos autoritárias, calcadas no afeto e numa maior liberdade" (LEÃO; 2004, p.26). Não obstante, pensemos também na dimensão de gênero, onde "a maternidade" (CARRANO; 2008, p. 68) e o aumento das "taxas de fecundidade, que entre as jovens de 15 a 19 anos "(LEÃO; 2004, p.28) podem contribuir para o prolongamento do jovem no interior de sua família.

Ao apresentar a ideia de que os(as) jovens e adolescentes, geralmente, não

fazem muitas prospecções para sua vida futura, afirmando que "o presente, para os jovens, vincula-se, no geral ao aqui e agora" (BRASIL; 2009a, p.21) pensemos na ideia de que

é preciso ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje e de viver a transição para a vida adulta. Em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da «condição juvenil» representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. (CARRANO; 2009, p.170-171).

Em todas as noções apresentadas, a vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido, não somente na perspectiva de como preparação para a vida adulta, mas para "o reconhecimento de experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação" (CARRANO; 2009a, p.14) e, também "variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e "(CORROCHANO, 2008, p. 17) são aspectos importantes para se pensar a temática.

3.3 Contribuições do campo trabalho e educação para problematizar as juventudes no Brasil

O campo de reflexão sobre o trabalho e educação ocupa as reflexões aqui presentes, apoiado em Marx e em autores marxistas, como Gramsci, Thompson e outros, para analisar a relação entre estas duas práticas sociais no contexto específico do Brasil. Com base no pensamento marxiano, iniciamos nossa reflexão tendo como ponto de partida a compreensão de que o trabalho é elemento central e determinante da vida humana em seu conjunto e, por consequência, fundante e determinante nas relações humanas, sociais e na educação. Deste campo, resgatamos as ideias de Tumolo (1996; 2005; 2011), Frigotto (1998; 1984) e Saviani (2007).

Na sociedade capitalista prevalece, nas últimas décadas, a flexibilização do trabalho e exigência de maior iniciativa de trabalhadores e trabalhadoras. Os riscos de desemprego aumentam, gerando ampla massa de desocupados, onde as

desigualdades ganham relevo, aprofundando “os processos crescentes de exclusão social e a súbita valorização do trabalhador, sua qualificação, sua participação e o sentido da qualidade total, da participação, da qualificação flexível, abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 1998, p.98).

Ainda é recente a democratização do país e, sabemos que em uma sociedade marcada pela exploração do trabalho e pela razão instrumental, tem sido difícil para o trabalhador exercer a sua capacidade e potencialidade inventiva. As sucessivas crises do sistema capitalista reiteradamente colocam um desafio para as relações de trabalho, que reverberam no plano das relações sociais, onde vivenciamos situações de subordinação das pessoas, tornando-as funcionais ao sistema pela venda de sua força de trabalho. Conforme Frigotto (1998),

no plano ideológico, a investida neoliberal busca criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Mais profundamente, busca levar à conclusão de que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas (p.83).

Assim, adquire potencial importância na realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica, o que significa que o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais destacado do que anteriormente. Nessa direção, sobressai a consciência da necessidade de trabalho das classes populares, e a necessidade de se estabelecer uma preparação emergencial para ocupações com pouca exigência de qualificação profissional. Essa visão restrita da relação entre trabalho e educação acaba por colocar na preparação para o trabalho o cerne da ação educativa, e, no mercado de trabalho, o horizonte ao qual ela se dirige (RODRIGUES, 2003, p. 59), sem qualquer preocupação com a formação integral dos trabalhadores e trabalhadoras.

Desse modo, ampliam-se as exigências e pressões para que os governos apresentem cada vez mais políticas públicas sociais com foco no segmento juvenil, ampliando as ofertas de oportunidades. Contudo, as contradições apresentam-se quando tratamos do processo de exclusão social da qual estes jovens são submetidos, de modo que os desafios se apresentam quando o assunto é “facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 14)

Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades, onde o trabalho é

componente fundante e as transformações na sociedade decorrem fundamentalmente das contradições no modo de produção e reestruturação permanente do sistema, que de algum modo, direciona o papel do Estado na organização do trabalho e das políticas públicas, com destaque para a educação. Nessa direção, podemos inclinar nossa reflexão para o impacto que as exigências do mundo do trabalho aponta para as juventudes, gerando oportunidades ou exclusões, principalmente para os que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social, fragilizando as expectativas de adolescentes de acesso às ofertas de políticas educacionais que garantam preparação para o mundo do trabalho.

O trabalho, na atualidade, pode ser caracterizado por diferentes faces, que intensificam as relações cada vez mais precárias e excludentes no seio da sociedade capitalista, com profundo traço neoliberal. Destaque para relações trabalhistas marcadas pela expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado” (ANTUNES; 2008, p. 47), excluindo aos mais jovens e os mais velhos, revelando que aqueles que conseguem emprego submetem-se a condições de “tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego (...)” (ANTUNES; 2008, p. 58).

A escala da precarização das condições de trabalho é global. No Brasil vivenciamos condições crescentes de trabalho “precarizado, instável, temporário, terceirizado, quase virtual, e dentre eles centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural” (ANTUNES, 2008, p. 103).

O cenário brasileiro passa a ser uma cópia fidelizada do quadro mundial do trabalho, onde a informalidade, a perda de direitos, inclusive os vínculos do trabalho com carteira assinada e o rebaixamento dos salários acentua-se, sendo que

dentro dessa contextualidade, pode-se constatar uma nítida ampliação de modalidades de trabalho mais desregulamentadas, distantes e mesmo burladoras de legislação trabalhista, gerando uma massa de trabalhadores que passam da condição de assalariados com carteira para trabalhadores sem carteira assinada. (ANTUNES, 2008, p. 106).

As relações atuais de trabalho possuem um nítido traço de incorporação do gênero feminino de forma aviltada, onde o recorte de gênero, dos cortes geracionais entre jovens e idosos, entre brancos e negros manifesta a exploração acentuada de

trabalhadores.

Para pensar na relação do jovem com o mundo do trabalho precisamos destacar que

O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E, como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais, Reconhecer o papel fundante do trabalho na Gênese e no fazer-se do ser social nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da vida cotidiana, como ponto de partida para a genericidade para si dos homens (ANTUNES, 2009, p. 166).

Contudo, antes mesmo de falar sobre juventudes e a sua relação com o mundo do trabalho, merece destaque a reflexão sobre o ciclo de vida do qual o Projovem Adolescente se ocupa. Para falarmos de jovens com idade entre 15 e 17 anos, precisamos ter em mente que estes sujeitos ainda não estão autorizados pela legislação para ter inserção no mercado de trabalho, vendendo sua força de trabalho. Com 15 anos, o jovem pode trabalhar, mas somente na condição de aprendiz; entre 16 e 17 anos são permitidas atividades laborais que não sejam degradantes e, na condição de aprendiz¹¹.

Embora a legislação preveja isso, a experiência dos(as) jovens que conheci no Coletivo Resistir é de negação do direito à inserção decente no mundo do trabalho, as entrevistas revelaram que a maioria dos(as) jovens tiveram ou ainda têm experiência de trabalho, mas experiências de trabalho precário infanto-juvenil e em condições precarizadas vivenciadas como negação de direitos. Principalmente o direito de viver a juventude, onde se projeta sonhos e tenha uma escolarização desejada para preparação para o mundo do trabalho.

A importância de refletir sobre esta perspectiva normativa, nos ajuda a pensar sobre a questão da “transição para a vida adulta”, onde algumas exigências são colocadas para as juventudes, de modo que algumas responsabilidades sejam antecipadas antes mesmo que este sujeito tenha condições de assumi-las.

Considerando que a política educacional brasileira é muito frágil na perspectiva de preparação de jovens para o mundo do trabalho Pochmann (2007) destaca que

¹¹ Previsão do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 1990.

no Brasil, de cada duas pessoas desempregadas, uma possui menos de 24 de idade. Não é um fato novo. Desde o início dos anos 1990, identificamos que falar de desemprego no país é falar de uma questão ligada à população jovem. Estamos vivendo uma grave crise do emprego, cujos principais efeitos recaem justamente sobre a população juvenil.

No caso da inserção no mercado de trabalho, podemos interpretar as situações pela lente da dimensão das classes sociais aonde a relação para os filhos da classe trabalhadora antes de chegarem a maioridade, é colocada pelas famílias e pela sociedade, muitas das vezes “como um dever” e, “para os ricos, não se coloca a questão do trabalho antes dos 24 anos de idade” (POCHMANN, 2007).

Nesta etapa da vida, aos jovens de 15 a 17 anos espera-se que estejam inseridos no sistema educacional, contudo, sabe-se que “temos uma transição ruim do sistema educacional para o mercado de trabalho” (POCHMANN, 2007). Assim, estes(as) jovens ainda não atingiram a maioridade, mas já são submetidos às disputas em torno de concepções conservadoras e emancipatórias.

Essa perspectiva nos provoca a pensar, também, sobre o processo de escolarização de jovens, considerando a provocação de Pochmann (2007) “como os jovens vão elevar a sua escolaridade se eles dependem do trabalho para poder estudar, sobretudo os mais pobres?” e, acrescenta, que “parte importante dos jovens só estuda quando trabalha. Muitos jovens precisam trabalhar porque essa é a condição que permite o mínimo de financiamento para a educação” (POCHMANN, 2007).

Em um contexto em que o papel intervencionista do Estado se encontra cada vez mais fragilizado, podemos perceber que ocorre uma significativa limitação no conjunto das oportunidades para o segmento juvenil, para inserção no mundo do trabalho. Desse modo, amplia-se “a preocupação com a questão do desemprego, do fracasso educacional e dos problemas de ajustamento social da juventude”. Leão (2001) nos convida a pensar no cenário contemporâneo brasileiro, onde existe

uma maior preocupação em implementar políticas públicas de integração social e profissional da juventude, em face dos riscos de rupturas sociais e econômicas inerentes aos processos de exclusão social dos jovens no contexto das transformações contemporâneas (idem, p. 2).

Consideremos, na atualidade, uma perspectiva de vivenciarmos um cenário de juventude sem emprego, que pressiona sobremaneira o mercado para ampliar a

ocupação de jovens, principalmente, pelas condições objetivas no campo orçamentário das famílias mais empobrecidas, “que não conseguem manter os jovens num estado de ‘moratória social’ que lhes possibilite concluir a educação básica” (CARRANO, 2007a).

Neste sentido, as propostas governamentais precisam ser mais coerentes para enfrentar os desafios impostos pela realidade social, econômica e cultural de jovens que enfrentam diuturnamente os desafios colocados pela realidade, considerando que

o desemprego não é o mesmo para todos os jovens. As maiores taxas de desemprego juvenil são observadas entre aqueles que têm entre 16 e 17 anos e entre as mulheres jovens. A dificuldade de inserção é mais difícil para os jovens das famílias de baixa renda e os menos escolarizados. (CARRANO, 2007a)

Os sujeitos desta pesquisa são jovens que vivem em áreas vulneráveis (do ponto de vista de condições de acesso a bens e serviços públicos). Assim, cabe o destaque de que o esforço de refletir sobre as possíveis mudanças e permanências de fenômenos e situações que repercutem na vida dos sujeitos da pesquisa e, como experimentam sua condição juvenil nos leva a buscar compreender a dinâmica da realidade e como ela se espraia na vida dos sujeitos. Assim, levar em consideração as condições gerais de vida e “como consequência, a configuração histórica do espaço (urbano ou rural) que congrega a produção e as condições gerais de produção é um lócus demonstrativo e efetivo da situação das classes e seus segmentos” (MINAYO, 2008, p.118). Nesta direção temos que com o advento da modernidade “o Estado sempre tem de ser incorporado nas análises das questões sociais, pois sua existência e dinâmica refletem as contradições de classes, os conflitos de interesse e os resultados da segregação social” (MINAYO, 2008, p.118).

As transformações societárias na cena contemporânea acirram o conjunto das desigualdades sociais de modo que, as múltiplas expressões da questão social se espraiam sobre a vida dos(as) jovens das periferias urbanas, de modo que algumas dimensões de suas vidas podem ser afetadas diretamente por um conjunto de situações que prejudicam o seu acesso aos direitos sociais. Os efeitos deletérios do modo de produção capitalista, que agudizam as disparidades sociais, permitem-nos perceber que estes jovens têm mais dificuldades de seguir um percurso sistemático de escolarização e, também, uma preparação condizente com o

percurso de suas vidas, considerando as relações em sociedade, com as instituições, com o mundo do trabalho (SPOSITO & CARRANO, 2003).

Os problemas vividos cotidianamente por jovens nas periferias brasileiras e as exigências colocadas para estes nos interpela a pensar sobre as contradições presentes no debate sobre as demandas direcionadas às juventudes, que influenciam diretamente na formulação de políticas públicas, bem como os programas e projetos para este segmento. Sposito e Carrano (2003) sugerem uma reflexão sobre as contradições dos programas e projetos que concebem os jovens ora como ameaça - e precisam ser controlados, de modo que as atenções perfilam entre processos de exclusão e, até mesmo de privação de direitos - ora como sujeitos de direitos, que precisam de atenção, proteção, promoção e emancipação.

