UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL – CORUMBÁ – MS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A IMPLANTAÇÃO DO PROJOVEM ADOLESCENTE NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS

LUCIANA XAVIER LIMA

CORUMBÁ-MS
2014

A IMPLANTAÇÃO DO PROJOVEM ADOLESCENTE NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

LUCIANA XAVIER LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Orientador:
Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki

CORUMBÁ – MS
2014

IMPLANTAÇÃO DO PROJOVEM ADOLESCENTE NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

LUCIANA XAVIER LIMA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO SOCIAL

BANCA EXAMINADORA:

_____
Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki (UFMS)
(Orientador)

_____
Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos (UFMS)

_____
Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues (UFJF)

_____
Prof. Dra. Jaqueline Pereira Ventura (UFF)

CORUMBÁ – MS
2014

AGRADECIMENTOS

Ao PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação – CPAN/UFMS, pela oportunidade de realizar meus estudos.

Aos professores do mestrado, que partilharam comigo os seus conhecimentos, ao longo do curso, através das disciplinas ministradas.

Ao meu orientador professor Hajime Takeuchi Nozaki, que escolheu o meu projeto e teve imensa paciência para entender as minhas dificuldades e limites, no desenvolvimento deste trabalho. Minha gratidão pelos ensinamentos, pela presença constante, pelo apoio e, principalmente, por ter sido minha fonte de inspiração e disciplina. Jamais vou esquecer a sua dedicação.

Aos componentes da banca examinadora: Professor Doutor Rubens Luiz Rodrigues (UFJF), por ter gentilmente aceitado participar da banca e pela leitura crítica deste meu trabalho; à Professora Doutora Jaqueline Pereira Ventura (UFF) que contribuiu desde a qualificação deste trabalho, dando um direcionamento ao meu estudo, e aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação – CPAN/UFMS, Professor Doutor Fabiano Antônio dos Santos e Professora Doutora Edelir Salomão Garcia.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Nucleados do Trabalho e Educação – GENTE (núcleos de Corumbá e de Três Lagoas), pelos momentos de estudo nos seminários que me proporcionaram uma reflexão sobre o referencial teórico e metodológico.

À Prefeitura Municipal de Corumbá, pela liberação para que pudesse me dedicar aos estudos.

À Secretária Municipal de Assistência Social e Cidadania, Andréa Cabral Ulle, que disponibilizou acesso às informações do Programa no município e autorizou a pesquisa junto aos servidores de sua pasta.

Aos meus filhos Giuliana e Fabrizio, pela compreensão e pelo amor em todos os momentos.

Ao meu esposo Robson, pelo apoio e parceria, cuidando de nossa filha Maria Lucia nos períodos em que me dediquei integralmente a este trabalho.

Agradeço a todos os amigos e colegas de trabalho que, de alguma forma, incentivaram esta pesquisa, acompanhando o desenvolvimento desta dissertação e dividindo comigo as preocupações, ansiedades e alegrias. Em

