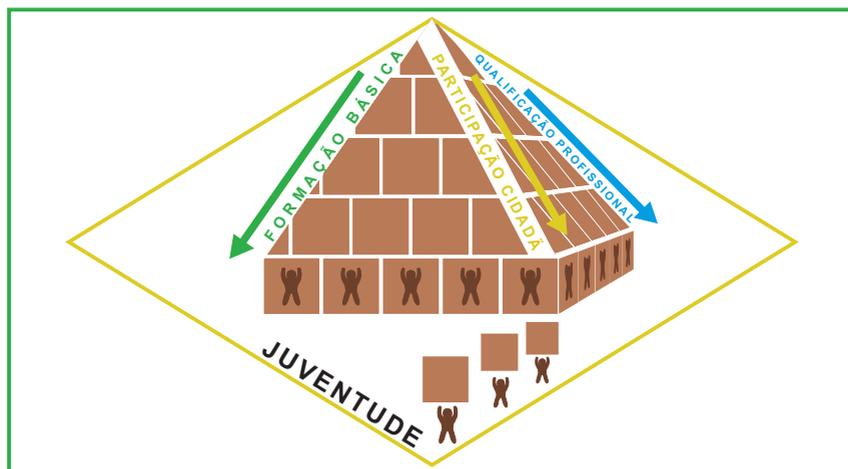


Vanessa Batista Mascarenhas

Juventude e Política Colaborativa: o ProJovem Urbano em Foco



**JUVENTUDE E POLÍTICA
COLABORATIVA:
O PROJOVEM URBANO
EM FOCO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe do Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil
editora@furg.br

Integrante do PIDL



Vanessa Batista Mascarenhas

**JUVENTUDE E POLÍTICA
COLABORATIVA:
O PROJOVEM URBANO
EM FOCO**



Rio Grande
2022

© Vanessa Batista Mascarenhas

2022

Designer da capa: Anael Macedo

Formatação e diagramação: Cinthia Pereira

Revisão ortográfica e linguística: Liliana Mendes

Ficha Catalográfica

M395j Mascarenhas, Vanessa Batista.

Juventude e política colaborativa: o ProJovem urbano em foco [Recurso Eletrônico] / Vanessa Batista Mascarenhas. –

Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2022.

163 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>

ISBN 978-65-5754-125-8 (eletrônico)

1. Políticas Públicas 2. Política Nacional de Juventude
3. Educação Popular 4. Políticas Educacionais 5. Pedagogia I. Título.

CDU 37.014.5-053.6

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

SUMÁRIO

PROJOVEM URBANO: muitas inquietações	7
CAPÍTULO 1	
As lutas e processos de construção das políticas públicas de juventude no Brasil	14
1.1 A educação popular e a visibilidade da juventude no Brasil	15
1.2 Juventude: diferentes concepções ao longo da história brasileira	22
1.3 Os organismos internacionais e os pressupostos das políticas públicas de juventude	29
1.4 A Política Nacional de Juventude na década de 1990 no Brasil	35
CAPÍTULO 2	
Repolitização da política e a política nacional de juventude: o contexto de criação do ProJovem	41
2.1 As intervenções do empresariado na concepção e fomento às políticas para a juventude	41
2.1.1 Política Colaborativa: os empresários e a difusão da perspectiva de responsabilidade social	50
2.2 O desenvolvimento da Política Nacional de Juventude ..	56
2.3 O ProJovem Urbano em foco	76
CAPÍTULO 3	
O desenvolvimento do ProJovem Urbano no marco da pedagogia das competências	85
3.1 A Pedagogia das Competências: um novo modismo educacional	85
3.2 A formação integrada do ProJovem Urbano: uma proposta inovadora?	101
3.3 O ProJovem Urbano e a Pedagogia das Competências: outras implicações	117

CAPÍTULO 4

As concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como política colaborativa	125
4.1 O ProJovem Urbano e a Política Colaborativa	125
4.2 As concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa ..	137
PROJOVEM URBANO: o simulacro de uma inclusão social	144
Referências	151

PROJOVEM URBANO: muitas inquietações

Que jovens esse programa pretende formar com base no currículo integrado? Para atender a quais interesses? A quem é ensinado o quê, com que finalidade?

Esta obra aborda as concepções de formações de jovens no ProJovem Urbano e suas implicações como “Política Colaborativa” que vem orientando as políticas educacionais brasileiras no marco da Pedagogia das Competências no período de 2005 a 2013. O leitor tem, nas mãos, um texto decorrente de muitas inquietações vivenciadas, enquanto docente do ProJovem Urbano, em torno da proposta curricular integrada, com o objetivo de inclusão social dos jovens, com base numa reintegração escolar, na inserção no mercado de trabalho e na formação para a cidadania.

A educação de jovens, no Brasil, nas últimas décadas, vem sendo desenvolvida num contexto de disputas de interesses sob o foco de uma política neoliberal. Muitas são as estratégias de dominação utilizadas para o controle, conquista e adesão deste segmento da população. O consenso e a dominação com hegemonia, em meio a discursos de colaboração e desenvolvimento de competências presentes nos novos modismos educacionais, vêm compondo a atual cena de desenvolvimento de programas que compõem a Política Nacional de Juventude.

Assim, em meio a um mundo globalizado, cujas disputas de interesses, no âmbito econômico, político e educacional, ultrapassam os territórios nacionais, questiona-se a atual ordem capitalista e seus padrões de dominação.

Nesse sentido, busca-se oferecer ao leitor uma abordagem política do ProJovem, que leve em consideração os discursos e os interesses capitalistas de cunho neoliberal na formação destes jovens.

Implantado em 2005, o ProJovem foi componente estratégico da Política Nacional de Juventude do Governo Federal de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e permanece ativo¹ enquanto segmento dessa política. O Projovem Urbano tem como público alvo jovens de 18 a 29 anos que não estão matriculados em escolas. Concede um auxílio financeiro mensal no valor de cem reais aos jovens participantes e aos jovens egressos do programa que foram privados de liberdade, estende suas ações ao sistema prisional.

A escolha da faixa etária do Projovem Urbano ocorreu a partir de pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada (IPEA), que verificou este grupo como o mais vulnerável da sociedade brasileira. É, nessa faixa etária, que, segundo a pesquisa, ocorre o maior número de jovens envolvidos com drogas; gravidez precoce; mortes por causas externas (homicídio, trânsito e suicídio); inadequação da qualificação para o mundo do trabalho; baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura e baixa permanência nos sistemas escolares (BRASIL, 2005).

Assim, a vulnerabilidade pelo difícil acesso aos direitos, como saúde, lazer, trabalho, educação pública e de qualidade, em meio a um contexto de pobreza, analfabetismo e violência, revela aspectos da condição juvenil de muitos jovens brasileiros. Nesse sentido, ao utilizar a categoria juventude, deve-se levar em consideração as circunstâncias materiais, sociais e culturais que envolvem os jovens, como a diferença de classes, pois, mesmo a fase juvenil estando presente em todas as classes, não há uma homogeneidade, resultando em diferentes perfis de juventude.

¹ À Secretaria Nacional de Juventude compete, de acordo com o **Decreto** n.10.174, de 13 de dezembro de 2019: IV – participar da gestão compartilhada do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem e da avaliação do programa (Brasil, 2019).

O ProJovem Urbano tem como finalidade a “reinserção do jovem à escola, ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2008a). Em seu Projeto Político Integrado (PPI), apresenta uma proposta de currículo integrado que enseja novas expectativas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O currículo integrado fundamenta-se em três pilares: “formação básica para elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; Qualificação Profissional para o mundo do trabalho, incluído qualificação inicial em um arco de ocupações; e a Participação Cidadã, envolvendo uma experiência de ação social cidadã” (BRASIL, 2008a, p.16). Além disso, é proposta do programa o desenvolvimento do protagonismo juvenil, na perspectiva de uma efetiva participação dos jovens em todas as etapas do desenvolvimento desta política.

Enfim, os jovens, aos poucos, vêm ganhando espaço na agenda do governo, com destaque para a década de 1990, período em que esses são incluídos nas políticas públicas como categoria específica. Logo, entendendo a política pública como um processo histórico que envolve diferentes atores, é que se situa o programa ProJovem Urbano, componente da Política Nacional de Juventude. Desse modo, identificar as concepções de formação de jovens neste programa e suas implicações como Política Colaborativa em meio a um contexto de desenvolvimento da Pedagogia das Competências proporciona uma análise sobre os rumos educativos das políticas públicas para a juventude no Brasil.

As políticas públicas, como produto das relações de Estado, nos proporcionam, em seus estudos, a reflexão sobre o papel do Estado e o projeto de sociedade a que este se destina. A teoria de Estado Ampliado de Gramsci compreende o Estado como sendo a relação entre sociedade civil e sociedade política². É, na sociedade civil, que atuam os intelectuais

² “Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e (...) Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas,

orgânicos – em diferentes níveis – na elaboração, difusão e reprodução de valores simbólicos e ideologias, na busca por hegemonia³. Os intelectuais, em seus vários níveis de atuação e de prestígio, tem importante papel na formação do consenso, pois eles são inventores, mediadores e multiplicadores da opinião pública. A partir dessa perspectiva gramsciana, entende-se o desenvolvimento de uma *Política Colaborativa*⁴ no Brasil.

Após o período da ditadura militar no Brasil, por volta da década de 1990, houve o desenvolvimento de novas estratégias visando à consolidação da dominação burguesa no País. Novas formas de dominação eram necessárias na busca de manter um controle social que “rompesse” com a lógica reivindicativa de direitos e contestadora da população que se desenvolveu na década anterior.

Essas novas estratégias visavam ao consentimento da população aos projetos dominantes a partir da difusão de uma nova consciência social. Era necessário mais que mudanças administrativas ou burocráticas, mas transformações em concepções, valores e princípios da população. O Estado educador, fundamentado em bases constitucionalmente democráticas, redefine suas práticas, apresentando uma nova relação entre governo e sociedade civil, como meio de difundir ideias e valores dominantes. Esse Estado vem realizando uma adaptação do conjunto da sociedade aos interesses burgueses de manutenção da ordem desigual, por meio da ampliação do acesso a trabalho, à moradia, à alimentação, à saúde

como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais” (GRAMSCI, 1987, p.224).

³ O exercício da hegemonia é compreendido pela “combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgãos de opinião pública” (GRAMSCI, 1989, p.116).

⁴ Termo utilizado por Shiroma, Garcia e Campos, no artigo Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação, 2011.

e à educação, dentre outros, como meio de obter o consenso da população a esse projeto social, ainda buscando desarticular a classe trabalhadora nas lutas por melhorias sociais.

Com efeito, essa ampliação de acesso a serviços pela população faz com que a mesma se sinta incluída, assistida, facilitando a disseminação do projeto de sociabilidade capitalista de conciliação de classes. E ainda, mais que isso, ao serem “convertidos” em incluídos, tornam-se colaboradores dos mecanismos de consenso, o que tornaria mais difícil de ser alcançado se fosse admitida sua situação de exclusão. Essa colaboração fundamenta-se num apelo à responsabilidade social de cada indivíduo pela melhoria da sua condição de vida, minimizando a consciência de superexploração da classe trabalhadora e a responsabilidade do governo pelas melhorias sociais. Tal apelo é difundido por meio da mídia, igrejas, escolas, ONGs, redes sociais etc. Todos devem colaborar para o desenvolvimento da educação, da economia, da cultura, da saúde, ou seja, para desenvolvimento do país.

De certo, essa noção de colaboração é propalada, principalmente, pela escola. A educação é considerada uma via de inclusão social, assim todos devem colaborar para a inserção da população excluída. Muitos projetos como “Todos pela Educação”⁵, “Brasil um país de todos”⁶, “Amigos da Escola”⁷ e etc. estimulam esta participação social, trazendo a ideia de que é responsabilidade de todos a melhoria da educação.

Então, para a difusão de uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes, é necessário espargir novas estratégias pedagógicas de formação. A Pedagogia das Competências ganhou destaque nessas proposições, apresentada como um “novo ‘paradigma’ educacional e alçada como a saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo empregáveis” (SHIROMA;

⁵ Movimento fundado em 2006 por empresários

⁶ Slogan do governo Lula, criado em 2002

⁷ Projeto social, fundado pela Rede Globo, em 1999, que visa difundir o serviço voluntário das escolas públicas.

MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.227). Desse modo, visa-se, por meio da educação, uma inclusão mínima das massas excluídas, na medida dos interesses da classe dominante.

A pedagogia das competências, ao trabalhar com as subjetividades, envolve o projeto de vida dos sujeitos, sua realidade profissional, educacional, pessoal, ou seja, sua visão de mundo. Nessa pedagogia, a competência aparece relacionada à inteligência prática, à experiência, em detrimento da inteligência formalizadora, totalizante e abstrata. Assim, mesmo sob padrões pós-modernos, a Pedagogia das Competências torna-se conservadora na medida em que limita o conhecimento ao senso comum e ao pragmatismo. Logo, a “destruição de todas as referências racionais acabam por levar ao irracionalismo” (RAMOS, 2006, p.295), pois a formação humana não deve estar limitada apenas à adaptação ao meio, mas à compreensão da realidade, visando sua dominação e transformação.

Portanto, essa formação conservadora, por meio da Pedagogia das Competências, está relacionada à adequação do comportamento dos indivíduos aos moldes neoliberais. Isso é coerente com o papel educador do Estado, que, para Gramsci, é o exercício da hegemonia através do consentimento ativo dos governados. A ampliação deste modo de regulação dos sujeitos ocorre não somente por essa pedagogia, mas também pelos discursos, documentos oficiais, mídia etc.

Dessa forma, a classe dominante, para manter a sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, utiliza-se de estratégias de obtenção da adesão da população ao projeto neoliberal. Para isso, a oferta de educação, saúde, alimentação é necessária para a difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando e inibir possíveis contestações. Nesse escopo, a Pedagogia das Competências vem contribuir para esse processo, pois, ao desvalorizar a transmissão do saber objetivo, esvazia a educação escolar destinada à maioria da população, favorecendo a manipulação da classe dominante.

Assim, diante desse contexto de proliferação de uma Política Colaborativa, sob o marco da Pedagogia das Competências, busca-se promover uma análise histórico-crítica da proposta de formação do ProJovem Urbano. Nesse sentido, essa obra visa contribuir com novas reflexões sobre as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano, a partir de uma perspectiva política, por meio de uma análise conjunta das três dimensões do currículo integrado: formação básica, qualificação profissional e participação cidadã.

A partir de então, convido o leitor a percorrer um caminho que envolve as lutas e os processos de construção das políticas de juventude no Brasil, a criação e o desenvolvimento do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa. Para isso, serão desenvolvidas, primeiramente, reflexões sobre a educação popular, as concepções de juventude ao longo da história, os direcionamentos internacionais e o desenvolvimento de ações em prol da criação dessa política na década de 1990. Em seguida, o contexto de criação do ProJovem, por meio da caracterização da Política Colaborativa e análise da relação entre sociedade política e sociedade civil, no processo de concepção das políticas de juventude no Brasil, que culminaram na criação do ProJovem Urbano; num terceiro momento, o leitor encontrará uma caracterização e a análise da Pedagogia das Competências, face da Política Colaborativa, que vem orientando as políticas educacionais brasileiras e suas implicações com o ProJovem Urbano, assim como identificação e análise da proposta integrada de formação do programa. No quarto e último capítulo, o texto é dedicado à discussão sobre as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa. E por fim, considerações sobre o ProJovem Urbano e o simulacro de uma inclusão social. Espero, assim, contribuir para novas reflexões sobre a formação de jovens desse programa e sobre o contexto sociopolítico que o rege. Boa leitura!

CAPÍTULO 1

AS LUTAS E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

Para a criação do ProJovem Urbano, em meio ao desenvolvimento de uma Política Nacional para a Juventude, muitas lutas e processos foram necessários ao longo da história brasileira. Estes ocorreram sob um contexto de disputas de interesses envolvendo leis em prol das crianças e adolescentes e a educação popular, a partir de percursos históricos que traduzem os ranços e avanços das forças constitutivas da sociedade brasileira. Nesse sentido, pensar alguns elementos pregressos à instituição do ProJovem é, também, pensar os processos de constituição das políticas públicas e seus sentidos.

As políticas públicas envolvem um amplo campo de discussão, com distintas perspectivas e concepções. Muitos interesses e necessidades envolvem a constituição de uma política, elas provêm de demandas da sociedade civil e da sociedade política¹, ou seja, as políticas públicas – como as voltadas para a juventude – são um campo em disputa que envolve as lutas de diferentes grupos sociais, com distintos interesses ao longo da história. Dessa forma, a política não é fixa, está em constante movimento, transformando-se por meio das relações entre muitos atores, tendo em vista os contextos, as correlações de força e os interesses em disputa. Assim, as políticas públicas para a juventude, materializadas mediante programas criados pelo governo como o ProJovem Urbano,

¹ Para aprofundar a discussão sobre esses conceitos, ver Gramsci, 1987

são princípios orientadores e expressões das correlações de força entre os setores organizados.

Dessa forma, ao analisar as lutas e os processos para a construção das políticas públicas de juventude no Brasil, é preciso considerar que a representação juvenil varia de acordo com o contexto histórico e com a disputa de interesses na forma de perceber a juventude: fase de transição, sujeitos de direitos, problema social, marginalizados, protagonistas sociais etc. Logo, as diferentes representações da juventude condicionam e/ou expressam as ações voltadas para os sujeitos designados pela categoria. Ações essas, com bases para além do território nacional, expressando e ressignificando os direcionamentos internacionais, na constituição de políticas públicas para a juventude nos países emergentes como o Brasil.

1.1 A educação popular e a visibilidade da juventude no Brasil

A educação popular e a visibilidade da juventude, ao longo da história brasileira, em meio a um percurso de lutas sob o contexto do predomínio de interesses dominantes, vêm sendo marcadas por ranços e avanços.

Desde a origem da educação no Brasil, na época da Colônia, a catequização dos índios, crianças e adultos foi utilizada para difusão dos padrões da civilização ocidental cristã, ou seja, houve um processo de aculturação, que se constituiu em um dos principais instrumentos de dominação e expansão portuguesa da época. No período do Império, desenvolveu-se o discurso da necessidade de se ofertar uma instrução popular por parte do governo. Contudo, este discurso entrava em contradição com a falta de destinação de recursos para criar as condições necessárias para a existência de escolas para o povo e para o trabalho dos professores. Além disso, a escolarização, nessa época, era vinculada à ascensão social, e o analfabetismo, à incapacidade e à inabilidade social. Dessa forma, como o acesso à escola era para poucos,

acentuava-se o caráter elitista e de segregação da educação, propício aos interesses dominantes.

Com a Proclamação da República (1889), em um contexto de renovação e mudança, alguns temas foram pautados pelos intelectuais, como necessários para o encaminhamento de soluções modernas para o país, tais como: a solução dos problemas do país seria a extensão da escola elementar ao povo. Essa ideia foi fortalecida no período da I Guerra Mundial (1914-1918), devido ao surto de nacionalismo e patriotismo que envolvia o país. Contudo, como a maioria da população era analfabeta, a educação de adultos, naquele período, se resumia à desanalfabetização da população, visando aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto.

Nesse período, as reformas educacionais, em âmbito estadual, visavam à universalização da escola pública laica e gratuita, bem como a ampliação do número de escolas, a melhoria da qualidade de ensino, a responsabilização do estado pela oferta desses serviços etc. Contudo, essas reformas não atingiram a maioria da população e muitas não chegaram a ser implantadas. A focalização das reformas e as suas limitações, no atendimento da grande maioria das pessoas, deu a essas iniciativas um caráter elitista e de segregação de classes, com educação não só diferenciada, mas desigual entre a elite e o povo. Nesse sentido, a educação popular, entendida como aquela produzida para e pelas classes populares, foi se constituindo como uma ação marginal, cuja expansão vem sendo atravessada por lutas e por resistências em diferentes frentes, inclusive, quanto às abordagens, já que pode ser instrumento de libertação dessa classe, por meio da elaboração e da divulgação de uma concepção de mundo vinculada a seus interesses.

Nessa perspectiva, para que a educação popular ocorra, é preciso mudar a metodologia da própria educação popular, incorporando teoria e prática, sentir e agir populares vivenciados no âmbito social, econômico e político. Nesse sentido,

o homem deve estar integrado à sociedade e não apenas adaptado, acomodado ou ajustado a ela. Para isso, o homem deve ser livre e a educação popular crítica e criticadora, a fim de instrumentalizar os sujeitos na compreensão da sociedade e dos seus temas, atuando como seres de transformação.

Portanto, deve haver a luta por uma educação crítica, que deveria possibilitar ao homem um constante diálogo com o outro, sendo uma tentativa de mudança de atitude e contribuindo para a mudança da realidade. Logo, essa educação busca a libertação dos indivíduos e os auxilia na luta pelos seus direitos para que haja uma sociedade mais justa e democrática.

A categoria juventude, dentro dessa educação popular, é algo mais recente na história brasileira. Até a década de 1990, a juventude foi apreendida pelas políticas públicas por meio dos segmentos criança, adolescente e adulto. Silva e Silva (2011), ao analisarem a trajetória e os desafios da Política Nacional de Juventude, enfatizam que a gênese dessa política, no Brasil, ocorreu com a criação do Código de Menores em 1927. Esse código demonstrou o início de ações voltadas para a juventude, mesmo sob a perspectiva de controle social da infância e adolescência.

Nesse código de menores, observa-se a perspectiva de *saneamento social* a partir da sua disposição sobre assistência, proteção e vigilância a “menores” que se encontrassem em situação irregular. O código traz como irregular a situação do “menor”: privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde, instrução obrigatória; vítima de maus-tratos; em perigo moral, em ambiente e situações contrárias aos bons costumes; privado de representação ou assistência legal; desvio de conduta; e autor de infração penal. O Código, portanto, buscava, supostamente, sanear os problemas que envolviam diretamente adolescentes e jovens em desacordo com a lei, nomeando-os como “menores”, ao tempo em que mascarava o fato de que os destinatários principais (ou únicos) dessa norma eram os sujeitos oriundos dos setores populares, compreendendo,

principalmente, aqueles de fenótipos sociais já marginalizados socialmente, como negros e índios, além de grupos também discriminados em razão do gênero ou de suas orientações sexuais.

No referido Código, foram incluídos jovens de até dezoito anos e entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. Neste, prevaleceu uma visão negativa da juventude, como uma ameaça que precisava ser controlada e retirada do convívio social. Isso é observado em alguns itens do código que ressaltam medidas corretivas mediante o cerceamento da liberdade, igualando os tratamentos punitivos desses públicos aos destinados, aos chamados “maiores”, como indicam os incisos V e VI, do Artigo 14, os quais preveem, respectivamente, “colocação em casa de semiliberdade” e “internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado”. Em complemento a essas estratégias de reclusão dos jovens, o mesmo Código prevê também:

Art. 38 – Aplicar-se-á o regime de liberdade assistida nas hipóteses previstas no inciso V e VI do art. 2º desta Lei, para o fim de vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor;

Art. 39 – A colocação em casa de semiliberdade será determinada como forma de transição para o meio aberto, devendo sempre que possível, utilizar os recursos da comunidade, visando a escolarização e profissionalização do menor;

Art. 41 – O menor com desvio de conduta ou autor de infração penal poderá ser internado em estabelecimento adequado, até que a autoridade judiciária, em despacho fundamentado, determine o desligamento, podendo conforme a natureza do caso, requisitar parecer técnico do serviço competente e ouvir o Ministério Público (BRASIL, 1927).

Além dessa abordagem dos “menores” como um problema social que deveria ser controlado, este código também apresenta medidas de vigilância da entrada e da permanência desses em estabelecimentos culturais, de recreação, artísticos, dentre outros, predominando a proibição de acesso a esses estabelecimentos. Contudo, mesmo prevalecendo perspectivas negativas de controle, contenção e vigilância desses sujeitos, esse Código foi um marco para a juventude, uma vez que, até então, não havia uma lei específica para as populações incluídas nesse grupo social. Assim, não obstante os limites desse marco legal, alguns parâmetros ali estabelecidos acabaram por abrir panoramas favoráveis à proteção de crianças, adolescentes e jovens, como a normatização da adoção, a instituição dos deveres dos pais ou responsáveis para com os filhos e a preservação física e moral.

Em 1979, houve uma reformulação do Código de Menores, trazendo uma doutrina de proteção integral, mas mantendo o mesmo paradigma do “menor” em situação irregular. Este código reforçou, também, uma política de contenção institucionalizada de cunho militarista, por meio da intervenção do Estado sobre a família, sob uma perspectiva higienista de transformação dos maus hábitos em ordem e bons costumes.

Contudo, mesmo com os pontos positivos trazidos pelo código em meio a uma perspectiva negativa dos “menores”, o reconhecimento da necessidade de políticas públicas para a juventude, a partir da concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direito, é algo recente no Brasil. Isso ocorreu devido a conquistas dos movimentos sociais iniciados a partir dos anos 1980, que culminaram com a realização do Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e com a criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua, em 1985. Representativo das mudanças em curso, nesse contexto, foi a inclusão do Artigo 227, na Constituição de 1988, o qual define crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Esta Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição cidadã”, devido a sua criação no processo de redemocratização do país e à ampliação dos direitos sociais e políticos das pessoas. Nesta Constituição, o Art.227 versa sobre o direito e a proteção à infância e à adolescência, refletindo os movimentos de luta por direitos tanto para a infância quanto para a adolescência e a juventude, nas décadas de 1970 e 1980, quando findava a ditadura civil-militar iniciada com o golpe de 1964. Este artigo que, em 2010, sofreu alteração, por meio da Emenda 65/2010, passou a fazer referência explícita à juventude, favorecendo a formulação de leis específicas para os jovens e o desenvolvimento da Política Nacional de Juventude, anunciando que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Este artigo, ainda sem o termo jovem, foi um elemento importante para a produção, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este estatuto substituiu o antigo Código de Menores e trouxe uma visão diferente das crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, um avanço para a juventude. Nele, está presente a proteção e a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, abrindo perspectivas para a criação e para a implementação de políticas públicas estatais e comunitárias, bem como para a reordenação institucional para apuração de atos infracionais cometidos pelos adolescentes.

Comparando os Códigos de Menores (1927 e 1979) ao ECA (1990), observa-se que o primeiro apreendia o “menor”

sob um viés negativo, igualando-o a outros sujeitos infratores, com consequências judiciais mais de natureza punitiva que socioeducativa. Além disso, não apresentava reais soluções para o problema das crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, mas ações paliativas de controle social, afastando o problema mediante apreensão e confinamento dos chamados “menores”. Já o ECA apresenta a criança e o adolescente como sujeitos singulares, com necessidades específicas, em meio a uma noção de sujeitos que precisam de proteção, garantia de seus direitos e tratamento diferenciado dos adultos, propondo conduzir, readaptar, educar e preparar em lugar de punições com fim em si mesmo. Este estatuto, mesmo tratando, apenas, de parte da juventude, até os 18 anos, em seu documento, traz uma nova perspectiva de compromisso da sociedade com a juventude, um avanço para esta categoria social.

Dessa forma, constata-se que o antigo código de menores mesmo, sob o foco de controle social da infância e adolescência, com ranços de ações paliativas para os jovens, juntamente com o ECA, entendendo as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, representaram os primeiros passos para a constituição das políticas públicas de juventude no Brasil. Além disso, as diferentes perspectivas que envolvem a educação popular, incluindo a educação para a juventude, sob o prisma dos subalternos (formação crítica dessa classe) e a óptica das elites (utilizando essa educação para atender a fins dominantes), demonstra que essa educação é um campo em disputa, que envolve ações de muitos participantes com distintos interesses.

Assim, a juventude, no Brasil, vem ganhando mais atenção a partir da década de 1990. Antes desse período, os jovens eram abarcados pelas políticas públicas destinadas a todas as faixas etárias, pois não havia políticas específicas para esse segmento da população. Ou seja, permaneciam em situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos

ampla da sociedade, sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas.

1.2 Juventude: diferentes concepções ao longo da história brasileira

O desenvolvimento de políticas públicas para a juventude no Brasil vem proporcionando novas formas de representação destes sujeitos sociais. Essas representações traduzem disputas nas concepções de juventude ao longo da história, criando distintas condições juvenis, ou seja, distintas formas de perceber os grupos sociais ali representados em determinada época.

A juventude possui múltiplas concepções, dentre elas, está a *juventude como categoria etária*. No Brasil, a categoria etária estabelecida para a juventude abrange a faixa entre 15 e 29 anos, mas esse pode variar de país para país, pois a classificação etária pode estar vinculada aos paradigmas biológicos conflitantes. A abordagem biologizante define que o comportamento humano, ações e pensamentos são determinados biologicamente, por meio de um processo evolutivo. Segundo esse entendimento, a idade determina o grau de amadurecimento fisiológico dos sujeitos e, como consequência, os direitos e deveres atribuídos aos mesmos.

Indo um pouco além desse paradigma biologizante, a concepção de *juventude como categoria de análise* trouxe para os debates, em torno do tema, a compreensão de transição no processo de desenvolvimento humano. Isto é, os indivíduos tornam-se membros da sociedade por meio da apropriação da cultura e do amadurecimento do seu papel de adulto. Essa transição é o momento em que o indivíduo se prepara para constituir-se um ser social integrado à sociedade. Esse momento de integração, efetiva ou não o jovem na sociedade, trazendo consequências para a coesão social. Assim, essa concepção, mesmo indo além da concepção etária, não contempla a complexidade que envolve a juventude,

já que apreende o jovem como uma fase de transição, uma preparação para o mundo adulto, um vir a ser, um sujeito que ainda não se constitui como parte da sociedade, ou seja, um ser incompleto.

Existem, ainda, *perspectivas que não consideram o ser jovem*, apenas a criança e o adulto. Em algumas sociedades tradicionais, como nas sociedades Esquimós, Horticultoras, de Pastoreio, Camponesas, dentre outras, os rapazes e as garotas, no período da puberdade, passam, diretamente, da infância para a vida adulta, assumindo todos os direitos e deveres de um adulto, ou seja, a concepção de juventude é inexistente. Logo, nota-se que as categorias jovens e juventude, quando consideradas socialmente, encontram-se em um campo de debate também socialmente situado e em disputa a partir de diferentes abordagens.

Voltando às sociedades que lidam com a noção de juventude, contudo as perspectivas elencadas acima não dão conta da complexidade que envolve os sujeitos situados como tal, ultrapassando o âmbito de categoria etária e o momento de transição. É preciso reconhecer a complexidade que envolve a juventude, considerando as dimensões cultural, social, econômica e política que envolve o conceito e, principalmente, os sujeitos que lhe dão sentido. Dessa forma, levando em consideração a construção social e cultural da concepção de juventude, esta deve ser apreendida como uma “categoria social” (GROPPO, 2000 e VELASCO, 2012), cuja definição vai além de uma faixa etária ou de uma fase de transição. Sob a compreensão de categoria social, a juventude possui uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, mas isto está longe de compor um grupo coeso, posto que, pela multiplicidade dos sujeitos e das condições que os envolve, a juventude se distingue, entre outros fatores, segundo classe, gênero, etnia, orientação sexual, cultura etc. Logo,

[...] ao ser definida como uma categoria social, a juventude torna-se ao mesmo tempo, uma representação sociocultural

e uma situação social (...) Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ele atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p.7-8).