De todo modo, a experiência vivenciada pelos(as) jovens apresenta muitas nuances, contradições e faces que precisam ser tensionadas. Não se trata de buscar responsáveis pelas contradições, mas identificar os elementos que contribuem para aprofundar os estereótipos existentes, que pressionam a experiência juvenil. Não restam dúvidas de que

dentre os elementos que tencionam negativamente a experiência de ser jovem podem ser apontados: as consequências da falência do Estado como promotor de direitos, a força avassaladora dos mercados na produção de necessidades e sentidos culturais, o descrédito das instituições e atores tradicionais (escolas, partidos, sindicatos, igrejas, etc.), a globalização, a força dos meios de comunicação e as conexões perversas promovidas pelas redes do crime e das drogas (CARRANO; 2009, p.164).

O processo de globalização econômica e cultural reserva uma grande tributação das desigualdades aos jovens das classes populares, que “articulam territórios próprios na ruína dos espaços da cidade que sobraram para eles” (CARRANO, 2009, p.167), que cotidianamente veem passando pelos seus olhos as mudanças nas esferas da produção e reprodução da vida social. Os(as) jovens, nesse momento, buscam estratégias de sobrevivência, de modo que consigam encontrar alternativas de ter acesso a melhores condições de vida, construir alternativas de futuro e organizar processos de luta e resistência diante do “controle do tempo livre da juventude pobre que se associam ao conjunto das práticas de gestão e controle da pobreza urbana” (CARRANO, 2008, p.65).

As desigualdades que jovens das periferias brasileiras enfrentam possuem muitas faces, múltiplas expressões e múltiplos significados, de modo que as

vulnerabilidades e riscos a que estão sujeitos nos ajudam a pensar que “é impossível dissociar a experiência da elaboração das identidades sem levar em conta os efeitos dramáticos que a globalização e os riscos sociais imprimem tanto ao indivíduo quanto à sociedade” (CARRANO; 2009, p.176). As experiências juvenis e percursos de jovens pobres¹² nos permite perceber os contornos do acesso e da ausência de condições objetivas para se viver a condição juvenil de forma digna diante das “inseguranças no presente e incertezas frente ao futuro” (CARRANO; 2009, p.176).

É nesse sentido que se compreende que uma das mais importantes preocupações que devem estar na agenda da sociedade e dos governos, de modo que não inviabilizemos as experiências das gerações jovens, é garantir condições de acesso aos bens socialmente produzidos, na esfera da cultura, da economia e da política, para que não reforcemos a ideia de que os jovens são capazes de transformar e mudar suas vidas e suas experiências de forma natural (CARRANO; 2008). Daí a importância de “contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas próprias experiências pessoais” (CARRANO; 2008, p.66).

Se considerarmos as desigualdades existentes no contexto das juventudes que moram nas periferias urbanas e, principalmente, as condições que suas famílias estão submetidas, perceberemos elementos que nos ajudarão a pensar sobre o alcance do Estado na oferta de condições e oportunidades para estes sujeitos. Os dados presentes nos questionários aplicados aos adolescentes durante a pesquisa de campo revelam que dos 19 (dezenove) jovens que preencheram o questionário, 5 (cinco) moram na Ocupação¹³. Destes 2 (dois) são homens e 3 (três) mulheres.

¹² A utilização do termo “jovens pobres” está presente nos estudos sobre juventudes de CARRANO (2007, 2008, 2009a), CORROCHANO (2004), DAYRELL (2007), LEÃO (2004). As reflexões se aproximam considerando esses sujeitos como segmentos excluídos ou em condição de exclusão, filhos de trabalhadores, sejam urbanos ou rurais, que vivenciam situações precárias e desprotegidas. Estes autores refletem sobre a situação que vivenciam de fragilidade de acesso às condições mínimas de cidadania. São Jovens oriundos de setores populares que, por vezes, na sociedade capitalista, não são tratados como sujeitos de direitos. Sendo assim, considerando que existem diferentes concepções e interpretações sobre juventudes, utilizaremos a mesma terminologia caminhando na direção de pensar as juventudes, orientados pela noção de que são filhos da classe trabalhadora e que estão cotidianamente sujeitos a diversas manifestações da questão social, evidenciadas pela tensão entre o capital e o trabalho. São jovens que vivem, na maior parte das vezes, em condições objetivas marcadas por desigualdades sociais e econômicas e, por consequência mais distante de acesso a direitos sociais, riquezas e bens socialmente produzidos pela sociedade.

¹³ A Ocupação fica em uma área ao lado do Bairro escolhido para a pesquisa, em Belo Horizonte,

Destaque para 2 (dois) jovens que acabaram de completar 18 (dezoito) anos, 4 (quatro) com 16 (dezesesseis) anos e 1 (um) com 14 (quatorze) anos. Na mesma direção, os dados apresentam que 12 (doze) jovens, responderam que possuem renda familiar de 1 (um) salário mínimo, representando 70,59%, assim, se somarmos os jovens que possuem renda familiar de até um salário mínimo teremos 82,35%. 3 (três) jovens declararam renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, 17, 65%. Outra informação importante refere-se à declaração destes jovens quanto sua cor/gênero. 13 (treze) jovens declararam-se pretos, representando 76,47%, 4 (quatro) declaram ser pardos, 23,53%. Dos 17 jovens, 12 (dez) são do sexo feminino, 58,82% e 7 (sete) do sexo masculino, 41,18%.

Considerando que o público alvo do Projovem Adolescente são jovens de baixa renda e, que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social, público da política pública de assistência social, podemos perceber a compatibilidade das informações. No bairro, onde residem os adolescentes pesquisados, 99 (noventa e nove) famílias estão cadastradas no Cadastro Único de Programa Sociais do Governo Federal – CadÚnico, e contam em sua composição com adolescentes entre 15 e 17 anos, destas 67 (sessenta e sete) são beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF)¹⁴, com 81 (oitenta e um) adolescentes beneficiários do Programa¹⁵.

Apresentando estas informações pretendemos propor uma reflexão sobre as condições gerais que estas famílias e estes jovens vivenciam diante do fator econômico, sem, contudo, polarizar o debate na defesa de que as condições econômicas podem determinar as experiências e percursos de jovens da periferia.

Ora, para além das condições de vida dos jovens pobres chama à atenção,

MG, onde cerca de 1.500 famílias sem-terra e sem-casa, não suportando mais a pesadíssima cruz do aluguel, desde maio de 2013 começaram a ocupar um grande terreno abandonado há décadas.

¹⁴ As famílias podem estar cadastradas no CadÚnico, mas não serem beneficiárias do Programa Bolsa Família. Isso pode ocorrer por dois motivos. Ou a Família não possui a renda per capita inferior exigida para inserção no Programa. Desse modo, não fará jus ao recebimento do Benefício, ou estão aguardando a liberação do recurso pelo Governo Federal. Este último motivo não segue a critérios claros, cabendo ao Governo Federal a liberação do recurso conforme sua capacidade de financiamento do Programa. As famílias podem estar cadastradas no CadÚnico e não ser beneficiárias do PBF, isso se dá pois a renda per capita, familiar, para o aceite no sistema é de ½ salário mínimo. Logo, a família pode estar cadastrada e estar dentro dos critérios de perfil para inserção em Serviços do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, mas não estar dentro dos critérios de acesso a Benefícios Socioassistenciais, como o Bolsa Família.

¹⁵ Informações obtidas na Gerência de Coordenação Municipal de Programas de Transferência de Renda/GPTR da Secretaria Municipal de Políticas Sociais – SMPS da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Levantamento realizado em 10 de maio de 2016.

ao confrontarmos percepções correntes, representações midiáticas e as próprias narrativas juvenis, a tensão entre protagonismo e vitimização onde, conforme o documento do Programa, as estatísticas apontam

um imaginário social no qual se associa o segmento juvenil – em especial as classes populares – à condição de protagonistas da violência e, mais ainda, à constituição de uma ameaça indiscriminada a toda a sociedade. (BRASIL; 2009a, p.20)

A perspectiva de estigmatizar a juventude da periferia configura-se como um traço da sociabilidade capitalista, que potencializa a violência urbana e as exclusões que "incidem diretamente no aumento da sensação de insegurança no presente e das incertezas quanto à vida futura" (CARRANO; 2006, p.3).

Nesse quadro de crescente instabilidade e desesperança diante das capacidades do Estado em promover direitos, bem-estar social e segurança, estabelecem-se os principais entraves e podem-se formular os desafios na forma de políticas públicas democráticas para o desenvolvimento da cidadania juvenil (CARRANO; 2006, p.4).

As desigualdades que estão sujeitos jovens da periferia também revelam-se na forma violenta que são tratados pelos agentes policiais (CARRANO; 2009a), "pela sonegação do direito à circulação e fruição sociocultural do espaço urbano" (CARRANO; 2009a, p.13), pela dificuldade de circular na cidade e de vivenciar a cidade como direito.

No tocante à educação, consideremos que existem inúmeras concepções sobre educação, partimos do pressuposto de que não podemos pensar o objeto da educação descolado da realidade social em que estamos inseridos. Logo, considerando que a realidade é dinâmica, em diferentes contextos históricos, há diferentes interpretações e aproximações possíveis para esta compreensão. Nestes termos seguimos o pensamento de que

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (SAVIANI, 2005, p.13).

Se a escola "é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (SAVIANI, 2005, p. 14), pensar o Projovem Adolescente e sua

interface com a educação, nos questiona a perceber quais seriam as contribuições que os princípios e diretrizes orientadoras do programa dialogam e se articulam com o processo de escolarização dos(as) jovens participantes do programa, e de que modo a educação permite romper com algumas determinações históricas de exclusão e aprofundamento das desigualdades sociais de jovens oriundos das classes populares. Afirma-se que isto seria um processo que, necessariamente, exigiria que a escola dialogasse com esses princípios, que qualificassem a interlocução com o Projovem Adolescente, como um ideal a ser perseguido, de modo especial para fora dela.

Isso provocaria um redesenho da educação escolar direcionada mais ao treinamento para o mercado e menos para a formação humana, intelectual, política e cultural, considerando muito mais a subordinação ao trabalho e reduzindo a potencialidade criativa, crítica e inventiva de homens e mulheres, onde “educar se torna sinônimo de treinar, e o período de frequência à escola não é visto senão como intervalo no qual as pessoas se instalam, enquanto aguardam o momento de se tornarem “úteis” à sociedade, isto é, trabalhadores” (RODRIGUES, 2003, p. 60). Como, também, analisam diversos pesquisadores/as do campo Trabalho e Educação (MANFREDI, 2002; RUMMERT, 2008; SAVIANI, 2007).

Diferente de direcionar a ação educativa para servir ao mercado, a concepção que nos orienta entende o trabalho “enquanto produção de humanização” (RODRIGUES, 2003, p. 61) contrapondo-se a redução do conceito de trabalho somente a “produção de bens materiais pela transformação da natureza em bens de consumo” (RODRIGUES, 2003, p. 61), excluindo a empreitada educativa do mundo do trabalho.

Ora, considerando esta assertiva, podemos perceber que num sentido amplo, a educação também possui em sua natureza uma característica que visa “a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2012, p. 81).

Com efeito, do ponto de vista dos elementos que nos ajudam a compreender a natureza da educação, quando refletimos sobre quais são os saberes que interessam para pensá-la, articulados a um processo de formação humana, nos permitimos concordar que os seres humanos precisam assimilar um conjunto de saberes para “se tornarem humanos”, de modo, que

o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2005, p. 13).

E é exatamente sobre esse aspecto que nos mobiliza a desenvolver, em breves palavras, uma reflexão sobre o “trabalho educativo”. Daí nos direcionamos a compreender que “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2005, p. 13). Contudo, para pensar em objetivos para atingir determinados resultados, direcionados pelo processo educativo, não podemos perder de vista que para “chegar a *qualquer* resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2005, p. 13, grifo nosso).

A importância de se pensar o trabalho educativo, nos conduz a refletir sobre as bases que ajudam a perceber que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 7), sabendo que a educação “não se reduz ao ensino. Entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (idem).

Das considerações feitas, resulta importante manter a direção reflexiva sobre formação humana em uma perspectiva histórica, buscando apreender as diferentes concepções que são abordadas. Neste sentido, destacamos que “a formação humana é sempre histórica e socialmente datada. Por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ela seja como se fosse um ideal a ser perseguido” (TONET, 2012, p. 53-54).

Pensar a educação em uma perspectiva de formação humana é refletir sobre a ideia de “formação integral”, que consistiria em defini-la “como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana” (TONET, 2012, p. 80). Isso nos levaria a pensar que para que a formação integral pudesse ser garantida, necessitaria de uma formação “livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos” (TONET, 2012, p. 81), de modo que contemplasse um conjunto de

conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2005, p. 22)

Ora, considerando que esse seria o horizonte a se alcançar, precisamos perceber as contradições que se apresentam para se pensar, na sociedade atual, a formação integral como possibilidade histórica, onde “de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual” (TONET, 2012, p. 78).

Contudo, para construir estratégias no campo da educação para fortalecer as potencialidades humanas, não seria possível pensar a formação integral sem considerar as contradições que estão presentes no capitalismo, de modo que

na sociedade burguesa, essa formação integral também inclui a preparação para o trabalho. Quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital (TONET, 2012, p. 79).

Neste sentido, nossa reflexão rejeita o “discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital” (TONET, 2012, p. 82).