especial, agradeço à minha amiga Giselle, pelo apoio desde o primeiro momento que decidi apresentar o pré-projeto.
À Cleide, pela disponibilidade e boa vontade.
Ao meu irmão Antônio, que sempre me incentivou nos meus estudos.
Ao meu irmão, Alexandre Xavier Lima, que fez a revisão deste trabalho.
Aos meus pais, pelo suporte que sempre me deram, essenciais para que eu tenha chegado até aqui.
A Deus, que jamais permitiu que eu me sentisse sozinha, ou desistisse durante o percurso, concedendo-me força em todas as ocasiões e ensinando-me a ter fé.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a implantação do Projovem Adolescente no município de Corumbá (MS), assim como promover o entendimento sobre as políticas públicas para a juventude, principalmente as políticas relacionadas ao trabalho e educação. Buscou-se analisar a inserção do Projovem Adolescente como uma política governamental entre assistência social e educação. Colocou-se em pauta o que essa política assumiu como característica dentro de uma concepção hegemônica diante das mudanças no mundo do trabalho nas últimas décadas, o que demandou enfocar o Estado Neoliberal e a Mundialização do Capital. Procurou-se compreender neste estudo a política de formação de jovens e adultos, desenvolvida por meio de programas federais e executadas pelos municípios. À luz do materialismo-histórico dialético, o estudo teve como estratégia a pesquisa de campo realizada nos coletivos de Projovem do Município de Corumbá (MS), através de entrevistas com os jovens (alunos), os orientadores sociais, técnicos de referência, os responsáveis dos jovens, professores e gestores de assistência social do município. Como resultados podemos apontar que a implantação do Programa em Corumbá (MS) atendeu às orientações metodológicas naquilo que é o básico e orientado pelo traçado metodológico, pensado e elaborado em nível federal para aplicação nos municípios obedecendo a territorialização e a matricialidade sociofamiliar. Apesar dos percalços estruturais, de recursos humanos e recursos financeiros ao longo dos 7 anos em Corumbá-MS, o programa foi-se adequando à proposta, que, do ponto de vista dos orientadores não atendiam às demandas dos jovens do município em suas especificidades, indicando a contradição inerente ao método do programa. Quanto ao acesso à escolarização, à valorização social e ao vínculo com o mundo do trabalho, o programa propôs a inclusão através do incentivo em relação ao estudo, à qualificação, no entanto reproduziu ações focalizadas, descontinuadas, descentralizadas acabando por traduzir a subalternidade das camadas populares da classe trabalhadora. Embora os jovens que participaram do Programa tenham uma visão positiva do mesmo, evidenciamos que o Projovem Adolescente como uma política de EJA reflete as ações fragmentadas voltadas para a classe trabalhadora, reproduzindo as classes sociais, nas quais as camadas populares continuam subalternas, muito embora existam novas configurações da ordem capitalista, na qual não há exclusão, mas, a interferência cada vez mais acentuada do capital na formação profissional da classe trabalhadora, por meio da formação para o trabalho simples, para os pobres, fragmentada por modalidades e ofertas educativas das mais variadas, levando à maior subalternidade da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas para a Juventude; Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the implementation of the municipality Projovem Teen Corumba (MS), as well as promote the understanding of public policies for youth, especially policies related to labor and education. We sought to analyze the insertion of Adolescent Projovem as a government policy between social care and education. Was placed on the agenda what this policy assumed as a characteristic within a hegemonic conception before the changes in the workplace in recent decades, which required focus on Neoliberal Globalization and the State Capital. We sought to understand the politics of this study training for youth and adults, developed through federal programs and enforced by municipalities. In light of the historical-dialectical materialism, the study had a strategy of field research in collective Projovem of the Municipality of Corumba (MS) through interviews with young people (students), social counselors, technical reference, those responsible youth, teachers and administrators of social assistance from the municipality. As a result we can state that the implementation of the Program in Corumba (MS) met the methodological guidelines on what is the basic methodological and guided by, and designed layout designed for application at the federal level in the municipalities obeying territorialization and the social and familial matricialidade. Despite the structural mishaps, human and financial resources over the seven years Corumba resources-MS, the program was up suiting the proposal, that from the point of view of supervisors did not meet the demands of the youth council in their specificities, indicating the contradiction inherent in the method of the program. Regarding access to schooling, the social value and the bond with the world of work, the program proposed the inclusion by encouraging in relation to the study, the qualification, however reproduced focused actions, discontinued, decentralized eventually translate the subordination of the layers popular working class. While young people who participated in the program have a positive view of it, we saw that as a teenager Projovem policy reflects EJA facing the working class fragmented actions, reproducing social classes, in which the working classes remain subordinate, although there new configurations of the capitalist order, in which there is no exclusion, but the increasingly pronounced interference of equity in vocational training of the working class, through training for simple work for the poor, fragmented by type of educational offerings and more varied, leading to increased subordination of the working class.