Cada juventude pode reinterpretar a sua percepção do que é ser jovem, contrastando-se em relação às crianças, aos adultos, a outros jovens e, também, às implicações de classes que geram múltiplas representações. A juventude, e antes a infância, primeiro, foram vividas pelas classes burguesas e aristocratas, para, depois, tornarem-se um direito das classes trabalhadoras. Já a juventude do século XX, considerada juventude rebelde, é uma imagem dos jovens da chamada nova classe média. Depois, novas representações juvenis foram criadas para além da juventude urbana, branca, ocidental e masculina, como as juventudes negras, femininas, orientais, rurais, mestiças, dentre outras, trazendo representações distintas do direito à juventude tardiamente alcançado constitucionalmente.

Na literatura latino-americana sobre o tema das políticas de juventude, Abramo (2005a) relata que há consolidada uma classificação das diferentes concepções sobre juventude, são elas: a *juventude como período preparatório*, *juventude como etapa problemática*, *jovem como ator estratégico de desenvolvimento* e *juventude cidadã como sujeito de direitos*. Estas concepções encontram-se presentes em muitas ações dirigidas aos jovens ao longo da história brasileira e coexistem, também, no desenvolvimento das políticas públicas para a juventude no país.

Na abordagem da *juventude como período preparatório*, relacionada à concepção da juventude como categoria de análise, apresentada anteriormente, destaca-se a noção de fase

de transição entre a infância e a idade adulta, o que resulta em políticas centradas na formação para o mundo adulto, tendo como destaque a educação. Contudo, esta perspectiva é limitada pelo seu caráter futurista, já que não leva em consideração as distintas e desiguais situações que vivem os jovens e os apreende numa óptica futura, numa preparação para o vir a ser. No Brasil, atualmente, esta abordagem está presente em programas educativos de prevenção ao uso de drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros difundidos com destaque para a década de 60 e 70 no país.

Por volta da década de 1960, a visibilidade, na juventude, estava restrita a jovens escolarizados de classe média e sua formação para o mundo adulto. A discussão perpassava pela transformação ou continuidade que esses jovens exerceriam no sistema cultural e político do país. E, especificamente no período da ditadura civil-militar desencadeada em 1964, esses jovens eram considerados um segmento perigoso da população que deveria ser controlado.

Esta ênfase na relação entre educação e controle social reforçaria a ideia de juventude como transição, isto é, preparação para o mundo adulto. Quem entrava no mundo do trabalho cedo e não podia continuar os estudos não era considerado jovem, somente os que apresentavam um “desvio” de conduta se tornavam alvo de preocupação pública. Para os jovens dos setores populares, as políticas se resumiam a medidas de apoio à inserção no mundo do trabalho, prevenção, punição ou resgate de situações de desvio e marginalidade. Dessa forma, como já foi ressaltado, a juventude foi vivida, primeiro, pelas elites para, depois, tornar-se um direito da classe trabalhadora.

Contudo, em meados dos anos 1970, a forma de condução das políticas sociais mudou. Os governos voltaram-se para o desenvolvimento de programas e ações dirigidas aos mais pobres, e a educação passou a ser situada como responsável pela superação da desigualdade regional

e da concentração de renda do país. Apesar disso, poucos recursos alcançavam as necessitadas escolas das regiões ou localidades a que se dirigiam.

Na década de 1980, a perspectiva da *juventude como etapa problemática* ressaltou o jovem como uma ameaça à ordem social. As questões abordadas remetem a comportamentos de risco e transgressão, gerando políticas de caráter compensatório, como programas de assistência social oferecidos por empresas e pelo governo. A partir dos problemas atribuídos à juventude: violência, drogas, roubo, doenças, dentre outros, esta abordagem vem contribuindo para construir uma visão estereotipada dos jovens. O termo *Juventude*, nesse período, referia-se às pessoas até 18 anos, o que limitava as ações governamentais para aqueles que iam além dessa idade.

Nessa mesma década, o quadro educacional brasileiro era dramático. Alto índice de repetência, analfabetismo, defasagem idade/série, professores leigos, 30% das crianças fora da escola etc. formavam um cenário preocupante. Além disso, 60% da população brasileira vivia abaixo da linha de pobreza (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011). A exigência para melhores condições na educação brasileira era evidente. Buscava-se, nas ações do Estado, a melhoria da qualidade na educação, valorização e qualificação dos profissionais, democratização da gestão, exclusividade de verbas para a escola pública e ampliação da escolaridade obrigatória para atender alunos de 0 a 17 anos. Muitas dessas reivindicações foram incorporadas à Constituição de 1988 e, posteriormente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996.

Assim, essa perspectiva da juventude como etapa problemática esteve presente no Brasil, principalmente, nos anos 80 e 90, mas perpassa por todas as políticas mais atuais, que têm como justificativa a superação dos problemas sociais e a diminuição da violência entre a juventude dos setores populares.

Especialmente, a partir dos anos 90, mesmo ainda coexistindo a perspectiva do jovem como etapa problemática, a concepção deste como solução e *ator estratégico do desenvolvimento* veio ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional. Essa concepção está relacionada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão e atualizar a sociedade para as exigências de desenvolvimento, incitadas pelos direcionamentos internacionais, em meio ao contexto de maior inserção do Brasil aos moldes neoliberais. Nesse cenário, tornou-se imperativo o aproveitamento do grande contingente de jovens, definido como “bônus demográfico” (ALVES *et al.*, 2010 in SCHIMIDT, 2011). Este é situado como resultado da combinação entre a redução nas taxas de natalidade e mortalidade, conduzindo o país a uma população em idade ativa maior que a dependente. Esse fenômeno, em tese, gerou uma maior capacidade de poupança interna do país, ou seja, um potencial desenvolvimento econômico para as três primeiras décadas do novo milênio, já que visto como uma oportunidade de crescimento relacionada ao desenvolvimento de políticas que maximizem essa vantagem.

Essa perspectiva do jovem como ator estratégico do desenvolvimento tem como pressuposto a superação da situação de exclusão que ocorrerá por meio da inclusão educacional, inclusão ao mundo do trabalho, resolução de problemas em sua comunidade, engajamento de projeto de ação social, voluntariado e protagonismo juvenil. Contudo, essa perspectiva não leva em consideração a contextualização do modelo de desenvolvimento em que os jovens se inserem, os sentidos das ações de contribuição a esse contexto e a carga de responsabilidade depositada sobre os jovens para a resolução de problemas sociais que são produzidos num complexo movimento histórico que transcende a vontade individual dos sujeitos. São noções como estas que vêm orientando as políticas públicas recentes, as quais têm se constituído como um fator de desmobilização política, embora o façam sob o slogan do protagonismo.

No final dos anos 90, o conceito de “protagonismo juvenil” difundiu a ideia de que os jovens de maneira individual e apenas pela mudança de comportamento poderiam ser atores fundamentais das mudanças sociais. Muitos projetos financiados, sobretudo, por fundações empresariais, adotaram essa proposta e passaram a apoiar o engajamento voluntário dos jovens, geralmente em âmbito comunitário. (CONJUVE, 2008a, p.15).

Esta visão coloca a participação como papel designado aos jovens (tal perspectiva será melhor discutida nos capítulos posteriores), buscando desenvolver uma certa noção de que os jovens são autores da sua própria inclusão social.

A perspectiva da *juventude cidadã como sujeito de direitos* desmistifica o jovem segundo sua incompletude e desvios, ou seja, supera a visão negativa sobre os jovens. No Brasil, esta noção está consolidada nas leis, mas não na prática. E um dos fatores que pode explicar essa fragilidade na conquista de direitos e demora na inserção da pauta do tema juventude nas políticas públicas é a intermitência dos movimentos sociais e a invisibilidade desse grupo social em suas pautas. Já que, de acordo com Abramo (2005b), a preocupação destes movimentos com os jovens era com a formação de novas lideranças e com a continuidade geracional e não com a incorporação de temas específicos da juventude.

Assim, a juventude concebida como categoria social apreende diferentes representações que variam de acordo com o contexto histórico e com as disputas de interesses. Essas representações expressam, em muitos casos, os direcionamentos internacionais para as políticas públicas de juventude apreendidos e/ou ressignificados por países emergentes como o Brasil.

1.3 Os organismos internacionais e os pressupostos das políticas públicas de juventude

O cenário sociopolítico e econômico contemporâneo, desenvolvido pelo processo da globalização, está relacionado às mudanças ocorridas no mundo ao longo das últimas décadas, ganhando corpo, principalmente, nos anos 1990. Mudanças como maior importância das organizações internacionais, novos mecanismos de cooperação entre os países, integração regional por meio da formação de blocos econômicos, centralidade dos Estados Unidos no cenário mundial, maior fluxo de pessoas e mercadorias, dentre outros fatores.

Essa “nova ordem mundial” instigou ações e políticas específicas para esse momento, como redefinição no papel do Estado (países da América Latina enquadrando-se aos moldes neoliberais), transformações organizacionais e tecnológicas e novas relações entre os países, produzindo impactos para as políticas sociais. Além disso, houve uma mudança organizacional do mundo, da relação países do ocidente e do leste europeu no período da Guerra Fria, para uma nova configuração mundial na era da globalização: Norte (países desenvolvidos) e Sul (países subdesenvolvidos).

É nesse contexto que vêm atuando os organismos internacionais, sob o domínio dos países desenvolvidos e com direcionamentos para os países subdesenvolvidos. Dentre esses direcionamentos, encontram-se: a solicitação de uma força de trabalho mais qualificada, apta a aprender a aprender e uma força de trabalho cooperativa, que tenha autonomia, seja comunicativa e identificada com a empresa, dentre outras capacidades atitudinais requeridas aos trabalhadores para além da execução mecânica do trabalho. E para o desenvolvimento dessas novas capacidades requeridas ao trabalhador, a educação básica tem um papel estratégico. Assim, esses direcionamentos internacionais envolvendo formação para o trabalho passam, também, a orientar as políticas de juventude nos países emergentes como o Brasil

A influência do Banco Mundial, na política interna de países como o Brasil, ampliou-se a partir da década de 1980 devido ao aumento das carteiras de empréstimos. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) promoveram, nesse período, programas de ajuste estrutural, visando à reestruturação econômica de países endividados e à abertura de caminhos para seu modelo de desenvolvimento. Combinado a isso, incentivou, nas décadas seguintes, um modelo de desenvolvimento social que presumia a articulação entre redução da pobreza e investimento em capital humano, tendo como estratégia a criação de programas para a população mais pobre. Embora o Banco Mundial tenha se constituído como o principal órgão internacional de empréstimos, ele não é o único organismo que tem atuado no sentido de indicar as diretrizes sociais que são compatíveis com a agenda econômica do capital internacional. Ao lado dele, agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), dentre outras, também têm se ocupado da proposição de direcionamentos e estratégias para a implantação de políticas para a juventude nos países emergentes.

A educação básica, incluindo a educação para a juventude, teve atenção especial a partir de então, pois foi considerada por esses organismos o meio de erradicação da pobreza. Assim, dando continuidade a essa perspectiva, nos anos 2000, foi elaborado um documento denominado “Estratégia de Assistência ao País” (CAS, Country Assistance Strategy), que orientou os empréstimos do Banco Mundial para o Brasil no período de 2004-2007. Neste documento, é enfatizado que o investimento na juventude, por meio da educação e trabalho, contribuiria para a melhoria da segurança e dos negócios no país, já que o desemprego dos jovens e a violência trariam riscos para a estabilidade nacional.

Logo, o jovem teve e tem papel importante nesse processo de direcionamento das políticas internacionais

no Brasil. A ele é conferido o papel de “capital humano”, já que o investimento a ele atribuído deve retornar na maior proporção possível. Assim, para ser alcançado o proposto objetivo de redução da pobreza e desenvolvimento, o Banco Mundial propõe ao país investimento no capital humano, oferta de oportunidades, autoinvestimento e iniciativa individual, atribuindo ao próprio jovem responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Para isso, aos jovens, devem ser ofertados, mediante políticas, meios para o desenvolvimento de competências individuais e ofertas de segundas oportunidades, reduzindo, assim, a incidência de comportamentos de risco – cabendo à escola o ensino de habilidades para a adaptação ao contexto social.

Essa perspectiva do capital humano, também, esteve presente no encontro “Vozes Jovens – um olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI”, organizado pelo Banco Mundial em 2004, com participação de empresários e dos conselhos de jovens empresários. Nesse encontro, difundiu-se a visão do jovem como agente estratégico de desenvolvimento e a possibilidade de o governo e empresas realizarem mais investimentos no país.

A Juventude, também, é uma das principais pautas na agenda da ONU, adquirindo relevância a partir de 1985, com o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*, que estabeleceu a necessidade de se criar planos, programas e diretrizes para a juventude. Mas foi, sobretudo, na década de 1990, que fóruns, conferências e assembleias foram realizados, culminado na elaboração de documentos sobre políticas para a juventude, como: o *Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e Anos Subsequentes*; *Plano de Ação de Braga sobre a Juventude*; *Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas Relativos à Juventude* etc.

O *Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e Anos Subsequentes* foi desenvolvido em 1995 e destaca a educação como foco de atenção no desenvolvimento de políticas para a juventude. Essas políticas foram vetores

para a difusão da ideia de que a responsabilidade por esse segmento social não é exclusiva dos governos, mas de toda a sociedade, ainda que problemas juvenis, como baixo nível educacional, elevada taxa de desemprego, desigualdade social, não participação nos processos decisórios e violência, entre outros, sejam fatores que impeçam o desenvolvimento econômico e social de países emergentes.

No ano de 1998, foram desenvolvidas ações, tendo como foco a juventude. Pode-se citar como exemplos o Plano de Ação Braga e a Declaração de Lisboa. O *Plano de Ação Braga sobre a Juventude* foi desenvolvido na Conferência Mundial de Ministros de Juventude. Neste próprio documento, foi relatada a falta de igualdade entre os jovens e a necessidade de se produzir políticas relativas à saúde, à educação e ao emprego. Falou-se, também, que a participação da juventude é um pré-requisito para o desenvolvimento da sociedade como um todo, já que é indispensável a contribuição dos jovens na erradicação da pobreza e no desenvolvimento.

Já na *Declaração de Lisboa sobre Políticas e Programas Relativos à Juventude*, elaborada no Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas, foi enfatizada a necessidade de políticas públicas que assegurem a formação de jovens para fortalecer e facilitar seu compromisso, sua participação e integração na sociedade, ressaltando os pressupostos econômicos dos eventos anteriores.

A própria Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)² trouxe como base da orientação para a política de juventude, desde a década de 1990, a ideia de que a educação é fator decisivo para a equidade social, mantendo a perspectiva presente no documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” de 1995. A substituição do termo igualdade por equidade³,

² A CEPAL, fazendo parte da ONU, tem como objetivo coordenar políticas de desenvolvimento dos países da América Latina.

³ “[...] base na reflexão aristotélica segundo a natureza da equidade é a retificação da lei quando esta se mostra imperfeita, por seu caráter universal,

adaptando as ofertas educacionais à necessidade específica de cada grupo, legítima as desigualdades sociais e a regulação social, em vez de combatê-las. Além disso, há um discurso de participação dos jovens, de protagonista no desenvolvimento das políticas públicas e de desenvolvimento da cidadania, como o conjunto de conhecimentos e habilidades para a participação na sociedade e desenvolvimento produtivo (articulação entre educação e trabalho).

A UNESCO propõe uma educação que substitui os moldes tradicionais de transmissão de conhecimento e que enfatize a prática. Além disso, orienta atitudes voltadas para a resiliência (converter problemas em oportunidades), voluntariado (no desenvolvimento da própria comunidade – cidadania), autonomia e participação. Não somente, mas, para esta organização, a solução dos problemas juvenis estaria nas políticas de incentivo, no retorno e na permanência na escola, ou seja, focada nas oportunidades para a superação das condições específicas de cada grupo social.

Como parte do processo de mobilização desses organizamos, o boletim Notícias da UNESCO de abril-junho de 1998, na matéria intitulada “Seminário discute situação do jovem no Brasil”, divulgou, dentre outras atividades, a obra *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. A matéria foi composta pelo seguinte texto:

Quando foram divulgados, ao final do ano passado, os resultados da pesquisa Juventude, Violência e Cidadania, coordenada pela Unesco, um dado chamou a atenção: apenas 0,5% dos mais de 400 jovens

para casos particulares. No quadro mais atual das relações humanas e internacionais, a equidade passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital (LALANDE, 1985). Por consequência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais da sua própria circunstância” (FONSECA, 1998, p.48).

brasilienses, entre 14 e 20 anos, ouvidos na pesquisa, disseram confiar nos políticos. Na justiça, 0,7%. Na igreja, 6,7. Já na família, 84%. A descrença dos jovens nas instituições públicas despertou integrantes do governo, de organizações internacionais e da sociedade civil brasileira para a importância de se pensar mais e melhor em uma política voltada para os interesses da juventude. (...). Foi nesse contexto que se realizou, de 21 a 24 de junho no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, o Seminário Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas, organizado pela Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), Organização das Nações Unidas (Unesco e FNUAP) e Ministério do Planejamento e Orçamento. Logo após a cerimônia de abertura (...), a qual teve a presença de autoridades do Governo Federal, dos poderes Legislativo e Judiciário, das Nações Unidas e de ONGs (...) foram lançados os livros *Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas e Juventude, Violência e Cidadania* (CASTRO, 2009, p.90-91).

O conteúdo da matéria, além de ressaltar a percepção juvenil acerca das instituições, demonstra o interesse de parte dessas instituições em relação ao descontentamento do segmento juvenil e a necessidade de ações que superassem essa situação para a manutenção da coesão social.

Seguindo esta mesma linha política, o UNICEF, mesmo tendo como enfoque principal as crianças, aborda, também, a educação como chave para o desenvolvimento humano e anuncia a formação profissional como uma possibilidade de melhoria das condições de vida desses jovens, relacionando-a às condições para a empregabilidade, autoemprego, contenção social e socialização.

Por meio desses exemplos, pode-se perceber que há muitos agentes e proposições que permeiam o desenvolvimento das políticas de juventudes em países emergentes como o Brasil, envolvendo propostas de superação da pobreza, da violência, dos problemas da educação, assim como incentivando o trabalho informal e o controle dos jovens. As políticas consideradas inclusivas figuram, nesse contexto, como instrumentos que supostamente promoverão a autonomia e a participação dos jovens, tendo como horizonte a coesão social necessária para tornar o país mais seguro e atrativo para os negócios, já que o desemprego e a violência geram instabilidade no país. Tal fato intensificou-se a partir da década de 1990, quando os direcionamentos internacionais para a inclusão social dos jovens, tomaram corpo através de iniciativas como o ProJovem Urbano, com vistas à inclusão social dos jovens por meio da educação básica, qualificação profissional inicial e ações de participação cidadã, conforme veremos a seguir.

1.4 A Política Nacional de Juventude na década de 1990 no Brasil

Na década de 1990, no Brasil, foram criados os primeiros programas que envolviam a juventude. Neste marco, destacam-se: o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC), em 1990, que visava à alfabetização de crianças, jovens e adultos, envolvendo órgãos governamentais e não governamentais; *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação*, em 1991, com proposta de situar o Brasil no mundo moderno, por meio da educação, difundindo ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade; e *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*, em 1991, que tinha como objetivo a reforma do Estado, visando à modernização da economia, tendo o setor privado como base principal.

Além disso, nessa década, as diretrizes educacionais foram expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos*

1993-2003, desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, UNICEF e pelo BIRD. Esse plano foi traçado com base nos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir de universalização do ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo. Também, foram criados programas que envolviam os jovens, tais como, o *Programa Saúde do Adolescente e do Jovem*, o *Programa Especial de Treinamento (PET)* e *Prêmio Jovem Cientista*.

Outro marco para a juventude foi a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei, além de outras determinações, integra a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum, incorporando, assim, a flexibilização da forma de ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos na educação básica.

Ainda mais, em 1997, houve uma grande repercussão nacional do assassinato do Índio Pataxó Galdino de Jesus dos Santos, em Brasília, que foi incendiado, enquanto dormia, por cinco jovens de classe média. Esse fato colocou em evidência uma visão negativa dos jovens, associando a juventude a questões de agressão, violência, comportamento de risco, correspondente à concepção de juventude como uma etapa problemática – que já foi abordada nesse capítulo – e a necessidade de o Estado responder a esses fatos. Essa percepção dos jovens como problema social foi uma das justificativas utilizadas na criação de programas para a juventude.

Articulado a isso, essa década foi marcada por uma maior inserção do país aos moldes neoliberais⁴. As reformas

⁴ A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível resignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria

educacionais foram sendo implantadas sob a ordem da restrição de gastos públicos, buscando cooperar com o modelo de ajuste estrutural e com a política de estabilização econômica adotada pelo governo. Dessa forma, buscou-se descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo os gastos públicos. Assim, a partir desse período, o mercado passou a regular com mais ênfase a saúde, cultura e educação, incluindo as políticas educacionais que foram marcadas por clientelismos, privatizações e enfoques fragmentados.

Os governos de FHC (1995-2002) foram marcados pela efetiva implantação do neoliberalismo no Brasil. Entre as características desse governo, destacam-se: crescimento do desemprego e do emprego informal; precarização legal na contratação de trabalhadores; reforma na previdência – abrindo mercado para o setor privado e diminuindo a atuação do Estado; grande atuação do executivo na legislação de medidas provisórias e projetos enviados ao Congresso; privatizações; e alta taxas de juros ao lado da abertura do capital financeiro internacional. A falta de medidas protecionistas desbancou setores inteiros da economia nacional, como calçados, têxteis e autopeças em prol dos produtos estrangeiros. Além disso, a educação seguiu os direcionamentos do Consenso de Washington⁵ na transformação do ensino em mercadoria, com a privatização das instituições públicas, educação técnica para atender a empresas, aumento da educação a distância, e avaliações nacionais com critérios quantitativos, entre outros fatores.

Dessa forma, FHC adotou em seus governos medidas com base nos direcionamentos neoliberais. Este governo buscou a reestruturação do Estado, por meio de uma nova relação

da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.44).

⁵ Forma como ficou popularmente conhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina.

entre Estado e Sociedade, no combate a situações de extrema pobreza (*Programa Comunidade Solidária*) no primeiro mandato. Já no segundo, diante dos avanços conquistados mediante incentivo à participação, à solidariedade e ao senso de responsabilidade social, buscou-se a “radicalização da democracia”, abrindo, por meio de uma dita participação coletiva, a construção de uma “sociedade de bem-estar” (NEVES, 2005). Ou seja, democracia sob os moldes neoliberais, dedicada apenas à regulação da sociedade civil.

Esses direcionamentos repercutiram nas primeiras ações voltadas para as políticas de juventude que, mesmo não se caracterizando como políticas estratégicas para os jovens, demonstraram os primeiros passos nessa direção. Algumas ações executadas tiveram como base a prevenção e o controle de problemas da juventude, sob uma ótica compensatória. Foram desenvolvidas ações voltadas não para os jovens de uma maneira geral, mas para um grupo de jovens excluídos que vivem, nas grandes periferias, em situação de risco, pelo convívio com drogas, violência, baixa escolaridade etc.

Nos governos de FHC, foram criados programas envolvendo a juventude, entre eles, os programas Projeto Escola Jovem e Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano. O *Projeto Escola Jovem*, do Ministério da Educação, teve como objetivo geral a reforma e a ampliação da oferta de vagas para o ensino médio e, como desafio, a construção de uma escola para a educação de jovens e adultos que preservasse a identidade dos jovens e superasse o problema dos baixos rendimentos escolares. Contudo, o programa teve como principal ação, de acordo com Sposito e Carrano (2003), a distribuição de alguns computadores, sendo ineficaz em seu conjunto.

Já o programa *Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano*, do Ministério do Trabalho e Emprego, tinha como público jovens alfabetizados e carentes, vivendo em famílias com renda per capita menor que um salário mínimo, em capitais dos estados com maior número de jovens e problemas envolvendo essa faixa etária. Entre as propostas

do programa, estão: o estímulo ao papel de protagonista social dos jovens; a percepção e planejamento do seu próprio futuro; atuação de modo cooperativo para a transformação da comunidade em que vive; e a reinserção no sistema educacional e reversão dos indicadores sociais. Além disso, durante o período de capacitação para a atuação na comunidade, o jovem receberia um auxílio-financeiro mensal para este fim. Este programa seria desenvolvido por parceria federal, municipal, estadual e de organizações não governamentais (ONGs). Dentre as ações desenvolvidas por esse governo, o programa supracitado é o que possui mais características semelhantes ao ProJovem Urbano.

A criação destes e dos outros programas envolvendo a juventude nos governos de FHC representou um importante passo para a juventude no âmbito federal. Contudo, é importante destacar que houve uma frágil abordagem da juventude nos programas propostos, devido ao enfoque nos jovens carentes e na grande rotatividade de programas. Tais programas, além de articulados por diversos ministérios (Educação, Esporte e Turismo; Justiça, Trabalho e Emprego; Ciência e Tecnologia; Planejamento, Orçamento e Gestão, entre outros.), possuíam alguns sentidos políticos e sociais distintos, pois uns focalizavam o combate à pobreza, outros a assistência social e outros, medidas preventivas para o combate à violência. Tudo isso, focalizando o jovem carente em detrimento do enfoque na juventude como sujeitos de direitos.

As ações voltadas para os jovens, nos governos de FHC, foram implantadas somente nos últimos cinco anos de governo e receberam muitas críticas, de acordo com Sposito e Carrano (2003) e Araújo (2014). Essas críticas estão relacionadas à: condição juvenil – que, nesses governos, foi concebida como um elemento problemático; aos programas desenvolvidos que tiveram como foco a prevenção e ações compensatórias para o segmento juvenil; a ausência de registro sobre avaliação e acompanhamento gerencial das políticas realizadas; e, ainda, ao desenvolvimento de uma ideia

de capacitação dos jovens em um contexto de pouquíssimas oportunidades de emprego, devido à recessão provocada pela alta taxa de juros e instabilidade no mercado de trabalho.

Além disso, dois conceitos vigoraram nos documentos governamentais em relação às políticas para a juventude: protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social. Estes constituíram-se em representações simplificadas da situação da juventude, trazendo, em seu bojo, o elemento facilitador de financiamento público, tendo como orientação a proteção social dos jovens, a cidadania participativa e o combate à pobreza.

Assim, as políticas públicas de juventude, nos governos de FHC, consistiram em muitos projetos isolados, abarcando finalidades distintas de acordo com os interesses de cada ministério. Além disso, foram ações pautadas no combate à pobreza e nos problemas considerados próprios da juventude, como violência, drogas e desemprego, dentre outros – mesmo diante dos seminários e ciclos de debate sobre a juventude, que já enfatizavam a necessidade de o jovem ser abordado como sujeito de direitos. Observa-se, também, que este governo acatou alguns direcionamentos internacionais para a juventude, a exemplo do atendimento à população excluída, criação de programas para a população mais pobre, redução da pobreza, contenção social, estímulo à empregabilidade e autoemprego. Logo, buscou criar um ambiente político estável, atrativo para os negócios e para os interesses neoliberais.

No capítulo a seguir, será dada continuidade à caracterização e à análise das lutas e processos de construção das políticas de juventude no Brasil, agora, promovendo uma reflexão sobre a relação entre sociedade civil e sociedade política na constituição dessa política que envolveu interesses empresariais nas ações de ONGs, no âmbito legislativo e executivo, culminando no nascimento do ProJovem Urbano.

CAPÍTULO 2

REPOLITIZAÇÃO DA POLÍTICA E A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROJovem

A relação entre sociedade política e sociedade civil, no processo de concepção das políticas para a juventude no Brasil, envolveram organismos não governamentais (ONGs), ações do legislativo e ações do executivo e sua articulação com os setores empresariais que culminaram na criação do ProJovem Urbano.

O ProJovem foi criado em 2005, como um programa estratégico do governo Lula, para o desenvolvimento de uma PNJ. O nascimento deste programa fez parte da trajetória de criação de uma política nacional que envolveu ações como criação de secretarias, comissões, grupos interministeriais, pactos, estatuto, entre outras ações subjugadas pela perspectiva de responsabilidade social. O ProJovem Urbano, decorrente desse ProJovem inicial, passou por permanências e mudanças desde a sua criação em 2005 até o ano de 2013, quando foi incorporado ao Ministério da Educação, e segue ativo como componente da Política Nacional de Juventude.

2.1 As intervenções do empresariado na concepção e fomento às políticas para a juventude

Desde o final do século XX, a ofensiva dos setores empresarias, na área de educação, vem se intensificando maciçamente. A atuação desses setores tem se caracterizado

não só pela ação direta através da manutenção de escolas e de órgãos de assessoria, mas também por influência e direcionamento no delineamento das políticas públicas para o setor. Isso se fez acompanhar por mudanças na própria configuração e articulação desses órgãos. A contemporânea noção dos organismos não governamentais (ONGs) no Brasil, como “instância que faz a intermediação entre os indivíduos e o cenário público, oferecendo-lhes um canal de participação” (SOUZA, 2008, p.16), difere da construída nos anos 1980, que se caracterizava por organizações sem fins lucrativos a serviço dos movimentos sociais. A participação popular foi substituída por uma administração de tipo empresarial, à medida que antigos integrantes das ONGs, detentores de um passado de luta que os credenciava junto ao movimento popular, foram tecendo crítica às práticas tidas como ultrapassadas e assumindo os princípios da administração privada. Dessa forma, foram contribuindo para a ampliação da participação de empresas no campo de políticas sociais, por meio de consultorias, parcerias, cursos e disseminação de ideias de filantropia e responsabilidade social.

Essa mediação de base privada vem se constituindo um fator de estagnação e/ou impedimento para que a base popular da sociedade apareça em condições iguais de disputa no meio público. As ONGs, que originalmente tinham o papel de assessorar os movimentos sociais, vêm ocupando o lugar destes, dispensando a base popular ao mesmo tempo em que representam os interesses empresariais junto ao governo. Nesse sentido, a participação popular vem sendo substituída pela participação social de segmentos como sindicatos, empresários, profissionais liberais em prol de interesses particulares.