Para tratar do tema proposto, nos remetemos, neste momento, a formação integral e o processo educativo de modo que a condução dos princípios orientadores que ocupam a nossa intenção seja acompanhada da ideia de que

a educação dever formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. (TONET, 2012, p. 80)

Por esse prisma, torna-se importante conhecer melhor as experiências e expectativas dos jovens sobre ações que cooperam ou não para a formação humana e inserção criativa, crítica e proativa no mundo, bem como, a compreensão da sociedade e da realidade em que vivem, a fim de refletirem sobre as causas das desigualdades e injustiças e, ao mesmo tempo, para possibilitar construir, a partir

de seus anseios, novas relações humanas no trabalho e na vida.

A análise de que não haja uma desvinculação entre escolaridade e preparação para o mundo do trabalho tem como premissa “os estudos econômicos *demonstrando* que a variável escolaridade é a mais significativa na redução das desigualdades tanto em relação ao acesso ao mercado quanto em relação à disparidade entre os rendimentos recebidos” (CARRANO, 2007a grifo nosso), de modo que “a educação passe a significar novamente oportunidades redobradas de ascensão social” (POCHMANN, 2004, p. 385).

Em síntese, nota-se que, na melhor das hipóteses, a elevação do nível de escolaridade assegurou uma renda maior que nos estratos educacionais inferiores, não garantiu o acesso ao emprego e muito menos uma proteção contra a precarização e deterioração dos níveis de renda em cada estrato. Transformar este círculo vicioso numa relação virtuosa é o grande desafio da sociedade brasileira. (POCHMANN, 2004, p. 389).

Como proposta, Carrano (2007a) sugeriu que as políticas públicas destinadas a jovens entre 15 e 18 anos

possibilitassem a conclusão da escolaridade básica, ou seja, a conclusão do Ensino Médio. Considerando que, todas as pesquisas demonstram que a conclusão do Ensino Médio é a melhor maneira de se aumentar as chances do jovem conquistar espaço no mercado de trabalho”, (2007, grifo nosso)

Em breves reflexões, faremos um exercício de análise mais detida em busca de “compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola” (CARRANO, 2007, p. 3).

Isto nos induz a considerar a necessidade de interpretar o processo de escolarização das classes mais empobrecidas da população, que vem passando por uma profunda redefinição da dinâmica escolar, com vistas a atender às exigências dos organismos internacionais, que direcionam e redefinem o papel do Estado e sua responsabilidade de garantir educação de qualidade para o conjunto da população, onde a exclusão, a segregação e a marginalização das populações pobres se aprofundam na tentativa de torná-los funcionais ao sistema.

Nesta direção, Carrano (2007) nos convida a pensar nas dimensões mais gerais que caracterizam os jovens na cena contemporânea e nos desloca a considerar que a escola está diante de “sujeitos que emitem sinais pouco

compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização” (p. 01) e acrescenta ainda a importância de pensarmos que “[...] jovens oriundos de famílias com baixo ‘capital cultural’ e que experimentaram acidentadas experiências que os afastaram do “tempo certo” da escolarização”. (ibidem, grifo nosso)

Ora, é imperativo dizer que a experiência dos(as) jovens apresenta desníveis marcantes, considerando que o sistema educacional público brasileiro, em grande parte, realiza suas reformas, submetendo a escolarização às exigências da produção e do mercado. E, nesta esteira

a experiência de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional”. (CARRANO, 2007, p. 5).

Na esfera objetiva da vida de jovens das classes populares, as desigualdades “se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola, aos aparelhos de cultura e lazer e aos meios de informação” (CARRANO, 2007, p. 5) e, também, sabemos que

o aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população (CARRANO, 2007, p. 5)

A dimensão do acesso à escola abre um campo de reflexão onde “reprovações, abandonos e retornos – dos jovens pobres em sua relação com a escola” (CARRANO, 2007, p. 6) são situações que nos remete a pensar que

isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito [...] que lhe permitiria ser liberado da necessidade do trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres (CARRANO, 2007, p. 6).

Na articulação entre acesso e permanência na escola, o desafio colocado para as escolas públicas é a necessidade de pensar a oferta dos conteúdos curriculares, para que de algum modo apresentem-se como interessantes aos

jovens, considerando que as mudanças no mundo do trabalho vêm exigindo uma atenção especial em articular currículo e condição de vida, sem que isso implique em esvaziamento dos conteúdos e contribua com o percurso escolar, considerando que “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. (DAYRELL, 2007, p. 1109), fortalecendo e criando mecanismos que garantam rendimento escolar satisfatório para jovens pobres.

A diversificação precisa ser a marca da escola contemporânea e que esta esteja atenta para “criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar” (CARRANO, 2007, p. 6), em que a consequência das mudanças necessárias repercutam no processo de escolarização e, principalmente, atendam aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e possibilitem potencializar os processos sociais educativos escolares por meio da compreensão das

práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (CARRANO, 2007, p. 3).

Certamente, a sociabilidade juvenil ganha relevo quando nos aproximamos de sua realidade, necessidades e contexto em que vivem. Por isso mesmo é possível refletir que o acesso à educação precisa ser articulado com estratégias de organizar as ofertas pedagógicas com vistas a possibilitar que o sujeito jovem e a escola se interroguem sobre a necessidade de acompanhar a dinâmica da vida cotidiana, considerando, que no tocante aos jovens de camadas populares, “as melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados a maior escolaridade, colocam os jovens das classes altas em posições mais favoráveis à participação social, cultural e política” (CARRANO, 2007, p. 5), considerando que “no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais” (DAYRELL, 2007, p.1114).

Nesse sentido, tendo em vista que o Projovem Adolescente, como

componente estratégico da Política Nacional de Juventude, do Governo Federal¹⁶, tem a finalidade de evitar que parcela significativa de adolescentes distantes da escola e do mercado de trabalho continue sua experiência de risco social e pessoal e as ações do programa ainda estão concentradas na elevação da escolaridade e no sistema escolar, percebi que “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”. (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Consideremos os desafios postos ao sistema escolar público de se organizar para inserir os(as) jovens das classes populares, com as suas diferentes expressões, com vistas a contribuir com o direcionamento de suas experiências de vida, sabendo que “a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social” (DAYRELL, 2007, p. 1118). Desse modo, vale continuar lutando para que ocorram avanços nas políticas públicas para juventude, considerando suas especificidades, necessidades e desejos em busca de novos projetos de vida, com dignidade e formação humana integral

Por fim, conhecer e compreender as experiências de trabalho e escolarização de jovens das classes populares nos remete, também, a pensar na importância que estes sujeitos atribuem às suas experiências e como interpretam e alteram suas experiências diante de novas situações.

Pretendemos analisar as experiências de trabalho e escolarização diante das condições materiais e das relações materiais que estes(as) jovens estabelecem e como constroem suas vivências no âmbito de suas histórias. Para isso, no capítulo seguinte meu esforço será de analisar os dados recolhidos. Antecipo o conjunto das informações dão conta de que são inúmeras as experiências de trabalho e de desníveis de escolarização. O que nos interpela a pensar que no Projovem Adolescente o trabalho para jovens com idade entre 15 a 17 anos é um “vir a ser”, contudo, as experiências concretas de trabalho marcam a vida dos(as) jovens do Programa.

¹⁶ Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.

3.4 Perspectivas teóricas sobre experiência

Neste subcapítulo pretendo apresentar concepções e conceitos de alguns autores sobre o conceito de experiência. A escolha pelo conceito de experiência leva em consideração que para além do percurso de vida dos sujeitos¹⁷ tem por finalidade compreender como eles(as) percebem e interpretam as situações vividas, a partir das condições sócio históricas e objetivas de vida.

Edward Palmer Thompson, historiador inglês, nascido na Inglaterra no ano de 1924, ancorado na tradição marxista, buscou no materialismo histórico e dialético, refletir a experiência humana. Contraopondo-se ao pensamento estruturalista althusseriano, apresentou um debate teórico sobre a categoria experiência, que segundo ele, é gerada na vida material e, contribui para o entendimento das diversas formas de organização da vida social e do sentido histórico da vida dos trabalhadores (THOMPSON, 1981). Tendo em vista as experiências de Thompson na educação de adultos na Inglaterra entre os anos 1940 e 1960, encontramos nos estudos de autores brasileiros a reflexão sobre suas contribuições para o campo.

O exame em educação e experiência corresponde a um processo vivido pela classe trabalhadora que, juntamente com o processo educacional modifica efetivamente a consciência social. Assim sendo, a relação entre experiência e educação corresponde a dinâmica do processo histórico (MORAES; MÜLLER, 2003, P. 340)

O conceito de “experiência”, portanto, possui uma clara correspondência com o campo teórico escolhido por esta pesquisa, considerando que a noção de experiência de Thompson considera história, processo e estrutura vinculada a ideia de que a história é feita pelo homem em suas próprias condições materiais específicas. Desse modo, o entendimento de que as estruturas objetivas geram efeitos sobre a vida das pessoas e, principalmente, o quê essas “estruturas” fazem às vidas das pessoas, e como elas reagem.

Em diálogo com a obra de Thompson, Moraes e Muller (2003) destacam que

¹⁷ Apesar de haver aproximações entre os conceitos, escolhemos nesta pesquisa a categoria experiência em detrimento do conceito de trajetória de vida considerando que nosso interesse se concentrou em aspectos que vão para além da biografia dos sujeitos, por uma cronologia não linear, tampouco o encadeamento de fatos marcantes onde o sujeito atribui sentido, mesmo sabendo que existem diferenças e similaridades, aproximações e interdependências.

a experiência, “sem bater na porta”, constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. Processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada. Thompson distancia-se, como se vê, do conceito vulgar de experiência que estabelece sua equivalência com a empiria (p.341)

Assim, é importante destacar alguns elementos do pensamento de Thompson para qualificar a busca em compreender como os(as) jovens do Coletivo Resistir, frente às circunstâncias e diante de uma autonomia relativa, experimentam situações e relações movidos por necessidades e interesses, apreendendo e compreendendo o mundo a partir de valores que não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais sem que surgem as nossas ideias” (THOMPSON, 1981, p 194) e vivenciam “sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas”. (THOMPSON, 1981, p 189).

Os valores não são apenas “pensados”, nem “chamados”; são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc., necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento), no habitus de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e cessaria toda produção. (THOMPSON, 1978, p. 367).

As narrativas dos(as) jovens sobre suas experiências de trabalho podem estar mediadas por um conjunto de contradições e antagonismos, de modo que as interpretações e compreensões apresentadas são mediadas por valores e pela cultura. Thompson (1981) nos interpela a pensar que “toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse; que em cada “necessidade” há um afeto, ou “vontade”, a caminho de se transformar num “dever” (e vice-versa)” (p.189).

Tendo em vista a vida material desses sujeitos e suas experiências de vida, a construção do conhecimento mantém uma relação direta com a forma pela qual interpretam o mundo. Suas experiências vividas, percebidas e modificadas são fontes históricas para a análise de sua formação. Para Thompson, A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe)

que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida. (THOMPSON, 1981, p. 112).

Carmem Cavaco (2002) analisa a formação que se dá em experiências humanas diversas, fora da escola, ou seja, nas diversas esferas da sociedade em que as pessoas circulam e interagem. A autora investiga o processo de aprendizagem de adultos em contextos não escolares e, para tanto, revisa o conceito de experiência.

Nesta dissertação tomamos algumas reflexões desta autora para definir o conceito de experiência. Cavaco (2002) relaciona a experiência a formação e aprendizagem. Conforme a autora:

a amplitude do conceito de experiência resulta do fato da experiência “se confundir com a presença do sujeito no mundo, há permanentes interações com o meio e consigo próprio, mesmo os não fatos, as não ações, as não comunicações, são também experiências. Parafraseando Batisson, pode se dizer que não se passa nada que não seja experiência” (Vermersch, 1991, p.275). A diversidade de situações em que se pode falar de experiência origina entendimento distinto, mas complementar, por parte dos teóricos que se preocupam com esta questão. (...) assim temos que a experiência é entendida com contato direto, um reencontro, um choque de identidades e realidades abrindo um estado intermédio, interfacial e intersticial. Este estado altera os estados anteriores e é constituído de uma especial de co-presença, co-referência, co-vivência, apesar de não se saber. (p.31)

Para a autora, a experiência tem um caráter dinâmico, pois o sujeito que a vivência questiona e altera a própria experiência a partir de novas situações vivenciais, nesse sentido ela diz que “a formação experiencial é interminável por natureza”. Além disso, a experiência varia conforme o sentido que cada pessoa lhe atribui, nessa perspectiva Cavaco afirma: “apenas as experiências que provocam alterações duráveis, podem ser consideradas formativas, porque depende sobretudo da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito”. (p.33).

As reflexões de Cavaco (2002) confluem com os conceitos desenvolvidos por Thompson (1981) e Minayo (2012), onde a experiência, a vivência e a cultura são abordadas de forma que nos oferece elementos para pensar as narrativas apresentadas pelos(as) jovens em relação ao trabalho.

Assim, caminhamos na mesma direção pensando que os(as) jovens experimentaram atividades semelhantes de trabalho, considerando a singularidade e

particularidade de cada sujeito, entretanto, a vivência de cada um será marcada de forma diferente, considerando “sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história” (MINAYO, 2012, p. 623).

Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 623). Mesmo tendo experiências de trabalho semelhantes, percebi que os(as) adolescentes apresentam sentimentos diferentes diante do trabalho que desenvolveram. Corroborando com as ideias de Carrano (2007), a pesquisa se aproxima da afirmação de que

nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude. Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens (p.5).