Keywords: Youth and Adult Education; Public Policy for Youth; World of Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....01

1. Educação de Jovens e Adultos: uma educação com recorte de classe, para a classe dominada.....01

2. O problema estrutural da educação capitalista e a políticas compensatórias: o Projovem.....09

CAPÍTULO 1: As Influências das mudanças no mundo do trabalho nas políticas direcionadas a educação de jovens e adultos.....13

1.1. Conceitos de adolescente.....13

1.2. As mudanças no mundo do trabalho.....20

1.3 A EJA e as políticas educacionais na década de 90.....37

CAPÍTULO 2: As Concepções do Método Materialista Histórico-Dialético como Fundamento de Compreensão da Realidade e o Projovem Adolescente.....47

2.1 O método, estratégia e procedimentos.....47

2.2 Contextualização do Projovem Adolescente (Programa Nacional de Inclusão de Jovens).....57

CAPÍTULO 3: A implantação do Projovem Adolescente no município de Corumbá-MS.....79

3.1 Contextualizando a política de assistência social no Município de Corumbá-MS 79

3.2 A implantação do Projovem Adolescente no município de Corumbá-MS.....85

3.3 O Trabalho coletivo e o funcionamento do Projovem Adolescente.....93

3.4 Acesso à escolarização por parte dos jovens do Projovem Adolescente e a valorização social.....102

3.5 Vínculo com o mundo do trabalho.....110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....123

APÊNDICES 132

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALFASOL – Alfabetização Solidária
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BPC – Benefício de Prestação Continuada
BVJ - Benefício Vinculado ao Jovem
CADUNICO – Cadastro Único de Famílias
CDPD - Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CINTERFOR - Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CNJ - Conferência Nacional da Juventude
CNs - Conselhos Nacionais
CONJUVE - Conselho Nacional da Juventude
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAT – Fundo de Assistência ao Trabalhador
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MOVA – Movimento de Alfabetização
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS – Mato Grosso do Sul
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NOB – Norma Operacional Básica
OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAEF - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos

PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à família

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PBF - Programa Bolsa Família

PBV I – Piso Básico Variável I

PBV II – Piso Básico Variável II

PCS - Programa Comunidade Solidária

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PJA – Projovem Adolescente

PLANFOR - Plano de Educação Profissional

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNJ - Política Nacional da Juventude

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSB – Proteção Social Básica

PSE – Proteção Social Especial

PT - Partido dos Trabalhadores

PVB – Piso Variável Básico

PVMC – Piso Variável de Média Complexidade

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SISJOVEM - O Sistema de Acompanhamento e Gestão do Projovem Adolescente

SMASC – Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro Representativo dos Sujeitos Participantes da Pesquisa.....55
QUADRO 2 – Temas Transversais trabalhados no Projovem Adolescente.....71
QUADRO 3 – Eixos Estruturantes do Projovem Adolescente.....72
QUADRO 4 – Dimensões Metodológicas do Projovem Adolescente.....107
QUADRO 5 – Faixas Etárias atendidas nos CRAS do Município de Corumbá após o Reordenamento dos Serviços (2013).....115

INTRODUÇÃO

1. Educação de Jovens e Adultos: uma educação com recorte de classe, para a classe dominada.

A questão educacional é central nas discussões de caráter social, uma vez que o analfabetismo e a ignorância são vistos como responsáveis pelas desigualdades. Como consequência, a escolarização é defendida como fator prioritário na promoção do desenvolvimento econômico, conforme apontam os autores que abordam as questões voltadas para a educação, trabalho e desenvolvimento social.

Ventura (2008) afirma que, a partir da década de 1990, com a reforma do Estado no Brasil e o investimento internacional no país, a educação e a preparação para o mundo do trabalho merecem enfoque. O investimento internacional passa a ser direcionado às políticas que ampliem o acesso ao ensino e à preparação técnica para o trabalho. Essa política de inclusão socioeconômica é intensificada por influência do neoliberalismo, que defende a inclusão de todas as camadas sociais no processo de produção.

Ao abordarmos questões como a da política pública educacional, somos incitados a perceber a construção de um projeto de sociedade e de cidadania o qual reforça as relações de poder entre Estado e sociedade, sobretudo, nos indivíduos que se pretende formar com essas políticas.

Assim, Azevedo (2001, p. 60) considera que uma política educacional:

> [...] articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto esse que corresponde [...] ao referencial normativo global de uma política.