Neste cenário, entre os atores sociais (indivíduos, ONGs, empresas), temas como dominação socioeconômica e luta de classes perderam lugar nas agendas da maioria dos setores organizados, formando um certo silêncio em torno das relações capitalistas. Com isso, enfraqueceram as lutas

contra as desigualdades econômicas e políticas, ao passo que entram em evidência os interesses locais e as causas de grupos sociais específicos (negros, homossexuais, mulheres e jovens, dentre outros), independente e em oposição às formulações que articulam lutas específicas às questões estruturais. É a partir desse cenário que as ONGs vêm promovendo ações de parcerias entre empresas e governo no desenvolvimento das políticas públicas de juventude no Brasil. Observar, portanto, como esses setores vêm influenciando os processos de elaboração e implementação das políticas públicas para a juventude é um exercício fundamental para o entendimento das bases que orientam e dão sustentação a essas iniciativas.

Destacam-se três momentos importantes de articulação da sociedade civil para a constituição das políticas públicas para a juventude. O primeiro momento foi o seminário *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* em 1990¹, que resultou na publicação de dois livros: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas* e *Juventude, violência e cidadania*. O segundo foi um *Ciclo de debates organizado pela ONG Ação Educativa* em 1998. E o terceiro, o *I Seminário Políticas Públicas – Juventude em Pauta*, ocorrido em 2002, resultando, também, no livro *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*.

Assim, além dos organismos internacionais, as organizações não governamentais (ONGs) também vêm propondo direcionamentos e orientações das políticas para a juventude, como a ONG Ação Educativa que promoveu um ciclo de debates em 1998, envolvendo diversos especialistas que discutiram problemas da juventude como trabalho, violência, drogas, cultura e participação, dentre outros temas.

O seminário Políticas Públicas – Juventude em Pauta, organizado pela ONG Ação Educativa e pela Fundação Friedrich Ebert, em parceria com o Ibase, o Instituto Pólis, o Observatório Jovem da UFF, o Observatório da Juventude da UFMG, o Núcleo de Análises em Políticas Públicas da UFRRJ

¹ Abordado no capítulo anterior

e o Instituto Paulista da Juventude – com o apoio da Fundação Avina e da Norwegian Church Aid (NCA) (Papa e Freitas, 2011) – uniu a experiência latino-americana e a brasileira na mesma atividade. Nesse seminário, houve uma avaliação das políticas para a juventude no governo de FHC e o direcionamento da necessidade de formular uma política que atendesse aos anseios da diversidade juvenil no Brasil. Também, foi enfatizada a necessidade de as políticas públicas abarcarem os direitos dos jovens e não tratá-los como segmentos negativos da sociedade.

Luiz Inácio Lula da Silva, assim como seu adversário nas eleições de 2002 no segundo turno, José Serra, em sua campanha, teve como um dos temas a juventude, mesmo não possuindo propostas sistematizadas para essa categoria social. No período das eleições, ambos candidatos assinaram um documento comprometendo-se com a promoção de políticas públicas de juventude. O documento intitulado *Por uma política de Juventude para o Brasil (2002)* foi organizado pelo Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), UNESCO e Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP) (SENNA, 2002), o que demonstra a articulação de setores privados nacionais e internacionais em torno da constituição de uma política para a juventude no Brasil.

No documento, é apresentada a proposta de: uma política de desenvolvimento humano focada na educação básica e profissional; política de saúde com viés educativo; e política de geração de trabalho, emprego e renda e de tempo livre com promoção de uma cultura de paz. No documento, Viviane Senna (presidente do instituto Ayrton Senna), apresenta um discurso de convocação dos candidatos a se comprometerem com a criação de uma política para a juventude articulada, diferente da política setorial e fragmentada do governo anterior, como observado no trecho do documento abaixo:

Como transitar do Brasil que temos para o Brasil que queremos? Como empreender esta grande, impostergável e urgente travessia? O caminho, entendemos nós, passa pela construção de uma política de conjunto, para o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de nossa juventude. Não mais uma política setorial e fragmentada, como as que praticamos até aqui. Mas um conjunto articulado de ações, que, tendo o jovem como destinatário último dos esforços do Estado e da sociedade, faça convergir para ele de forma intercomplementar e sinérgica o melhor dos esforços de cada agente envolvido nesse processo (...) O propósito desta convocação é unir as forças vivas da sociedade civil brasileira, para exigir dos candidatos à Presidência da República uma exposição clara da maneira como percebem, entendem e pretendem encaminhar a questão juvenil em seus programas e, caso eleitos, em sua ação de governo. Não podemos mais, enquanto cidadãos responsáveis, assistir passivamente à maneira como esta questão vem sendo tratada entre nós. A construção de uma política de juventude no Brasil é uma ideia cujo tempo chegou. O jovem brasileiro precisa deixar de ser visto como problema. Precisamos assumi-los como parte imprescindível da solução dos impasses e dificuldades que há tanto nos desafiam (SENNÁ, 2002).

Em suma, este documento trouxe direcionamentos para o novo governo, assim como a perspectiva de que o jovem é parte imprescindível na solução dos problemas.

Outra atuação das ONGs, nessa área, foi a criação, em 2003, do *Projeto Juventude*, fazendo parte do *Instituto Cidadania* (ONG criada em 1991). O projeto foi apresentado

como resultado de programas de estudo, pesquisas, discussões e seminários em vários estados e o documento final desse trabalho foi entregue, em forma de relatório, à Presidência da República em 2004, o que indica direcionamentos desse organismo nas ações do governo.

No relatório final do Projeto Juventude (2004), foi apresentado um diagnóstico sobre esses sujeitos sociais no Brasil, assim como diretrizes gerais de uma agenda política nacional e a agenda para diferentes áreas, dentre outros fatores que envolveram o projeto. Esse relatório evidencia a participação financeira da Companhia Brasileira de Metalúrgica e Mineração (CBMM), Vale do Rio Doce, Telemar e Usiminas, no Projeto Juventude. Além disso, conta com a colaboração da UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Unicef, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e diversas ONGs, consideradas pelos membros deste projeto, reconhecidas pelo seu trabalho na área.

Essa perspectiva de colaboração fica evidenciada, também, em outro trecho do documento do Projeto Juventude que atribui aos sujeitos nesta condição o papel de protagonista nas políticas públicas, juntamente com iniciativas não governamentais que tenham como foco a juventude:

Nas distintas etapas do programa houve preocupação em respeitar a premissa metodológica de que cabe aos próprios jovens um papel protagonista na condução de toda discussão para definir as políticas públicas, e mesmo as iniciativas não-governamentais, que se voltem para as demandas da condição juvenil. Tudo em consonância com o slogan várias vezes reiterado ao longo dos seminários e debates: nada a nosso respeito sem nossa participação (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.106).

No relatório do Projeto Juventude, também é destacado o problema de exclusão escolar, a necessidade e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Esse enfoque busca sustentação em dados estatísticos de grande impacto, ressaltando que 14%, dos 34 milhões de jovens entre 14 e 24 anos que vivem no Brasil, não estudam, não trabalham e nem procuram emprego. E os que trabalham, em sua maioria, estão na informalidade. Além disso, é evidenciada uma ideia de participação política dos jovens em esferas locais como no próprio bairro, por meio do trabalho voluntário, em equipes de ação comunitária e ONGs, o que condiz com os direcionamentos internacionais neoliberais, de estímulo à ação individual, conforme já apresentamos no capítulo 1.

Face ao diagnóstico, o relatório final do Projeto Juventude estabelece as seguintes diretrizes gerais da agenda nacional para a juventude: igualdade de direitos e fortalecimento dos segmentos vulneráveis; responsabilidade de distintos atores; enfoque na educação, trabalho, cultura e participação; desenvolvimento de um programa nacional abrangente; e um novo desenho institucional. E ainda indica que uma Política Nacional de Juventude, para ser inovadora, precisa agregar proteção social, oportunidades de inserção profissional, sociocultural e incentivo à participação.

Como veremos, no item seguinte deste capítulo, esse relatório precedeu às políticas para a juventude delineadas e implementadas ao longo do governo Lula da Silva e as subsidiou. A composição da agenda para diferentes áreas, como educação, trabalho, cultura, participação, saúde, espaço urbano e desenvolvimento social, abrangeu diversos direcionamentos. Nesse contexto, as recomendações e propostas para a área de educação envolveram estes temas: flexibilização curricular; interdisciplinaridade; ensino integrado (formação básica mais formação técnica profissional); revisão de metodologia para tornar a escola mais atraente para o jovem; implantação de programas de educação supletiva;

e indícios da criação do ProJovem. Como se pode notar na passagem a seguir:

[...] implementar programas que combinem escolaridade, capacitação para o trabalho e inserção em atividades comunitárias para jovens que estão fora da escola ou em defasagem idade/série, sempre levando em conta a diversidade de situações. Esses programas devem garantir apoio financeiro para os jovens, com contrapartida em trabalho social, visando alavancar sua autonomia em relação à família (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.28).

O *Projeto Juventude* também organizou três livros² sobre a juventude envolvendo o resultado da pesquisa nacional: *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*; *Retratos da Juventude Brasileira – análises de uma pesquisa nacional*; e *Trajetórias juvenis – narrativas de participação*. A primeira obra envolve treze ensaios que abordam temas sobre diversidade e identidade juvenil. O segundo livro é uma coletânea de 14 estudos que buscam interpretar os múltiplos resultados da pesquisa quantitativa sobre a juventude brasileira. Já o terceiro traz a história de vida de alguns jovens, seus anseios, suas expectativas, experiência de trabalho e escola, tipo de participação que desenvolve e etc.

Assim, observa-se que as ações propostas e produzidas pelo *Projeto Juventude* envolveram a perspectiva de superação da condição de exclusão dos jovens, mas sem uma expectativa de mudança social, uma vez que o jovem, responsável pela sua própria inclusão, deveria ser reinserido na sociedade tal como ela se encontra, mantendo a ordem desigual, realizando pequenas ações sob o discurso

² “O produto final de todo o programa de trabalho do Projeto Juventude está constituído por 12 publicações, incluído este documento de conclusão [e os três livros citados] que correspondem a uma rica fonte de informações e dados para estudos sobre o tema” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p.89).

de participação e colaboração. Críticos a essa visão, como Souza (2008) e Guerriero (2018), têm demonstrado os limites dela desde os seus fundamentos, a que anunciam como solução para a exclusão social a inclusão e não a transformação social. Esses novos mecanismos de produção de valores como o conceito de inclusão social e suas formas ideológicas são relacionadas à “concertação social” (GUERRIEIRO, 2018), promovendo medidas mitigadoras e pontuais para aliviar a pobreza. Essas ideias vêm sendo compartilhadas por ONG’s, empresas, organismos internacionais, governos, acadêmicos, entre outros.

Por sua vez, essa parceria entre ONGs, empresas e governos faz parte de um projeto de sociedade, desenvolvido a partir da década de 1990, no Brasil, em que, sob influência de organismos internacionais, apresenta dentre outros objetivos, coadunando com Neves (2012) a proliferação de um modelo de democracia baseada no estímulo à conciliação de classes e desarticulação de organizações que buscam o combate à exploração e à dominação da classe dirigente. Dessa forma, visa desenvolver uma cidadania pautada na responsabilidade social, em que diferentes parceiros devem colaborar para o bem-estar social, para a aceitação das desigualdades sociais como naturais e para o associativismo prestador de serviço social, em detrimento do associativismo reivindicativo de direitos da década anterior.

As ideias de fortalecimento dos segmentos vulneráveis, proteção social e incentivo à participação condizem com a de integração do jovem na sociedade no papel de objeto e não de sujeito das políticas para a juventude. Busca-se, assim, sanar o problema social de exclusão dos jovens, sob a perspectiva dos interesses dominantes de promoção da coesão social e do desenvolvimento, mediante aproveitamento das supostas oportunidades oferecidas pelo governo aos jovens, como os programas que envolvem educação, trabalho e participação que compõem essa política.

2.1.1 Política Colaborativa: os empresários e a difusão da perspectiva de responsabilidade social

Como foi constatado no capítulo anterior, a década de 1990 correspondeu ao período de introdução e consolidação do neoliberalismo no Brasil. Esse período foi caracterizado por uma reorganização política da burguesia, no intuito de se manter como classe dominante e dirigente. Nesse sentido, os empresários buscaram estratégias de repolitização da política, operando junto aos governos para uma nova sociabilidade dirigida pela burguesia.

Essa nova sociabilidade visou à reeducação política da sociedade brasileira, ressignificando conceitos de democracia e participação de acordo com as tendências internacionais. Isso não significou que a burguesia estivesse verdadeiramente compromissada com o aprofundamento da democracia, mas sim com uma estratégia de dominação sob nova roupagem a partir da difusão de um discurso de cidadania ativa e participação social da população no país. Sob esse discurso, difunde-se a ideia de conciliação de classe, segundo a qual o confronto político e o antagonismo entre as classes devem ceder lugar às saídas negociadas, entendida como colaboração social.

Entre os motivos para a difusão dessa nova sociabilidade, está a preservação do mundo capitalista. Para isso, padrões de conduta e princípios éticos deveriam ser estabelecidos para que a competição partisse de patamares comuns em todo o mundo, sem ser potencializada por diferenciais relacionados à conduta das empresas como exploração do trabalho infantil, danos ao meio ambiente, descumprimentos das normas ligadas aos direitos dos trabalhadores, entre outros diferenciais que pudessem trazer danos para o sistema. A partir dessas determinações, a perspectiva de *responsabilidade social* ou *responsabilidade social empresarial* chegou ao século XXI como uma ideologia que impulsiona e orienta os empresários e busca legitimar junto

à classe trabalhadora, corroborando com Martins (2005, p.164), três estratégias:

(I) é necessário readequar os fins, os objetivos e as práticas políticas ligadas a representação de interesses dos trabalhadores, no sentido da colaboração e do pacto entre as classes; (II) é imprescindível que a aparelhagem estatal assuma um novo papel frente às questões sociais em termos bem distintos daqueles experimentados nos tempos do Estado inspirado no modelo de bem-estar social; (III) é indispensável que todos os atuais e futuros cidadãos-voluntários apostem na construção de um capitalismo dito humanizado, já que todos são iguais e portadores de grandes potencialidades que precisam ser desenvolvidas para realização pessoal e comunitária.

Assim, a partir da difusão dessa ideologia, as organizações empresariais passaram a alastrar um dito compromisso com as questões sociais como estratégia para permanência no poder e fomentar a participação opinativa do cidadão, mas resguardando seu poder decisório. A perspectiva de *responsabilidade social* vai além da filantropia empresarial voltada para preceitos cristãos, com ações fragmentadas e pontuais, mas unifica os empresários na consolidação de um único modelo de sociabilidade.

Sob a perspectiva da *responsabilidade social*, as empresas buscam mudança no aparato legal que regulamenta a participação burguesa nas questões sociais e, ainda, buscam isenções fiscais e acesso a verbas públicas para a realização de seus projetos sociais. Isso resulta da representação que o governo não é capaz de se responsabilizar sozinho por questões sociais e cabe a diferentes organismos da sociedade civil a tarefa de partilhar responsabilidades por meio de parcerias. Esse novo modelo, que envolve uma nova relação entre sociedade política

e sociedade civil, é chamado, por Melo e Falleiros (2005), de “Estado social-liberal”.

Tal modelo envolve uma suposta preocupação com as mazelas sociais, mas sem extinguir a liberação pelo Estado do espaço a iniciativa privada, dinheiro aos bancos internacionais e o submetimento das políticas públicas nacionais às diretrizes dessas organizações. Assim, o empresariado, no Brasil, traduziu para a realidade local um projeto de renovação da hegemonia burguesa no século XXI, alastrando a ideia que todos devem fazer a “sua parte” para a melhoria do país, ao tempo que estimula, também, o desenvolvimento de políticas públicas que não ponham em risco esse projeto social.

A sociedade civil dos anos 1990 e 2000 é formada por diversos atores que tanto trabalham sozinhos para a consecução de interesses particulares quanto estabelecem relações de negociação e aliança. Essa relação é condição de êxito das políticas e projetos, já que funciona como meio de obter legitimação e alinhar um consenso. Com isso, há a proliferação do sentido que não é só o governo o responsável pela execução das políticas, mas toda a sociedade, abarcando jovens, adultos, ONG's, setor privado, entre outros grupos sociais. Portanto, é sob esse contexto de uma nova relação entre sociedade política e sociedade civil que foram e vêm sendo praticadas ações para o desenvolvimento de uma política nacional para a juventude.

Na interpretação crítica desse movimento, a dimensão ideológica de “responsabilidade social” dá corpo a uma estratégia da classe dominante para a subsunção da classe trabalhadora, consubstanciado na “noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.38). E, também, por meio de uma radicalização da democracia que se trata, na verdade, de uma “retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação” (Idem).

Assim, há uma inversão de papéis e uma ressignificação da sociedade civil, que Martins *et al.* (2010) denominam de “sociedade civil ativa”. Trata-se de um espaço de coesão e ação social, buscando, entre os interesses do Estado e do mercado, resgatar formas de solidariedade entre os indivíduos e diversos grupos de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção, prevalecendo o colaboracionismo e a liberdade das escolhas individuais. Nesse sentido, haveria uma nova encenação da política e novos atores sociais, descaracterizando as categorias classe social e sociedade civil como espaço de lutas e antagonismos.

Deve-se lembrar, neste contexto, que o Estado ampliado em Gramsci (2000, p. 244) corresponde à “sociedade política + sociedade civil, isso é hegemonia couraçada de coerção”. Compreendendo que a sociedade política é constituída pelo governo, pela polícia, pelas forças armadas, pelos aparelhos de repressão, enfim, por instituições repressivas da sociedade. E a sociedade civil é constituída por empresas, ONG’s, escolas, igrejas, movimentos sociais, sindicatos, entre outros, ou seja, espaço de antagonismos e luta de classes. Dessa forma, a sociedade civil pode contribuir para consolidar a hegemonia dos grupos dominantes, o que, no cenário recente, tem, na ideologia da responsabilidade social, um forte aparato para a construção do consenso.

Esta estratégia, embora tenha se constituído mais recentemente, deve ser lida em relação com os movimentos político-sociais mais amplos que atravessam a realidade brasileira. Coutinho (2006) ressalta que o período de 1930 a 1980 é marcado por um tipo de Estado burguês que se caracteriza, em sua maior parte, pela presença de uma dominação sem hegemonia. Não havia consentimento da maioria da população pelo projeto político da classe dominante, o que é verificado pela grande quantidade de lutas, protestos, reivindicações, contestações da ordem vigente. A partir de então, devido à percepção por parte da burguesia de que eram necessárias mudanças nas estratégias de dominação

e para que houvesse um maior controle social, era preciso exercer uma dominação com hegemonia, ou seja, era preciso mudar as estratégias para continuar a dominação, gestando novas práticas de fazer política.

Para Gramsci, consenso está diretamente relacionado ao conceito de hegemonia

[...] o exercício “normal” da hegemonia [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgão de opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em certas situações, se multiplicam artificialmente (GRAMSCI, 2000, p.195).

Assim, por consenso, dissemina-se que todos os indivíduos devem colaborar com ações voluntárias, individualizadas, locais, fazendo pequenas transformações, contribuindo para a melhora da sociedade, exercendo, dessa forma, sua cidadania. Em suma, a perspectiva de transformação social vem sendo transferida para as ações individuais, trazendo uma ressignificação da política, todos podem e devem fazer política, no sentido de pequenas ações. Sobre essa nova forma de fazer política, Souza (2008, p.15) ressalta que:

Na “nova forma” de política, não há protesto, mas conformidade à regra, e não há criação, mas criatividade na execução de projetos em busca de soluções para problemas; o conflito é omitido pelo consenso, e o “poder desconhecido” (...) é anulado pela atividade para a consecução de um objetivo previamente fixado. Numa palavra, a “nova forma”

de política não é modalidade de rebelião juvenil, mas constitui mecanismo de integração da juventude.

Portanto, essa “nova forma” de política – a *Política Colaborativa* – está relacionada à noção que a mudança social ocorreria pela ação direta do indivíduo em uma situação específica, entrelaçada pela ideologia da responsabilidade social. O trabalhador vai abdicando da sua função militante, transformando-se em voluntário, em um cidadão colaborador. Canaliza-se, assim, a indignação diante das injustiças sociais para ações voluntárias, evitando a contestação da ordem estabelecida. Trata-se de uma estratégia burguesa para enfraquecer, politicamente, a classe trabalhadora.

Nesse sentido, por meio da Política Colaborativa, há uma redefinição da atuação da sociedade civil no campo educacional que implica criar uma nova consciência, uma nova sensibilidade social, com vista a difundir, na população, uma perspectiva de responsabilidade social, mediante a formação de um novo jeito de ser cidadão.

Então, pode-se inferir que a Política Colaborativa está diretamente relacionada a uma “repolitização da política” (NEVES, 2011), que, no final do século XX e no início do século XXI, está voltada para uma redefinição da participação política em busca de uma coesão social sob o viés de um “Neoliberalismo de Terceira Via” (idem). Nesse neoliberalismo, reestruturam-se as relações de poder em que a concertação social se estabelece como prática política, cujo bloco hegemônico cede às pressões sociais fragmentárias para manter intactas as bases do projeto hegemônico em seu todo.

Dessa forma, por meio da Política Colaborativa, busca-se a hegemonia da classe dominante, ou seja, busca-se transformar o projeto particular de uma classe em consenso, e isso ocorre por via da persuasão e da educação. Nesse sentido, um dos principais lugares de difusão da ideologia dominante é a escola, pela qual, são difundidos conteúdos, habilidades e valores

ligados ao modelo de sociabilidade que beneficiam a conservação das desigualdades sociais.

Assim, com essa política, propaga-se que deve haver uma colaboração, uma aliança, entre a iniciativa privada, o governo e toda a população em prol do desenvolvimento do país, ou seja, a responsabilidade deve ser partilhada por todos. Essa política busca um consenso em torno das ideias que vem sendo disseminadas a partir dos anos 1990 no Brasil, com destaque para o governo Lula.

2.2 O desenvolvimento da Política Nacional de Juventude

Seguindo a atuação dos sujeitos na trajetória de constituição da Política Nacional de Juventude (PNJ), paralelo aos atos desencadeados a partir do Palácio da Alvorada, o legislativo cumpriu um papel importante no delineamento da PNJ. Nesse sentido, em 2003, foi criada, na Câmara dos Deputados, uma Comissão Especial de Juventude (CEJUVENT) a partir do requerimento apresentado pelo Deputado Reginaldo Lopes e parlamentares de partidos diversos, originado a partir de encontros da Frente Parlamentar em Defesa da Juventude (BRASIL, 2004b). Essa comissão, composta por 43 deputados de diferentes partidos, teve como objetivo acompanhar e estudar planos de Políticas Públicas para a Juventude. Realizou audiências públicas, um seminário nacional, encontros estaduais e uma conferência de juventude para criar projetos de leis dirigidos às demandas juvenis. Como resultado desse trabalho concluído em 2004, foram encaminhadas três propostas para a política de juventude: a elaboração de um Plano Nacional de Juventude (PL4530/2004); uma emenda constitucional que agregasse a juventude ao texto da constituição (PEC138-A/2005); e a elaboração de um estatuto de direitos da juventude (PL27/2007). Todos só foram realizados anos depois.

A PL4530/2004 tratou da elaboração de um Plano Nacional de Juventude. Esse plano, do ponto de vista formal, visou atender aos jovens de 15 a 29 anos e trouxe como

objetivos: incorporar os jovens ao desenvolvimento do país; tornar as políticas públicas para a juventude responsabilidade do Estado e não dos governos; apontar diretrizes e metas para que o jovem seja o ator principal em todas as etapas de ações a seu favor; articular os diversos atores da sociedade, governo, organizações não governamentais, jovens e legisladores para construir políticas públicas integrais de juventude, dentre outros (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Juventude (2004) inclui uma série de temáticas assim definidas: *emancipação juvenil* (incentivo permanente à educação; formação para o trabalho e garantia de emprego e renda); *bem-estar juvenil* (promover a saúde integral do jovem; incentivar o desporto, oportunizar o lazer e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado); *desenvolvimento da cidadania e organização juvenil* (formação da cidadania; protagonismo e organização juvenil); *apoio à criatividade juvenil* (estímulo à produção cultural e acesso aos bens de cultura; desenvolvimento tecnológico e comunicação); e *equidade de oportunidades para jovens em condições de exclusão* (jovem índio e jovem afrodescendente; jovem rural; jovem portador de deficiência; jovem homossexual; jovem mulher).

Nota-se que essas perspectivas de integrar o jovem ao desenvolvimento do país e articular diversos atores sociais condizem com o discurso dos organismos internacionais de mediação de conflitos, com vistas a uma conciliação de classes, assim como com a de responsabilidade social, em que diferentes atores devem colaborar para o desenvolvimento do país. Observa-se, também, que essas temáticas condizem com a proposta das políticas para a juventude, visando à inclusão do jovem à sociedade, por meio de supostas propostas de emancipação, bem-estar, cidadania, equidade, com vistas a moldar os jovens em conformidade aos padrões pacíficos desejados pelos dominantes, sem mudar a sociedade.

Em 2010, foi concretizada a PEC 138-A/2005, proposta pela CEJUNVET, em 2004. Tratou-se de uma emenda

constitucional que agregasse a juventude na constituição, inserindo o termo juventude à Constituição brasileira através da Emenda Constitucional 65/2010, conforme já ressaltado. Esta emenda, por alteração dos Artigos 1º e 2º, incluiu a expressão **jovem** ao artigo 227, do capítulo VII, da Constituição de 1988, como observado no trecho abaixo:

Art. 1º O Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal passa a denominar-se “Da Família, da Criança, do Adolescente, **do Jovem** e do Idoso”.

Art. 2º O art. 227 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao **jovem**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do **jovem**, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do **jovem** portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 3º

III – garantia de acesso do trabalhador adolescente e **jovem** à escola;

VII – programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao **jovem dependente de entorpecentes e drogas afins**.

§ 8º A lei estabelecerá:

I – **o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;**

II – **o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (NR)**

(BRASIL, 2010a *grifos meus*)

A juventude brasileira era o único grupo em categoria etária que não estava presente na Constituição. Esta emenda regulamenta a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, direitos que, até então, eram desamparados constitucionalmente, o que prejudicava o desenvolvimento de políticas que atendessem às especificidades dos jovens. Essa inserção abre possibilidades para diminuir a concepção dos jovens como um problema social e o favorecimento da perspectiva destes como sujeitos de direitos. Juridicamente, essa ação favorece, também, ao legislativo na formulação de leis específicas para os jovens, uma vez que legitima as ações para o desenvolvimento da Política Nacional de Juventude, que envolve diversos agentes como ONGs, empresários e governo.

Em 5 de agosto de 2013, foi aprovada pela Lei n.12.852 que institui o Estatuto da Juventude, princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). A Lei foi resultado do PL 27/2007, proposta pela CEJUNVET. O Estatuto da Juventude torna a realização de políticas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 e 29 anos uma obrigação do Estado, independente da vontade de governos. Destacam-se, nos princípios, as ideias

de autonomia, emancipação e participação. Emancipação “no sentido da trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade” (BRASIL, 2013a). A participação do jovem abrange diferentes esferas, tais como: a social; a política; no desenvolvimento do país; na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas; nos espaços decisórios e etc., como observado no artigo 4º, do capítulo II, seção I desse estatuto:

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude. Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

I – a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II – o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III – a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV – a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto (BRASIL, 2013a).

O direito à educação também esta presente neste estatuto, assim como os programas oferecidos aos jovens que não tiveram acesso à educação na idade adequada – aí, pode-se incluir o ProJovem Urbano. “É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno” (Seção II Art.7º, § 2º), e, também, educação

profissional e tecnológica articulada a diferentes níveis e modalidades de educação. Nesse Estatuto, na seção III, artigo 15 V, ainda está previsto o direito à profissionalização, trabalho e renda, por meio de medidas como “adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude” (BRASIL, 2013a).

Por meio dessa mesma lei, foi criado o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). O artigo 3º dessa Lei traz o seguinte texto:

§ 1º Entende-se por Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, a estrutura formal da Rede Nacional de Juventude, representada pelo conjunto ordenado de princípios, regras, critérios e de recursos materiais e humanos que envolvem as políticas, planos, programas, ações e projetos sobre juventude, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais (BRASIL, 2013a).

Integram o SINAJUVE³ os conselhos de juventude, na qualidade de órgão centrais de articulação, os órgãos governamentais de juventude, o Sistema Nacional⁴ de Avaliação e Gestão das Políticas de Juventude, o Sistema Nacional de Informação sobre Juventude, e outras entidades ou sistemas que representem a juventude. O SINAJUVE integra, em um só órgão, todos os conselhos e secretarias criados para a política de juventude (BRASIL, 2013a).

³ Com o decreto n. 10.226 de 2020 houveram algumas alterações na SINAJUVE, entre elas: a integração do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos à estrutura do SINAJUVE; e a alteração da coordenação do Sistema para a Secretaria Nacional da Juventude do referido Ministério com apoio do Conselho Nacional de Juventude.

⁴ Com o decreto n. 9.306, de 2018, “fica instituído, no âmbito do Sinajuve, o Subsistema de Informação, Monitoramento e Avaliação – Sima, com a finalidade de gerir a informação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de juventude”.(BRASIL, 2018b).

Assim, com a Emenda Constitucional 65/2010 e com o Estatuto da Juventude, vem sendo difundida, cada vez mais, a perspectiva dos jovens como sujeitos de direito. Sobre essa representação, é importante ressaltar que, coadunando com Souza (2008, p.140):

os jovens “sujeitos de direitos” seriam aqueles portanto que não se submetem ao Estado paternalista na medida em que estariam eles próprios “assegurando” seus direitos [...] o acesso a serviços é um direito a ser assegurado [...] Isto é, cabe ao indivíduo “sujeito de direitos” a intermitente e interminável tarefa de assegurar cada um dos serviços que pretende usufruir. Não há garantia de direitos, mas a responsabilidade individual de obter acesso ao serviço.

Essa perspectiva é percebida no estatuto da juventude nos princípios autonomia, emancipação e participação, e pelo julgamento de que o jovem é uma pessoa livre, responsável e digna de participação e que deve ter seus direitos assegurados por acesso a programas, à educação, à educação profissional e tecnológica e a políticas públicas. Assim, o jovem, como ator estratégico e sujeito de direitos, é tanto objeto das políticas públicas quanto autorresponsável pela sua integração mediante acesso a serviços oferecidos pelo governo. Essas características estão relacionadas com a nova forma de política, a qual dissemina que a mudança social ocorreria pela ação direta do indivíduo em uma situação específica, condizente com a ideologia da responsabilidade social.