Quando analisamos as condições de trabalho a que estavam submetidos(as) os(as) jovens entrevistados podemos perceber que foram submetidos a formas precárias, com experiências de curta duração, por tempo determinado ou com vínculos frágeis de trabalho. Contudo, mesmo diante das condições objetivas de vida desses sujeitos mudanças de atitudes podem ser percebidas, sabendo que “a experiência modifica às vezes de maneira sutil é às vezes mais radicalmente”. (THOMPSON, 1981, p. 27) e, apoiado nessas reflexões que pretendo desenvolver o capítulo adiante.

4. EXPERIÊNCIAS DE JOVENS SOBRE TRABALHO E ESCOLA

Neste capítulo apresento as análises e problematização dos dados recolhidos na pesquisa. Inicialmente discorro sobre o campo empírico. Descrevo a dinâmica cotidiana do Coletivo Resistir no subcapítulos seguintes analiso as experiências de trabalho e de escolarização de 12 jovens com base nas entrevistas individuais. No último subcapítulo reflito sobre a problematização de tais experiências que foi possível identificar no acompanhamento das atividades dos coletivos, registradas em diário de campo.

4.1 As experiências de trabalho dos(as) jovens do Coletivo Resistir

Inicialmente supus que eles(as) não tinham experiência de trabalho. A minha ideia era que eles falassem sobre projetos de futuro, projetos de vida e, que não relatassem experiências concretas de trabalho. Entretanto, ao iniciar as entrevistas, rapidamente foi possível identificar outra realidade.

A despeito dos silêncios iniciais, os relatos trouxeram à tona um conjunto de atividades de trabalho comuns, vivenciadas e relatadas por entre eles(as), com destaque para a condição de cuidadores de crianças, venda de balas nos ônibus e, trabalho em estabelecimentos comerciais.

Contudo, com menor frequência encontrei outras atividades: produção e venda de alimentos: *“Vendo palha italiana também! Compro as mercadorias, faço e saio para vender na praça. Vende para caramba”* (Emília). Além desta, outras experiências de trabalho dela chama a atenção pela sua particularidade, o trabalho no “Trenzinho da Alegria”. Um meio de transporte que tinha como objetivo entreter crianças: *“eu era a Minie, ficava com aquela cabeça que se tombasse um pouquinho você caia de tão pesada que era. Foi em 2012, eu tinha 12 anos”*. Mesmo diante da tenra idade, hoje com 16 anos, é importante refletir sobre como ela compreende essa experiência de trabalho, vejamos:

Era muita exploração mesmo, você saia 6 horas da manha e voltava 10/11 horas da noite para ganhar 25 reais. Nossa, era muita exploração, você tinha que dançar o tempo todo. Pois, se você não tivesse dançando quando o Doutor tivesse olhando. A gente tinha que chamar o cara até de DOUTOR. Se você não tivesse dançando quando ele olhava, te pagava menos. Eu já cheguei a sair de lá, tinha dia que estava muito cansada e ele

dava só o almoço. Não dava o café da manhã e nem o lanche depois, só o almoço. Ai eu estava com muita fome, a gente foi dormir no horário de almoço um pouquinho e a gente entrou no banheiro, eu pedi o menino pra me ajudar a tirar a fantasia para mim ir no banheiro assim. Ai ele entrou no banheiro tirou minha fantasia, só desamarrou e saiu. O dono pagou 15 reais por isso. Porque eu não dancei direito e fui no banheiro (Emília).

Carrano (2007) afirma que para os (as) jovens das classes populares, as exigências e compromissos da vida adulta chegam quando eles(as) ainda estão experimentando sua juventude. A leitura de mundo dessa jovem corrobora com o estudo desse autor. Os silêncios em relação à interpretação das experiências de trabalho vividas pelos(as) entrevistados(as), mostra que tinham dificuldade de fazer uma leitura crítica da própria condição de trabalhador(a). Contudo, a experiência apresentada por Emília, nos remete à análise de Cavaco (2002) quando afirma que as experiências significativas são àquelas duráveis, que produzem processos formativos, mas não necessariamente duráveis cronologicamente, mas diante da intensidade que acontecem. Assim, a reflexão crítica que a jovem faz é muito significativa, muito intensa, carregada de resistência, de uma leitura de totalidade.

Ainda analisando os estudos de Cavaco (2002) para compreender a postura desta jovem diante das experiências de trabalho vivenciadas, destaco a perspectiva de que os sujeitos, a partir da intensidade e pertinência da experiência vivida, pode alterar a própria experiência a partir de novas situações vividas. E, é justamente que a Jovem buscou. A mudança de rota começou com a participação no coletivo do Projovem Adolescente.

Passei meu aniversário na ocupação pelos problemas e fatos que aconteceram comigo. Ai meio que entrei numa depressão assim. Fiquei alguns meses só reclamando assim, revoltada com a vida. Acabei foi desistindo de tudo assim. Ai eu fui lá e conheci o Projovem. No primeiro dia, eu cheguei e fiquei meio com vergonha. Mas, aí tava falando das faltas de oportunidade, dessas paradas e eu nem tinha noção dessas coisas de direito, de oportunidade, de negligência, de nada assim. Ai eu já comecei a me envolver no assunto, falando assim, mas, se o jovem tivesse mais oportunidade, e se o jovem tivesse isso... aquilo... mas, não acontece. Ai eu fui questionando: esse direito que está falando eu nunca escutei, eu nem sabia que eu tinha esse direito. E ai? Como que fica? Eu fui me interessando ai eu fui na pré-Conferencia municipal da criança e do adolescente, sentei lá, nem sabia o que era conferencia e nem nada. E comecei a questionar as coisas que eu falei no Projovem, que eu aprendi. Ganhei um ECA e comecei a ler, mas, porque esses direitos esta só no papel? Se eu fui criança e sou adolescente e na minha vida eu só tive o direito de acesso à escola. E o direito a cultura, ao lazer? Eu não tive,

entendeu? E o direito de ter dignidade de ser respeitada por agentes encarregados de fazer serviços sócio-educativos? Nunca fui respeitada por política, entendeu? O Orientador Social veio me moldando assim... não! sua pele é bonita, você tem que gostar de você do jeito que você é! Você tem que gostar do seu cabelo do jeito que ele é. E eu fui olhando no espelho e vendo que eu era outra pessoa. E realmente eu tinha mudado. Ele meio que plantou a semente que estava lá no potinho, mas, ele meio que semeou, fez um burquinho na terra e foi regando aos poucos. Noh eu agradeço muito a ele! Ele me mostrou o tão bom que era ser mulher. E que eu não precisava ser outra pessoa, a não ser a pessoa que eu era. Daí fui fazer uma seleção no Programa do Governo Estadual e fui selecionada. [...] Hoje trabalho Só cantando mesmo. Quando ganho algum dinheiro é quando estou cantando. E vendendo palha italiana também! (Emília)

O exercício de tentar compreender o sentido atribuído e a dinâmica da experiência de trabalho vivida nos remete a pensar que de fato a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva (MINAYO, 2012) e que mesmo que as pessoas experimentem situações, movidos por necessidades, circunstâncias e interesses (THOMPSON, 1981), elas podem alterar a rota e a própria experiência.

Nos relatos de experiências de trabalho, encontrei semelhanças pela presença do trabalho de cuidadora de crianças e, da produção e venda de produtos alimentícios, porém, o relato de uma jovem apresenta tanto experiência de cuidadora, quanto experiências costumeiramente atribuídas a jovens do gênero masculino, como vigiar carro e lavar carro em estacionamento.

Assim, trabalhar fichado eu nunca não. Mas, desde pequena eu ajudo minha mãe pagar aluguel, eu sempre ia para rua, principalmente vigiar carro, lavar carro em estacionamento, vender bala no sinal e no natal, quando estava próximo à chegada do natal ia eu e meus irmãos, meu irmão mais novo que tem 14 anos e o outro que tem 19 anos, a gente ia para rua fazer caixinha de natal. Porque todo final de ano, nós três a gente conseguia é pegar dinheiro que a gente conseguia na rua e fazer nossa festa, para minha mãe. (Marina)

Esse dado sugere que esta jovem não aceita passivamente a divisão sexual do trabalho e, ensaia pequenas rupturas com o senso comum sobre o que seriam ocupações de homens e ocupações de mulheres.

Mesmo diante de uma autonomia relativa frente às circunstâncias, os(as) jovens experimentam situações e relações movidos por necessidades, (THOMPSON, 1981), o relato de um jovem ilustra o peso que as responsabilidades

imediatas possuem e quais as exigências que são colocadas para jovens da classe trabalhadora.

Quando meu pai morreu assassinado eu fiquei mais um ano com minha vó e depois vim morar com minha mãe. Com a minha mãe eu tive que arrumar um emprego. Na minha vó eu também tive, eu trabalhava de garçom. Mas, aqui com minha mãe, eu tive que arrumar um bico para fazer, eu tô vendendo bala dentro de um ônibus. Tipo assim, não é uma coisa muito boa, mas dá para segurar as pontas no sentido de precisar de roupa, sapato, coisa assim. [...] (Patrick)

As narrativas dos(as) jovens sobre suas experiências de trabalho podem estar mediadas por um conjunto de contradições e antagonismos, de modo que as interpretações e compreensões apresentadas são mediadas por valores e pela cultura. Thompson (1981) nos interpela a pensar que “toda contradição é um conflito de valor, tanto quanto um conflito de interesse; que em cada “necessidade” há um afeto, ou “vontade”, a caminho de se transformar num “dever” (e vice-versa)” (p.189). No caso deste jovem, o valor atribuído ao trabalho às vezes se apresenta de forma positiva “Tive uma experiência profissional como garçom. Tinha noite que chegava a encher o salão, 58 mesas para eu atender, para 3 garçons atender. [...] Isso. 13/14 anos. Com 14 e ½ eu saí de lá” (Patrick)

A exploração do trabalho é tão perversa que ao relatar, o jovem, não tem consciência da atividade que realiza, talvez, por dizer de uma experiência precarizada de trabalho, talvez pela dificuldade de refletir sobre sua condição de trabalho. Realizando trabalhos domésticos para os(as) vizinhos não se reconhecem como diarista “Eu trabalho na casa do meu vizinho. Eu arrumo a casa dele. Tipo, limpeza assim. (Angélica). Entram em conflito com o excesso de possibilidades que a sociedade diz existir para os jovens e o teste de realidade que elas vivem, marcada por possibilidades bem restritas para jovens das classes populares, mulheres, com baixa escolaridade, não é por acaso que o trabalho é de diarista. Talvez por ser manipulada pelo explorador do trabalho, ou talvez por viver com sofrimento por não conseguir negar ajuda. Não se coloca na condição de explorada: “Eu ajudo muito ele”.

Ora, a mídia, a sociedade, projetam no imaginário juvenil um excesso de possibilidades, e um teste de realidade que restringe as suas possibilidades ao trabalho precário, sem preparação digna para alcançar trabalho digno, em

consonância, com dados oficiais no Brasil, reiterando a restrição de possibilidades de uma grande parcela das mulheres pobres, não brancas ao trabalho decente e digno.

Quando analisamos as condições de trabalho as quais estavam submetidos(as) os(as) adolescentes percebi formas precárias e precarizadas de trabalho, com experiências de curta duração, por tempo determinado, com vínculos frágeis, onde a experiência de trabalho ainda traz consigo a marca do descaso em relação às necessidades dos(as) jovens:

Já levei menino na escola, levei ela uns 6 meses na escola, mas, deu alguns problemas também, que a mãe dela não me pagava direito, levou um tempão para me pagar, daí também eu dormia de tarde, aí eu acabei não levando mais. Acho que foi só isso que eu fiz mesmo para tirar dinheiro (Marta).

As condições objetivas e a necessidade imediata de obter um recurso para atendimento de suas necessidades não foi levada em consideração. Desse modo, mesmo diante da necessidade a jovem abriu mão da atividade remunerada.

A realidade dos(as) jovens das classes populares em relação às responsabilidades também são marcadas por estereótipos, preconceitos e responsáveis pelos déficits sociais da sua época.

As pessoas na rua sempre falam que as crianças da favela é bandidinho. Ninguém nunca foi lá oferecer um curso. Os meninos sempre que vão para o crime, as meninas viram esposas dos meninos, engravidam. É meio que uma roda que vai girando no mesmo sentido. Aí eu pensava, será que eu vou ter esse mesmo destino? Ai eu fui me interessando lendo os direitos e comecei a questionar muito. Questionei muito mesmo! (Emília)

Este excerto é bem ilustrativo da condição em que vivem os(as) jovens da classe trabalhadora. Os estigmas a que estão sujeitos, os percursos e experiências que projetam sobre eles(as). A compreensão do mundo diante da possibilidade de fazer escolhas interferem imediatamente nos direitos básicos e no acesso a estes para o seu desenvolvimento como sujeitos de direitos. Assim, as possibilidades (mesmo que possíveis) de alterar a própria experiência são amainadas diante da “não política” ofertadas para os(as) jovens.

Consideradas as expectativas dos(as) entrevistados(as) em relação ao trabalho, percebi que apresentam perspectiva de futuro em relação à transição para

a vida adulta. Apresentam, em boa medida, a perspectiva de continuar os estudos e ingressarem no Ensino Superior, nas mais diferentes áreas, como pedagogia, biologia, medicina, direito, administração, serviço social, enfermagem. Apresentam expectativas em relação a possibilidade de conseguir o primeiro emprego.