Uma das políticas públicas de educação para aqueles que vivem com a parcialidade de seus direitos sociais (os trabalhadores) é a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Essa política vai ao encontro daqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo e preparação para o mercado de trabalho. Segundo Rummert (2006, p. 124 apud VENTURA 2008, p.19):

> Para compreender a configuração da EJA no Brasil enquanto educação para aqueles que na idade própria não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou no ensino Médio (LDBEN no. 9.394/96, Art. 37), consideramos fundamental a percepção de seu caráter de classe, bem como a conseqüente percepção de que seu público é formado essencialmente por trabalhadores, ou seja, por aqueles "que vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem à classe trabalhadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Título I, Da Educação, em seu artigo 1º, assevera que:

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

Nota-se que a escola é concebida como o lugar no qual ocorrem a apropriação e a sistematização do conhecimento. Essa relação deve estar sempre presente, em um contexto específico, como um processo de ensino-aprendizagem.

O atual quadro da infância e da adolescência em situação de vulnerabilidade e risco social[1], desde os que sofrem maus-tratos, abandono, abuso físico, psicológico, sexual, influência de todo tipo de delinquente até a morte por grupo de extermínio, faz todo agente social ou pesquisador refletir que, no Brasil, o atendimento a esta parcela da população resumiu-se ao desenvolvimento de programas assistencialistas ineficazes quanto ao objetivo de ressocialização, utilizando-se quase sempre de ambientes repressivos.

Desde o Brasil Colônia, pode-se perceber a marca autoritária presente nas relações sociais e no modo como se articulam os distintos interesses dos grupos e classes sociais. As políticas públicas para a área de assistência social e educação vêm acompanhadas do forte clientelismo, assistencialismo e meritocracia. Nota-se nos últimos anos o esforço de mudar essa realidade com

[1] A respeito da condição de vulnerabilidade e risco social, ambos são sinônimos de pobreza. A diferença é que uma é consequência da outra. A vulnerabilidade (a condição de vulnerável, de pobreza, de excluídos) coloca as pessoas em um risco social (nesse caso, os adolescentes que diante da condição de excluídos acabam por entrar nas drogas, crimes, entre outros).

políticas cada vez mais focais, a fim de diminuir as diferenças sociais e amenizar as situações de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, segundo Senna e Fernandes (2006), o Estado é um instrumento para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação de capital e ao desenvolvimento do capitalismo, configurando-se, assim, sua posição de gestor de conflitos. Dessa forma, as políticas sociais jamais se consolidaram como políticas de Estado eficazes, mas apenas atuaram como redistribuição dos direitos sociais com vistas à diminuição das desigualdades estruturais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Neste trabalho, entendemos que o homem, conforme definem Marx e Engels (1989) é um ser histórico, consequência de suas relações sociais e de sua apropriação privada do resultado de seu trabalho. Isso estabelece por si só as relações sociais de extrema desigualdade, como podemos ver ao longo da história e vivenciar ainda nos dias atuais.[2]

A situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes no Brasil é um problema que traz em sua complexidade as marcas da formação e do desenvolvimento sócio-político-econômico e cultural de um país que confina grande parte de sua população aos guetos, morros e favelas.

As grandes desigualdades econômicas e sociais, a ausência do oferecimento de uma educação e de saúde de qualidade para a maioria da população, somando-se ao desemprego estrutural[3] e à ineficiência das políticas públicas, contribuíram para que assistamos estarrecidos a uma desenfreada produção em série de crianças e adolescentes sem referências éticas e afetivas e sem perspectivas de exercerem sua cidadania[4]. São

[2] Considera-se a conjuntura do capitalismo atual a tríade formada pelo neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva que trataremos no capítulo 1.

[3] O desemprego estrutural é parte do sistema capitalista, como afirma Del Pino (1999, p.6*) "Não há como se desenvolver sob o capitalismo um crescimento equilibrado e sem problemas"*. De acordo com autor o aumento de produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-obra expulsa do sistema produtivo. É isto que permite dizer que o desemprego é estrutural. Sob o domínio do capital, o aumento de produtividade não tem um caráter social. Ao contrário, reverte exclusivamente para o capital. Assim àquele que se vê expropriado dos meios de produção, resta a venda de sua força de trabalho, como forma de assegurar sobrevivência. Essa é a conformação que o trabalho assume na sociedade capitalista. Assim o desemprego se manifesta pela eliminação de postos de trabalho, de forma definitiva, como conseqüência da reestruturação produtiva.