Em articulação com os delineamentos do poder legislativo, outro ator importante para a articulação e fomento a Política Nacional de juventude foi o poder executivo. A crescente centralidade das políticas de juventude no Brasil, na década de 1990, ganhou maior força e destaque a partir do governo de Lula em 2003. Foi, neste governo, que se desenvolveram ações importantes para a constituição

de uma Política Nacional de Juventude, como a criação do ProJovem. Lula teve como temática de sua plataforma os jovens, seus direitos, reconhecimento social e discriminação. Mas, como vimos anteriormente, assumir essa temática passou pela articulação com os setores empresariais, ONGs e direcionamentos internacionais.

Secretarias, conselhos, comissões, leis e projetos foram criados, no período de atuação do PT, com os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), para compor, formular e desenvolver essa política pautada, principalmente, na reinserção escolar dos jovens. Entre as ações que deram corpo à política, foram destacadas neste texto: a constituição de um grupo interministerial com finalidade de realizar um diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens no Brasil em 2004; o lançamento da Política Nacional de juventude, apoiada no tripé: SNJ, CONJUVE e ProJovem em 2005; a primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude em 2008; o Pacto pela Juventude em 2008 e 2010; a Segunda Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude em 2011; a criação do Observatório participativo da juventude – Participatório em 2012; e a criação do programa Autonomia e Emancipação da Juventude a partir do Plano Plurianual 2012-2015.

No início do governo Lula, houve o discurso de que, por falta de oportunidade e de ações específicas para a juventude, o jovem estava envolvido na criminalidade e violência e cabia ao Estado o resgate desses jovens. Isso é constatado no discurso do presidente na cerimônia de lançamento do *Programa Primeiro Emprego*, em junho de 2003.

É porque a juventude brasileira vive, possivelmente, o maior momento de incerteza e de angústia que a juventude brasileira já viveu. Nós temos a responsabilidade, enquanto governantes, e eu diria, também toda a sociedade civil brasileira, de não permitir que o narcotráfico e o crime organizado

possam conquistar um jovem, ao invés de o Estado conquistá-lo. Todas as pesquisas e estudos científicos já demonstraram que grande parte da juventude, por falta de políticas públicas, cai na criminalidade. É exatamente a constatação de que essas pessoas não tiveram oportunidade de estudar, de que o Estado não lhes ofereceu escola, não lhes ofereceu creche, não lhes ofereceu área de lazer e tampouco lhes ofereceu oportunidade de trabalhar e de aprender uma profissão (SILVA, 2003).

Nesse período, observa-se uma articulação e influência das orientações dos empresários por meio das ONGs na presidência, já que as diretrizes do Instituto Cidadania, através do Projeto Juventude, foram implementadas pelo governo. O vínculo anterior de Lula com o instituto foi potencializado quando ele se tornou presidente do país, viabilizando a efetivação das diretrizes preconizadas por essa instituição.

Em 2004, a Presidência da República constituiu um grupo composto por representantes de dezenove ministérios⁵, com a finalidade de realizar um diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens brasileiros. Foi solicitado ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma pesquisa sobre o perfil da juventude brasileira. O IPEA considerou os jovens, na faixa etária de 18 a 29, como o grupo mais vulnerável da sociedade brasileira. É nessa faixa que, segundo a pesquisa, ocorre o maior número de envolvimento com drogas, gravidez precoce, mortes por causas externas (homicídio, trânsito

⁵ “Casa Civil, Cultura, Defesa, Desenvolvimento Agrário, Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte, Fazenda, Justiça, Meio Ambiente, Planejamento, Saúde, Turismo, Trabalho e Emprego, Direitos Humanos, Promoção da Igualdade Racial, Políticas para as Mulheres, Gabinete de Segurança Institucional. A coordenação do grupo ficou a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República, tendo como coordenador político o então ministro Luiz Dulci e Beto Cury como coordenador do grupo interministerial, na época Secretário de Articulação Social da Secretaria Geral” (ROCHA, 2014, p.13).

e suicídio), inadequação da qualificação para o mundo do trabalho, baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura e baixa permanência nos sistemas escolares (BRASIL, 2005a). Não esquecendo, também, que, por estar numa faixa etária considerada economicamente ativa, toma força o discurso sobre a necessidade de alguma qualificação profissional ampliada para esses jovens, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho.

Esse grupo interministerial mapeou as principais ações governamentais voltadas para a juventude já implantadas e formulou nove desafios que envolviam ações para os jovens rurais e urbanos nos setores da educação, trabalho, cidadania, participação e direitos, a saber: erradicar o analfabetismo; ampliar o acesso ao ensino e à permanência em escolas de qualidade; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais (BRASIL, 2006).

Nota-se que esses desafios, também, condizem com os direcionamentos internacionais de acesso dos jovens à educação e trabalho mínimos que gerem uma estabilidade nacional e os interesses empresariais de disseminação da ideologia de responsabilidade social por meio de políticas afirmativas, estímulo à cidadania e à participação. As características do ProJovem, criado, posteriormente, em 2005, não fogem a isto, acentuando como desafios: a ampliação do acesso e a permanência dos jovens na escola; preparação para o mundo do trabalho que gere ocupação e renda; democratização do acesso às tecnologias da informação via aulas de informática; estímulo à cidadania e participação social por meio das aulas de participação cidadã.

Em 2005, com base num discurso de ação resultante do diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens no Brasil, produzido pelo grupo interministerial, e, também, a partir

das diretrizes do Projeto Juventude, como evidenciado, foi lançada pela Secretaria-Geral da Presidência da República a Política Nacional de Juventude. Esta política teve como eixo orientador o discurso da emancipação juvenil. Evidenciando que o jovem deve adquirir e utilizar suas capacidades por meio dos serviços ofertados pelo Estado que garantam o desenvolvimento humano. A PNJ foi lançada apoiada no tripé: Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

A SNJ, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, teve como função articular os programas e projetos em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, bem como coordenar o ProJovem. Além disso, era responsável por fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes judiciário e legislativo na construção dessas políticas; e, ainda, promover espaço para que a juventude participasse da construção dessas políticas – ou seja, um espaço para que a juventude pudesse desenvolver seu suposto protagonismo.

Contudo, é importante ressaltar que, em 2012, foi retirada da SNJ a atribuição de execução de programas destinados aos jovens, como o ProJovem, perdendo, assim, parte do seu orçamento anual, além do espaço de diálogo direto com os ministérios e administrações estaduais e municipais referentes a esses programas. Sua principal função passa a ser o diálogo com a juventude brasileira e articular as políticas de juventude executadas por diversos ministérios.

Dando continuidade à composição da PNJ, o CONJUVE, um dos tripés dessa política, foi criado com a proposta de ser um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira (BRASIL, 2006). Como órgão consultivo, tem o objetivo de assessorar a SNJ na formulação de diretrizes da ação governamental. Promove, também, estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica

juvenil, buscando assegurar, segundo as diretrizes do Conselho, que a Política Nacional de Juventude seja conduzida por reconhecimento dos direitos, das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

A participação da sociedade civil no CONJUVE⁶, de acordo com o texto que rege o Conselho, deve ocorrer por representação de 2/3 dos seus membros, via entidades, movimentos, redes de jovens e ONGs que trabalhem com os mais diversos segmentos juvenis e de especialistas na temática juventude, o que indica a participação dos empresários na constituição dessa política. Além disso, também integram o Conselho, os Ministérios que desenvolvem programas e ações voltadas para a juventude, representantes do Fórum de Gestores Estaduais e da Frente Parlamentar de Políticas Públicas de Juventude e das entidades municipalistas (Brasil, 2006c).

A atuação dos setores empresariais, todavia, não se esgotou nas iniciativas junto aos candidatos à presidência do Brasil ou aos anos iniciais do governo eleito. Assim, indicando a vitalidade da atuação desse segmento, em 2008, foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Juventude, convocada pelo Presidente da República, mediante Decreto de 05 de setembro de 2007 e regulamentada pela Portaria SG-PR nº048, de 14 de setembro de 2007. Para organização e realização dessa conferência, foi realizado um convênio (SG-PR/SNJ nº01/2007) entre a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Instituto Paulo Freire.

⁶ O Decreto n.10.069, de 17 de outubro de 2019 dispõe que o Conjuve integra a estrutura organizacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e ainda que é composto por 30 conselheiros, sendo 10 representantes do poder público e 20 representantes da sociedade civil (entre estes, representantes dos movimentos juvenis, organizações não governamentais, especialistas e personalidades). A representação do poder público contempla, além da SNJ, todos os ministérios que possuem programas voltados para os jovens; a Frente Parlamentar de Políticas para a Juventude da Câmara dos Deputados; o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Juventude; além das associações de prefeitos.

Essa conferência⁷ teve como tema *Levante sua bandeira* e, como objetivo principal, a elaboração de novas propostas para a PNJ. Por meio dela, quatro mil e quinhentas propostas chegaram à etapa nacional, dentre estas, foram aprovados setenta resoluções e vinte e duas prioridades para as políticas públicas de juventude. As resoluções tiveram como temas: educação superior; educação profissional e tecnológica; educação básica: ensino médio, elevação da escolaridade; trabalho; cultura; sexualidade e saúde; meio ambiente; política e participação; tempo livre e lazer; esporte; segurança; drogas; comunicação e inclusão digital; cidades; família; povos e comunidades tradicionais; jovens negros e negras; cidadania GLBT; jovens mulheres; jovens com deficiência; fortalecimento institucional da política; jovens do campo etc.

Entre as prioridades, encontram-se propostas de participação dos jovens no desenvolvimento de políticas que envolvem distintos temas, como meio ambiente, política, jovem do campo e etc. Além disso, propostas de promoção da cidadania, controle social, mediação de conflitos, combate a práticas exploratórias e discriminatórias. Observa-se o fortalecimento institucional pela criação de um sistema nacional de políticas públicas de juventude e aprovação do marco legal da juventude. Tudo isso dentro da perspectiva do jovem como ator importante para o desenvolvimento do país.

Outra ação para o desenvolvimento de uma Política Nacional de Juventude foi o *Pacto pela Juventude* lançado pelo CONJUVE, com edições em 2008 e 2010. Este pacto foi apresentado como uma proposta para que os governos federal, estadual e municipal se comprometessem com políticas

⁷ Ao longo de oito meses, foram realizadas 840 conferências municipais e regionais, em todos os 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Além disso, 690 conferências livres foram promovidas por grupos, instituições e organizações em todo o país. Esse amplo processo de diálogo, que envolveu mais de 400 mil pessoas, culminou numa grande reunião em Brasília, entre os dias 27 e 30 de abril de 2008. Os cerca de 2,5 mil participantes da etapa nacional não ergueram prédios nem monumentos: candangos de outra época foram à capital federal para construir seu próprio legado (BRASIL, 2008f, p.3).

públicas para a juventude desde os seus Planos de Governo. A primeira edição teve como objetivo reforçar os parâmetros e diretrizes da Política Nacional de Juventude, assim como manter e divulgar o debate em torno das resoluções da 1ª Conferência Nacional de Juventude; na segunda edição, o objetivo foi a construção conjunta de uma agenda pública de juventude. Trata-se de um pacto entre governantes, o que torna ainda mais emblemático o discurso de participação dos jovens na formulação dessa política.

Nessa segunda edição, a assinatura do pacto propôs que candidatos a prefeituras e câmaras legislativas municipais debatessem as seguintes propostas: garantir educação de qualidade por cumprimento das diretrizes e metas do plano nacional de educação; assegurar trabalho decente para a juventude, pela ampliação dos programas públicos de inserção juvenil no mercado formal de trabalho; prover a saúde integral, criando uma política de saúde específica para a população jovem; promover o direito à comunicação, por ações que garantam o acesso à informação e às tecnologias de informação; promover acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e ao tempo livre, por meio da criação de novos espaços de produção, fruição e interação entre os jovens; garantir o direito ao território, por meio do acesso à moradia, à mobilidade, ao saneamento etc.; prevenir e enfrentar a violência, com a construção de uma política focada na responsabilização, prevenção da violência e defesa aos direitos humanos; institucionalizar a política de juventude; e fortalecer canais de participação democrática, com a criação e empoderamento dos Conselhos Municipais de Juventude e outros canais de diálogo e participação da juventude (BRASIL, 2012).

Observa-se que alguns direcionamentos do pacto condizem com as propostas da primeira edição da Conferência, a qual foi acrescida do condicionamento entre o repasse de verbas federais para programas para a juventude e para a adesão dos municípios ao Sistema Nacional de Juventude. Mediante isso, a partir de dezembro de 2009, os recursos

dos programas para a juventude como o ProJovem estiveram condicionados à adesão ao sistema.

Em 2011, foi realizada a II Conferência Nacional de Juventude, com o tema – *Conquistar direitos, desenvolver o Brasil* –, seguindo a mesma metodologia da primeira conferência, com encontros municipais e estaduais, até a culminação das propostas num encontro nacional. Foram aprovados 44 objetivos distribuídos em 5 eixos: desenvolvimento integral da juventude; direito ao território; direito à experimentação e à qualidade de vida; direito à diversidade e à vida segura; e direito à participação. O documento final da conferência, *Para desenvolver o Brasil*, traz como objetivos a necessidade de uma reforma política que garanta a participação dos jovens no poder e cotas (20%) para participação nas coligações eleitorais em todos os níveis de governo. E ainda, a destinação de 5% de recursos do fundo partidário para as atividades da juventude partidária, além do desenvolvimento de políticas articuladas para o atendimento de jovens mulheres, garantindo acesso à educação e ao trabalho, dentre outros objetivos.

Logo, evidencia-se um discurso de participação da sociedade e, especificamente, da juventude, para o desenvolvimento do país e, ainda, de busca da autonomia e do direito dos jovens por meio das políticas públicas. Com isso, nota-se um intrigante discurso de mudança na participação social dos jovens, que, até pouco tempo, eram excluídos de forma particular dos projetos sociais, educativos e das leis do país.

Com o fim do mandato de Lula em 2010, o governo da presidenta Dilma Rousseff deu continuidade às ações em prol do desenvolvimento de uma Política Nacional para a Juventude. Nesse sentido, em 2012, foi criado o Observatório Participativo da Juventude – *Participatório*⁸ –, que foi apresentado

⁸ Em dezembro de 2018, foi lançado o livro “A Participação Social no Software Noosfero” como resultado de estudos avaliativos sobre a implementação de sistema de participação social (uma análise sobre o Participatório). E em 2019, integrando a obra “Soluções tecnológicas para gestão do conhecimento

como um “ambiente virtual interativo com o objetivo de produzir conhecimento sobre/para/pela juventude brasileira e a participação e mobilização social” (BRASIL, 2015a, s/p). Podem tomar parte das discussões jovens, gestores, pesquisadores, parlamentares, movimento sociais, etc., difundindo a perspectiva de que todos devem participar, pois todos são responsáveis. Segundo as informações da plataforma virtual, o que for debatido poderá auxiliar, por exemplo, para o aperfeiçoamento ou para a criação de políticas públicas, legislação, produção de conhecimentos e outras questões relevantes para a juventude brasileira. A plataforma é composta por boletins temáticos, revista eletrônica *Juventude e Políticas Públicas*, biblioteca digital, Centro de Documentação e Pesquisa sobre Juventude e Políticas Públicas (CEDOC-PPJ), rede de pesquisadores sobre juventude, dados e indicadores sobre juventude.

Observa-se que essas ações que têm como discurso a participação da juventude, como o *Participatório*, buscando enaltecer suas potencialidades como agente de mobilização social, relaciona-se ao combate à ameaça da numerosa juventude excluída, buscando construir a imagem positiva do jovem como solução, também por meio da mídia para que o jovem se sinta integrado à sociedade, pacífico, solidário e não represente uma ameaça social. Contudo, é importante lembrar que essa nova forma de política estimula uma suposta participação, mas não atribui poder decisório à população.

Em 2012, também houve a elaboração de um Plano Plurianual (2012-2015) que trouxe um programa específico de plataformas para as políticas públicas de juventude no Brasil, o *Programa Autonomia e Emancipação da Juventude*, elaborado pela SNJ. O *Programa* apresenta sete objetivos: coordenar as políticas públicas de juventude, por meio da articulação entre iniciativas governamentais e participação social; articular a implementação do Plano Nacional de Enfrentamento

sobre juventude: um modelo de ecossistema”, foi publicado como capítulo um estudo sobre o Participatório (Cap. 6 – Noosfero: um estudo do Participatório).

à Mortalidade da Juventude Negra; expandir a aprendizagem profissional como política permanente de formação profissional; oferecer políticas públicas específicas, que garantam melhores condições de inclusão social e produtiva da juventude e que ampliem as políticas de transferência de renda, participação cidadã e qualificação profissional; implementar o programa Estação Juventude no território nacional; promover a autonomia e emancipação cidadã do jovem, com ações de capacitação e apoio aos microprojetos produtivos juvenis; e elevar a escolaridade de jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional em nível de formação inicial, ao desenvolvimento da participação cidadã e à ampliação de oportunidades de inclusão profissional e social.

Dentre esses objetivos, situam-se metas como ampliação da participação social da sociedade civil, a aprovação do Estatuto da Juventude e a construção de parcerias com organismos internacionais para fortalecer a PNJ, ações que visem à superação da cultura de violência, a ampliação da oferta de cursos de qualificação social e profissional de jovens de 18 a 29 anos, e a elevação gradual à escolaridade média da população de 18 a 29 anos.

O texto que formulou o programa traz, em sintonia com os anteriores, indicadores da realidade juvenil, como pobreza, desocupação, homicídio, analfabetismo, mercado de trabalho e óbito, com base nos aprendizes admitidos nos sistemas oficiais de aprendizagem em 2010. Os dados demonstram alguns índices negativos em relação à juventude, no período de 2009 e 2010, como uma grande participação da população de 15 a 29 anos no grupo de extrema pobreza (23%), um alto índice de jovens desocupados (58,5%) e alto índice de homicídios entre jovens de 15 a 24 anos. E pontos positivos, como uma menor taxa de analfabetismo entre jovens de 15 a 29 anos (2,49%), inserção dos jovens participantes do ProJovem Trabalhador no mercado de trabalho (30%) e das mulheres no mercado de trabalho mediante contrato

de aprendizagem (45%). Esses índices serviram para reforçar a necessidade de se investir mais na juventude, de melhorar as políticas públicas para essa população, buscando melhorar, também, a sua condição de vulnerabilidade social.

Observa-se que esse programa *Autonomia e Emancipação da Juventude* traz indicadores e objetivos que reforçam ações pautadas na ideologia da responsabilidade social e, também, reforça as perspectivas que imperam desde o início do desenvolvimento de ações para a PNJ – do jovem como problema social, que se encontra em estado de exclusão e que necessita ser incluído, ou melhor, autoincluir-se, por meio do aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo governo, em uma sociedade que não visa a mudanças na sua base estrutural, contribuído, dessa forma, para a coesão social. O próprio título do projeto *Autonomia e Emancipação* infere que, em um contexto histórico de exclusão da juventude, a autonomia pode estar relacionada à capacidade do indivíduo sozinho defender seus próprios interesses numa sociedade que não lhe oferece garantias, ou seja, a autonomia refere-se a um “resolver-se” do indivíduo com os seus problemas sociais, condizente com a “nova forma” de política.

Ainda, durante o governo da presidente Dilma, em 2015, ocorreu a III Conferência Nacional de Juventude⁹ com o tema – *Várias formas de mudar o Brasil*. Um de seus objetivos foi elaborar um conjunto de propostas que serviriam de subsídio à elaboração do Plano Nacional de Juventude. As propostas foram distribuídas por eixos temáticos, a saber: participação, educação, trabalho, diversidade, saúde, cultura, comunicação, esporte, território e mobilidade, meio ambiente e segurança –, formando um total dos 11 eixos e 385 propostas. Nessa conferência, foram eleitas prioridades gerais e específicas

⁹ Com o Decreto nº 9.974, de 16 de agosto de 2019, fica convocada a 4ª Conferência Nacional de Juventude, com o tema “Novas Perspectivas para a Juventude”. Contudo, as etapas municipais, estaduais e nacional que ocorreriam no ano de 2020, foram adiadas devido aos riscos causados pela pandemia do novo coronavírus.

para cada eixo, sendo que o relativo à educação evidenciou no teor da proposta:

Reformulação do Ensino Básico e Médio desde a matriz curricular à formação dos professores, democratizando e humanizando as escolas, incluindo debates como: gênero, igualdade, justiça social e liberdade; ampliando a carga horária de disciplinas tais como: filosofia, sociologia e história, possibilitando, assim, o senso crítico e político dos estudantes (BRASIL, 2016).

Essa proposta reverbera uma preocupação com as incipientes reformas educacionais que incidem sobre mudanças no currículo da educação básica e na formação de professores como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹⁰.

Seguindo esse percurso histórico, Caetano e Azevedo (2017), ao analisarem algumas particularidades brasileiras nas políticas públicas de juventude, enfatizam que a crise política e econômica do período de 2015 e 2016 alterou a dinâmica das políticas públicas no Brasil, inclusive as políticas de juventude. A SNJ foi vinculada, ainda, com a presidenta Dilma Rousseff ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e, em 2016, na gestão do presidente Michel Temer, foi vinculada à Secretaria de Governo da Presidência da República – essa troca de secretarias infere projetos societários distintos para os jovens –, no último caso, relacionada, principalmente, aos aspectos como o problema da previdência e à questão do emprego. Acrescenta-se que, no relatório intitulado “Os avanços da Política Nacional de Juventude 2017-2018”, foram destacados como umas das principais ações desse governo para a juventude: a reativação do Plano Juventude Viva (PJV) de combate à violência; incentivo ao empreendedorismo por meio do Inova Jovem; e abertura para o programa Estação Juventude 2.0, definido

¹⁰ Essa discussão será aprofundada no capítulo 3 desta obra.

como “espaço de convivência onde os jovens podem desenvolver suas potencialidades em aulas, cursos e oficinas nas áreas de saúde, cultura, tecnologia, participação política e comunitária” (BRASIL, 2018c).

A partir de janeiro de 2019, com o governo do presidente Jair Bolsonaro, a SNJ passa a integrar o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), por meio do Decreto nº9.673, tendo como foco a atuação na articulação de todos os projetos e programas destinados, em âmbito federal, aos jovens brasileiros. Entre as ações que compõem essa secretaria, destaca-se: o *Programa Espaço 4.0*, que visa implementar, segundo as diretrizes do programa, um ambiente de aprendizado direcionado para capacitação, geração de oportunidades e inserção produtiva do público de 15 a 29 anos. Com isso, busca-se ampliar as habilidades e competências técnicas e socioemocionais, promovendo o protagonismo da juventude local (Brasil, 2020c). Além do mais, essa secretaria promoveu uma ação voltada para a premiação de inovação em políticas públicas para a juventude – Prêmio de Inovação em PPJ – que tem como objetivo “reconhecer e premiar iniciativas inovadoras no âmbito das administrações públicas municipais e do Distrito Federal, que tenham impacto positivo na vida dos jovens” (BRASIL, 2020a).

Também, nesse governo, houve uma maior abrangência do Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), como ferramenta do MMFDH para a consolidação das políticas públicas voltadas aos jovens brasileiros. Este sistema foi instituído pelo Estatuto da Juventude em 2013 e regulamentado, em 2018, a partir do Decreto nº 9.306/18. Ademais, em 2020, houve uma maior facilitação para a adesão dos entes federados ao Sinajuve, com o Decreto nº10.226, assim como a adesão independente de conselhos de juventude¹¹,

¹¹ O art. 45 do Estatuto da Juventude, define conselho de juventude como órgão permanente e autônomos, não jurisdicional, encarregados de tratar das políticas públicas de juventude e da garantia do exercício dos direitos do jovem.

bem como as organizações da sociedade civil¹² – o que infere uma continuidade de ações para a juventude, incluindo os setores empresariais nesse governo.

2.3 O ProJovem Urbano em foco

Como já ressaltado, compondo o tripé do desenvolvimento de uma Política Nacional para a Juventude, junto com a SNJ e com o CONJUVE, encontra-se o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Implantado em 2005, o programa foi carro chefe da Política Nacional de Juventude no governo de Lula, pois foi concebido como uma intervenção de caráter emergencial, destinado a atender uma parcela da população entre 18 e 29 anos, que estava afastada dos estudos e possuía uma condição social vulnerável, com baixa renda, alto índice de gravidez precoce, drogas, violência etc. Também, assumiu caráter experimental, baseado no paradigma da formação integrada, entendido como a articulação entre formação no ensino fundamental, qualificação profissional e ações de participação cidadã. Logo, a melhoria, na vida dos jovens, ocorreria pela adesão a uma política considerada, nos documentos do programa, inovadora para a juventude.

Lula, em seu discurso na aula inaugural do ProJovem, ressaltou:

[...] quando o companheiro Luiz Dulci trouxe à minha mesa a ideia da criação do ProJovem, para dar oportunidade a meninas

¹² “A mais nova Organização da Sociedade Civil (OSC) a se juntar ao Sistema é a JCI Brasil, voltada à educação suplementar. A associação trabalha para desenvolver a consciência cívica em jovens de 18 a 29 anos por meio de uma participação ativa em projetos que beneficiam suas comunidades. Atualmente, a JCI congrega mais de 200 mil pessoas em 110 países e territórios e as organizações locais estão espalhadas por mais de 6 mil comunidades. Além da JCI Brasil, já fazem parte do Sinajuve a Agência de Transformação Social (IECAP), o Instituto Escolhi Esperar e a ONG Alvorecer Bahia, que formalizaram suas adesões ainda no mês de junho” (MMFDH, 2020). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/julho/sinajuve-alcanca-a-marca-de-20-adesoes>. Publicado em 16/07/2020

e meninos deste país que estavam entre 18 e 24 anos de idade, que tinham feito o ensino fundamental, mas que por qualquer razão tinham parado de estudar, eu achei que a ideia era uma ideia genial, porque não tem nada mais genial do que, de repente, você ter a ideia de que é possível dar oportunidade a quem não teve oportunidade e despertar a esperança em quem já tinha perdido a esperança. Muitas vezes, se colocando numa situação de ficar no fio da navalha, entre uma cidadania sadia e cair na marginalidade, na criminalidade, e quem sabe, jogar fora um ser humano que nasce para ser bom e que, muitas vezes, a falta de oportunidade o transforma num marginal, numa pessoa sem referência e numa pessoa perseguida pelo restante da sociedade. (SILVA, 2005, p.2-3)

O ProJovem, como observado no discurso, era considerado uma oportunidade de melhoria na vida dos jovens que ainda eram abordados nos discursos sob uma perspectiva negativa, como um problema social.

O programa foi executado, inicialmente, por prefeituras de algumas capitais. Puderam integrar-se ao programa os governos estaduais, universidades, organizações não governamentais, igrejas, centro educacionais de tecnologias, dentre outros.

Inicialmente, as atividades do ProJovem se desenvolveram em cinco capitais: Salvador, Boa Vista, Recife, Fortaleza e Belo Horizonte. Após 2009, expandiram-se para cidades com mais de 200 mil habitantes. Com a mudança da coordenação do ProJovem Urbano, em 2011, para o Ministério da Educação, a adesão ao programa se estendeu a todo município que tiver interesse em aderir ao mesmo, sendo que a sua execução, em municípios com menos de 100 mil habitantes, ficaria a cargo do Estado.

O ProJovem, inicialmente (2005-2007), teve como público-alvo jovens entre 18 e 24 anos que tinham concluído apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou atender a jovens que não estavam matriculados em escolas e que não possuíam vínculos formais de trabalho. Contudo, ao final do ano de 2007, foram realizadas algumas modificações pela Medida Provisória nº 411/2007, convertida na Lei nº 11.692/2008, em 10 de junho de 2008: o ProJovem passa a abarcar jovens entre quinze e vinte e nove anos e foi subdividido nas modalidades ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; ProJovem Urbano; ProJovem Campo – Saberes da Terra e ProJovem Trabalhador. Sendo que o ProJovem Urbano tem como público jovens de dezoito a vinte e nove anos que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental. E é o único que manteve os mesmos objetivos, fundamentos legais, princípios orientadores e estratégia curricular do ProJovem original.

Dessa forma, o programa ampliou a faixa etária e diminuiu as exigências para o ingresso, sendo, apenas, a leitura e a escrita os requisitos mínimos para o seu acesso – isso possibilitaria uma maior participação dos jovens afastados do ambiente escolar. Com essa mudança, o tempo de cada edição do programa, também, foi alterado de 12 para 18 meses.

Em 2011, o programa passou de política geral, gerenciado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, para ser coordenado, exclusivamente, pelo Ministério da Educação (MEC). A justificativa para a transferência da coordenação do programa foi a ampliação da abrangência, aperfeiçoamento para a execução e para a superação das dificuldades, como a evasão significativa em algumas regiões, buscando assegurar aos jovens da cidade, de acordo com as diretrizes do programa, um maior acesso à educação e mais uma opção na oferta de Educação de Jovens e Adultos.

Outra mudança ocorrida foi a criação de uma sala de acolhimento em cada núcleo, a partir do ano de 2012. A criação dessa sala teve como proposta criar condições mínimas

para que as jovens mães estudantes do programa pudessem levar seus filhos pequenos para a escola, os quais deveriam ser acolhidos por profissionais da educação em uma sala específica para esse fim. Essa sala de acolhimento favoreceria a continuidade do percurso escolar dos estudantes que têm filhos ou são responsáveis legais por crianças de 0 a 8 anos. A sala de acolhimento, geralmente em período noturno, não requer frequência diária da criança e nem substitui a creche, pré-escola ou a escola de ensino fundamental.

Em relação ao perfil do aluno do ProJovem¹³, trata-se de jovens pobres, público predominantemente feminino, de cor/raça parda/negra, caracterizado por uma trajetória escolar de evasão, oportunidades precárias de inserção no mercado de trabalho e pouca participação em redes e associações da sociedade, ou seja, jovens considerados, nos documentos do programa, em situação de vulnerabilidade social. Essa vulnerabilidade é apresentada como um problema que precisa ser resolvido mediante uma formação integral (educação, trabalho, cidadania). Assim, esses jovens considerados em situação de exclusão precisam ser incluídos na sociedade, a fim de contribuir para a coesão social.

Quanto à organização espacial, o programa estabeleceu o desenvolvimento das atividades em núcleos – os quais constituem as unidades de organização dos trabalhos pedagógicos do curso – geralmente, em escolas municipais localizadas em bairros periféricos da cidade. Por definição, cada núcleo é formado por 5 turmas de 30 a 40 alunos, coordenado por polos (coordenação local), localizados no próprio município. O polo funcionaria como espaço de coordenação de ações de diferentes núcleos, local de reuniões

¹³ No ano de 2017, há uma extensão do texto oficial do programa referente a quem o ProJovem Urbano se destina: “O programa atende prioritariamente jovens residentes nos municípios ou regiões com maiores índices de violência contra a juventude negra, integrantes do Plano Juventude Viva e em regiões impactadas pelas grandes obras do Governo Federal; catadores de resíduos sólidos; egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA); e mulheres em sistemas prisionais.” (BRASIL, 2020b)

de planejamento das atividades pedagógicas e algumas atividades de formação continuada. Cada polo possui uma equipe composta por um diretor, um assistente pedagógico e um assistente administrativo, e é subordinado a uma coordenação nacional.