Todos(as) associam à possibilidade de inserção no mundo do trabalho por meio da continuidade dos estudos. Diante dos conflitos apresentam a expectativa de conseguir o primeiro emprego para realizar o sonho de sair da casa dos pais. Alimentam projetos de ser jogador de futebol, empresário (dono de Loja), fazer faculdade (Medicina, serviço social, Pedagogia, psicóloga, nutricionista, enfermeira, administrador, teatro). Entretanto, quando perguntados(as) sobre as possibilidades reais de realizarem seus sonhos, a condição de classe trabalhadora vêm à tona:

Eu acho que nem todos os meus sonhos serão realizados, porque eu penso em muita coisa. Eu também não tenho muita condição. Aí eu acho que nem todos os sonhos vão se realizar. Mas, o que eu puder fazer... Eu não sou uma pessoa que tem dinheiro, eu moro na favela. E eu não tenho condições de realizar todos os meus sonhos. Mas, o que eu puder fazer, eu posso ter capacidade (Tales)

Geralmente os objetivos, sonhos e expectativas de trabalho são projetados por meio pela escolarização. Contudo, a possibilidade de alcance dos objetivos por meio do acesso à educação de qualidade se apresenta como um limitador. Há esperança de dias melhores não se equacionam com a realidade em que estão inseridos e, mesmo diante de experiências negativas de trabalho, uma jovem diz não querer trabalho, mas emprego. Justificando que “Emprego é quando você trabalha e não precisa fazer esforço físico. Eu quero emprego e não trabalho!” (Carla)

Refletindo sob as palavras de Carrano (2009) podemos perceber que é muito presente nas falas a intenção dos(as) jovens de “terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia”. (CARRANO; 2009, p.170).

Desse modo, o prolongamento do tempo de estudos apresenta-se como uma alternativa para alcançar melhores condições de vida conforme encontramos no documento do MDS (BRASIL; 2009a, p.19) e, que de algum modo constroem estratégias de sobrevivência, contudo, sabemos que para os(as) filhos da classe trabalhadora as contradições e distancia entre o desejo e a realidade estão mediadas pela “falência do Estado como promotor de direitos” (CARRANO; 2009, p.164). A realidade se choca com “as intenções desses sujeitos” (THOMPSON,

1981, p 183), considerando que “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos” (THOMPSON, 1981, p 189).

4.2 As experiências de escolarização dos(as) jovens do coletivo estudado

O desinteresse pela escola foi um ponto alto no discurso dos(as) jovens entrevistados(as). As justificativas se aproximam, mas, também, se diversificam, se alteram. Os relatos, em sua grande maioria, apontam que o desinteresse pela escola se dá pela relação distante com os(as) professores(as) e demais trabalhadores(as) da educação e, também, por sofrerem discriminação e preconceito por morarem na favela ou na ocupação. Discriminação por serem negros(as) e por que as aulas não proporcionam condições reais de aprendizado.

Teria muito sentido na escola se tivesse algo que me chamasse mais atenção. Algo que me interessasse dentro da escola, algo que eu pudesse usar é... tipo... tem muitos alunos dentro da escola, jovens com muitos talentos mesmo, para desenhar, para fazer coisas. Se a escola usasse esses talentos a favor do jovem. Que não fosse só algo como copiar da página tal até tal, pergunta e resposta, a resposta está na página tal, me entrega e vale dois pontos. Você vai fazer um trabalho, pesquisar na internet o trabalho manuscrito e vale oito pontos. A escola é tipo uma parada que você tem que fazer umas paradas para ganhar pontos, para passar no ano. E você pode, tipo assim, você não precisa fazer muitas coisas para você passar. Entendeu? Eu não tenho interesse no ensino da escola, não tenho interesse nenhum. A escola para mim é uma cadeia, na verdade. Um muro imenso... um muro enorme! [...] não tenho interesse nenhum e ela parece uma cadeia na verdade. [...] Eu acho que o professor não tem muito diálogo com os alunos, ele não tá sabendo lidar com os alunos, hoje em dia. Os alunos é ... o professor virou tipo ... o professor não tá sabendo lidar com o aluno e nem o aluno com o professor. Por que ele é tipo... os dois vivem em universos diferentes, são totalmente diferentes... e quando chegam perto tem embates. O professor fica lá na frente e você olha para o professor e ele tipo sem esperança. [...] Éh! Passa a matéria, explica o que tem que explicar e... é isso. Igual eu já vi muito professor falando vocês não vão aprender não, se não calar a boca eu sento e de qualquer forma eu recebo o meu salário e vocês que vão levar ferro, porque eu vou bombar todo mundo no final do ano. Professora mais eu quero aprender. Mais ela, pois é! As vezes um fica prejudicado pelo outro. Mas, outros são os que mais precisam de atenção, esses outros que não conseguem ficar quieto na cadeira, parar de conversar... é porque não tá chamando atenção deles, não tem nada que agrada eles ali e que faça ele parar de conversar e prestar atenção no professor (Emília).

Este excerto é ilustrativo de várias outras narrativas, porém, nenhum outro desenvolveu de forma tão contundente a sua crítica. Esta jovem, embora não conheça Foucault, estabelece uma analogia muito próxima, lidas na obra *Vigiar e Punir*, deste modo, o estereótipo do jovem como um sujeito apático e/ou alienado mostra ter absurdo a capacidade de reflexão crítica desta jovem sobre a experiência de escolarização em que está inserida e destrói qualquer possibilidade de reprodução deste estereótipo.

Na maioria das entrevistas, percebi que a escola tem um significado bastante negativo e de reforço no que se refere à discriminação, preconceito, desmotivação, ocasionada por uma rotina repetitiva e previsível das atividades dentro da sala de aula. Apesar deste aspecto negativo, a maioria dos(as) jovens entrevistados(as) disseram algo positivo entre suas experiências de escolarização.

O ponto de convergência entre as falas sobre como se relacionam com a escola está revelado na perspectiva das relações de amizade que possuem e desenvolvem. Chamou-me a atenção um depoimento bem peculiar, quando indagado sobre o que pensa da escola, Tales responde

Ah! Eu vou estudar para eu poder arrumar um emprego melhor, sabe? Porque eu acho que... com o estudo até o 3º ano, a gente arruma um emprego.

Para este jovem, a experiência de escolarização possui um objetivo claro de mobilidade econômica e inserção no mundo do trabalho. Este jovem aposta naquilo que Canário (2008) definiu como “escola das promessas”, ou seja, uma instituição criada na modernidade com a proposta de garantir acesso ao trabalho como ascensão social. Embora as transformações no mundo do trabalho tornem cada vez mais explícita a incapacidade da Escola de garantir tais promessas, estudar para ter um emprego é ainda a esperança deste e de muitos outros jovens. Diante disso, o coletivo tem um potencial muito grande pra debater estas expectativas presentes nos projetos de vida das classes populares e contribuir para que nenhum deles se culpe pela própria dificuldade em conseguir um emprego e para que o grupo compreenda as condições sociais e econômicas que tem ocasionado o agravamento do desemprego e da precarização do trabalho. A dimensão do aprendizado, das relações é ocultada diante da necessidade, mas, também, diante do desinteresse.

Refletindo sobre o que mais gostam na escola, aparecem algumas

contradições em relação aos relatos sobre a relação com professores. De fato, não podemos interpretar que eles não se interessam pela escola somente em função das relações conflituosas com os(as) docentes, considerando que quase a totalidade dos(as) entrevistados(as) apresentam as disciplinas que gostam e relatam que os professores destas os(as) motivam a estudar. Esse dado revela que as relações travadas no interior da escola gravitam entre o conflito, o afeto e o incentivo. Outro ponto relevante é que a despeito de Marina e Norma não estarem cercadas de amigos na escola, existe uma evidente relação dos(as) jovens de sentimento positivo sobre ambiente escolar, relacionado às amizades com outros(as) estudantes. As relações entre os(as) estudantes são marcas muito positivas que contribuem para melhorar a relação destes com a escola. Contudo, a diversificação precisa ser a marca da escola contemporânea e que esta esteja atenta para “criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar”. (CARRANO, 2007, p. 6), em que a consequência das mudanças necessárias repercutam no processo de escolarização e, principalmente, atendam aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e possibilite potencializar os processos sociais educativos escolares por meio da compreensão das

práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (CARRANO, 2007, p. 3).

É preciso que a escola se interrogue sobre a necessidade se organizar para inserir os(as) jovens das classes populares, com as suas diferentes expressões, com vistas a contribuir com o direcionamento de suas experiências de vida, sabendo que “a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Dessa maneira torna-se imperativo que a escola reordene seus processos de trabalho a fim de atender estes sujeitos que de fato “emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização” (CARRANO, 2007, p. 1) e que, também, acompanhe a dinâmica da

vida cotidiana dos(as) jovens oferecendo, “ melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados a maior escolaridade” (CARRANO, 2007, p. 5), “eu sou invisível na escola. [...] Ninguém me vê, ninguém me enxerga”. (Norma)

Considerando que “no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais” (DAYRELL, 2007, p.1114), acrescento, sofrem um conjunto de discriminações e preconceitos pela condição de classe, pela sua cor. A fala de norma, mostra com clareza os desafios que jovens enfrentam no cotidiano escolar, seja pelas exclusões, seja pela invisibilização.

Para os(as) jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1109). Todos(as) que foram entrevistados(as) apresentaram distorção série e idade escolar, em média de um ano, três casos com 2 anos de distorção e dois casos com 4 anos de distorção.

Essa informação revela que o Projovem Adolescente precisa se movimentar e qualificar o diálogo com a escola para que melhore as condições de escolarização e, construa, estratégias para vencer os desafios dos desníveis de experiências escolares dos(as) jovens.

4.3 Caracterização do Coletivo Resistir e de suas dinâmicas cotidianas

Ao longo dos 5 meses de observação percebi que a dinâmica do Coletivo Resistir tinha alguns elementos recorrentes: a afetividade e vínculos de amizade entre os(as) participantes do coletivo, com o Orientador e entre si; a analogia entre o grupo e a instituição família; a informalidade e espontaneidade do uso e presença no espaço, que se evidenciava na postura dos(as) jovens, sentados no chão, ou recostados na perna de outros, o que evidencia a espontaneidade dos jovens no espaço, o que sinaliza uma relação de pertencimento daqueles(as) jovens ao Coletivo Resistir.

A partir da minha integração ao grupo procurei me aproximar dos(as) jovens e pouco a pouco convidar cada um para participar da entrevista individual. As

entrevistas ocorreram concomitantemente à observação. Com base no conjunto de dados obtidos, apresento algumas reflexões acerca dos temas abordados no Coletivo Resistir e das experiências de trabalho e escolarização daqueles e daquelas jovens.

Considerando a distância do CRAS, no primeiro dia do trabalho de campo, pela manhã fiz uma consulta na internet para conhecer a rota. Cheguei no CRAS dia 03 de abril de 2016, às 14h, e passei pela recepção onde fui informado que as atividades do Projovem funcionavam no 3º andar. No primeiro dia minha acolhida foi muito positiva, tanto pelos(as) jovens, quanto pelo Orientador Social.

Os(as) jovens apresentaram uma certa receptividade à minha participação no cotidiano das atividades. Essa relação é muito importante como destaca Flick (2009):

as relações entre o conhecedor e o conhecido possuem uma base interativa e, que seus resultados podem ser mediados por valores compartilhados, influenciada pelo compromisso entre o pesquisador e o pesquisado, onde o pesquisador é mais um sujeito da pesquisa (p.22).

As atividades semanais estavam organizadas por modalidades de atividades, distribuídas conforme os dias da semana. Às segundas-feiras, dia em que iniciei a observação, participei da roda de conversa. Os temas debatidos nas rodas de conversa são livres e podem ser propostos tanto pelo Orientador Social ou pelos(as) participantes. O Orientador Social ou os(as) próprias adolescentes fazem o registro no quadro dos temas que serão debatidos.

Um aspecto me chamou a atenção no início do debate, o Orientador Social sempre inicia perguntando sobre os acontecimentos do final de semana. Assim que finalizou a atividade, antes de deixar o espaço, perguntei ao Orientador Social o motivo de iniciar as rodas de conversa perguntando sobre o final de semana deles(as). A resposta dele me remeteu aos estudos sobre juventudes, me remeteu às condições objetivas de vida que os(as) jovens das classes populares vivem. Percebi que a grande maioria não traziam pontos positivos do seu final de semana, eivados de conflitos familiares ou tédio diante da ociosidade, falta de oportunidades de lazer.

Contudo, esse momento apresentava-se como importante para que eles(as) pudessem compartilhar essas experiências e compreenderem os dilemas e

contradições da realidade em que vivem.

A participação nas atividades cotidianas também me ofereceram informações preciosas. Um traço muito forte na identidade coletiva que desenvolveram concentra-se na discussão de gênero, identidade de gênero e, principalmente, de raça. O debate sobre o racismo é latente. Em todo momento o Orientador Social, provoca uma reflexão sobre o papel da juventude negra e pobre diante dos desafios da vida em sociedade. As músicas, os textos, os vídeos e os temas dos debates são encharcados daqueles conteúdos.