[4] Revel (2002) discute em seu texto a respeito de cidadania num contexto de educação profissional permanente. Para a autora, discutir cidadania num contexto de precarização das relações de trabalho e de aumento de trabalho informal é um desafio teórico, pois significa reconstruir os termos do contrato

crianças e adolescentes que se educam nas ruas e vivem na marginalização, não como opção, mas como consequência de desigualdades cada vez mais gritantes.

Atualmente, existem leis que buscam garantir proteção tanto à criança quanto ao adolescente. Mesmo assim, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), boa parte da população ainda desconhece o texto de seus artigos e a criança e o adolescente no Brasil permanecem tendo seus direitos violados. Dentre eles, destaca-se o direito ao pleno desenvolvimento educacional, ou seja, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse direito proporcionar-lhes-ia a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, respeitando a liberdade, a tolerância, a garantia da qualidade do ensino e a valorização da experiência extraescolar, preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece nitidamente a responsabilidade sobre a população infanto-juvenil, conforme seu artigo 227:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, 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.

É urgente uma inclusão social[5] que leve em conta uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento-aprendizagem. Quando se

---

social, no qual o cidadão oscila entre inserção e exclusão e constitui o elemento chave do sistema produtivo capitalista. Numa concepção moderna, o temo cidadania surge com a revolução francesa e traduz esse ideal de igualdade, liberdade e viver em comum. Porém, somente há um século e meio atrás é que o termo surge através da luta de classe a fim de regular os excessos da sociedade industrial e de garantir aos trabalhadores alguns direitos capazes de assegurar a reprodução da força de trabalho. No entanto, o que observamos hoje é que a cidadania se atualiza no âmbito público da sociedade civil como resposta sempre temporária a problemas contextualizados das comunidades. Vieira (2001) questiona a respeito das reivindicações de cidadania, pois este tem se tornado um espaço normatizador, no qual a concepção de cidadania se tornou universalizante e alinhada com o processo de fragmentação, pluralismos cultural das sociedades contemporâneas e alinhadas com o ideal da cultura hegemônica.

[5] No que tange à inclusão social, consideramos neste trabalho que as promessas de propiciar a inclusão dos chamados excluídos são socialmente inócuas no âmbito do capitalismo. Dentre outras razões, pelo fato de que não há exclusão real no modo de produção capitalista, pois todos possuem funcionalidades de diferentes ordens no sistema, mesmo aquela parcela da população que "não é mais imediatamente necessária para a autovalorização do capital" (MARX, 1984, p.). De acordo com Demo (2005, p.38), inclusão social pode ser considerada a inclusão na margem, “os pobres estão dentro, mas dentro lá na margem, quase caindo fora do sistema. Continuam marginalizados. O que mudou foi à maquiagem da pobreza”.

estuda inclusão de jovens, convém refletir também sobre as transformações que tornaram possíveis as políticas para inclusão de jovens e adultos. Essas mudanças são provenientes do mundo do trabalho nas últimas décadas em nível mundial e permeiam os investimentos e ações nessa área.

A escola não pode abster-se da tarefa de formar cidadãos críticos e conscientes. Ciente das suas responsabilidades, ela deve superar os entraves e buscar alternativas práticas, vinculando-se à tarefa de forma crítica e democrática.

Oliveira (1988) retrata o contexto brasileiro, quando afirma que os direitos básicos, como o acesso à educação de qualidade e a entrada no mercado de trabalho de forma adequada articulam-se com a política educacional no Brasil e com a negação do direito ao usufruto da escola básica, tão essencial para a própria reprodução da ordem capitalista, pois acaba por se relacionar com o padrão autoritário que rege as relações sociais. A educação não é utilizada apenas como ferramenta para transformar a população em força de trabalho, mas como um mecanismo de regulação, como um espaço que implica o reconhecimento dos subalternos, como também observa Ventura (2008).