Para mobilizar os jovens, o programa previu a concessão de um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais) aos participantes que tenham, pelo menos, 75% de frequência e 75% de entrega de trabalhos por mês. Sposito e Corrochano (2005), ao analisarem programas para jovens que incluem transferência de renda, enfatizam que essas experiências pretendem ocupar o tempo livre e ocioso dos jovens pobres, considerados uma ameaça para a ordem pública e, também, reestabelecer uma solidariedade social a partir da ação pública, constituindo, além da transferência de renda, uma distribuição de responsabilidades sobre sua efetiva integração na ordem nacional. Assim, os mesmos autores sinalizam que esses programas podem estar relacionados às “novas formas de dominação, obscurecidas pelo discurso da inserção social e da cidadania” (SPOSITO e CORROCHANO, 2005, p.167)

O ProJovem também estende suas ações aos jovens que foram privados de liberdade, seja aqueles que estão no sistema prisional, seja em unidades socioeducativas, concedendo uma flexibilidade no calendário do programa, desde que respeitem a carga horária em cada unidade formativa dos respectivos componentes curriculares. Foi implementado pelo Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI), em cooperação com a Secretaria-Geral da Presidência da República, em caráter experimental, em agosto de 2009, nos Estados do Rio de Janeiro e Acre e, em outubro do mesmo ano, no Estado do Pará, (BRASIL, 2010b). O grupo de trabalho para a adaptação do ProJovem Urbano ao sistema prisional é formado por representantes da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano e do Departamento Penitenciário (Depen) do Ministério da Justiça e Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Essa extensão se fundamenta no dito “caráter de programa de inclusão baseado nas noções de oportunidades para todos e direitos universalmente assegurados” (BRASIL, 2008a, p.133).

Uma das propostas do programa é a inclusão digital dos jovens participantes, tanto no sistema prisional quanto no ProJovem Urbano ofertado em escolas públicas. Para isso, é oferecida 1 hora-aula por semana de informática no próprio núcleo, conduzida pelos professores orientadores, que são os mesmos professores da formação básica.

A inclusão digital mostrou ser um grande atrativo para os jovens que, segundo os dados levantados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, justificam o interesse despertado pela informática com a crença de que o conhecimento nesse campo abre perspectivas favoráveis de “conseguir um novo trabalho” ou de “melhorar a vida da família” (BRASIL, 2008a, p.36).

As aulas de informática, embora sirvam como atrativo para a inserção do jovem no programa, quando restritas a 1 hora-aula por semana, ao longo de 18 meses, não é garantia de inclusão digital desses jovens; ao menos, este é o primeiro juízo que se apresenta na ausência de evidências da eficiência dessas iniciativas.

Em relação à carga horária do programa ao longo de 18 meses, de um total de 2 mil horas (1440 presenciais e 560 não presenciais), 1.008 horas são destinadas à formação básica, 360 à qualificação profissional e 72 à participação cidadã (BRASIL, 2012). Sinaliza-se que as informações apresentadas a seguir, sobre o ProJovem Urbano, têm como base o período compreendido entre 2005 a 2013.

Para atuar no ProJovem Urbano, os profissionais das três áreas do programa – formação básica, qualificação profissional e participação cidadã – devem possuir graduação específica para cada área e participar de uma seleção pública

com base em análise de currículo e entrevista. Após essa seleção, devem participar, no polo, de uma formação inicial que tem o propósito de fazer com que os profissionais se apropriem dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular e dos conteúdos do programa, ou seja, “ele deve ‘diplomar-se’ em ProJovem Urbano” (SALGADO¹⁴, 2012, p.136). Simultaneamente, ao início das aulas, os profissionais devem participar de uma formação continuada durante os 18 meses de programa, como momento de discussão e de encaminhamentos em relação aos problemas e às questões do cotidiano da sala de aula, especialmente, quanto à aprendizagem dos estudantes. Além disso, em cada núcleo, são realizadas reuniões semanais de planejamento com coordenador pedagógico do programa.

O desenvolvimento das atividades do ProJovem Urbano foi previamente definido nas formações continuadas e orientadas pelos guias de estudos, com aulas preestabelecidas para cada encontro. Os profissionais devem seguir as orientações contidas nos manuais do educador, específicos para cada guia de estudo e manual do educador (orientações gerais), que direcionam e especificam a conduta a ser seguida. Observa-se, dessa forma, que, mesmo havendo reuniões por polos e por núcleos, há um direcionamento nacional rígido, o que limita a autonomia do profissional, dificultando uma formação do jovem para além do que é preestabelecido pelo governo.

A avaliação, no ProJovem Urbano, ocorria, inicialmente, de duas formas: uma avaliação externa e uma avaliação interna do rendimento dos alunos. Essa avaliação interna ainda foi mantida, contudo a avaliação externa que era aplicada por uma instituição de ensino superior e se justificava pelo caráter nacional do Programa e prestação de contas dos recursos públicos nele investidos, teve seu caráter alterado para avaliação inicial e final de proficiência dos jovens beneficiários do programa, por amostragem, quando o ProJovem Urbano

¹⁴ Maria Umbelina Salgado é organizadora e uma das elaboradoras dos manuais e guias de estudo do ProJovem Urbano

foi integrado ao MEC (BRASIL, 2014). A antiga avaliação externa tinha como base a aplicação de exames de capacidades básicas relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental para todos os alunos e ocorria em 3 períodos: no início do programa, como uma avaliação diagnóstica dos alunos; no meio do programa, avaliando o processo; e no final, visando à certificação. Já a avaliação interna, ou formativa processual do rendimento dos alunos teve como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades básicas previstas no Programa.

O sistema de pontos para a avaliação da aprendizagem, no ProJovem Urbano, ocorria da seguinte forma em cada unidade formativa: 240 pontos para o total de provas, sendo divididos em 40 pontos para cada prova do componente formação básica e qualificação profissional; 110 pontos para os CRAs (ficha de avaliação do aluno); 15 pontos para o projeto de orientação profissional (POP). Os 110 pontos do plano de ação comunitária (PLA) só foram contabilizados ao final do programa. Dessa forma, a pontuação geral do programa é 2.200 pontos, sendo necessário que o aluno alcance, pelo menos, 1.100 pontos e compareça a 75% das atividades presenciais para certificação no programa. O aluno que não alcançou tal situação é submetido a um conselho de classe constituído pelo diretor da escola e pelos educadores e coordenadores do ProJovem Urbano para analisar e decidir sobre sua certificação.

Essa avaliação deve ocorrer com base nas sínteses integradoras produzidas pelos alunos, PLA, POP e provas formais no final de cada unidade, confeccionadas a partir de um banco de questões objetivas preestabelecidas nacionalmente para serem selecionadas pelos professores. Os educadores devem preencher, também, um Caderno de Registro de Avaliação (CRA), sinalizando as competências e habilidades alcançadas, individualmente, pelos alunos ao final de cada unidade para os componentes formação básica, qualificação profissional e ação comunitária. Com isso, observa-se que

há uma limitação da autonomia do professor diante da proposta pedagógica, avaliação e tempos preestabelecidos. Isso evidencia a busca por um padrão específico de formação de jovens a partir dessa proposta integrada.

Assim, constata-se que o ProJovem Urbano é uma peça chave que compõe a Política Nacional de Juventude em curso, tendo como eixos estruturantes a Pedagogia das Competências e a Política Colaborativa. Avançarei na análise desses eixos nos capítulos seguintes, procurando iluminar as suas implicações para o Programa em apreço.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DO PROJovem URBANO NO MARCO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A Pedagogia das Competências, como novo modismo educacional, condizente com as diretrizes do lema “aprender a aprender”, compõe um contexto de ressignificação das estruturas produtivas voltado para a formação de indivíduos pacíficos, flexíveis, que deveriam desenvolver competências para se adaptarem às novas demandas do mercado e à instabilidade da sociedade do conhecimento. Nesse sentido, a Pedagogia das Competências é uma marca fortemente ideológica para ordenar práticas sociais, como as propostas pela Política Colaborativa. Assim, este capítulo tem como objetivo identificar e caracterizar a Pedagogia das Competências e sua relação com a Política Colaborativa, que vem orientando as políticas educacionais brasileiras e suas implicações com o Projovem Urbano.

3.1 A Pedagogia das Competências: um novo modismo educacional

A partir da década de 1990, com uma maior interação econômico-política entre os países e com o desenvolvimento tecnológico nos meios de transporte e comunicação, dentre outros fatores, foram difundidos princípios de tempos mais modernos e fluídos, exigindo a formação de pessoas dinâmicas, que acompanhassem as constantes transformações da sociedade. Esses princípios envolveram o campo econômico,

político e cultural, assim como o educacional. A *Pedagogia das Competências* foi inserida, neste contexto, envolta no lema do “aprender a aprender”, como fundamento educacional das visões alinhadas ao projeto de desenvolvimento de uma nova sociabilidade dirigida pela burguesia, cujos pilares ideológicos foram traduzidos na ideologia/conceito de responsabilidade social empresarial.

O lema “aprender a aprender” teve sua origem no movimento escolanovista, que se desenvolveu no século XIX, sendo seus principais representantes John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget, dentre outros. No Brasil, esse movimento chegou por meio de alguns intelectuais que empunharam a bandeira da democratização da educação associada aos ideais de modernização e desenvolvimento do Brasil. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1920 foi parte e expressão desse movimento, tendo como principais representantes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paschoal Lemme, que buscaram difundir uma Pedagogia Nova.

Os defensores dessa pedagogia acreditavam que o modelo da escola tradicional era inadequado para resolver o problema da marginalidade socioeducacional que afetava o desenvolvimento do país. Essa pedagogia pregou um tratamento distinto aos educandos a partir das diferenças individuais. Buscou-se disseminar que o eixo da questão pedagógica deveria ser deslocado do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da ciência para a experiência. Ou seja, de acordo com Saviani (1996, p.21), “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Para que essa pedagogia funcionasse, a escola deveria passar por uma reformulação em sua organização física e pedagógica, com ambiente rico em material didático, biblioteca e ambientes estimulantes para a aprendizagem. Salas de aula

disciplinadas seriam substituídas por pequenos grupos de alunos acompanhados por um professor orientador que estimularia a iniciativa individual de aprendizagem de cada aluno. Essas mudanças, embora trouxessem perspectivas muito positivas para o ordenamento educacional, implicavam alto custo financeiro e não lograram ser implementadas nas escolas públicas, exceto em experiências pontuais.

No entanto, em acordo com Saviani (1996), mesmo com essas barreiras financeiras e estruturais, o ideário escolanovista foi amplamente difundido, gerando consequências para as redes escolares, como o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, rebaixando, dessa forma, o nível do ensino destinado às camadas populares, simultaneamente, ao aprimoramento da qualidade do ensino destinado às elites.

Assim, envolta no lema aprender-aprender a Pedagogia das Competências, vem ganhando cada vez mais abrangência. Destaca-se que a concepção de competência remonta ao contexto mundial da década de 1970, quando as novas exigências de produção, sob o regime de acumulação flexível, a troca da padronização pela diversificação e a produtividade geraram modificações nas relações de trabalho. Assim, o método de produção taylorista/fordista, predominante nas décadas anteriores, que englobava funções de trabalhadores monotarefas, trabalho em equipe, ênfase no produto, valorização da qualificação e comportamentos atinentes a sua função, foi substituído pelo método toyotista, que engloba trabalhadores multitarefas, trabalho individual, ênfase no processo, valorização das competências e comportamentos proativos.

O modelo toyotista apresenta como uma das suas características principais a flexibilização, inspirando um novo processo formativo de sujeitos, voltado para a adaptação com rapidez e eficiência a situações novas e imprevistas.

Kuenzer (2005) enfatiza que há duas consequências da influência do modelo toyotista para o trabalho e para a educação: uma *exclusão includente* e uma *inclusão excludente*.

A primeira refere-se ao campo do trabalho, na qual são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, com direitos assegurados, para reinseri-lo nesse mercado, sob condições precárias, como, por exemplo, demitir e reempregar o trabalhador com salários mais baixos, ampliação de empregos terceirizados e do trabalho informal etc. A segunda refere-se ao campo educacional, em que são disseminadas estratégias de inclusão na educação escolar que corresponde ao acesso, mas não à qualidade fundamental para a formação intelectual necessária para responder às demandas do capitalismo e superá-las, como, por exemplo, a substituição da escolarização básica por cursos aligeirados que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos, com fins de mera certificação para melhorar as estatísticas educacionais.

Destarte, os princípios envoltos no modelo toyotista expandiram-se para além dos muros das fábricas, alastrando novas formas de pensar o mundo, direcionando comportamentos e ações dos indivíduos. Nesse modelo, para além do trabalho, incluindo o âmbito social e educacional, não mais vale a pena *saber fazer*, é preciso *saber ser*, ou seja, mobilizar recursos cognitivos, afetivos e morais necessários à construção de conhecimentos e a uma convivência mais participativa e menos conflitiva na sociedade. Trata-se de aprender a buscar conhecimento de forma autônoma, mobilizando múltiplos recursos para resolver problemas, enfim, “aprender a aprender”.

Nesse contexto, também, vai ganhando forma uma nova categoria, a empregabilidade. Com ela, a responsabilidade pela inserção profissional é transferida do social para a individual, na qual o trabalhador deveria desenvolver competências para manter seu emprego e/ou ser uma pessoa empregável, estando disposto a mudar constantemente, adaptando-se às novas técnicas e às novas relações sociais e de trabalho. Enfim, a noção de qualificação profissional que associa o saber ao diploma, à carreira e ao salário vem sendo substituída

pela de competência, que tem como substrato a ideia de flexibilidade, ou seja, quanto mais instáveis são os empregos, mas as qualificações são substituídas pelo saber/ser, o que busca ocultar a essência do fenômeno do desemprego e da exclusão social.

Assim, visando à lógica do capital de maximização dos lucros e minimização dos custos, a formação desse novo trabalhador, condizente com o modelo toyotista, foi transferida em parte para o sistema educacional, principalmente, através da formação de uma nova mentalidade voltada ao desenvolvimento de competências. Contudo, torna-se necessário ressaltar que o discurso de desenvolvimento de competências parece ignorar as desigualdades presentes na sociedade, como as condições socioeconômicas e culturais dos indivíduos – ainda que essa noção se desenvolva no interior das mudanças socioeconômicas ligadas à reorganização da reprodução e à acumulação do capital, sendo impregnada, portanto, de valores do mercado em consonância com sua origem empresarial.

Seguindo essa análise, destaca-se que a classe empresarial, no Brasil, se reorganizou e atualizou seus projetos nos anos de 1990 (Melo *et al.* 2015 e Martins e Pina 2015). Esses projetos envolveram, entre outras ações, uma reformulação da política de educação básica, com intervenção nas bases pedagógicas, formação de professores e estrutura e funcionamento da escola. Não obstante às noções gerenciais do mundo empresarial, transpostas para a educação básica, focalizadas no “direito de aprender”, estavam relacionadas à política de adaptação em detrimento do desenvolvimento de espaços para ideias e práticas contestatórias.

Dessa forma, ciente que os processos formativos são imbricados de contradições e resistências, destaca-se que a lógica empresarial penetrou a instituição pública, influenciando as referências teóricas educacionais e práticas da escola. Os empresários começaram a atuar em campos novos, como o da educação básica, partindo em “defesa” da escola pública

como forma de manutenção da sua hegemonia e disseminação dos seus ideais. Essa atuação manteve-se nos anos 2000, com crescimento e diversificação dos organismos empresariais que atuam na escola, partindo de ações localizadas na política de educação do país, propondo formulações para disseminar consensos e preparando os sujeitos para adaptação às exigências contemporâneas da sociedade capitalista.

Nesse sentido, para manutenção da hegemonia da classe burguesa, há a disseminação de soluções empresariais sob o viés social para os problemas educacionais. Entre os problemas difundidos, está a má gestão pública da educação (relacionada ao desperdício de recursos) e o despreparo dos professores. Para “solucionar” esses problemas, parte-se em busca de uma dita “educação de qualidade” com fins mercadológicos, construindo sentidos para a educação e controle do que será ensinado e aprendido, produzindo subjetividades.

A propagação que o problema da educação brasileira é a gestão e não a falta de recursos financeiros apresenta como solução o emprego de princípios empresariais na escola, como a otimização da gestão. Essa visão incentiva a parceria público-privada, envolvendo, entre outros, contratos de gestão (plano de produtividade), consultorias, obtenção de recursos extras por meio de parcerias com empresas, disseminação de materiais didáticos e instrumentos avaliativos e atualização do modelo de administração escolar, buscando “diminuir” o desperdício de recursos. Sob esse viés empresarial, ao gestor cabe a responsabilidade de fazer com que a escola obtenha bons resultados, por meio do alcance de metas, avaliações externas e bom desempenho dos seus subordinados, entre eles, os professores, seguindo o princípio da meritocracia.

Nessa linha, o professor é responsável pelo sucesso ou fracasso da educação pública e deveria focar suas forças no planejamento e no atendimento das necessidades de aprendizagens dos alunos (aprender a aprender), sendo

um executor de tarefas, reduzindo sua autonomia em prol da “qualidade da educação”. Com isso, a função social da escola vem sendo reduzida ao treinamento de competências e habilidades consideradas funcionais aos interesses empresariais.

Portanto, esse atual “dilema da educação” centralizado em problemas de gestão de recursos e na necessária reeducação dos professores encontra-se coerente com as exigências do modelo toyotista dirigido ao desenvolvimento de capacidades de ordem comportamental (Silva 2017 e Ribeiro e Araújo 2018). Esse modelo e as novas exigências laborais requerem um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de escola que deve proporcionar o desenvolvimento de competências e as habilidades dos jovens em detrimento da produção do conhecimento. Esse modelo, também, impulsionou alterações no trabalho docente por meio de uma reeducação que visa desenvolver a figura do professor “reflexivo/resignado”, ou seja, “um trabalhador docente pragmático que, solucionador de problemas do cotidiano, tende a incorporar o espírito do sujeito resiliente conforme as proposições contidas nas tendências pedagógicas do ‘aprender a aprender’” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p.421).

Em suma, o lema “aprender a aprender” que principiou, no Brasil, na década de 1920, vem sendo revigorado nas reformas educacionais contemporâneas, com influências empresariais, principalmente, a partir da década de 1990. Nesse período, esse lema também foi fortalecido pelo movimento Construtivista, que possui princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Corroborando com Duarte (2004), tanto no ideário escolanovista como no construtivista, o lema “aprender a aprender” sempre carrega alguns posicionamentos valorativos, como: aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo; adquirir o método científico é mais importante do que o conhecimento científico já existente; uma atividade, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses

e pelas necessidades do aluno; e a educação deve preparar os indivíduos para o acelerado processo de mudança da sociedade.

Observa-se que esses posicionamentos valorativos podem trazer ambiguidades em sua forma de interpretação, acarretando significados diferentes a termos como *autonomia* em contextos distintos. Por exemplo, um aluno que possui acesso a um ambiente social e a uma escola bem equipada, com recursos didáticos e pedagógicos variados, que facilite o acesso às informações e à construção do conhecimento, terá mais possibilidades de desenvolver com êxito as diretrizes envoltas no lema “aprender a aprender”; já um aluno que não tenha acesso a um ambiente escolar e social que propicie o acesso a informações, não poderá ser autônomo na construção do seu conhecimento, pois não terá bagagem cultural suficiente para ampliar seu conhecimento para além do mundo experiencial. Assim, nesses casos, a autonomia possui interpretações diferentes, favorecendo a construção do conhecimento dos já favorecidos, precarizando a educação dos desfavorecidos.

Desse modo, esses posicionamentos valorativos acabam sendo utilizados para fins de manutenção da ordem desigual, sob o discurso de novos paradigmas educacionais. Com isso, o lema “aprender a aprender” vem sendo retomado como um lema que direciona pedagogias guiadas pela visão de que a sociedade atual se encontra em constante processo de mudanças, que requer sujeitos criativos e adaptáveis aos novos tempos.

Logo, pode-se julgar que o lema “aprender a aprender” está relacionado a aprender a adaptar-se. Adaptar-se a uma sociedade que, sob o discurso de respeito às diferenças, difunde uma aceitação das desigualdades. Ou seja, adaptação a um padrão capitalista de exploração e as mudanças no sistema produtivo.

Para aprender a adaptar-se, a educação deve instrumentalizar o indivíduo com um conhecimento mínimo, necessário ao processo de exploração do trabalho, difundindo que o conhecimento é relativo, que não há conhecimento

verdadeiro, além do que é preciso não perder tempo com discussões inúteis direcionadas para política e ideologia, já que é necessário focar na adaptabilidade das constantes mudanças impostas pelo mercado. Para isso, é fundamental difundir uma educação voltada para a subjetividade do indivíduo, a fim de disseminar consensos. E isso cumpre um papel político importante, pois propaga uma suposta convivência pacífica na qual as desigualdades seriam identificadas como diferenças e a crítica social transmutada em participação colaborativa, sob um viés otimista de melhoria social.

Essas pedagogias buscam a adaptação do indivíduo ao modelo de sociedade capitalista pelo desenvolvimento de habilidades e competências. Campos e Shiroma (1999) relatam que, tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, é atribuída à escola uma função socializadora que pode ser observada em aspectos, tais como: necessidade da educação em desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos, no intuito de criar disposições subjetivas adaptativas; e ligação da educação escolar às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. Dessa forma, a educação tende a assumir um caráter pragmático e funcional. Posto isso, essas novas concepções envoltas num contexto de globalização e de novas regras regidas pelas leis de mercado – repercutindo não só na esfera econômica, mas também na político-social – vêm determinando reformas no campo educacional brasileiro, reverberando no desenvolvimento de pedagogias regidas sob o lema “aprender a aprender”, como a *Pedagogia das Competências*. Essas reformas envolveram o realinhamento do foco da educação dos conteúdos e da qualificação, para a formação do sujeito, das subjetividades, do desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioafetivas. O foco, também, foi alterado da coletividade para as especificidades individuais, por exemplo, competências como aspecto de diferenciador individual. Salienta-se que essa concepção de competência encontra-se nos documentos do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em discursos e práticas de educadores e nos responsáveis pela formulação de políticas públicas.

Assim, no Brasil, a partir da década de 1990, as reformas, na educação escolar, abrangem o desenvolvimento de competências. Na referida década, foi criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei n.9394/96) e, também, foram criados os PCN's, material para orientar os professores no que se refere aos conteúdos e à prática em sala de aula.

A noção de competência, integrada à reforma educacional, inicia-se, legalmente, em 1996, com a nova LDB (RAMOS, 2006) e passou a se constituir em um dos três pilares do ensino médio: educação geral de base científica e tecnológica, com uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia; preparação para o prosseguimento de estudos, centrada no desenvolvimento de competências; e compreensão da educação profissional como qualificação para o exercício de uma atividade profissional articulada a competências construídas na educação geral.

Já os fundamentos pedagógicos envolvidos na noção de competência presente nos PCN's, em termos gerais acordando com Faleiros (2005), são: o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações em redes não estáveis de conhecimento, o enfoque social no processo de ensino aprendizagem por temas transversais e o desenvolvimento de competências em substituição das especializações tradicionais, sob o argumento de que as novas tecnologias e os novos tempos demandam novas aprendizagens e requalificações constantes – ou seja, características condizentes a formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis aos novos tempos.

Mais recentemente, em 2015, foi disponibilizada a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Mesmo não se tratando de uma proposta nova, pois a sua instituição já estava prevista na Constituição de 1988 e expressa em documentos, como a LDB (Brasil, 1996) e o Plano

Nacional de Educação (PNE, 2014), trata-se de um documento atual, de caráter normativo, que objetiva reger a educação brasileira. A BNCC abrange a educação básica e “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018a, p.6). Sua versão final foi homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP).

A BNCC tem como referência central a abordagem do currículo por competências e é organizada em torno de dez competência gerais que se desdobram no tratamento didático proposto por cada segmento da educação básica, que, como expresso na versão final do documento, busca garantir aprendizagem comum a todos os estudantes brasileiros. Essas competências envolvem aspectos, tais como: colaboração; partilha de experiências e sentimentos, que levem ao entendimento mútuo; resolução de problemas e exercício do protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; entendimento das relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade e responsabilidade; conhecimento, apreciação e cuidado de sua saúde física e emocional, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação; ações com responsabilidade, flexibilidade e resiliência. (BRASIL, 2018a).

Observa-se, nessa fundamentação, um predomínio de aspectos subjetivos, o que infere um reducionismo do conhecimento, baseado em emoções, comportamentos, responsabilidades e resolução de problemas, acarretando para o individual a culpa pelo fracasso das políticas públicas. Assim o desenvolvimento dessas competências tocante ao exercício da cidadania, de resiliência, de cooperação e do mundo do trabalho está atrelado à adequação do processo de escolarização

para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante, que visa à formação de sujeitos pacíficos, adaptáveis e minimamente empregáveis.

Essa ênfase em formações de atitudes volvidas a adaptação do indivíduo ao interesse do capital expressa a grande presença dos setores privados na formulação da Base. Marsigliana, *et al.* (2017), Macedo (2019), e Branco *et al.* (2019) destacam a participação de fundações privadas na formulação e implementação da BNCC, por meio de um plano de ação conjunta, uma agenda integrada que abarcam, entre outras, as seguintes entidades, nomeadas: Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho e Movimento Todos pela Educação – o que atesta a premissa de formação dos indivíduos para a adaptação aos interesses da classe empresarial.

Algumas das maiores críticas feitas por educadores à BNCC. como Albino e Silva (2019), Silva (2019) e Branco *et al.* (2019), são que: este documento altera o currículo escolar, mudando o foco do conhecimento científico para a formação de competências; retira disciplinas importantes para a formação plena dos indivíduos, suprimindo e/ou marginalizando a área de ciências humanas; altera a proposta de formação de professores, limitando-a a um saber prático em detrimento da articulação entre teoria e prática, colocando o professor na posição de um executor de tarefas pedagógicas; e, ainda, criticam que a formulação da Base Nacional segue orientações internacionais dos organismos externos¹.

Essas características da BNCC reprovadas por educadores sobreleva a formação para a adaptação dos indivíduos

¹ “É esse também o enfoque [competências] adotado na (...) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da (...) Unesco, (...). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2018a, p.13)

ao processo produtivo, num sistema de moldagem pessoal para a permanência e não para a transformação das relações sociais, como pode ser observado no trecho a seguir:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018a, p.14)

Logo, nota-se que, com a criação de novas diretrizes para a política educacional brasileira, via Base Nacional Comum Curricular, há um aprofundamento da pedagogia do “aprender a aprender”. Dessa forma, mantém-se um viés de formação precária, com fins mercadológicos e de adaptação, atendendo aos interesses neoliberais.

Nesse sentido, a proposta de uma formação integral para toda a vida – por meio de projetos para a educação a partir das competências – busca formar, em concordância com Magalhães (2020), um novo tipo de trabalhador conformado com as novas vias de exploração colocadas nos processos produtivos e nas condições de vida em sociedade. Essa sociabilidade ligada à esfera produtiva e social de hegemonia burguesa dissemina valores ligados às características individuais, cognitivas e socioemocionais. Em vista disso, o discurso de responsabilidade

social e individual, no controle de suas emoções e de supostas escolhas de vida visa à manutenção, à reprodução e à adaptação dos sujeitos à ordem vigente.

Dentre as ações que envolvem uma educação por competências em nível mundial, que influenciaram essas reformas educacionais brasileiras, pode-se destacar o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*, conhecido, na versão brasileira, como *Relatório Delors: Educação – um tesouro a descobrir*. Nesse relatório, foram apresentados quatro pilares da educação para o novo século: *aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*.

Aprender a conhecer é um pilar desse relatório que é apresentado como o domínio dos instrumentos do conhecimento como meio e como finalidade de vida – como meio para que cada um aprenda a compreender o mundo em que vive, no intuito de vivê-lo dignamente e, como finalidade, através do prazer de conhecer. Assim, aprender para conhecer supõe “aprender a aprender”. Esse pilar traz a visão que uma educação bem-sucedida é aquela que consegue transmitir para as pessoas o impulso para que continuem aprendendo ao longo da vida. Nesse sentido, o mais importante seria a vontade de conhecer e não o conhecimento propriamente dito, levando-se em conta que este pilar objetiva difundir a ideia de que nenhum conhecimento é mais verdadeiro que outro.

Contudo, observa-se que a chamada educação básica bem-sucedida, fundada no desenvolvimento do desejo de continuar a aprender, não leva em consideração as desigualdades de oportunidades entre os indivíduos favorecidos e desfavorecidos socioeconomicamente, na concretização dessa continuação da aprendizagem. Além disso, se for levada em conta de que não há conhecimento verdadeiro e que a construção desse conhecimento parte da necessidade e da experiência dos indivíduos, ocorre a ampliação da dualidade existente no cenário educacional brasileiro, com educação desigual para as diferentes classes sociais, corroborando com os interesses

do capital, oferecendo uma educação que abarca conhecimentos e necessidades distintos para a formação de dominantes e dominados.

Outro pilar, *aprender a fazer*, foi relacionado no relatório à formação profissional, no sentido de ensinar o aluno a pôr em prática o que aprendeu e adaptar a educação ao trabalho e às necessidades futuras. Observa-se que esse pilar está relacionado a uma atividade prática, a fim de adaptar a educação às demandas do mercado, valorizando a formação de mão de obra e saberes práticos em detrimento dos saberes politizantes.

Este pilar relaciona-se, também, à noção de qualificação que vem sendo substituída pela noção de competência, já que a segunda abarca habilidades subjetivas e cognitivas, como a formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe e a capacidade de iniciativa voltadas para a adaptação do sujeito às constantes mudanças no mercado.

Ainda no relatório, é explicitado que o desenvolvimento de competências é importante, também, para preparar o trabalhador para uma participação formal ou informal no desenvolvimento, devido aos países em desenvolvimento não possuírem empregos formais para todos. Nesse sentido, constata-se que o aprender a fazer não se refere a uma qualificação profissional, porém, como já foi ressaltado, a uma preparação social para a adaptabilidade das pessoas às condições sociais e profissionais impostas por uma sociedade excludente.

O pilar *aprender a viver juntos* é apresentado no relatório como aprender a viver com os outros, respeitando as diferenças. A educação deve ajudar o aluno a descobrir a si mesmo e a reconhecer a diversidade e a interdependência com o outro, desenvolvendo atitudes de empatia úteis para comportamentos sociais ao longo da vida. Assim, esse pilar busca reduzir os conflitos, formando indivíduos pacíficos, com comportamentos adequados aos interesses dominantes.

No próprio relatório, é enfatizado que tensões entre classes sociais podem se transformar em solidariedade a partir da experiência e do prazer do esforço comum.