As reflexões sobre as desigualdades as quais estão sujeitos e o debate sobre a luta para serem reconhecidos como sujeitos de direitos também é muito presente nas discussões. A força do Coletivo Resistir é marcada pela resistência e, poderia dizer, pela “identidade de classe” (CARRANO, 2009a). Os discursos nos ajudam a perceber

“Temos que fazer o juízo da palavra” e, digo mais “Temos que fazer o juízo do coletivo”; “somos uma família, somos um grupo, somos um coletivo e temos que nos fortalecer e ter respeito”. “Dizem que o nosso coletivo é o melhor de todos os outros coletivos de outros bairros”. “Temos que manter nossa imagem”; “Temos que agir como família”.

Estas expressões são muito comuns no cotidiano dos(as) jovens do Coletivo Resistir. Em ocasiões em que surge alguma indisposição entre eles, as falas de mediação reforçam qual é o sentimento e a relação que constroem e alimentam. Não raro, quando os(as) adolescentes chegavam no coletivo cumprimentavam os(as) demais sempre da mesma forma – “boa tarde família”. Essa expressão revela a relação que eles travavam no cotidiano. Outro traço importante que foi relatado pelo Orientador Social é que devido às atividades serem por muitas vezes externas, os vínculos com outros coletivos foram se fortalecendo e a socialização entre os adolescentes.

Retomando brevemente a importância dos debates em relação à questão de gênero, observei que eles lidam com muito respeito com aqueles e àquelas que assumem sua identidade de gênero e orientação sexual. Durante a roda de conversa uma das adolescentes destaca que sempre sentiu atração por outras mulheres e, que somente conseguiu assumir sua orientação sexual depois de sua inserção no Projovem Adolescente.

A luta por direitos e o reconhecimento de que são sujeitos de direitos também

marcou os debates. Um momento muito marcante foi quando uma das jovens informa que questionou na escola o porquê não estudavam o ECA, dizendo que estuda o ECA no Projovem. Essa indagação ocorreu, segundo ela, quando a professora desenvolveu como obrigatória uma atividade em que os(as) estudantes deveriam falar em público. A jovem informou que era direito dela ser preparada para a atividade, citando o artigo 10 do ECA e que não poderia ser constrangida. Durante esse relato, o Orientador Social se colocou na condição de mediador e propôs que a adolescente dialogasse mais com a professora de forma respeitosa.

Nos estudos sobre juventude e escola (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2007; LEAO, 2004; MELUCCI, 1997) encontrei muitas reflexões sobre a relação que os(as) jovens travam com a escola e com os(as) professores(as). As inúmeras incompreensões e posturas destas(as) na relação diária mostram que a escola pública está muito distante dos desejos, da realidade, das demandas e das necessidades que estes sujeitos apresentam.

No texto “Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da ‘segunda chance’”, Carrano (2007) apresenta um debate que ajuda a pensar a relação que esses sujeitos travam com a escola, mas, principalmente a relação que a escola trava com ele, e o incômodo revelado diante da dificuldade que a escola tem de decifrar os “sinas” que emitem. A pesquisa mostrou as sinuosidades dos itinerários de escolarização dos(as) jovens do coletivo que de fato “experimentaram acidentadas experiências que os afastaram do ‘tempo certo’ da escolarização” (CARRANO, 2007, p. 1).

Percebi que na maioria das falas, os jovens avaliam que os(as) professores(as) não estabelecem uma relação compreensiva diante das demandas apresentadas por estes sujeitos. E isto corrobora a avaliação de Carrano (2007) sobre a urgência de uma aproximação da escola dos contextos não escolares destes(as) jovens, sem o qual “torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização” (p.3), de modo que fortaleça as referências de sociabilidade, de interação e diminua as distâncias em relação aos espaços institucionais que deveriam acolher e educar estes(as) jovens.

A principal forma de mobilização dos jovens para participação no Projovem é feita por meio de visitas às escolas da região. Isso pode ser uma estratégia que

aproxime a escola dos espaços não escolares dos(as) jovens.

A organização do Programa em Belo Horizonte não acontece em ciclos, como prevê o traçado metodológico. Desse modo, podemos observar que o eixo de Formação Técnica Geral, que contempla reflexões sobre o mundo do trabalho não é abordado conforme preconiza os documentos oficiais do governo federal.

Em uma das rodas de conversa o Orientador Social me perguntou se eu teria alguma sugestão de tema para aquele dia e eu sugeri que discutíssemos mundo do trabalho, sugestão que foi acatada. Para minha surpresa o Orientador Social me pediu para coordenar o grupo e apontar os desdobramentos do tema. Iniciei perguntando o que eles pensavam sobre trabalho. Quando abordei o tema percebi que as falas foram muito breves. Daí, eu me indaguei se se comportaram dessa maneira pelo pouco tempo de relação que eu havia estabelecido com eles(as), se a questão do trabalho seria um tema pouco explorado pelo Orientador Social e por eles(as) ou se não se interessavam pela temática. Naquele dia, em nenhum momento encontrei nas falas as experiências de trabalho dos(as) jovens, mas algumas expectativas e prospecções sobre inserção no mundo do trabalho. Contudo, no percurso da pesquisa de campo apliquei o questionário a 19 jovens e a maioria indicava ter experiência de trabalho. Diante desse dado, planejei entrevistar cada participante do Coletivo Resistir. Porém, pela dificuldade de agendamento das entrevistas individuais, devido à descontinuidade de participação nas atividades, consegui entrevistar 12 jovens. E, quase a totalidade dos(as) respondentes relataram experiências de trabalho infanto-juvenil e em condições precárias.

Considerando que existe um grupo mais atuante e que participa com mais frequência, a estratégia para entrevista-los(as), em acordo com o Orientador Social, foi convidá-los(as) para ir na sala ao lado, no mesmo horário de funcionamento das rodas de conversa. Eu não poderia agendar a entrevista para o final da tarde, pois assim que finalizadas as atividades do coletivo os participantes se retiravam para se prepararem para ir para a escola.

Analisando os diários de campo, durante 5 meses de observação, o tema do trabalho não foi abordado em nenhum momento. Esse dado revela que, a despeito de uma quantidade expressiva de jovens do coletivo ter experiências de trabalho, a temática não tinha um lugar de destaque, sendo que as ações eram organizadas em modalidades culturais e artísticas e, os debates mais focados na dimensão da cultura, identidade juvenil, orientação sexual, gênero e raça.

A questão da escolarização ou distorção idade/série também era pouco abordada, porém, nas entrevistas e nos questionários verificamos que todos(as) entrevistados(as) apresentavam defasagem de série. Na medida em que as entrevistas foram realizadas descortinaram-se as diferentes realidades em que vivenciavam a condição juvenil, na escola e as experiências de trabalho. Num dos encontros que acompanhei, o Orientador Social repassou uma folha de papel e pediu para que eles(as) refletissem e registrassem sobre o que entendiam sobre adolescência. Ele me deu acesso aos registros feitos pelos jovens. Destaco para alguns registros dessa atividade.

adolescência é uma fase caracterizada por mudança, pelo conflito. O adolescente não sabe bem o que está se tornando, pois ainda não é adulto. É uma fase de experimentação. É a fase que nós temos para errar e consertar nosso erro e errar de novo, porque agora que vamos conhecer o que a vida e também agora que vamos conhecer um mundo novo e desconhecido. É a fase de experimentar coisa que nós nem sabia que podia ser bom e interessante.

Ser adolescente é vivenciar novas experiências numa fase de mudanças. Um período difícil de transição que passa o corpo e o coração daquele ser que ainda é quase uma criança.

Ser adolescente é perder aquela ingenuidade de criança, mas ainda não ter maturidade de um adulto. Ser adolescente é fazer as coisas por impulso e não pensar no dia de amanhã.

É ser feliz. É ser adolescente. O adolescente é considerado uma pessoa em desenvolvimento, ser adolescente é querer curtir cada momento da vida com intensidade e ter aquele pinguinho de irresponsabilidade, é buscar sua cultura verdadeira. Eu sou adolescente.

Estes excertos têm em comum o destaque ao conflito presente nas incertezas e instabilidades relacionadas à perda da condição infantil e a construção de projetos, expectativas, possibilidades para a vida futura. Estas questões remetem à análise de Melucci (1997) sobre as juventudes. E “Juventude tempo e movimentos sociais” o autor considera que a adolescência é o tempo em que o sujeito enfrenta o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da construção da sua identidade. O conflito que se estabelece provoca uma excessiva variedade de possibilidades e um teste de realidade, que gera frustração, tédio e desmotivação. Considerando as experiências relatadas pelos jovens, entendo que o teste de realidade que eles

enfrentam em situações de exploração do trabalho infanto-juvenil e portanto, de negação de um direito básico que é a proteção, interferem diretamente no agravamento desse conflito, que faz parte dessa fase da vida. De certo, a negação de direitos acentua o conflito.

Dois aspectos chamam a atenção nos relatos. O primeiro é a percepção que eles apresentam que a adolescência se constitui como um período de mudanças e incertezas, corroborando com os estudos de Leão (2004) e Carrano (2007; 2009). Outro ponto importante é que estes(as) adolescentes manifestam forte ligação com o presente – aqui e agora –, certa dificuldade em equacionar o passado – nem sempre as lembranças são boas – e alguma relutância em projetar o futuro e, isso é perceptível nas palavras destes(as).

Analisando as entrevistas realizadas, percebi que as experiências de vida desses jovens são marcadas por fortes contradições quando o assunto é relações familiares; por relações de afeto e boas relações no âmbito da família, conflitos intermitentes ou perenes.

Considerando que no roteiro das entrevistas não havia uma pergunta direta sobre a relação familiar dos(as) jovens, penso que esse destaque é importante, como o relato de uma das jovens:

eu passei tanta vontade na minha cabeça de nem passar dos 15. Por causa das coisas que acontecem lá em casa. Entendeu? Sabe quando dá aquela vontade de a gente nem chegar numa certa idade? Isso que acontece comigo lá em casa, de vez em sempre. Essas vontades assim aparecem sempre. É por que lá em casa acontece muita briga, sempre! Eu não tenho nada a ver com a história e acaba sobrando para mim.[...] (Angélica)

Analisando as entrevistas percebe-se que as xingamentos, brigas, discussões são comuns, contudo, ocorreram relatos emocionados sobre a relação profícua e afetuosa com seus pais.

Eu fui criada por essas duas pessoas, e elas são maravilhosas para mim, meu pai e minha mãe. A minha mãe é uma pessoa muito boa. Minha mãe é muito foda, guerreira, cabulosa, pretona. Ela é muito guerreira, sabe? Com vinte e poucos anos ela começou a ralar para cuidar da minha irmã, sozinha, com ajuda da minha tia claro! Mas, sempre tendo muito peito para tudo. [...] (Marta)

As relações dos(as) jovens com suas famílias não são marcadas apenas pelo

conflito, mas por relações de afeto e reconhecimento do papel que a família cumpre em suas vidas. Contudo, nos provoca a pensar o modo como apresentaram a relação com os pais a partir da experiência de trabalho destes(as). Geralmente, quando relatam a importância de seus pais em suas vidas destacam que eles(as) são trabalhadores(as), que se esforçam muito para garantir o sustento e o atendimento de necessidades básicas, como moradia, alimentação, etc.

Morando em condições precárias, poucos jovens residem em casa própria. Boa parte mora de aluguel ou na ocupação próxima ao CRAS onde ocorre o coletivo. Relatam espontaneamente, nas entrevistas, as experiências de trabalho dos pais. A grande maioria dos pais possuem trabalhos temporários, chamados de bicos, ou serviços gerais.

A minha mãe e meu pai passaram muita dificuldade, minha mãe era empregada doméstica e meu pai ainda não tinha profissão na época, fazia bico, até hoje, meu pai faz bicos. [...] faz bico de servente de pedreiro, até hoje. (Marta)

Minha mãe começou a trabalhar mais velha, depois, que o pai dela morreu. Nisso, ela já deve que tinha uns 25 anos, por ai! O primeiro emprego dela foi meu tio que levou para ela trabalhar no bar, só que ela ficava na limpeza. Só que ela ficava vendo os meninos fazer as batidas e começou também e ela subiu para bargirl. (Norma)

Quando minha mãe começou a trabalhar *ela tinha 15 anos*, ai ela foi e descobriu que estava grávida da minha irmã. Meu pai continuou trabalhando muito, ai nós passou muito aperto na casa da minha avó, porque nós morávamos na casa da minha avó e depois mudamos, minha mãe conseguiu comprar um lote lá, na época foi 2 mil, por que o dinheiro era muito raro e o lote era grandão, e ai minha mãe pegou e pagou os 2 mil a vista, mesmo não podendo ela pagou, graças a deus. Ai nós tá ai, ela deu um pedaço para minha irmã e um pedaço para o meu tio. (Carla).

Todos(as) jovens informam que suas famílias recebem benefícios socioassistenciais do Governo Federal. Observando a fala da Carla, pode-se notar que sua mãe iniciou sua inserção no trabalho aos 15 anos. Nas reflexões de Thompson (1981) ele aponta que as diferentes situações que sujeitos experimentam relacionam-se com a perspectiva de atendimento de suas necessidades e interesses, a partir de valores. A interpretação que os(as) jovens apresentam das atividades de trabalho realizadas pelos seus pais são carregadas de sentimentos e, isso corrobora com as análises desse autor, que reflete sobre a compreensão que

os homens e mulheres têm de suas vidas a partir de valores e, suas experiências vividas no âmbito das relações sociais, geralmente são mediadas pelas condições materiais.

Minayo (2012) entende que mesmo tendo experiências semelhantes, os sujeitos podem ter vivências diferentes e, principalmente, compreensões diferentes destas experiências. Percebi nos relatos que os(as) jovens vivenciam situações e experiências comuns, em condições semelhantes, mas com compreensões diferentes. A intensidade das falas possuem caráter dinâmico e o sentido que atribuem às experiências de trabalho vivenciadas pelos pais contribui para perceber o que Cavaco (2002) destaca sobre o sentido que cada pessoa atribui à experiência e, neste caso, de seus pais, que está diretamente relacionado ao compromisso com o cuidado e atendimento das necessidades materiais, conforme Thompson (1981) e ocorre circunscrito à histórica coletiva (MINAYO, 2012).

Além das experiências de trabalho dos pais, as entrevistas evidenciaram que eles próprios possuem experiências de trabalho, que influenciam suas condições de vida.

4.4 A problematização das experiências no Coletivo Resistir

Para analisar as experiências que percebi no coletivo, necessariamente, preciso recuperar as reflexões sobre o conceito de experiência desenvolvido por Cavaco (2002); Minayo (2012) e Thompson (1981).

As diferentes leituras de mundo, as diferentes, desiguais e, até mesmo, semelhantes experiências vivenciadas pelos(as) jovens do coletivo do Projovem não podem ser descoladas da condição de classe desses sujeitos. Esse é o primeiro imperativo ético que me orientou nesta pesquisa. A dimensão de transição para a vida adulta (CARRANO, 2007, LEÃO, 2004, CORROCHANO, 2008, ABRAMOVAY, 2002) é um fator chave para pensar como a sociedade capitalista caracteriza as mudanças e experiências vivenciadas pelos(as) jovens.

Na direção de pensar que as responsabilidades para os(as) filhos e filhas da classe trabalhadora chegam quando ainda estão vivenciando sua juventude (Carrano, 2007), as condições de vida, a condição juvenil, as relações sociais, as

relações institucionais, comunitárias e familiares que os(as) jovens travam levam em consideração as suas necessidades, interesses, mas, principalmente as experiências que ocorrem historicamente (Cavaco, 2002), onde valores, normas e legislações são a todo momento tensionadas diante das condições desiguais em que jovens trabalhadores(as) experimentam as oportunidades ou desafios da vida em sociedade.

Vivem experiências duráveis (Cavaco, 2002) que produzem processos formativos, com maior ou menor intensidade e que garantem diferentes sentidos às experiências vividas. A dinamicidade das experiências, sejam elas significativas ou prejudiciais, podem levar a novas experiências, agora alterada a partir das situações vividas.

Sendo assim, analisando as experiências vividas no coletivo, vamos perceber traços passivos diante da realidade vivida, de resistência e insubordinação diante das negações ou ausências de direitos e, posicionamento diante das injustiças e discriminações.

As experiências coletivas (Minayo, 2002), de algum modo, impactam na singularidade da vida dos(as) jovens, contribuindo com as escolhas, com as visões e leituras de mundo para além do aparente e das necessidades imediatas. Constroem uma história, estratégias de intervenção na realidade e em suas realidades.

A invisibilidade das discussões sobre escolarização e trabalho no coletivo provoca uma reflexão sobre qual é o lugar que ocupa o reconhecimento e compreensão dos direitos de jovens da classe trabalhadora. O silêncio da política pública marca presença no cotidiano destes(as) jovens, sem contar a desarticulação explícita entre as políticas públicas para juventude. Os programas e projetos não escolares ainda não conseguem conversar com as políticas de educação e com o mundo do trabalho, principalmente, quando a venda da força de trabalho chega antes dos direitos para jovens pobres.

Responsabilizados(as) pela sua condição de classe, em que as desigualdades de condições e de acesso a bens, serviços e, principalmente, pela riqueza socialmente produzida, os(as) filhos(as) da classe trabalhadora têm dificuldade de se reconhecerem como sujeitos de direitos em uma sociedade que viola constantemente seus direitos.

No coletivo, os(as) jovens tiveram a oportunidade de obter uma experiência significativa e durável a partir das reflexões sobre sua condição de classe, jovens da

“quebrada”, “pretos(as)”, “pobres”, “favelados”. Contudo, a lacuna mais evidente na organização e oferta do Projovem Adolescente em Belo Horizonte foi a ausência de diretrizes claras sobre os objetivos das ações para elevar o nível de escolarização de jovens participantes do Programa e, principalmente ações que fortaleçam a preparação para o mundo do trabalho, em condições satisfatórias e que, a princípio, podem ser direcionadas pelo material elaborado pelo Programa para orientar o Ciclo II.

As experiências negativas de trabalho e de relação com escola ficaram muito evidentes nas leituras que os(as) jovens fizeram de sua condição juvenil. As responsabilidades colocadas sobre eles evidenciaram a ausência do Estado enquanto promotor de políticas emancipatórias.

Assim, as análises nos permite concordar com a ideia de que as experiências de trabalho e de escolarização destas(as) jovens precisam ser tensionadas, colocadas em dissensão, flexibilizadas para pensar os diferentes modos de pensar as juventudes, desnaturalizando determinados modos de perceber a condição juvenil. Nesse exercício de análise, a escolarização e o trabalho emergiram como fortes componentes para compreender a visão de mundo e o lugar onde se ancoram as experiências que importam, na perspectiva dos(as) próprios(as) jovens, quando se trata da constituição de seu futuro, de seu vir a ser.

CONCLUSÃO

Esta dissertação problematizou as experiências de jovens sobre o trabalho e a escola a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em um coletivo de Jovens do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, modalidade Projovem Adolescente do município de Belo Horizonte e teve como objetivo analisar as contribuições e lacunas da participação no Projovem Adolescente para a problematização de experiências de trabalho e de escolarização pelos/as sujeitos do programa.

Com foco em uma abordagem qualitativa realizei observação de campo durante 5 meses, apliquei questionário aos(as) participantes e entrevistei 12 jovens com o objetivo de analisar as contribuições e lacunas existentes no Programa para a problematização das experiências de trabalho e escolarização dos(as) jovens.

Ancorado em um arcabouço teórico referenciado na crítica à sociedade capitalista, busquei interpretar como as condições objetivas de vida destes(as) jovens, interferem no acesso a direitos básicos, como educação e proteção ao trabalho infantil juvenil. Os estudos sobre juventudes e os do campo teórico Trabalho e Educação foram importantes para buscar compreender os diferentes modos de viver a juventude, mas principalmente, a pluralidade de concepções que envolvem o tema.

O entendimento de que existem diferentes e desiguais formas de viver a condição juvenil me ajudou a estabelecer nexos para compreender quais seriam as contribuições e lacunas do Projovem Adolescente, como um espaço não escolar que busca promover debates e reflexões sobre o mundo do trabalho, a escola, aproximando esses temas à realidade dos(as) jovens.

O traçado metodológico do programa prevê no segundo ciclo um conjunto de reflexões sobre a preparação desses(as) jovens para o mundo do trabalho. Logo, o primeiro ponto de tensão entre a proposta e os dados obtidos nesta pesquisa é que para o Projovem Adolescente, em atenção a legislação nacional, o trabalho para jovens entre 15 e 17 apresenta-se como “um vir a ser”, que requer uma preparação para que estes sujeitos se preparem para a uma inserção mais qualificada em atividades de trabalho. Contudo, a primeira lacuna encontrada na proposta metodológica do programa foi o entendimento do trabalho enquanto perspectiva e não como uma realidade concreta na vida dos(as) jovens das classes populares.

Os resultados obtidos mostram que as experiências de trabalho se

apresentam como uma realidade na vida destes(as) jovens. Contudo, não como um acidente, mas como uma necessidade de obtenção de ganhos para atendimento de suas necessidades básicas e de suas famílias.

A preocupação com as experiências de escolarização destes(as) jovens também foi foco desta pesquisa e os dados recolhidos revelaram que a totalidade dos(as) jovens entrevistados(as) apresentam distorção idade/série. Isso mostra as condições objetivas em que esses(as) jovens estão submetidos: inserção precoce em trabalhos precários e processo de escolarização sinuosos. Todavia, um ponto muito positivo que a pesquisa mostrou foi que mesmo diante das adversidades, os(as) jovens não abandonaram a escola, mesmo diante da relação desinteressada com a escola. Diante de um quadro de desigualdades, percebe-se que existe um cenário de insegurança entre os(as) jovens da classe trabalhadora, que se encontram mais expostos a situações de desemprego. Assim, o primeiro emprego passa a não ser fruto de um processo de preparação desses sujeitos para qualificação, mas apresenta um conjunto de contradições que marcam negativamente sua perspectiva de ascensão na vida futura e inserção em postos dignos de trabalho, a partir das experiências prematuras e precárias de trabalho.

Não bastasse as condições objetivas de vida, com experiências prematuras de trabalho e de escolarização comprometida, a compreensão que estes(as) jovens apresentam sobre essa realidade é eivado de contradições, que gravita entre o entendimento de serem sujeitos de direitos com uma postura crítica ou como o trabalho precoce como um valor ou uma ocupação necessária.

Além de se depararem com o desemprego, os(as) jovens sofrem com os estereótipos de classe, raça e gênero. A sociedade culpabiliza e/ou responsabiliza os(as) jovens das classes populares pelos déficits de inserção no mundo do trabalho, imputando-lhes irresponsabilidade, desinteresse, vadiagem. Este é um traço da sociabilidade capitalista, que potencializa a violência urbana e as exclusões. Por este motivo é imprescindível considerarmos as condições materiais em que vivem a juventude e protagonizam suas experiências de trabalho e de escolarização.

Em todo o tempo de observação, a principal lacuna que encontrei foi que em nenhum momento o tema do trabalho ou até mesmo as experiências de trabalho dos(as) jovens tinham espaço na agenda cotidiana e na organização dos debates e das atividades. Uma constatação de que não só no Coletivo Resistir, mas em nenhum dos coletivos, o ciclo 2 do Programa estava sendo desenvolvido. Nas rodas de conversa, atividade realizada às segundas-feiras, o tema da escola aparecia muito pontualmente, geralmente apresentado por situações casuais vivenciadas pelos(as) jovens. A distorção idade/séria revelada pelos questionários também não foi debatida pelo coletivo. Nos documentos oficiais dos quais tive acesso não encontrei um levantamento sobre essas temáticas. As informações sobre experiências de trabalho vivenciadas pelos(as) jovens apareceram somente nas respostas dos questionários e qualificadas por meio das entrevistas.

Contudo, mesmo os temas do trabalho e da escolarização não ocupando a agenda cotidiana do coletivo destaco a relação e integração que havia no coletivo. As relações travadas entre os(as) jovens e destes com o Orientador Social eram notáveis. Uma relação de profundo respeito e muito afeto. Eles(as) não tinham um espaço preparado para que refletissem sobre suas experiências de trabalho e de escolarização. Neste sentido, diante de todos os desafios encontrados entendo que as experiências de trabalho vivenciadas pelos(as) jovens ficaram invisibilizadas diante de um conjunto de atividades que valorizavam mais a dimensão do lazer, da arte, da cultura e dos direitos humanos, com destaque para a força do debate da questão de gênero e de raça.

Uma dimensão positiva que une os jovens é que mesmo diante da lacuna das discussões sobre trabalho e escolarização, o espaço do coletivo contribuiu para que esses jovens se reconheçam pertencentes a um grupo e como sujeitos de direitos. Ao se reconhecerem como sujeitos de direitos eles se empoderaram para reivindicar direitos básicos como educação e trabalho. A participação no coletivo oferece subsídios para se mobilizarem para reivindicar seus direitos e fazer uma leitura mais crítica da realidade vivida.

Mesmo sabendo que a juventude convive com um traço muito forte de violência, num contexto em que o crime lhes coloca como rivais, o sentimento de pertencimento ajuda a construir uma identidade coletiva, que possibilite uma leitura mais crítica diante da realidade de trabalho precarizado.

Sem dúvidas, essas questões interferem na forma como vivenciam a

juventude e nas diferentes e desiguais formas de se reconhecerem como sujeitos de direitos em uma sociedade que aparentemente tem discurso de ampliação do acesso a direitos, mas que nega cotidianamente o acesso a estes... e reconhecem os(as) jovens como sujeitos de direitos na legislação, contudo na prática viola direitos.

As entrevistas e análises dos dados recolhidos a leitura que os(as) jovens fizeram de sua condição de trabalhadores. O entendimento de que estes(as) requerem o reconhecimento como sujeitos de direitos, aparecem nos depoimentos em defesa de sua identidade de gênero, da sexualidade, da negritude, da relação entre os Gêneros, principalmente, do lugar da mulher na sociedade. Contudo, escola e trabalho não possuem a mesma ênfase.

Compreender as contradições em relação à venda da força de trabalho para atendimento das necessidades materiais remete a pensar na importância que o Projeto Agente Jovem tinha na transferência de renda para os(as) jovens. Com a reformulação para Projovem Adolescente a bolsa deixou de ser repassada para eles(as), e isso pode ter contribuído para que os(as) jovens se submetessem a situações precárias de trabalho. Sendo assim, penso que o significado e impacto da transferência de renda para estes(as) jovens poderiam ser bem mais profícuos.