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre as gerações... (DELORS, 2000, p.99).

Observa-se que, com este pilar, busca-se difundir a conciliação de classes, a partir de discursos de solidariedade, de aceitação do outro e das diferenças, ou seja, viver bem para que as pessoas aceitem sua condição social, enfraquecendo, assim, desejos de transformação social. A educação é um meio determinante para a difusão desses princípios, já que dissemina tanto a compreensão de que as diferenças sociais são consequências das escolhas e atitudes de cada indivíduo, quanto o entendimento de que as pessoas são diferentes e possuem interesses distintos, por isso, situações socioeconômicas culturais diversas.

O quarto e último pilar é o *aprender a ser*. Esse pilar foi relacionado no relatório ao desenvolvimento total da pessoa, como inteligência, sensibilidade, responsabilidade pessoal, dentre outros fatores, que gerem autonomia para formular ideias, decidir e agir sobre diferentes circunstâncias, ou seja, formar um cidadão participativo. Nesse marco, a educação é apresentada como o meio de conferir a todas as pessoas a liberdade de pensamento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino.

Esse pilar traz a ideia de que a educação deve construir uma sociedade civil ativa que permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão, sob um viés solidário. Dessa forma, condiz com os ditames da Política Colaborativa, em que há uma transferência de responsabilidade das mazelas sociais para os indivíduos: “ser dono de seu próprio destino” (DELORS, 2000, p.100).

Observa-se que o ProJovem Urbano, também, é guiado pela Pedagogia das Competências e pelos 4 pilares da educação, aqui apresentados. O conceito de competência referenciado nos documentos do programa é o mesmo assumido pela OIT, na sua Resolução nº 150/75, tendo como eixos norteadores do desenvolvimento de recursos humanos a educação básica, a formação profissional e a aprendizagem permanente. Competência “é aquela capacidade pessoal de articular os vários saberes inerentes às situações concretas da vida social e do trabalho, tal qual descrito pela UNESCO, em termos de saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser” (BRASIL, 2005c, s/p). Ainda, em outro documento é relatado que o ProJovem Urbano “buscou seus fundamentos principais nos novos paradigmas da educação para o século XXI e estruturou-se como experiência inovadora” (BRASIL, 2009, p.9) a partir da união da educação formal com a qualificação profissional, com ações de interesse público e com os compromissos de cidadania. A análise dessa proposta integrada de formação é o tema do próximo tópico.

3.2 A formação integrada do ProJovem Urbano: uma proposta inovadora?

O ProJovem Urbano apresenta uma proposta de formação pautada num currículo integrado² que é formado pelos seguintes componentes: formação básica, qualificação profissional e participação cidadã. Essa proposta integrada

² Para adentrar a discussão sobre currículo integrado ver Ciavatta e Rummert, 2010.

de formação é sistematizada pela confecção de sínteses integradoras. O currículo é apresentado nos documentos que regem o ProJovem Urbano como “um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos – como os órgãos centrais de educação ou as próprias escolas – com a finalidade de propor o que se vai ensinar” (BRASIL, 2008a, p.62).

Partindo da perspectiva, em acordo com Ciavatta e Rummert (2010), de que o currículo representa um campo em disputa que permeia as ações educativas no país e que os elementos do currículo constituem expressão dos processos de correlações de forças num dado momento histórico, julga-se que o currículo integrado do ProJovem Urbano representa as intenções e ações das políticas para a juventude que vem se desenvolvendo com maior força desde 2003. Assim, vejamos cada elemento desse currículo integrado:

Formação Básica

Um dos componentes do currículo integrado do ProJovem Urbano é a formação básica, que engloba aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Ciências Humanas e Ciências Naturais, lecionadas por professores especialistas. Cada docente ministra 2 horas-aula semanais para cada turma e ainda exerce a função de Professor Orientador (PO). Todo PO atua em uma única turma do núcleo, reportando-se ao jovem como estudante, sem distinguir área de conhecimento, com as principais funções: orientar as sínteses integradoras (que serão abordadas mais à frente); ministrar o ensino de informática; e acompanhar o desempenho dos estudantes sob sua responsabilidade, buscando ajudá-los a superar as dificuldades encontradas, por meio de aulas de reforço individuais ou de forma coletiva, com toda a turma, nas 3 horas-aulas semanais destinadas à este fim.

Essa proposta de formação básica, em nível fundamental, tem como indicação garantir as aprendizagens correspondentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

e alicerçar a formação profissional e a ação comunitária. Além disso, visa-se a uma formação diferenciada da escola regular com base em eixos estruturantes, conferindo um discurso de projeto pedagógico inovador. Esse plano diferenciado “parte da constatação de que não faz sentido obrigar o estudante a repetir, mais uma vez, da mesma forma, o Ensino Fundamental que não conseguiu concluir na idade esperada” (SALGADO, 2012, p.40).

O eixo estruturante, que compõe a formação básica, corresponde, em cada unidade formativa (UF), a uma situação-problema relevante para a vida cotidiana dos jovens, que os desafie de maneira particular. São eles: juventude e cultura, juventude e cidade, juventude e trabalho, juventude e comunicação, juventude e tecnologia, e juventude e cidadania. Nesse sentido, as ações curriculares no ProJovem objetivam a superação da estrutura curricular centrada em disciplinas estanques.

Ademais, o conhecimento deve ser produzido pelos alunos a partir de temas que são desmembramentos dos eixos estruturantes baseados em situações concretas, e o professor deve exercer o papel de estimulador dessa aprendizagem. São exemplos de temas trabalhados no programa: Quem sou eu, quem somos nós; O que é ser jovem pra você e para o grupo?; Diversidade Cultural; Por que estudar e aprender história?; Direito e diferença; Os jovens como produtores de cultura; Patrimônio cultural e juventude: o que temos a ver com isso?; entre outros.

Também, há uma tentativa de aproximação entre os temas tratados em um mesmo tópico, tanto com a realidade do aluno quanto com as distintas áreas de conhecimento, como, por exemplo, no tópico I: “quem sou eu, quem somos nós?” (Ciências Humanas), “o alimento nosso de cada dia...” (Ciências da Natureza), “nomes próprios” (Português), “cultura e convivências” (Participação Cidadã). Essa aproximação busca respaldar o plano de integração do programa.

Acrescenta-se que a interdisciplinaridade é outra característica da proposta de formação integrada e é apresentada como uma construção do estudante, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares, conectando-os entre si e com sua própria vida. O critério para a seleção dos conteúdos justificou-se pela importância que o programa dá ao protagonismo juvenil e à cidade como espaço educativo, permitindo, assim, identificar aspectos importantes para os sujeitos que vivem nas áreas urbanas e que, em algum momento das suas vidas, foram excluídos socialmente da escola, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania. Os conteúdos foram selecionados segundo sua importância para a “formação de cidadãos conscientes e capazes de mudar sua postura diante dos fatos e dos problemas da vida contemporânea. Nesse caso, os conteúdos tornam-se instrumentos da inclusão social e compreendem, além dos cognitivos, os conteúdos procedimentais e atitudinais” (BRASIL, 2008a, p.65).

Além disso, é apresentado, nos documentos, que os conteúdos curriculares são necessários para a ampliação do conhecimento, que ninguém consegue aprender refletindo sobre o que já sabe, que é preciso trabalhar com temáticas organizadas e sistematizadas para que se possa aprender a aprender. Ressalta-se que esses referidos conteúdos não são os historicamente construídos e trabalhados no ensino regular, pois, além do que já foi destacado anteriormente, considera-se que “a lista de disciplinas e os programas de ensino detalhados e obrigatórios fazem parte do passado” (SALGADO, 2012, p.29). Assim, essa estrutura curricular baseada em temas/tópicos abre brechas para a fragmentação e para o reducionismo do processo de ensino-aprendizagem, podendo voltar-se, apenas, para o senso comum e para a subjetividade do aluno, relativizando o que deve ser ensinado, a partir de um determinado projeto, favorecendo o ordenamento das práticas sociais.

Isso nos remete ao relativismo da Pedagogia das Competências, na qual o caráter histórico do conhecimento

é substituído pelo caráter experiencial; o sentido e o valor da realidade dependem do ponto de vista do sujeito, a realidade seria considerada relativa e não haveria um conhecimento verdadeiro. Trata-se, coadunando com Duarte (2004, p.7), de uma “questão de controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam a manipulação ideológica”. Logo, a Pedagogia das Competências contribui para esse processo, pois, ao desvalorizar a transmissão do saber objetivo, esvazia a educação escolar destinada à maioria da população, favorecendo a manipulação da classe dominante.

Paralelo a isso, o discurso de uma proposta escolar diferenciada, com base na ideia de que o aluno não “conseguiu” concluir o ensino fundamental na idade apropriada, traz uma perspectiva de fracasso deste jovem, atribuindo a ele a responsabilidade pela evasão dos estudos, sem considerar o caráter social que envolve essa situação. Como pode ser observado a seguir: “[...] as dificuldades de acesso as informações e o medo de deixar precárias fontes de renda (lícitas ou ilícitas), muitas vezes há também uma resistência emocional do jovem em se envolver com uma segunda chance de formação escolar” (SALGADO, 2012, p.33).

Essa responsabilidade atribuída ao jovem, também, é observada quando se confere aos conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais da formação básica a função de instrumentos de inclusão social. Inclusão pautada na adaptação a uma sociedade desigual, em que impera uma Política Colaborativa, uma vez que, no ProJovem Urbano, são inseridos conteúdos curriculares sob o discurso de valorização da consciência participativa, política e cidadã dos jovens. Dessa maneira, cabe ao estudante uma suposta autonomia que o leva ao isolamento e a cargo da superação da sua condição de exclusão, por meio da responsabilidade de promover o próprio conhecimento, de superar o senso comum e autoincluir-se.

Assim, a formação de cidadãos conscientes é focada na adaptação do indivíduo à realidade pela mudança de postura diante dos problemas. Logo, o foco da suposta inclusão estaria direcionado para a mudança da postura do indivíduo e não para a transformação de uma sociedade excludente. Dessa forma, o aluno é responsabilizado tanto pelo seu processo de inclusão quanto de exclusão, já que o discurso de centralidade do jovem está presente não só na seleção dos conteúdos em função dos estudantes, mas também no enfoque do jovem como sujeito da sua aprendizagem.

Essa centralidade do jovem está de acordo com as diretrizes da Pedagogia das Competências, que atrelada a formação de novas subjetividades e visões de mundo, critica a compartimentação disciplinar do conhecimento em prol da experiência como forma significativa de aprendizagem, valorizando os princípios curriculares como globalização, integração e interdisciplinaridade. Nesse sentido, essa pedagogia se relaciona à inteligência prática e à experiência, em detrimento da inteligência formalizadora, totalizante e abstrata.

Isto posto, a matriz curricular do ProJovem Urbano, formada a partir de eixos estruturantes, nos remete aos direcionamentos das pedagogias pautadas no lema *aprender a aprender*. Esse lema significa para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, uma posição pedagógica inovadora, capaz de atender às necessidades dos indivíduos e da sociedade. Contudo, ao trazer a responsabilidade da construção do conhecimento para o jovem a partir de sua experiência e do conhecimento do senso comum, sem uma intervenção que busque superá-lo, essa pedagogia pode se tornar conservadora, na medida em que limita o conhecimento ao senso comum e ao pragmatismo.

Em suma, seguindo essa perspectiva de relativismo do conhecimento e discurso de centralidade do aluno é que se estabelece a formação básica, um dos componentes da proposta de formação integrada do programa. Essa integração é apresentada sob a óptica de inter-relacionar ideias de modo

a construir um todo que faça sentido. “Todo” esse pautado numa formação que engloba as dimensões da educação, trabalho e cidadania a partir de um determinado projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento de competências que representa o projeto de sociedade volvido para uma suposta colaboração.

Qualificação profissional

Outro elemento da proposta integrada do programa é a qualificação profissional inicial desenvolvida em 4 horas-aula semanais em cada turma e é organizada em três eixos: Formação Técnica Geral (FTG), que aborda conhecimentos gerais para qualquer atividade de trabalho; Formação Técnica Específica (FTE), com base em um arco ocupacional (alimentação, gráfica, danos e reparos, vestuário, dentre outros); e Projeto de Orientação Profissional (POP), que tem como proposta integrar a FTG e a FTE com as demais dimensões do currículo.

Nessa perspectiva, o jovem deveria exercer seu protagonismo planejando o seu percurso de formação profissional por meio do POP, elemento que compõe a formação profissional inicial, juntamente com os arcos ocupacionais e com a formação técnica geral. O POP é um trabalho considerado, nos documentos do programa, como de cunho reflexivo, que busca preparar o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional. Assim, a proposta de formação para o mundo do trabalho deste programa, por uma qualificação profissional inicial, é embasada a partir da seguinte perspectiva:

[...]na concepção do Programa, a qualificação profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente

à preparação para uma inserção ocupacional, que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia. (BRASIL, 2005a, p.15).

Conforme apresentado nos documentos do programa, a qualificação profissional proposta pelo ProJovem Urbano visa a uma adaptação do jovem às novas demandas frente à globalização do trabalho, a partir de uma nova cultura de formação, possibilitando que o jovem se adeque não somente às demandas do mercado de trabalho, mas busque formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo.

Por meio do programa, também, é difundida a visão de que a parceria indissolúvel entre escola e trabalho encontra-se em crise e precisa ser repactuada, devido ao amplo contingente juvenil de famílias pobres que se encontram no mercado de trabalho informal ou experimentam uma desocupação prolongada, sendo urgente reconectar a escola com o mundo do trabalho.

Assim, pela qualificação profissional, o jovem deve desenvolver habilidades, competências e sociabilidade para uma inserção ocupacional, condizente com as novas pedagogias voltadas para a subjetividade do aluno e com uma política pautada na coesão social, como a Política Colaborativa, gerando um suposto autoconhecimento e autonomia profissional. Contudo, essa autonomia é questionável, pois a inserção ocupacional proposta pela qualificação profissional é estruturada em arcos ocupacionais predeterminados, como alimentação, educação, serviços domésticos, que buscam qualificar o aluno a desenvolver atividades de vendedor ambulante, contador de história, faxineiro, passador de roupas, entre outros, como observado no quadro abaixo:

Alguns arcos ocupacionais do ProJovem Urbano e suas devidas ocupações

Arcos ocupacionais	Ocupações
Alimentação	Chapista, cozinheiro auxiliar, repositor de mercadorias e vendedor ambulante (alimentação).
Educação	Auxiliar de administração escolar, contador de histórias, inspetor de estudantes e recreador.
Serviços domésticos I	Faxineira, porteiro, cozinheira no serviço doméstico, caseiro.
Serviços domésticos II	Cuidador de idosos, passador de roupas, cuidador de crianças (babá) e lavadeiro.
Transporte	Colaborador de transporte coletivo, despachante de tráfego, assistente administrativo, ajudante geral em transportes.
Vestuário	Costureiro, montador de artefatos de couro, costureira de reparação de roupas e vendedor de comércio varejista.

Fonte: Criação própria com base em SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). Manual do Educador: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.

Esses arcos ocupacionais são definidos a partir de uma proposta de atendimento das “necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens” (SALGADO, 2012, p.37). Contudo, observa-se que essas ditas vocações estão relacionadas a funções sem prestígio social, revelando o panorama restritivo de inclusão do programa. Dessa forma, a qualificação profissional não anuncia uma possibilidade de mudança na vida dos alunos, mas limita-se a mediar a ocupação e a sociabilidade do jovem, conservando relações de subalternidade. Portanto, a qualificação profissional, considerada inovadora nos documentos do programa, limita o jovem à condição de empregado, participante de cooperativa e/ou autônomo.

Nesse sentido, a qualificação profissional determinada por arcos ocupacionais não leva o jovem a uma autonomia profissional, porque estaria reduzida a uma ocupação e renda mínima em um trabalho que não muda a lógica social

de desigualdade em que o jovem do programa está inserido. Logo, essa qualificação profissional nos remete a uma formação voltada para a permanência dos jovens na base da pirâmide socioeconômica, a partir de uma formação que lhes pré-determina um futuro resignado à ordem social que não se pretende transformar.

Portanto, observa-se que a qualificação profissional, envolta do discurso de estímulo à inserção produtiva cidadã, proposta pelo ProJovem Urbano, não é composta por autonomia e nem elevação da condição social do jovem, uma vez que a qualificação inicial oferecida por meio de arcos ocupacionais já vem preestabelecida para cada núcleo e está relacionada a funções de trabalho em que não há preocupação com mudanças na estrutura social, como vendedor ambulante, faxineiro, passador de roupas, colaborador de transporte coletivo, dentre outros. Logo, a escolha do percurso profissional do jovem é limitada devido à falta de condições necessárias para superação da sua condição de excluído.

Assim, com essa qualificação profissional, é difundida uma lógica de mercado pautada numa formação de jovens, produtos desse processo, para a manutenção da lógica social de desigualdade. Isso nos remete aos direcionamentos internacionais nas políticas de juventude, que visam associar educação e trabalho para atender aos interesses capitalistas de manutenção da ordem, ocupação e oferta de instrução mínima para as massas. Essa instrução mínima tem como proposta tornar os sujeitos empregáveis.

Conforme constatado, essa nova cultura de formação adequada às demandas do mercado está relacionada à Pedagogia das Competências, sob a lógica do mercado. Sobre esse contexto, Saviani (2009) ressalta que os alunos são produtos, de qualidade variável, dos estabelecimentos de ensino que têm como clientes as empresas ou a sociedade.

Desse modo, a formação para o trabalho, no ProJovem Urbano, estrutura-se em falsas premissas de inclusão, como superação individual das desigualdades e o acesso a uma

qualificação profissional que lhes possibilita inserção em trabalhos precários, como recurso de controle social, visando a uma adesão acrítica ao projeto de sociedade que favorece aos detentores do poder.

Participação Cidadã

A participação cidadã, outro elemento de formação do programa, desenvolve junto aos demais componentes, educação básica e qualificação profissional, um Plano de Ação Comunitária (PLA), que se trata da elaboração, implementação e avaliação de um projeto de intervenção na comunidade em que vivem os jovens a partir de aulas teórico-práticas. Essas aulas são ministradas por profissionais de nível superior da área de educação, com experiência comprovada em projetos sociais, em 1 hora-aula semanal, e envolvem discussões, tais como: direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre outros.

A participação cidadã também engloba a perspectiva de que o jovem se torne protagonista de sua inclusão social sob o prisma da cidadania, o que implica segundo as diretrizes do programa:

[...] afirmar o jovem como sujeito de direitos; valorizar suas expressões culturais seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas; compreender a juventude na perspectiva de geração, que necessariamente aponta para novas relações inter e intra-geracionais e pressupõe um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos (BRASIL, 2008a, p.16).

Assim, é apresentada como uma das finalidades da participação cidadã promover o protagonismo e a participação

crítica e transformadora dos jovens na vida pública. Dessa forma, é atribuído ao jovem, mais uma vez, a responsabilidade de transformação da vida pública, transferindo para as ações individuais o papel de solução dos problemas sociais.

Segundo as propostas do ProJovem Urbano, a ação comunitária visa ao engajamento cidadão voluntário e à formação de valores solidários, pelo desenvolvimento do PLA, que tem como base a identificação dos problemas da comunidade e a proposta de ações na busca de sanar os mesmos. Assim, o PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem participativo na sociedade em que vive. Assim, essa proposta de formação para a cidadania nos remete a uma formação de indivíduos que se sintam atuantes na sociedade, participativos, mas que não exerçam mudanças nas bases estruturais da sociedade, condizente com a Política Colaborativa.

Os temas discutidos, nas aulas de participação cidadã, determinados pelo programa, envolvem, sob o discurso de cidadania, relações de civilidade, como ética, preservação do meio ambiente, participação social, violência, drogas, sexualidade, bom comportamento, dentre outros. Com efeito, formar os jovens, nessa dimensão de cidadania, é fazer com que o jovem se torne resiliente, buscando converter problemas em supostas oportunidades por meio do diálogo e da negociação, sem abalar as normas sociais estabelecidas e, sob essa vista o cidadão não transgredir, respeita as regras e evita o conflito. Assim, pequenas preocupações e intervenções, limitadas ao cotidiano, sem grandes objetivos de mudança, resultariam em suposta autonomia, participação, respeito ao indivíduo e à democracia.

Essa civilidade, presente na participação cidadã proposta pelo ProJovem Urbano, é observada, também, em trechos dos documentos, em que é relatado que exercer a cidadania é “obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias

etc.” (BRASIL, 2008a, p.67). Isso é observado, também, no guia do estudante VI *Juventude e Cidadania*, no qual a cidadania é apresentada como contribuição para que os outros vivam melhor e o direito de viver decentemente, por meio da expressão de ideias, possuir documentos, votar, não jogar papel na rua etc., como constatado no trecho abaixo:

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento, processar um médico que tenha agido com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta [...]. Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos (SALGADO; AMARAL, 2012, p.73).

Nota-se que essa noção de cidadania, proposta pelo ProJovem Urbano, não está relacionada com a de cidadania, envolvendo participação do indivíduo na busca por igualdade, ampliação de direitos coletivos, luta por melhoria social, buscando o fim de uma sociedade de classes em que impera a desigualdade social. Logo, em acordo com Martins (2000, p.58), cidadania é e deveria ser apreendida como:

[...] a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação.

Dessa forma, pode-se inferir que, no ProJovem Urbano, impera uma formação para a civildade e não para a cidadania.

Coadunando com Sposito e Corrochano (2005), nota-se que os programas para a juventude que envolvem práticas socioeducativas ligadas a concepções de cidadania, como o ProJovem Urbano, buscam sanar a missão socializadora da escola que não estaria formando futuros cidadãos. Assim, acaba por emergir, nesses programas, um conceito de cidadania ligado à atividade educativa intencional, marcada pelo civismo e por absorção de valores ligados à civildade. Outrossim, o jovem é convidado, por meio de programas com esse perfil³, a expressar sua “cidadania” por meio de ações comunitárias de desenvolvimento local. Nessas ações, pode ocorrer o ocultamento ou a naturalização das condições em que as desigualdades sociais operam e um deslocamento de responsabilidade de empreendimentos locais que não caberiam aos jovens, sob um falso projeto de ação coletiva, que não encontra condições de se efetivar devido às barreiras estruturais de desigualdade que envolvem o contexto social desses jovens.

Sínteses integradoras

Seguindo a análise sobre a formação integrada do ProJovem Urbano, outro componente importante da proposta de formação é a confecção, pelos jovens, de sínteses integradoras. Essas sínteses apresentam uma proposta interdisciplinar, relacionando os conhecimentos das três dimensões do currículo com questões que perpassam o cotidiano do jovem. Não há uma forma padronizada para a confecção dessas sínteses, sendo estas os resultados dos temas integradores trabalhados em cada unidade formativa,

³ Além do ProJovem Urbano, os programas Bolsa Trabalho Renda (2001-2004), Programa Serviço Civil Voluntário (criado em 1996, reformulado em 2000 como Juventude Cidadã e absorvido em 2008 pelo ProJovem Trabalhador) e Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (criado em 2000 e absorvido em 2008 pelo ProJovem Adolescente) desenvolveram ações consideradas de prática de cidadania.

através de discussões em sala de aula, filmes assistidos e comentados, textos, excursões, entrevistas, dentre outros.

São elaboradas um total de 5 sínteses, por unidade, a partir de 5 temas integradores que perpassam por todas as unidades, a saber: *identidade do jovem; os “territórios” da juventude urbana; violência e vida do jovem; juventude e qualidade de vida; e juventude e responsabilidade ambiental*. Esses temas são desdobrados ao longo do curso, abordando, em cada unidade, aspectos relacionados aos eixos estruturantes de cada unidade formativa (UF). São exemplos dos temas: sofrer preconceitos e discriminação; Meu bairro, meu território, a violência urbana invade o dia a dia dos jovens?; Ser jovem: aprendendo e trabalhando; A violência e minha situação de trabalho; Sexualidade e responsabilidade; Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania?; Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é...; entre outros.

Observa-se que os temas integradores determinam os debates a serem desenvolvidos no programa para a confecção das sínteses. E esses temas, em sua maioria, estão relacionados às subjetividades, às experiências e às emoções dos jovens (*Ser jovem hoje; A produção do meu corpo: saúde e beleza; A violência e minha situação de trabalho; Dá pra ser feliz morando na cidade?*), em detrimentos das discussões da sua condição social de excluídos e dos conhecimentos historicamente construídos.

Os desdobramentos dos temas estão relacionados, também, à atribuição de responsabilidade do jovem pela cidade (*Meu bairro, meu território*), pelo meio ambiente (*Como o meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?*), pela sua cidadania (*Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é...*) e por ele próprio (*Sexualidade e responsabilidade*). Isso condiz com os princípios de uma Política Colaborativa pautada na difusão de valores solidários, de participação e responsabilidade social e corresponsabilidade por ações de interesse público, com vistas à adesão da população

a um projeto de dominação voltado para uma reeducação política da sociedade.

Dessa forma, uma aprendizagem pautada em eixos estruturantes e temas integradores voltados para as experiências e subjetividades dos alunos estão em perfeita sintonia com uma concepção subjetivo-relativista do conhecimento.

Logo, tal como no componente do programa formação básica, o caráter histórico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial; o sentido e o valor da realidade dependem do ponto de vista do sujeito, de suas experiências, de sua subjetividade, ou seja, a realidade é considerada relativa. A construção do conhecimento ocorreria pelo processo de adaptação a essa realidade, não reconhecendo, assim, o conhecimento como representação da realidade objetiva, não havendo conhecimento verdadeiro. Isso implica a negação da objetividade do conhecimento e a explicação totalizante da realidade. A realidade só é explicável por apreensões subjetivas e experiências diretas, o que está oculto, como as contradições, não pode ser captado, pois transcende ao mundo da experiência.

Nesse sentido, corroborando com Saviani (2008), se os membros das camadas populares não dominam os saberes culturais, não podem fazer valer seus interesses, pois ficam desarmados contra os dominadores, que legitimam sua dominação por meio dos conteúdos culturais. Logo, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2008, p.61).

Portanto, é nesse contexto de supervalorização das experiências, das subjetividades, do relativismo, do desenvolvimento de competências que o ProJovem Urbano vem desenvolvendo suas ações educativas, sob os moldes de uma formação integrada.

O princípio fundamental do ProJovem Urbano é o da integração entre Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação

Cidadã, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens no que se refere aos direitos à educação, ao trabalho e à cidadania (BRASIL, 2008a, p. 61).

Observa-se, nessa passagem, que é atribuída à proposta de formação integrada uma resolução dos problemas da juventude e a superação da sua condição de através do acesso à educação, trabalho e cidadania; e, ainda, a busca pela equidade e não pela igualdade, diante da histórica exclusão desses jovens, nos faz questionar a real intenção de mudança dessa condição.

Assim, o projeto pedagógico integrado do ProJovem Urbano, com base na formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, apoia-se em “paradigmas contemporâneos, enfatizando a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento e a participação/cooperação na atividade política e social” (BRASIL 2008a, p.19). Constata-se que esse paradigma contemporâneo condiz com as diretrizes da Pedagogia das Competências que envolve perspectivas de experiência, senso comum, centralidade do aluno, subjetividade e relativismo, em detrimento do conhecimento historicamente construído. Assim, a proposta integrada do ProJovem Urbano não é inovadora, mas conservadora, já que busca adequar o comportamento dos indivíduos aos padrões mercadológicos de inclusão mínima das massas excluídas, ocupação e civilidade.

3.3 O ProJovem Urbano e a Pedagogia das Competências: outras implicações

Além das características já enunciadas, o ProJovem Urbano apresenta outras implicações com a Pedagogia das Competências, como algumas das competências consideradas

por Perrenoud (2008), um dos principais defensores dessa pedagogia, como necessárias para a autonomia das pessoas, tais como: saber construir normas negociadas, saber superar conflitos, saber conviver com regras e desenvolver estratégias para manter o emprego. Essas competências são observadas nos objetivos gerais do ProJovem Urbano, a saber:

desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda; estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características do seu contexto de trabalho, ou seja, desenvolver competências para manter o emprego e/ou ser uma pessoa empregável; conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos; exercitar valores de solidariedade e cooperação [...]; e refletir criticamente sobre sua própria prática (SALGADO, 2012, p.36-37).

Observa-se que esses objetivos, também, podem ser relacionados ao pilar *saber conviver*, voltado para a formação de sujeitos pacíficos e adaptáveis, bem como a cooperação interdisciplinar, desenvolvimento de saberes, competências, valores de solidariedade e cooperação para responder aos constantes desafios do dia a dia de sua vida cidadã e do mundo do trabalho.

Logo, o desenvolvimento dessas competências propostas pelo programa aos jovens, opera como um recurso para dar corpo à conciliação de classe e, portanto, serve à perspectiva de superação de conflitos e de construção de normas negociadas de convivência, dentre outros pressupostos da Pedagogia das Competências.

Este apelo à conciliação de classe encontra no mote da *sociedade do conhecimento* um importante argumento

para a difusão de projetos educacionais que incorporem as princípios envolvidos nas formações de indivíduos flexíveis, dinâmicos, adaptáveis às transformações dos novos tempos, como preparação para a empregabilidade e não para o emprego, naturalizando, pois, o “sepultamento das carreiras profissionais”. No trecho descrito a seguir, extraído do ProJovem Urbano, isso se apresenta de forma explícita:

[...] jovens de todas as classes e situações sociais estão submetidos às transformações recentes no mercado de trabalho em que o diploma não é mais garantia de inserção produtiva condizente com os diferentes níveis de escolaridade atingidos. Certamente, os jovens sabem também que as rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho, precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais (SALGADO, 2012, p.32).

Em acordo com essas ideias, as diretrizes operacionais anunciam que o ProJovem Urbano deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades básicas, que facilitem a *adaptação* dos jovens às mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade. Para fomentar essa adaptação, nas mesmas diretrizes, ressalta-se que é preciso incluir, no percurso formativo do jovem, situações pedagógicas que propiciem aprendizagens de trabalho coletivo e práticas associativas que contribuam para a construção da participação cidadã e que fomentem o exercício de solidariedade e cooperação.

E, ainda, nessa lógica, é apresentado pelo programa que os jovens, público-alvo do ProJovem Urbano, “vivenciam uma experiência geracional inédita que os conecta a processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, a complexas realidades locais de exclusão” (BRASIL, 2008h, p.7), revelando,

dessa forma, trajetórias pessoais bastante diferenciadas, marcadas pelos direcionamentos da *sociedade do conhecimento* e, também, por novas formas de participação social.

Essa difusão da sociedade do conhecimento também se manifesta em textos como *O ProJovem e a Gestão das redes sociais*, voltados para a formação de gestores do ProJovem Urbano. Nesse documento, defende-se a perspectiva de diluição das classes sociais e da ressignificação das desigualdades sociais como constatado no fragmento abaixo:

[...] a própria noção de sociedade se fragmentou, reduzindo-se o poder explicativo do conceito de classes sociais como expressão de posições sistêmicas na estrutura social, nos sentidos dados por Marx ou por Weber. Hoje é difícil caracterizar e distinguir proprietários e não-proprietários, funcionários de alto nível, e diferentes grupos de status. No mundo contemporâneo, ocupando cada vez mais espaço ao lado das divisões estruturais, temos movimentos sociais, redes em que as pessoas se agrupam em função de objetivos específicos e próximos, resultando na chamada sociedade civil organizada. As ideias de posição de classe, de lugar determinado na estrutura da sociedade e mesmo de consciência de classe têm de ser ressignificadas. Hoje, misturam-se pessoas de níveis sociais muito diferentes em um mesmo movimento, por exemplo, uma associação de donas de casa, uma organização não governamental que luta pela ecologia ou contra o uso de animais em experiências científicas (BRASIL, 2008i, p.56).

Assim, nota-se que é proposta do programa difundir ideias fluidas de não existência das classes sociais, mascarando as desigualdades existentes na sociedade, numa

perspectiva de conciliação, buscando disseminar um ordenamento das práticas sociais favoráveis a não contestação da ordem dominante.

Os cartazes⁴ de divulgação do programa não fogem a essa regra, trazendo um forte apelo midiático orientado pela lógica da *sociedade do conhecimento*. Em um dos cartazes, é apresentada a seguinte frase: *Pra quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder*, juntamente com a imagem de um relógio composto por jovens cujos ponteiros são formados pelas palavras *oportunidade* e *conhecimento*. Essa propaganda do ProJovem Urbano traz a perspectiva de que estamos vivendo uma sociedade de mudanças rápidas, moderna, dinâmica e que os jovens não podem perder a oportunidade de participarem do programa, adquirirem conhecimento e ganharem a vida.

Pra quem tem a vida a ganhar, instiga que, ao aproveitar a oportunidade oferecida pelo programa, ocorrerá uma melhora na vida dos jovens, os quais, insinua a propaganda, serão incluídos socialmente, concluirão o ensino fundamental e aprenderão uma profissão. *Nenhum tempo a perder*, também, pode ser relacionado ao tempo reduzido de formação do ensino fundamental de 9 anos para 18 meses oferecido pelo programa.

⁴ Os cartazes de divulgação do programa encontram-se disponíveis na internet, em diferentes sites, como:

Pra quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder (documento digital): Projovem Urbano, faça a matrícula na sua cidade, de julho a agosto. Propaganda do Projovem Urbano. Disponível em: http://www.tocnoticias.com.br/ler_noticia.php?idnoticia=980. Acesso: 10 de Jan. de 2018.

Concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão – eu quero! (documento digital): **Projovem Urbano, o que eu quero ser eu posso**. Propaganda do Projovem Urbano. Disponível em: <http://projovemurbano.salgueiro.blogspot.com.br/>. Acesso: 10 de Jan. de 2018.

Projovem Urbano: conhecimento e oportunidade para todos (documento digital). Slogan do Projovem Urbano. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/?pag=1&cat=37&art=4407>. Acesso: 10 de Jan. de 2018.

Numa outra propaganda do ProJovem Urbano, é apresentada a seguinte frase: “*o que eu quero ser eu posso*”, *propalando* que a melhoria na vida dos jovens está atrelada, apenas, ao seu querer, como se a “melhoria” dependesse apenas do esforço pessoal, desprezando, portanto, os fatores históricos e sociais que determinam as condições de vida das pessoas. E ainda infere que o jovem é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, responsabilizando-o individualmente, traço característico de sociedade do conhecimento.

Uma terceira propaganda com a frase: *conhecimento e oportunidade para todos* nos remetem a uma falsa ideia de igualdade, condizendo, também, com a ideologia disseminada de que, devido ao avanço da tecnologia na atualidade, todos têm acesso igual ao conhecimento.

Assim, essa perspectiva que envolve a sociedade do conhecimento de tempo acelerado, mudanças rápidas na sociedade, reforça a visão de que não há tempo a perder com questões que não estejam voltadas para a adaptação aos novos padrões exigidos de educação e trabalho, como questões políticas. Essa constante batalha pela inserção, nos padrões do tempo atual, faz com que o sujeito se desmotive por outras lutas que não sejam pela sobrevivência.

Nesse sentido, os documentos apresentados denotam filiação do ProJovem Urbano aos ideais dos setores empresariais dominantes, que, desde a década de 1990, vêm se movimentando no sentido de não só atuar diretamente na educação, por instituições de naturezas diversas (Fundações, ONGS, OS), mas também nos direcionamentos e formulações das políticas públicas em todos os níveis, sendo as políticas para a juventude mais um desses espaços de atuação destes setores, em articulação com os poderes constituídos.

Reforçando a crítica, a Pedagogia das Competências, em acordo com Zibas (2001), é necessário enfatizar que ela traz consequências negativas tanto para o âmbito do trabalho quanto para a educação. No trabalho, essa pedagogia proporciona um enfraquecimento da associação de trabalhadores

por meio do incentivo à competição entre eles e, ainda, a responsabilização de cada trabalhador por sua possibilidade de empregar-se e manter-se empregado. No âmbito educativo, ao valorizar o desenvolvimento de competências em detrimento dos conteúdos, a Pedagogia das Competências acaba minimizando a importância dos conhecimentos historicamente construídos e dos atuais desdobramentos para a sociedade. E ainda essa pedagogia, sob o discurso de difusão de um novo profissionalismo, novas subjetividades baseadas em sistemas cognitivos e socioafetivos, força uma constante adaptação dos indivíduos aos ditames da sociedade capitalista.

Assim, sob esse panorama a realidade é apreendida por percepções individuais, em que não haveria conhecimento verdadeiro, mas percepções diferentes da realidade, válidas ou não, diante das circunstâncias que se mostrem viáveis ou não para os indivíduos. Logo, o conhecimento seria relativo do ponto de vista do qual se vê, e subjetivo, do ponto de vista de quem o vê, característica da *sociedade do conhecimento*.

Observa-se que essas perspectivas de que não há conhecimento verdadeiro, mas diferentes percepções da realidade, combinada com a difusão de programas educacionais voltados para o desenvolvimento de competências para a adaptação dos indivíduos à sociedade, estão correlacionadas aos interesses dominantes de manutenção da desigualdade social, sob o discurso de adaptação aos novos tempos, também, nomeados de “pós-modernidade”.

Destarte, a Pedagogia das Competências, utilizada para fins dominantes, torna-se uma face da nova forma de política, buscando adaptar os jovens às condições de uma sociedade regida por interesses político-econômicos em que o Estado, cada vez mais, minimiza os seus encargos, ao passo que as pessoas são situadas como as responsáveis últimas pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Nesse sentido, compondo esse contexto de formação de sujeitos flexíveis, adaptáveis, adequado aos interesses dominantes, no marco da Pedagogia das Competências,

há o desenvolvimento de uma Política Colaborativa que permeia o campo social econômico brasileiro a partir da década de 1990, inclusive o campo educativo e as políticas públicas para a juventude. Assim, dando sequência a essa abordagem, no próximo capítulo, serão identificadas e analisadas as concepções de formação do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa.

CAPÍTULO 4

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE JOVENS DO PROJovem URBANO E SUAS IMPLICAÇÕES COMO POLÍTICA COLABORATIVA

O presente capítulo tem como objetivo sistematizar a análise das concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa. Como constatado, no Brasil, a perspectiva colaborativa passou a ser desenvolvida com mais destaque a partir do governo Lula, quando o apelo à responsabilidade social de cada indivíduo ganhou grande evidência, alinhada à difusão da construção de uma cidadania de “qualidade nova”, voltada ao estímulo, à solidariedade e à minimização da miséria local. Essa perspectiva vem permeando o campo das políticas educacionais para a juventude, inclusive o ProJovem Urbano, com forte poder de persuasão sobre a população em geral e, em especial, sobre os destinatários da política.

4.1 O ProJovem Urbano e a Política Colaborativa

O ProJovem Urbano está inserido em um contexto de desenvolvimento de uma Política Colaborativa. Como enunciada, essa política busca transformar, em consenso, a concepção que a sociedade civil e cada cidadão são responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de transformação e ação social. Destaca-se que esse programa possui, entre outras já enunciadas nos capítulos anteriores, duas importantes características da Política Colaborativa: *estímulo à participação* e *à repolitização da política*.

Sobre a primeira característica, Neves (2005) ressalta que esse *estímulo à participação* é a primeira etapa de um processo que visa convencer a sociedade da importância de sua atuação, sob o discurso de uma nova cidadania, fundamental para os interesses da classe dirigente.

Esse *estímulo à participação* é evidenciado nos documentos do ProJovem como uma das suas finalidades: “[...] intervenção na realidade do jovem, incentivando-o a envolver-se em sua comunidade, a ser proativo e agente da transformação social [...]” (BRASIL, 2009, p.11). Nesse prisma, o jovem é apresentado pelo programa como um sujeito dinâmico, capaz de interferir, de forma singular, na transformação da sociedade, por meio da aquisição e construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e incorporação de valores éticos. Esses sentidos são utilizados como estratégias socioeducativas importantes para o alcance dos propósitos do programa como observado no trecho abaixo:

A valorização da convivência, do intercâmbio de experiências, do trabalho coletivo e dos espaços de sociabilidade entre os jovens em cada turma são estratégias socioeducativas importantes para a formação ética e o alcance dos propósitos do Programa. Nessas situações, o jovem desenvolve capacidade de ouvir o outro e de expressar suas opiniões e emoções; de exercitar a flexibilidade e a tolerância diante das diferenças; de mediar conflitos e negociar interesses e necessidades diversos; de construir consensos superando postura individualista e valorizando o coletivo; de vivenciar relações de cooperação e de solidariedade ao invés de competitividade, de construir relações de confiança e assumir compromissos (SALGADO, 2012, p.115).

Visando à incorporação desses valores, os temas trabalhados no programa são, repetidas vezes, objetos

de diferentes ações e reflexões para que possam integrar o território cognitivo, afetivo e prático do jovem, tornando-se socialmente significativos. Esses temas servem de base para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e práticas, das atitudes, valores e compromissos com a cidadania, que traduzem as competências consideradas fundamentais para uma dita “inclusão social” dos jovens educandos.

Nessa lógica, o programa apresenta um discurso de superação dos grandes hiatos existentes, tais como: escola e vida, aprendizado teórico e prático, escola e mundo do trabalho, preparação do cidadão para o futuro e ação do jovem cidadão no presente. Essa prática é proposta pelo programa pelo desenvolvimento de ações comunitárias, componente da formação integrada apresentada no capítulo anterior, que tem como base o binômio cidadania e solidariedade.

Dessa forma, busca-se o desenvolvimento de sociabilidades pautadas na formação de um “novo homem”. Em acordo com Falleiros (2005), esse “novo homem” – que despontou no Brasil, nos anos 1990, necessário ao projeto de sociabilidade capitalista – deve sentir-se responsável, individualmente, pela amenização das mazelas do planeta, preservando o meio ambiente, doando uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias, exigindo do Estado comprometimento com os temas sociais, mas sem questionar a essência do capitalismo e as diferenças de classe. Essas características estão relacionadas à formação de um homem colaborador, essencial para a disseminação da Política Colaborativa, por meio de uma cidadania de qualidade nova.

A vista disso, para a formação de um homem colaborador, entre outros fatores, os jovens concluintes do ProJovem devem ser capazes de assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta. Desse modo, o jovem deve ser inserido como colaborador numa sociedade desigual por meio de uma cidadania de qualidade nova, em que a perspectiva de classe

é abandonada pelo discurso de respeito às diferenças e à solidariedade. São exemplos dessa participação social presentes no programa: ações em prol da defesa e proteção ambiental; resgate e promoção da cultural local; sensibilização e informação, junto a outros jovens, sobre drogas, violência, gravidez precoce, sexualidade etc.; preservação e valorização do patrimônio histórico; campanha de vacinação; ações de combate à fome; desenvolvimento de atividades lúdicas, dentre outros (BRASIL, 2006b).

Portanto, essa nova cidadania, definida pelo projeto capitalista para o século XXI, deve incorporar, entre outros fatores: uma consciência socioambiental planetária; uma ética voltada ao desenvolvimento de um pluralismo cultural; uma postura de trabalho e consumo flexíveis; e noções de saúde e sexualidade voltadas para o autocuidado (Falleiros, 2005). Nesse sentido, o cidadão torna-se responsável pelos destinos do planeta mesmo não participando das decisões econômicas e políticas controladas pelos grupos hegemônicos nacionais e internacionais.

Assim, como estímulo à participação, o ProJovem Urbano dissemina a concepção de responsabilidade social e interiorização das relações sociais existentes como necessárias e legítimas. Todos são responsáveis e devem colaborar para o desenvolvimento da educação, da economia, da cultura, da saúde, da política, ou seja, para o desenvolvimento do país. Essa perspectiva de colaboração – vinculada a um protagonismo social – relaciona-se a estratégias de dominação, uma vez que, após um período ditatorial, não é mais possível abrir mão da ideia de participação política. Logo, utiliza-se de uma “radicalização da democracia” como meio de controle social e convencimento da população para a adesão ao novo projeto social. Sobre esse tema, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.226) ressaltam que:

[...] pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo

um novo “jeito” de ser cidadão (criar uma nova consciência e uma nova sensibilidade social). Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação!

Por conseguinte, constata-se que a proposta de formação do ProJovem Urbano está relacionada a um incentivo à participação, à solidariedade e ao senso de responsabilidade social dos jovens, minimizando a consciência de superexploração da classe trabalhadora e a responsabilidade do governo pelas melhorias sociais. Esses valores são condizentes com a disseminação de uma nova sociabilidade, pautada na prestação de serviços sociais, aumento da autoestima da população excluída e criação de programas que trazem um tratamento compensatório à população. Esse projeto busca estimular uma consciência solidária na população – um sentir-se participante e atuante na sociedade – como forma de controle da indignação diante das mazelas sociais, evitando impulsos contestadores da ordem estabelecida.

Desse modo, a partir da Política Colaborativa, buscam-se transformações nas concepções, nos valores e nos princípios dos indivíduos. Diminui-se a exposição que envolve uma visão negativa da população, em prol de uma alocução positiva da mesma, com a disseminação de consensos relacionados ao protagonismo, à responsabilidade, à colaboração e à solidariedade. Logo, essa política busca redefinir papéis sociais, responsabilizando a população por vitórias e fracassos no desenvolvimento do país, visando difundir, na sociedade, conceitos, valores e atitudes que ressignificam as relações sociais.

Já a segunda característica que se pode atribuir à Política Colaborativa relacionada ao ProJovem Urbano é a *repolitização da política* voltada para um estímulo estatal à expansão de grupos de interesses não diretamente ligados

a relações de trabalho, tais como, defesa dos interesses das mulheres, homossexuais, meio ambiente, jovens, dentre outros. Essa repolitização propala que as dificuldades enfrentadas pelos desprivilegiados decorrem de outras causas que não a lógica do sistema capitalista. Com efeito, infere-se uma incitação ao individualismo, uma vez que reúne sujeitos para tratar de problemas específicos e desvinculados das questões sociais gerais.

Essa repolitização da política é apresentada pelo ProJovem como os interesses atuais dos jovens, os quais as políticas públicas devem reconhecer, apoiar e ampliar. Nesse sentido, o programa propõe abarcar os desafios que estão sendo colocados a esse segmento da população diante da sua “imprescindível participação cidadã”, por meio de uma ampliação de debates voltados aos direitos humanos, à diversidade, à equidade racial e de gênero no âmbito das três dimensões do currículo integrado.

Nota-se, também, nessa repolitização da política, que há o abandono das formas clássicas de atuação juvenil, como movimento estudantil, juventude partidária e sindicais, que têm como tema questões estruturais, em favor de lutas específicas. Essas causas pontuais são apresentadas pelo ProJovem como novas formas de participação juvenil, a saber:

[...] muitos [jovens] participam nos movimentos sociais, fazendo parte do movimento estudantil, de ONGs, de projetos sociais de fundações empresariais, das pastorais católica e evangélica, das organizações de empreendedorismo, das chamadas “minorias” de gênero, raça, orientação sexual, de grupos de jovens com deficiência, de redes regionais e movimentos culturais, demarcando fronteiras simbólicas para construir suas identidades contrastivas (nós versus eles) no interior da própria juventude (SALGADO, 2012, p.31).

Esse estímulo à expansão de diversos grupos de interesses relaciona-se à incorporação de sentidos associados a diferenças, à solidariedade e à passividade – princípios necessários para a conciliação de classes. Desse modo, ao aceitar as desigualdades socioeconômicas como naturais – sob o viés da diferença, em que a sociedade tem se mostrado cada vez mais plural – há um favorecimento da harmonia entre as classes e a não contestação da condição adversa da maioria dos jovens brasileiros. Esses princípios de acomodação diante do propalado respeito e naturalização das diferenças são disseminados pelo programa, a saber: “Os jovens são diferentes e essa diferenciação não acontece apenas do ponto de vista intelectual: ela diz respeito também ao nível socioeconômico, ao modo de vida das famílias, aos valores compartilhados” (SALGADO, 2012, p.80).

Nesse sentido, entre os objetivos do programa, visa-se que os jovens exercitem valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se contra quaisquer formas de racismo e discriminação, participando de ações afirmativas na igualdade de direitos de todos os grupos da sociedade. Para isso, as diretrizes do ProJovem propõem incluir no percurso formativo dos jovens, situações pedagógicas que propiciem a aprendizagem de trabalho coletivo, das práticas associativas, das ações reivindicativas e propositivas, que possam contribuir para a construção da participação cidadã dos jovens, fomentando o exercício da democracia, da solidariedade, da corresponsabilidade e da cooperação.

Ademais, essa óptica, também, é apresentada como eixo estruturante da unidade formativa VI – Juventude e Cidadania, que enfoca um “reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas)” (SALGADO, 2012, p.60-61).

Como consequência dessa segunda característica, destaca-se a desmobilização dos sujeitos políticos coletivos comprometidos com a contra-hegemonia, por meio do estímulo

à pequena política. Essa pequena política pode ser traduzida em projetos de autoajuda, cidadania restrita, valorização de demandas e espaços comunitários e locais, dentre tantos outros. Essa característica vai ao encontro da finalidade do ProJovem Urbano de estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.

Essa pequena política vem sendo apresentada pelo ProJovem como interesse atual dos jovens em participar de ações desenvolvidas em contextos sociais, comunitários e cidadãos. Isso foi evidenciado nas propagandas do programa analisadas no capítulo anterior e, também, apresentada como parte dos objetivos do programa em: identificar problemas e necessidades da comunidade e do jovem, planejando e participando de iniciativas concretas, visando à superação desses problemas; e, ainda, o fortalecimento dos espaços de socialização juvenis, bem como os vínculos familiares, de vizinhança e comunitários (Brasil, 2006b). Nesse sentido, o ProJovem Urbano busca o desenvolvimento de uma nova cidadania estimulando pequenas intervenções na realidade local, que não alteram e nem questionam a lógica social de desigualdade, sob o discurso de práticas de solidariedade.

Outro foco dessa segunda característica são os projetos de autoajuda que, no ProJovem, são percebidos por meio da caracterização da situação de vulnerabilidade em que se encontra esses jovens: moram em periferias, estão excluídos da escola e do trabalho, sofrem diversos processos de discriminação e vivem em contextos de risco (drogas, violência). Porém, por meio da inserção no Programa, são propostas novas formas de engajamento social, geradoras de autovalorização e construtoras de identidades coletivas.

Como estratégias para adesão dos jovens a esse projeto estrutural de formação de um homem colaborador, constatou-se que o ProJovem Urbano buscou elevar a autoestima dos jovens e desenvolver uma relação de afetividade

e confiança nos educadores. Infere-se que a elevação da autoestima é uma importante estratégia de manipulação dos jovens, para torná-los sujeitos pacíficos e realizados, que contribuem para a formação de uma dita nova cidadania. Isso é observado no trecho do documento a seguir:

A autoestima é de grande importância para esses jovens, especialmente se considerando os possíveis efeitos de anos e anos de exclusão social e econômica. Mais autoestima e engajamento nos problemas de sua comunidade são passos positivos para que tais jovens possam exercer de fato a sua cidadania (BRASIL, 2009b, p.99).

E ainda isso é observado nos próprios depoimentos dos jovens:

Eu gosto, o ensino é diferenciado, nos inclui dentro da sociedade novamente, mostra o que a gente vive no dia a dia mesmo, como se comportar dentro da sociedade de novo, porque eu tinha parado doze anos de estudar e tava difícil voltar... Foi muito bom (Curitiba – PR).

Então, assim, o ProJovem foi uma porta aberta... porque me sinto mais comunicativa, mais dentro dos assuntos e você acaba entrando num mundo que você se lançou fora, você entra no mundo novamente. (Rio de Janeiro – RJ) (BRASIL, 2010f, p.47).

Logo, observa-se com esses depoimentos que a escolarização e a participação proporcionada pelo ProJovem Urbano fazem com que os jovens se sintam parte da sociedade, ou seja, socialmente incluídos.

Assim, buscando uma mudança na perspectiva dos jovens em relação à cidadania e demonstrando ter noção

que o processo de construção da cidadania é cultural, construído na coletividade e dificilmente alterado por um discurso externo que não possua legitimidade para o grupo, o educador, no ProJovem Urbano, também, é utilizado como uma importante estratégia para obtenção de consensos. Isso é constatado em discursos como: “a atitude positiva dos educadores faz com que os estudantes do Programa se sintam acolhidos e incluídos, modifica a má impressão que muitos levam do ensino regular, promove a elevação da autoestima desse grupo e da sua esperança no futuro” (SALGADO, 2012, p.18).

Nessa lógica, percebe-se que o programa se utiliza de estratégias para obtenção de consensos, como a forte relação empática entre professor e aluno, o que favorece à adesão do jovem ao programa. Isso é observado nos relatórios do ProJovem (BRASIL, 2009b, 2010c, 2010d), no qual é relatada uma transformação do aluno no decorrer do programa por causa dessa relação de afetividade e confiança com o educador, que é construída para além da sala de aula, por meio de compartilhamento de problemas, de ligações para justificar a falta, de encaminhamento para médicos, psicólogos, dentre outras ações. Essa relação indica, sob o ponto de vista do programa,

[...] um efeito socializador no ProJovem, que parece ter construído laços sólidos de afeto entre os professores e seus alunos e um padrão de relacionamento diverso daquele corriqueiro na escola “comum” com o qual esses alunos estão acostumados. Dessa forma, existindo tais laços, o discurso e preocupação dos professores em relação à dimensão da “exclusão” e em reverter às experiências negativas de seus alunos têm maiores chances de êxito. Portanto, entre as declarações efusivas dos educadores de apreço pelos alunos e a experiência de convivência adquirida no programa, reside, possivelmente, uma das maiores contribuições do ProJovem em termos de

cidadania. Assim sendo, ao se afastar do que constitui uma tradição pedagógica e curricular mais recorrente, e inovar sob o ponto de vista da ação docente, é possível que muitos jovens tenham de fato adquirido valores de cidadania pregados pelo ProJovem (BRASIL, 2009b, p.94).

Observa-se, com esse trecho, que os valores de cidadania pregados pelo ProJovem são facilitados pela relação socializadora entre professores e alunos. Contudo, como já discutido, os valores de cidadania pregados pelo ProJovem estão de acordo com a Política Colaborativa que engloba a difusão de uma cidadania de qualidade nova, o que torna a relação afetiva entre aluno e professor uma estratégia utilizada pelo programa para adesão consentida dos jovens aos princípios pregados pelo mesmo.

Essa utilização do educador, como meio de difundir projetos de sociedade relacionada à subjetividade do jovem no programa, também é percebida no trecho abaixo:

[...] ele tem de ser educador no sentido amplo da palavra, capaz de fazer a mediação entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos. Assim, ele tem de fazer não só a mediação entre os alunos e o conhecimento, característica do olhar de cada disciplina, mas também aquela de construir a interdisciplinaridade, estabelecendo inter-relação de conhecimentos teóricos, práticos, sociais, emocionais, éticos, estéticos, etc. (BRASIL, 2008i, p.24).

Outro trecho desse mesmo documento indica que a mudança de postura do professor que atua no programa em relação ao aluno é algo direcionado na formação inicial, momento em que o professor se “gradua” em ProJovem Urbano antes da atuação prática no programa.

Muitos educadores tomam como seus os problemas e desafios do ProJovem. Isso demonstra comprometimento e adesão aos ideais da política. Não deve ser creditado exclusivamente à Formação Inicial esse tipo de efeito. No entanto, é inegável sua relação com tal comportamento docente. De outra forma, esse resultado provoca também seus próprios efeitos em cascata. O mais importante é direcionado à redefinição da identidade do professor. O educador tende a se enxergar de forma distinta, bem como suas funções na sala de aula. Essa transformação é muito evidente para os jovens (BRASIL, 2009b, p.118).

Dessa forma, pode-se inferir que, na formação inicial, o professor é direcionado a determinadas posturas diante do programa e do jovem, o que indica a necessidade de redefinição da identidade do professor, que “tem que ir além da condição de especialista em uma disciplina, agindo como educador no sentido amplo da palavra” (BRASIL, 2008j, p.70). Ademais, o docente, estimulando a afetividade e o comprometimento com o programa, deve assumir “o papel de mediador na construção da cidadania dos estudantes que frequentam o curso” (BRASIL, 2008j, p.68), como estratégia para manter o jovem no programa e melhor difundir os ideais do mesmo.

Nesse sentido, concordando com Neves (2011) e Ribeiro e Araújo (2018), a formação e o trabalho docente assumiram cada vez mais centralidade no discurso das políticas públicas para a educação como indispensáveis para a efetivação da hegemonia da classe dominante. As diretrizes que orientam as ações dos professores propiciam uma formação cada vez mais centralizada em competências para resolução de situações problema do cotidiano escolar, atribuindo ao docente a função de cuidador e conselheiro pragmático. Eles, também, são responsabilizados pelo sucesso

ou pelo fracasso da educação, sendo pressionados a se adaptarem às novas circunstâncias, incorporando e disseminando princípios, como flexibilidade, resiliência e proatividade. Logo, o professor tem um papel importante na consolidação de projetos societários, e a formação de educadores vem se constituindo em uma importante política estratégica para a difusão dos ideais hegemônicos no Brasil e no mundo.

Enfim, a partir das características apresentadas, de estímulo à participação mediante difusão de uma cidadania de qualidade nova, repolitização da política voltada para um estímulo estatal à expansão de grupos de interesses, e incitação à pequena política, pela valorização de demandas locais e elevação da autoestima, constata-se que o ProJovem Urbano possui muitos indícios de implicação como Política Colaborativa.

4.2 As concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano e suas implicações como Política Colaborativa

O ProJovem Urbano traz como concepção de juventude uma fase singular da vida, com direitos e deveres específicos, diversidades, um ser que já se constitui cidadão e que exerce sua cidadania com a vida escolar, preparação para o trabalho e engajamento social.

Assim, diante dessa concepção de juventude, em que o jovem já se constitui um cidadão, com direitos e deveres específicos, sistematizando as concepções de formação de jovens, apresentadas na proposta integrada de formação, apreende-se que o ProJovem Urbano traz, em sua proposta de formação, a perspectiva do protagonismo juvenil, ou seja, uma suposta participação dos jovens em todas as etapas do desenvolvimento do programa.

Etimologicamente, o termo protagonista vem da junção das palavras *proto*: primeiro, principal, e *agonistes*: lutador. Ou seja, protagonismo significa o ato de protagonizar, de ser o ator/lutador principal. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) relatam

que este conceito é passível de diferentes interpretações, imbricando relações com outros conceitos igualmente híbridos, como: *participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania*. Nota-se que esses conceitos são condizentes com a disseminação de uma Política Colaborativa, que envolve interesses empresariais de difusão da ideologia da responsabilidade social. Os significados desses conceitos acabam generalizando os jovens e, geralmente, não levam em consideração as suas especificidades socioeconômicas e culturais. Combinado a isso, ainda transferem para o jovem, em especial dos setores mais empobrecidos, a responsabilidade de contribuir para a superação das adversidades.

Nota-se que essa perspectiva de superação das adversidades, pelo desenvolvimento de competências, pode ser relacionada ao conceito de *resiliência* – capacidade de as pessoas resistirem às adversidades e utilizá-las em seu processo de desenvolvimento pessoal –, nesse sentido, o jovem deve aceitar sua condição social vulnerável e utilizá-la a seu favor. A obtenção do sucesso ou do fracasso dependeria, apenas, de seu esforço individual, da sua capacidade de utilizar as situações adversas, como estímulo a uma transformação individual, mesmo em condições sociais desfavoráveis. Logo, a condição histórico-social de exclusão dos jovens é desconsiderada, sendo apenas o desenvolvimento de competências o caminho necessário para sua autoinclusão.

A concepção de protagonismo juvenil trazida, nos documentos do ProJovem Urbano, condiz com a apresentada no Plano Nacional de Juventude (2004). Ambas partem do pressuposto de que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor, inclusive na sua formação integrada.

Assim, visando à formação integral do jovem, por meio da educação básica, qualificação profissional e participação cidadã, este deve ser engendrado para exercer seu protagonismo e, também, ser protagonista de seu desenvolvimento como ser humano e cidadão, o que propõe mudanças tanto na gestão

quanto em sala de aula, por meio de uma suposta democracia participativa. Contudo, essas ideias de protagonismo e democracia, apresentadas no Projeto Político Integrado do programa, limita-se à troca de saberes entre alunos e professores e à contribuição dos jovens ao curso, aos colegas e à comunidade, por meio de oportunidades dadas por um currículo considerado amplo e diversificado, como observado no trecho abaixo:

[...] tendo em vista que os princípios da proposta pedagógica do ProJovem Urbano incluem as ideias de protagonismo do aluno e democracia participativa, a gestão da sala de aula implica uma relação pedagógica de mão dupla: não é apenas o professor que ensina para o aluno aprender; há uma troca de saberes: ambos ensinam e ambos aprendem. Não se pode deixar de valorizar o que cada um tem a dar: todo mundo é bom em alguma coisa! Por isso é tão interessante que o currículo seja amplo e diversificado, abrangendo diferentes dimensões do ser humano, dando aos alunos várias oportunidades de mostrarem como e em que podem contribuir para o curso, os colegas, a comunidade... (BRASIL, 2008a, p.112).