Desse modo, as políticas públicas para as juventudes no Brasil ainda estão longe de garantir acesso qualificado ao trabalho digno e sua preparação para a vida adulta. Percebi que uma proposta não escolar com proposições de caráter emancipador perpetua alguns aspectos de uma ação conservadora, que concebem os(as) jovens como sujeitos de direitos, mas silenciam diante de experiências concretas de negação destes direitos aos jovens das classes populares. Por outro lado, são inegáveis as contribuições do programa para que estes jovens sintam-se valorizados e respeitados em seus e modos de ler o mundo, e as interações que acontecem no Coletivo Resistir possibilitam sentimentos de acolhimento, autonomia, empatia e solidariedade entre todos e todas as integrantes daquele grupo.

Nãos tenho dúvidas da necessidade de aprofundar os estudos e reflexões sobre o alcance das políticas públicas para este segmento, seja na preparação para o mundo do trabalho, com direito de escolha e condições dignas, pro meio de uma escolarização que compreenda os sinais, demandas e necessidades dos(as) filhos e filhas da classe trabalhadora.

O Coletivo Resistir cumpre um papel importante na vida de seus(as)

participantes, contudo, é preciso avançar em sua reformulação e direção, inclusive em permanente diálogo com a escola, para que não venha substituí-la e, principalmente, que não concorra com ela, mas que seja um instrumento de qualificação dos debates e formações qualificadas para as transições existentes na sociabilidade capitalista, mas com direitos universais e inalienáveis para as juventudes da classe trabalhadora. O Projovem Adolescente, por vezes, acaba por preencher (mesmo que de forma não tão potente) uma lacuna da ausência da escola de tempo integral, com garantia de formação humana, com foco nos direitos humanos. Contudo, para construir estratégias no campo da educação para fortalecer as potencialidades humanas, não seria possível pensar a formação integral sem considerar as contradições que estão presentes no capitalismo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago/Dez de 1997. Disponível em:

ABRAMOVAY, Mirian; et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas** / Miriam Abramovay. – Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 13ª ed. revista e ampliada. São Paulo. Cortez Editora, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª.ed. 10 reimpressão. Revista e ampliada. São Paulo. Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013. Goiânia. Acesso em: 18 de ago de 2015. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf.

BADARÓ, Lúbia Siqueira. **A política de Juventude e seus atores**. Tessituras. Pelotas, V.1. n.1, p.. 173-190, jul./dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/2545>

BADARÓ, Lúbia Siqueira. **Políticas para Juventude**. Ver. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte, n.63, pp. 455 – 489, jul./dez. 2013a. Disponível em: <http://goo.gl/35uvz7>

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS**.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social**, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, publicada no DOU de 8 de dezembro de 1993.7 de dezembro de 1993.

BRASIL. Agenda Pública – 2015. **Kit do gestor políticas de juventude**. Disponível em:

file:///C:/Users/Cristiano%20Costa/Desktop/mestrado/Textos%20urgentes/af_volume_1_politicas_de_juventude.pdf

BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. 48 p.: Disponível em: <file:///C:/Users/Cristiano%20Costa/Downloads/guiajuventude.pdf>

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. Disponível em <<http://www.dji.com.br>>. Acesso em 29 set 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Adolescências, Juventudes e Socioeducativo: Concepções e Fundamentos**: Brasília: MDS, 2009a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Centro de Referência de Assistência Social**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Formação Técnica Geral: Caderno do Facilitador da FTG**. Brasília: MDS, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pesquisa Qualitativa de Avaliação da Implementação do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo**. Brasília: MDS, 2010

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pesquisa Quantitativa de Avaliação da Implementação do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo**. Brasília: MDS, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pesquisa Qualitativa de Avaliação da Implementação do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo**. Brasília: MDS, 2010

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Resultado da pesquisa quantitativa de avaliação de impacto do projeto agente jovem**. Brasília: MDS, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado metodológico do Projovem Adolescente**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, e publicada no Diário Oficial da União – DOU do dia 28 de outubro de 2004. Brasília, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Educação Unisinos. Maio/Agosto. 2008. 73-81. Disponível em: <file:///C:/Users/Cristiano%20Costa/Downloads/5309-16751-1-SM.pdf>

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes**. Revista O Social em Questão. Revista do Departamento de Serviço Social da Puc Rio. Ano XV - nº 27 - 2012 pg. 83-100. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo. 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identidades Culturais Juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. Diversia nº1, CIDPA Valparaíso, Abril 2009, pp. 159-184. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Jovens na Cidade**. Trabalho e Sociedade. RJ. Ano 1 nº 1. Agosto de 2011. IETS. disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Os_jovens_e_a_cidade.pdf

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. Comunicação apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, realizado na cidade Porto Alegre, 2009a. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Comunica_Carrano_luso_brasileiro_sociologia_educacao.pdf

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude sem emprego**. Entrevista ao Instituto Souza Cruz. 12/05/2007a. Acesso em: 03/11/2015. Disponível em <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/juventude-sem-emprego>

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e participação no Brasil - interdições e possibilidades**. Revista Democracia Viva nº 30. Em Diálogo. Janeiro Março, 2006. Observatório Jovem. Disponível em:

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens não renunciaram às lutas sociais**. Entrevista especial. 25/04/2009 - 16:30 | carrano De olho na mídia. Observatório Jovem Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-n%C3%A3o-renunciaram-%C3%A0s-lutas-sociais>

CARRANO, Paulo. **Jovens Pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta**. Ciências Humanas e Sociais em Revista. Seropédica, RJ, EDUR, v. 30, n. 2, jul-dez., p.62-70. 2008. Disponível em: <http://www.editora.uff.br/revistas/humanasesociais/rch/rch30%20n2/J%2062-70.pdf>

CAVACO, Carmem. **Aprender fora escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa . Educa, 2002.

COLA, Juliana de Souza Costa. **A experiência do Programa de Inclusão de Jovens Adolescente (Projovem Adolescente) na visão de ex-participantes do programa em São Pedro-Vitória/Espírito Santo**. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória. Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Desenvolvimento. 01/05/2012 90 f. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BELO HORIZONTE. **Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.

CORROCHANO, Maria Clara. **O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2008. Mimeo

COVER, Maciel. **Marxismo e metodologia da ciência social: ciência social: aprendizados, limites e possibilidades**. Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina. 14 a 17 de setembro de 2010, Londrina, UEL. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/17_macielcover.pdf

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DE BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

DINIZ, Camila Adriana Silva. **A parceria entre poder público e instituições não governamentais na implementação de programas sociais: análise do Programa Projovem no município de Contagem - MG**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais

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

FILHO, Gilberto Portugal. **A prática musical no contexto grupal: um estudo sobre o processo de formação continuada de educadores do Projovem Adolescente do município de Abaetetuba/PA**. Universidade Federal da Bahia. Mestrado acadêmico em música. 01/08/2012 285 f. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDI, Deolmira Elizabeth Gay. **Os trabalhadores sociais do Projovem**

Adolescente. Universidade Feevale, Novo Hamburgo. Mestrado profissional em Inclusão Social e Acessibilidade Instituição de Ensino. 01/10/201187 f. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>
http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_AB RAMO.pdf

IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. **Livro das Juventudes Sul-americanas.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventudeeparticipacaonobrasil_revista_ibase.pdf

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres** – 27ª Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 21 a 24 de novembro de 2004; CAXAMBU / MG; GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t036.pdf>

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Pedagogia da cidadania tutelada: lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa federal de inclusão para jovens pobres.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP - 2004a

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Programas de inserção sócio-profissional de jovens na região metropolitana de Belo Horizonte/MG.** 27ª Reunião Anual da ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 7 a 11 de outubro de 2001 CAXAMBU / MG. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/P0953098616729.doc>

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani et al. **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 7ª Ed. aum. – São Paulo: Cortez, 2010.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** 1ª ed. São Paulo: EDUC. Editora da PUC-SP, 1998. 108 p. (Série Trilhas).

MAIA, Juliana Barbosa Dias. **Um olhar para as percepções de jovens de Picos - PI sobre sua participação no Projovem Adolescente.** Universidade Federal de Pernambuco/Recife – UFPE. Mestrado acadêmico em Serviço Social. 01/05/2011 - 144 f. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos.** In: MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Educação. Mai-Dez 1997. Disponível em: <https://nucleodireitoshumanoseinclusao.files.wordpress.com/2011/11/juventude-tempo-e-movimentos-sociais.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Revista, Ciência e Saúde Coletiva; vol.17 no.3; Rio de Janeiro Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. **História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Instrução operacional 02/2009** – SUAS. Brasília, 2009.

NETO, Miguel Farah; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos. **Demandas educacionais dos jovens brasileiros: alguns indicativos da 2ª conferência nacional de juventude.** Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012. Porto de Galinhas. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT03%20Trabalhos/GT03-2174_int.pdf. Acesso em: 18 de ago de 2015.

PEREGRINO, Mônica. CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras.** Rev. Bras. Educ. no.24 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2003. Petrópolis: Vozes, 2003, 180p. Resenha. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300014

POCHMANN, Marcio. **Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21462.pdf>

POCHMANN, Marcio. Entrevista concedida à Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, em 19 de setembro de 2007. **Márcio Pochman fala sobre saídas para o desemprego juvenil.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/juventude-em-cena/643-marcio-pochman-fala-sobre-saidas-para-o-desemprego-juvenil>

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** 13ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 120 p.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação.** In: Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008.

SANDIN, Maria Paz Esteban. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 9ª ed. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani et al. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7ª Ed. aum. – São Paulo: Cortez, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo. Juventude e **Políticas Públicas no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. **A pobreza da teoria e de outras**. London: Merlin, 1978.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Maceió - Alagoas. 2013. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo. Instituto Lukács, 2012 – 2 ed. rev.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho como princípio educativo e a perspectiva histórica da classe trabalhadora**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 34, 2011. Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-26%20int.pdf>. Acesso em: 18 de ago de 2015.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** In: Educ. Soc. ., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan/abr. 2005a.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho: categoria chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho**. In: Perspectiva. Florianópolis, vol. 14, n. 26, p. 39-70, jul/dez, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS DOS(AS) JOVENS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar a sua participação voluntária como entrevistado e tem como objetivo colher informações para Pesquisa em fase de realização para dissertação de mestrado, intitulada “*Trabalho e Educação sob o olhar de jovens participantes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Adolescente do Município de Belo Horizonte/Minas Gerais*”. Com esta pesquisa, pretendemos analisar as concepções sobre trabalho e educação estabelecidas por Jovens, participantes do Projovem Adolescente para perceber as expectativas destes em relação à escolarização e ao mundo do trabalho.

Por intermédio deste Termo são-lhe garantidos os seguintes direitos:

1. solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
2. sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar a identificação pessoal;
3. ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
4. opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
5. desistir, a qualquer tempo de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito a desistência ao pesquisador..

“Declaro estar ciente dos objetivos e condições de participação nesta pesquisa. Declaro também estar ciente de que os dados de pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos exclusivamente”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

Participante (ou responsável) _____

Assinatura do Pesquisador _____

Pesquisador: Leonardo David Rosa Reis
E-mail: leonardossocial@gmail.com

Orientadora da Pesquisa: Profa. Ana Claudia Godinho
E-mail: anaclaudia.godinho@gmail.com

Instituição: Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG
Faculdade de Educação

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL ENTREGUE AOS(AS) JOVENS DO
COLETIVO EM MAIO DE 2016

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Escreva seu nome completo: _____

Qual é a sua idade: _____

Qual é a sua cor?

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena

Qual é a renda de sua família

- 1 salário mínimo
- Entre 1 salário a 3 salários
- Entre 3 salários a 5 salários
- Mais de 5 salários

Você está estudando?

- Sim
- Não

Se você respondeu sim, a sua escola é:

- Municipal
- Estadual
- Particular

Em qual série/ano você está?

Ensino Fundamental

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano

8º ano

9º ano

Ensino Médio

1º ano

2º ano

3º ano

EJA – Ensino Fundamental

EJA – Ensino Médio

8. Se caso você não tiver estudando, responda em qual ano você parou de estudar.

Ensino Fundamental

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

6º ano

7º ano

8º ano

9º ano

Ensino Médio

1º ano

2º ano

3º ano

EJA – Ensino Fundamental

EJA – Ensino Médio

9. Já tem quanto tempo que você frequenta o Projovem Adolescente?

menos de 6 meses

6 meses

1 ano

mais de 1 ano

10. Você trabalha atualmente?

Sim

Não

11. Se você respondeu que não está trabalhando, responda se você já trabalhou alguma vez.

Já trabalhei

Nunca trabalhei

12. Se você já trabalhou alguma vez, qual foi o tipo de trabalho.

Vendendo bala

- () Ajudante de pedreiro
- () Em casa, em trabalho doméstico
- () Telemarketing
- () Comércio
- () outro (Escreva qual na linha abaixo)

ANEXO 3 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

ROTEIRO DE QUESTÕES

EDUCAÇÃO / ESCOLARIZAÇÃO

Como é a sua escola?

O que você mais gosta e o que menos gosta?

Desde que você começou a estudar quais são as suas lembranças da escola?

TRABALHO

(PARA QUEM TRABALHOU)

Conta pra mim como era o seu trabalho (Destacar a atividade respondida no questionário: Exemplo: cuidando de crianças)?

Depois trabalhou em outras coisas?

Se você pudesse escolher agora o trabalho que você vai ter quando for adulto, você escolheria este trabalho? Por quê?