Contudo, esse protagonismo juvenil é algo questionável, já que implica uma perspectiva de poder dado ao jovem para ser soberano na sua própria formação, na sua inclusão social e no rompimento do ciclo de reprodução das desigualdades. Assim, essa ideia de transferência de poder para a população torna-se contraditória ao processo de dominação que impera, no Brasil, desde a invasão portuguesa até os dias atuais. A história brasileira demonstra que há uma falsa democracia, que a soberania do povo é negada, mesmo em meio a um discurso de participação. Romano (2006),

ao analisar a perene recusa da soberania ao povo brasileiro, enfatiza que:

[...] a vida política brasileira herdou, sem o saber, uma tradição repressiva que concentra nos governantes todas as políticas públicas, em especial a educação. E as retira da sociedade, dos grupos, dos movimentos, dos indivíduos. Trata-se de um velho problema jurídico e político: quem é o soberano? A democracia define-se como a forma de poder em que o povo é o soberano. No Brasil, fingimos seguir essa forma de mando, mas na realidade ao nosso povo a soberania é recusada, sempre em proveito de oligarquias e dos que ocupam os três poderes formais do Estado. (ROMANO, 2006, p.133).

Logo, se em meio a um discurso de democracia, a soberania do povo é negada em prol dos interesses dos dominantes, torna-se questionável esse discurso de protagonismo juvenil, já que a juventude, público-alvo deste programa – jovens pobres, com baixa escolaridade, com condições sociais precárias – faz parte das minorias sociais deste país.

Nesse sentido, esse protagonismo juvenil da maneira que é apresentado, nos documentos do ProJovem Urbano, como responsável por resolver problemas de desigualdade, de exclusão social histórica das classes menos favorecidas, trata-se de uma tarefa irrealizável nas condições dadas. Essa proposta desloca para o indivíduo a responsabilidade de ações governamentais criada por barreiras estruturais de desigualdades sociopolíticas e econômicas construídas ao longo da história brasileira.

Assim, sob o discurso de protagonismo, o jovem, público-alvo do programa na sua condição de dominado, é convidado a exercer uma função que, historicamente, lhe vem

sendo negada: a de soberania. Dessa forma, corroborando com Sposito e Corrochano (2005), o dominado é convidado a ser o soberano de sua experiência social, mas é posto em situação de não poder realizar esse projeto. Por ser uma tarefa praticamente irrealizável, o protagonismo juvenil permanece no campo do discurso, o qual dissimula a inexistência de práticas inovadoras.

Portanto, o jovem do ProJovem Urbano é convidado ao desenvolvimento de um protagonismo juvenil na sua formação e na inclusão social que permanece no plano do discurso, já que as condições, para tal posição de protagonista, lhe vem sendo, historicamente, negada em prol dos interesses dominantes de manutenção das desigualdades sociais.

Dessa forma, sob a perspectiva do desenvolvimento de um protagonismo juvenil, o programa apresenta, como concepção de formação oficial de jovens, uma formação integral que lhe permita retomar seu caminho de estudante, de cidadão participativo, atuante em sua comunidade e inserido no mundo do trabalho. Nesse sentido, espera-se que os jovens concluintes do programa sejam capazes de: exercício de valores de solidariedade e cooperação, participação em ações afirmativas na promoção da igualdade de direitos de todos os grupos da sociedade; identificação de necessidades e de problemas de sua comunidade, buscando superá-los; assim como o desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda (SALGADO, 2012).

Observa-se que esta concepção de formação está relacionada a um discurso de centralidade do jovem como indivíduo participativo, atuante, cooperativo, necessário para identificar e exercer mudanças sociais. Essa concepção, relaciona-se ao discurso de protagonismo juvenil proposto pelo programa e a uma formação adequada a um novo projeto de sociabilidade, que tem como base uma formação para a cooperação, solidariedade, desenvolvimento de competências e adequação às demandas do mercado.

Essa proposta do programa de reinserção do jovem à escola, ao mundo do trabalho, ou seja, uma inserção produtiva nos remete aos direcionamentos internacionais de cunho neoliberal de investimento nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Investimento pautado na diminuição da pobreza, na contenção de conflitos, na capacitação mínima das massas para que o país se torne mais seguro e atrativo aos investimentos estrangeiros.

Nesse sentido, no Projeto Político Integrado do ProJovem Urbano (2008), é apresentado como fundamento da proposta de formação integral dos jovens, uma adequação aos novos padrões econômicos e sociais condizentes com a nova ordem mundial.

O que está em jogo é uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o século XXI. Assim como, frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, constrói-se uma nova cultura de formação que deve permitir ao jovem tanto se adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo (BRASIL, 2008a, p.58).

Enfim, com base nesse enunciado e em toda a discussão já empreendida que envolve direcionamentos internacionais, interesses empresariais, Pedagogia das Competências, faces do desenvolvimento de uma Política Colaborativa, julga-se que a concepção de formação de jovens, implícita na proposta do ProJovem Urbano, é a de adaptação dos jovens aos moldes capitalistas por meio da adequação às demandas do mercado de trabalho e ao desenvolvimento de competências e valores de cooperação condizentes com o século XXI e com a nova

forma de política. Isso nos remete a um projeto de sociabilidade, que tem como base uma formação para a cooperação, solidariedade, desenvolvimento de competências e adequação às demandas do mercado, ou seja, uma Política Colaborativa.

Assim, infere-se que a formação do jovem do ProJovem Urbano pode ser relacionada à formação de um intelectual urbano de novo tipo apresentado por Neves (2012, p.9):

[...] este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento à capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a 'humanizar' as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta.

Essas características de aumento da capacitação técnica e dirigente são percebidas na proposta de formação integrada do ProJovem Urbano, já que o programa deve contribuir, especificamente, para: a reinserção do jovem na escola; para a identificação de oportunidades de trabalho, capacitando-os para o mundo do trabalho (mesmo que esta capacitação seja mínima); para a identificação das necessidades da sua comunidade, elaborando planos e desenvolvendo experiências de ações comunitárias; para a inclusão digital como meio de comunicação e inserção produtiva; e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil (Brasil, 2005a). Tudo isso, como constatado até o momento, sem mudar a lógica de subordinação e precarização desses jovens.

PROJOVEM URBANO: o simulacro de uma inclusão social

A presente obra Juventude e Política Colaborativa: o ProJovem Urbano, em foco, pretendeu enunciar as concepções de formação de jovens do referido programa e suas implicações como Política Colaborativa no marco da Pedagogia das Competências. O leitor pôde acompanhar, nas páginas pregressas, um contexto político de intencionalidades que envolveu a política de juventude, culminando no programa ProJovem Urbano e em sua proposta para a formação de jovens.

O ProJovem, como enunciado ao longo dessa obra, nasceu sob um contexto histórico de lutas e processos de construção das políticas públicas de Juventude no Brasil. Esse cenário foi constituído por uma educação popular que se desenvolveu sob um caráter elitista e de segregação de classes, com educação diferenciada para a elite e para o povo, buscando difundir a ideologia da classe dominante. E, também, por diferentes concepções de juventude, envolvendo noções que coexistiram entre si de segmento perigoso da população, ameaça à ordem social, jovem como ator estratégico de desenvolvimento e sujeitos de direitos – fundamentando, assim, ações dirigidas a essa categoria social, expressando direcionamentos internacionais para as políticas públicas de juventude.

Em continuidade a esse processo, ressalta-se que os fundamentos e as diretrizes que deram sustentação para a política de juventude adotada pelo Brasil não foram formulados, apenas, no âmbito nacional, mas foram corroborados por agentes, tais como o Banco Mundial, ONU e UNESCO. Estes difundiram concepções relacionadas ao jovem como um agente importante no desenvolvimento social, por meio do incentivo a políticas de segundas oportunidades – envoltas na perspectiva

de resiliência, voluntariado, autonomia e participação –, buscando diminuir os riscos para a estabilidade, para o investimento estrangeiro, para o crescimento e para a coesão social. Essas proposições ficaram mais evidentes a partir da década de 1990, principalmente, com os governos de FHC, pautado na ideologia do neoliberalismo, no qual foram desenvolvidos os primeiros programas voltados, exclusivamente, para a juventude.

Sob esse contexto, diante da relação entre sociedade política e sociedade civil, foi difundida a ideologia de responsabilidade social – face da Política Colaborativa. Com essa ideologia, é disseminada a concepção de que o governo não é capaz de se responsabilizar sozinho por questões sociais, que cabe a diferentes organismos da sociedade civil, como os empresários, a tarefa de compartilhar responsabilidades por meio de parcerias. O alastro dessa ideologia foi utilizada como estratégia de renovação da hegemonia burguesa, através do desenvolvimento de políticas públicas que não pusessem em risco esse projeto social, fomentando a participação opinativa do cidadão via Conferências Nacionais de Juventude e criação de Observatório Participativo da Juventude (Participatório), por exemplo, mas resguardando seu poder decisório.

Certamente, o processo de construção das políticas de juventude, no Brasil, a partir da década de 1990, foi caracterizado pela atuação orgânica dos setores empresariais organizados, que operaram por dentro e paralelo aos governos, por intermédio de ONGs, Fundações e OS. Estas intervieram tanto na concepção quanto no desenvolvimento de programas e projetos para a juventude, inclusive, com ações junto ao legislativo e ao governo federal (executivo). No legislativo, esse processo ocorreu mediante criação de leis que reforçaram a noção do jovem como sujeitos de direitos, estimulando uma suposta autonomia, emancipação e participação que, muitas vezes, permanecem, apenas, no papel, mas que contribuem, também, ideologicamente, para a disseminação da perspectiva de responsabilidade social. E pelo executivo,

efetivando os interesses empresariais, por artifício da criação de organismo que incentivaram ações individuais, ideias voltadas para a colaboração, resolução de problemas locais, projetos que conduzissem a integração social, enfim, pequenas ações voltadas para as mudanças dos sujeitos e não mudanças na base estrutural desigual da sociedade.

Nessa conjuntura, houve o afloramento de diretrizes que envolveram as políticas educacionais brasileiras como a Política Colaborativa e a Pedagogia das Competências – faces da mesma moeda. Essa política buscou transformações nas concepções, nos valores e nos princípios da população, por meio da difusão de uma “cidadania ativa”, redefinindo papéis sociais, responsabilizando a população por suas vitórias e seus fracassos, ressignificando, portanto, as relações sociais. Com isso, evoca-se a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que todos devem colaborar para o desenvolvimento do país.

Para adaptação dos sujeitos a essa nova política, a Pedagogia das Competências teve papel fundamental, pois busca a formação de indivíduos pacíficos, flexíveis e adaptáveis. Ainda mais, essa pedagogia alastra que o conhecimento é relativo, que não há conhecimento verdadeiro e que é preciso não perder tempo com discussões inúteis voltadas para política e ideologia, já que é preciso focar na adaptabilidade das constantes mudanças do mercado – características da “sociedade do conhecimento”.

Assim, diante desse escopo, se esta obra atingiu minimamente seu objetivo, a exposição deve ter sido capaz de ressaltar que o ProJovem Urbano possui muitas características da Pedagogia das Competências e da Política Colaborativa. Entre elas, está a educação com base em temas e situações problemas (cerne da formação básica proposta pelo programa) que abrem brechas para o não ensino dos conteúdos historicamente construídos, e sim para o ordenamento de práticas sociais, como as estabelecidas nos objetivos do programa, a exemplo: exercitar valores de solidariedade e cooperação; desenvolver competências para manter o emprego

e/ou ser uma pessoa empregável; e valorizar a resolução negociada de conflitos, voltada para a formação de jovens pacíficos, flexíveis e adaptáveis. Com efeito, o desenvolvimento dessas competências vem sendo utilizado como meio de manipulação dos jovens, com fins de conciliação de classe. Nesse sentido, nota-se que é proposta do programa difundir a superação do conceito (e experiência) de classes sociais, mascarando as desigualdades existentes na sociedade, proliferando de que as diferenças se constituem devido ao interesse ou não do jovem e ao acesso às oportunidades oferecidas pelo governo.

Ainda mais, a proposta integrada de formação do ProJovem Urbano atribui uma suposta centralidade ao jovem, responsabiliza-o pelo fracasso e êxito nos estudos e pelo seu processo de inclusão e exclusão, sem considerar o caráter social que envolve essa situação. Inserido nessa proposta, a qualificação profissional não anuncia uma possibilidade de mudança na vida dos alunos, mas limita-se a mediar a ocupação e a sociabilidade do jovem, conservando relações de subalternidade. Com efeito, há uma formação voltada para a permanência dos jovens na base da pirâmide socioeconômica, predeterminando a eles um futuro resignado à ordem social que não se pretende transformar. Isso nos remete aos direcionamentos internacionais para as políticas de juventude que visam associar educação e trabalho para atender aos interesses capitalistas de instrução mínima para as massas, tornando-os empregáveis e à manutenção da ordem, para que o país se torne atrativo aos investimentos estrangeiros.

Outrossim, o discurso de formação para a cidadania que permeia o componente da formação integrada – participação cidadã – se resume a práticas de civilidade, estimulando a consciência solidária da população, controlando a indignação diante das mazelas sociais, evitando impulsos contestadores da ordem estabelecida, conquistando, dessa forma, o consentimento dos jovens à nova política. Por conseguinte, busca-se a formação de indivíduos que se sintam atuantes na sociedade, participativos, mas que não exerçam mudanças na base estrutural, condizente

com a Política Colaborativa. Em vista disso, as sínteses integradoras vêm reforçar a difusão desses valores solidários de participação e de responsabilidade social aspirando à adesão dos jovens a um projeto de dominação voltado para uma reeducação política da sociedade. Dessa forma, mediante uma formação para uma suposta cidadania, dissemina-se a Política Colaborativa, na qual vem sendo difundida a responsabilidade social e interiorização das relações existentes como necessárias e legítimas.

Segundo essa perspectiva, o leitor pôde evidenciar, também, que ProJovem Urbano possui, dentre outras, duas importantes características da Política Colaborativa que se relacionam entre si: estímulo à participação social do jovem e repolitização da política que resulta em uma incitação à pequena política. Na primeira, o jovem vem sendo instigado a ser agente de transformação social em sua comunidade e no país, a partir da ideia, segundo a qual, o jovem deve ser inserido como colaborador numa sociedade desigual mediante uma cidadania de qualidade nova. No entanto, nessa óptica, a concepção de classe é abandonada através do discurso de respeito às diferenças e à solidariedade. Além disso, a responsabilidade atribuída ao jovem nega a sua participação nas decisões econômicas e políticas do país.

Na segunda característica relacionada à repolitização da política, há o mascaramento dos interesses empresariais disseminados pela ideologia de responsabilidade social. Nesse caso, as políticas públicas reconhecem e ampliam a participação em ONGs, projetos sociais de empresas, igrejas, luta pelos direitos dos jovens, das mulheres, entre outros. Tal orientação aparece como se fosse concernente aos interesses dos jovens. Isso tudo sob um ponto de vista que encobre as origens das dificuldades enfrentadas pelos “excluídos”, eximindo, naturalmente, a lógica do sistema capitalista e da sociedade neoliberal.

Como consequência da segunda característica, há o estímulo à pequena política. Nesse sentido, o ProJovem Urbano

busca o desenvolvimento de uma nova cidadania através da componente *participação cidadã*, estimulando pequenas intervenções na realidade local, que não alteram e nem questionam a lógica social de desigualdade, sob o discurso de práticas de solidariedade. Ademais, a elevação da autoestima do jovem e a relação socializadora entre professores e alunos vêm sendo utilizada como importante estratégia de manipulação dos jovens de adesão dos valores de “cidadania” pregados pelo programa.

Desse modo, o ProJovem Urbano busca apregoar que todo jovem deve fazer essa nova política, voltada para ações pontuais e locais, ou seja – todo jovem deve exercer seu protagonismo. Esse discurso integra os jovens a uma política sem grandes protestos, com lutas fragmentadas e interesses particulares que não abalam as estruturas da ordem vigente. Além disso, o discurso de *protagonismo juvenil* homogeneiza os jovens, propalando que todos os jovens podem e devem exercer seu poder, ocultando, assim, o conflito de classes.

Enfim, ao acompanhar os passos dados pela organização dessa obra, percebe-se, por meio da identificação e da qualificação das concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano, que esse programa apresenta, como proposta oficial de formação de jovens, uma formação integral voltada ao retorno do jovem ao seu caminho de estudante, cidadão participativo, inserido no mundo do trabalho, para que seja protagonista em todas as ações a seu favor, inclusive sua inclusão social. E como concepção implícita nessa proposta, uma formação pautada na adaptação dos jovens aos moldes capitalistas, mediante adequação às demandas do mercado de trabalho, voltado para o desenvolvimento de competências sob os moldes toyotistas e de valores de cooperação condizentes com a ideologia da responsabilidade social, difundidas pelos empresários. Nesse sentido, o ProJovem Urbano está de acordo com a formação desse novo homem colaborador que busca exercer uma cidadania de qualidade nova, mas sem questionar a essência do capitalismo e a desigualdade social

que dela provém. Portanto, assevera-se que as concepções de formação de jovens do ProJovem Urbano, pautada numa formação integrada composta por formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, possuem implicações como Política Colaborativa.

De fato, no caso do ProJovem, uma das expressões dessa nova prática de fazer política manifesta-se por meio das estratégias para fomentar a adesão da população ao projeto societário burguês, explorando um repertório conceitual que oculta as intencionalidades político-pedagógicas em jogo. Desse modo, restringe à participação política popular a ações isoladas que não mudam a lógica social vigente e, ainda, trazem a ideia de cooperação para o bem-estar social, fundado numa visão limítrofe de coesão. Essa nova forma de política, a Política Colaborativa está atrelada a pequenas ações, que trazem a participação da população, mas que não produz transformações na ordem social, ou seja, trata-se de simulacro de uma inclusão social.

A história de vida dos nossos alunos, é uma história cheia de promessas não cumpridas, a história deles toda é assim, então na hora que você entra com alguma coisa e promete e não cumpre, gente, você está sacramentando todo um processo que iniciou lá na infância dele... (BRASIL, 2009b, p.115).

Contudo, é importante ressaltar que as intenções político-sociais de um programa, voltadas para a perpetuação de um determinado projeto de sociedade, não é algo incorporado pacificamente, mas pode encontrar barreiras tanto estruturais, como o desenvolvimento burocrático do programa e a não permanência dos jovens devido aos fatores socioeconômicos, quanto a resistência dos sujeitos comprometidos com a construção de uma contra-hegemonia.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro in: FREITAS, Maria Virginia de (Org). **Juventude e adolescência no Brasil**: referencias conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005a, p.19-36.

_____. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005b.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/966/pdf>. Acesso: 17 de nov. de 2020.

ARAUJO, Alexandre Viana. **Política pública para a juventude: analisando o processo de construção no Brasil**. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto – Portugal. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AlexandreVianaAraujo_GT3_integral.pdf. Acesso: 25 de nov. de 2020.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades?. Debates em Educação, v. 11, p. 155-171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505/pdf>. Acesso: 18 de nov. de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório Final da Comissão Extraordinária de Políticas Públicas para a Juventude**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2004b.

_____. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto do Programa ProJovem**. Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/projovem.pdf>. Acesso em: 20. mar. 2010. (2005a).

_____. **Lei nº 11.129**, de 30 jun. 2005b. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm> Acesso em: 20 mar. 2010. (2005b)

_____. Parecer CNE/CEB 2/2005. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projovem aprovado como programa experimental**. 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf. Acesso: 26 de out. de 2015.

_____, **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006a.

_____. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de jovens. **Projeto do programa Projovem**. Maio, 2006b.

_____. Conselho Nacional de Juventude *et al* (Org.) **Política nacional de juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006c.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de agosto de 2006**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória n. 411/2007**

_____. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008a.

_____. **Lei nº 11.692, de 10 jun. 2008 e**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm> Acesso em: 23 mar. 2010. (2008 b).

_____. **Decreto nº 6.629, de 4 nov. 2008f.** Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L6629.htm> Acesso em: 23 mar. 2010. (2008 c).

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria-Geral da Presidência da República / Secretaria Nacional da Juventude / Coordenação Nacional do Projovem Urbano. **Relatório.** Distrito Federal, 2008. Parecer CNE/CEB n. 18/2008d.

_____. I Conferência Nacional de Juventude: levante sua bandeira. **Documento base.** Brasília: CONJUVE, 2008e. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/arquivos/imagens-publicacoes/Documentobase.pdf>. Acesso: 2 de mar. de 2015.

_____. I Conferência Nacional de Juventude: levante sua bandeira. **Caderno de resoluções.** Brasília: CONJUVE, 2008f. Disponível em: <http://www.jsb.org.br/anexos/3.pdf>. Acesso: 09 de mar. de 2015.

_____. I Conferência Nacional de Juventude: levante sua bandeira. **Resultado do momento interativo da Conferência Nacional de Juventude.** Brasília: CONJUVE, 2008g. Disponível em: <https://registrojuventude.wordpress.com/especiais/1%C2%AA-conferencia-nacional-de-juventude>. Acesso: 16 de jan. de 2015.

_____. **Relatório de Gestão.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008h.

_____. **Plano Nacional para gestores, formadores e educadores do Projovem Urbano.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008i.

_____. **Textos complementares para formação de gestores.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008j.

_____. **Relatório de Gestão 2008**. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília abril, 2009a. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-snj-2008>. Acesso: 23 de out. de 2015.

_____. **Relatório final do Projovem 2005 a 2008**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010. 2009b.

_____. **Emenda Constitucional** n. 65, de 13 de Julho de 2010a. Altera a denominação do capítulo VII do título VIII da Constituição Federal e modifica o seu artigo 227, para cuidar dos interesses da juventude. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de jul. de 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso: 08 de jul. 2014.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Relatório de Gestão 2009**. Brasília abril, 2010b. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-snj-2008>. Acesso: 23 de out. de 2015.

_____. **Permanência e não-permanência no Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010c.

_____. **Sumário executivo avaliação do Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010d.

_____. **Desempenho e proficiência dos alunos do Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010e.

_____. **Perfil e percepção dos jovens do Projovem Urbano**, caderno temático Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2010f.

_____. Programa Autonomia e Emancipação da Juventude Anexo I programas temáticos. In: **Plano Plurianual 2012-2015**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2011a, p. 37-40. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=10&ler=s1086##ppaAtual>. Acesso: 20 de jan. de 2015.

_____. **Pacto pela juventude**. A cidade que a juventude quer com: desenvolvimento, direitos e participação, 2012. Disponível em: <http://www.jsb.org.br/anexos/7.pdf>. Acesso em 09 de mar.2015.

_____. **Lei n. 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 ago. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso: 08 de jul. de 2014

_____. **Observatório Participativo da Juventude**: Participatório. O que é. Disponível em: <http://juventude.gov.br/participatorio>. Acesso: 10.02.2015a

_____. **Código de Menores de 1927**. Lei nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso: 04 de mar. de 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso: 08 de março de 2015.

_____. **Lei n. 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 set.1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/constituicaoaudio.html/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso: 04 de março de 2015.

_____/MEC. **LDB**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **Decreto n. 10.174**, de 13 de dezembro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10174.htm#art8. Acesso: 05 de dez. de 2020.

_____. Resolução Final da 3ª Conferência Nacional de Juventude “As várias formas de mudar o Brasil” Prioridades aprovadas na Etapa Nacional. Conselho Nacional de Juventude Secretaria Nacional de Juventude Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos Brasília 2016. Disponível em: 2018 https://biblioteca.digital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/181/1/SNJ_CONF_3_relatorio_final_2016.pdf. Acesso: 02 de dez. de 2020.

_____. **Decreto n.9.306**, de 1 de março de 2018. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9306-15-marco-2018-786315-norma-pe.html>. Acesso: 01 de dez. de 2020.

_____. **Decreto n. 10.226**, de 5 de fevereiro de 2020. Altera o Decreto nº 9.306, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10226.htm. Acesso: 01 de dez. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso: 16 de nov. de 2020.

_____. **Decreto n. 9.306**, de 15 de março de 2018b. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei n. 12.852 de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9306.htm. Acesso: 01 de dez de 2020.

_____. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Os avanços da Política Nacional de Juventude 2017-2018**. Relatório, 2018c.

_____. **Secretaria Nacional de Juventude**. Prêmio de Inovação em PPJ 2020. Disponível em: <https://sinajuve.ibict.br/blog/2020/06/05/ministerio-publica-edital-da-2a-edicao-do-premio-de-inovacao-em-politicas-publicas-de-juventude/>. Acesso: 27 de nov. de 2020a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (**FNDE**) / **MEC**. Programas Suplementares. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>. Acesso: 01 de dez. de 2020b.

_____. **Espaço 4.0** / Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: SNJ, 2020c. Disponível em: <https://sinajuve.ibict.br/wp-content/uploads/2020/06/Ebook-Espa%C3%A7o-4.0-V-4.0.pdf>. Acesso: 05 de dez. de 2020.

CAETANO, Edson; AZEVEDO, Eva Emília Freire do Nascimento. Políticas públicas e juventudes: Algumas particularidades do caso brasileiro. **Pólis – Revista Latinoamericana**, n. 48, p. 37-59, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30554026003.pdf>. Acesso: 20 de nov. de 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima e SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/988/962>. Acesso: 20 de nov. de 2020

CASTRO, João Paulo Macedo. Definindo conceitos: juventude, violência e cidadania. In: **A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública**. Rio de Janeiro: Laced, 2009. p.90-126.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integradas à formação profissional**. Educ. Soc. São Paulo, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 173-200.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

DURTE, Newton. A aproximação da Psicologia Vogotskiana ao lema pedagógico “Aprender a Aprender” é uma estratégia ideológica. In: **Vogotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE Gisela Lobo B. P. (2004) Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio, In: **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p.411-423, maio/ago.

FERRO, Elaine Gomes; MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. As implicações da política de Terceira Via para a educação. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, jul-dez, 2012. p. 810-816. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/AS%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES%20DA%20POL%C3%8DTICA%20DA%20TERCEIRA%20VIA%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso: 01.06.2015.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun., 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-2551998000100004#back. Acesso: 07 de julho de 2016.

GUERRIEIRO, Lídice de Barros. **A gramática do social: considerações sobre os atuais processos de construção de hegemonia na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, UERJ, 2018. (Tese de doutorado em Ciências Sociais)

GRAMSCI, A, **Cartas do cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**, v. 3 – Antonio Gramsci: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROPPO, Luís Antônio. A juventude como categoria social. In: **Juventude**: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventude Modernas. Rio de Janeiro: DEFEL, 2000.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Juventude e políticas sociais no Brasil. Organizadores: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs). – Brasília, 2009.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude: documento de conclusão**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/ConJuve/documentos/projeto-juventude-2013-documento-final>
Acesso em: 03 de mar. de 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 163p. (Coleção Educação Contemporânea).

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, nº 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18 de nov. 2020.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Consta. O Instituto Ayrton Senna e as competências socioemocionais em tempos de pandemia Covid-19 in: LAMOSA, Rodrigo (org.) Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. Disponível em: https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia_uma_tragedia_anunciada4.pdf. Acesso: 20 de nov. de 2020

MARTINS, Marcos Francisco. Por um conceito de cidadania. In: **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?** Polêmicas no nosso tempo. Ed. Autores Associados. Campinas, SP, 2000.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005 _____; OLIVEIRA, Daniela Motta de; NEVES, Lucia Maria Wanderley; MELO, Marcelo Paula de; SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**, São Paulo: Xamã, 2010.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, A. A. S. *et al.* Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. In: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). In: **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015, p. 23-44.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. GT: Estado e política Educacional n. 05. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** Entrevista com Lúcia Neves concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis, SC. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011

_____; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

ONU. Conferência Mundial de Ministros de Juventude. Declaración de Lisboa sobre Políticas y Programas Relativos a la Juventud. Documento A/53/378, de agosto de 1998. In: CEPAL; UNESCO. **Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur.** Santiago de Chile: Cepal, 2001a. p. 143-158. Disponível em: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2263-protagonismo-juvenil-en-proyectos-locales-lecciones-del-cono-sur>. Acesso: 20 de fev. de 2015.

_____. **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça.** Centro de Informações das Nações Unidas UNIC, Rio de Janeiro 006, julho de 2001. Disponível em: <http://minhateca.com.br/MarciaMagal/Direito/ONU.pdf>. Acesso: 09 de mar. de 2015.

PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (Orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo, Petrópolis: 2011.

PERRENOUD, Philippe – Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenoud, na Universidade de Genebra. In: **Nova Escola** (Brasil), setembro de 2008, pp. 19-31. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindo-competencias-entrevista-com.html>. Acesso em: 05 jan. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, maio/ago. 2018 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxis-educativa>. Acesso: 25 de nov. de 2020.

ROMANO, Roberto. Papel amassado: a perene recusa da soberania ao povo brasileiro. In: Lima, Júlio César França; Neves, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006. p. 133-172.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). **Manual do Educador: orientações gerais**. Organização. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de jovens – Projovem Urbano, 2012.

_____; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Guia de estudo: unidade formativa VI**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 4. Ed São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. 96 p (Coleção polemicas do nosso tempo 5).

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise crítica da política do MEC**, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SENNÁ, Viviane (coord). **Por uma política de juventude para o Brasil**. Brasília: Instituto Ayrton Senna, 2002. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_pesquisas/pesquisa_exclusiva/id170302.htm. Acesso: 02 de mar. de 2015.

SHIROMA, E.; GARCIA, R. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: AL. BALL, S. J. e MAINARDES, J. (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH** vol. 24 no. 63 Salvador Sept./Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300013. Acesso: 22 de fev. de 2015.

SILVA, Luíz Inácio da. Discurso do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de lançamento do Programa Primeiro Emprego: discurso [30 de junho, 2003]. Brasília: **Biblioteca da Presidência da República**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/1o-semester/30-06-2003-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-lancamento-do-programa-primeiro-emprego>. Acesso: 27 de fev. de 2015.

_____. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na aula inaugural do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem): discurso [20 de julho de 2005]. Recife: **Biblioteca da Presidência da República** Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2005/2o-semester/20-07-2005-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-aula-inaugural-do-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-projovem>. Acesso: 03 de mar. de 2015.

SILVA, Fabrício Fonseca da. **O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: Agentes e agências**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017

SIMIONATTO, Ivete; LUZA, Edinaura. Estado e sociedade civil em tempos de contrarreforma: lógica perversa para as políticas sociais. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 2 ago-dez, 2011. p. 215-226. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/9830/7329>. Acesso: 01 junho 2015.

SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil**. Coleção Ciências Sociais, ed. Paulus. São Paulo, 2008.

SPOSITO, Pontes Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 24. p. 16-39, set/dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>. Acesso: 27 de fev. de 2015.

_____; CORROCHANO, Maria Clara. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

VELASCO, Erivã Garcia. Juventude e políticas públicas de trabalho no Brasil: a qualificação profissional e a tensão entre preferência e individualização. In: SILVA, M. O. da. YAZBEK, M. C. **Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopold. Os aspectos pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2438/2393>. Acesso: 07 de fev. 2016.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CÂMPUSCARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-125-8



9 786557 541258