Da complexidade até aqui exposta emana a seguinte questão: como apreender os processos que engendram a política educacional no Brasil, ao se considerar o contexto sócio-econômico, cultural e político em que a mesma vem sendo formulada e implementada? Diversos autores abordam esta problemática especificamente para a educação de jovens e adultos e para as numerosas políticas envolvendo a juventude para minimizar diferenças e ampliar o nível de conhecimento da população jovem e adulta:

> A demanda por mão de obra mais escolarizada e mais qualificada é uma das exigências da economia mundial que, desde fins da década de 1980, é regida pelo neoliberalismo. Os fatores considerados pelos estudiosos, com a redução do papel do Estado nas áreas sociais (a educação é um exemplo), a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente a juventude dos setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economia periférica, tal como é o caso do Brasil.” (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 22).

A educação é direito da criança e do adolescente, segundo a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses textos apontam a educação como possibilidade de pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes atendimento das mais variadas formas como: políticas sociais básicas; políticas e programas de assistência social, entre outros que se configuram para os jovens como formas de sair da situação de exclusão em que se encontram.

É importante, no entanto, saber se tais políticas se articulam de forma adequada para de fato romper com as diferenças sociais, ou se apenas funcionam como amenizadores dos conflitos sociais.

Mondini (2011), em seu estudo sobre a resiliência e medidas socioeducativas, afirma que o adolescente não pode ser estudado fora de seu contexto, demonstrando, assim, suas várias concepções dentro das várias materialidades. Isso aponta para o fato de que a vulnerabilidade que o adolescente pode mostrar não é inata e está ligada às condições materiais: “diferentes adolescentes, diferentes materialidades” (p. 139).

Desta forma, a escola se configura como o principal espaço organizado destinado à formação integral do ser humano e ela deve procurar meios de abordar todas as coisas e favorecer o olhar crítico e o espírito investigativo (HERNANDEZ, 1998). Assim, o trabalho com a juventude deve assumir papel crítico e inclusivo, pois o jovem deve ser considerado em suas várias nuances.

No Brasil, ainda se observam poucos estudos sobre os modos como foram concebidas as ações públicas destinadas aos jovens no século XX, muito embora sejam perceptíveis alguns traços que reiteram algumas orientações latino-americanas. Segundo Abad (2002), em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios da facilitação processos de transição e integração ao mundo adulto.

Ozella (1998), ao elaborar formulações em torno dos segmentos juvenis e da juventude, afirma que a problemática em relação aos jovens, como violência, marginalidade, por exemplo, está cada vez mais reiterada nos últimos anos. Os jovens ora são vistos como problemas, ora como setores que precisam ser objeto de atenção.

É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como uma fase de vida marcada por certa instabilidade, associada a determinados problemas sociais. Por outro lado, é no âmbito de uma concepção ampliada de direitos que alguns setores da sociedade brasileira têm-se voltado para a discussão da situação dos adolescentes e dos jovens, cuja expressão maior reside no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990.

Dados estatísticos, de acordo com o IBGE (2013), mostram que o analfabetismo atingiu 8,6% da população residente no país, que equivalem a 12,9 milhões de pessoas. Até 2012, o analfabetismo no Brasil vinha em uma trajetória de queda. Em 2004, a taxa era de 11,5%. Entre as cinco regiões brasileiras, na passagem de 2011 para 2012, o analfabetismo teve o maior aumento no Nordeste, onde passou de 16,9% para 17,4%. No mesmo período, o indicador cresceu 0,4%, no Centro-Oeste, para 6,7%. As regiões Norte e Nordeste registraram os maiores percentuais de analfabetos funcionais em 2012, 21,9% e 28,4%, respectivamente. No Sudeste, o índice foi 13,2%; no Sul, 13,7%; e no Centro-Oeste, 16,5%.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012 (Pnad)[6] também focalizou o nível de instrução da população brasileira. Na comparação entre 2011 e 2012, houve aumento do percentual daqueles que possuíam nível fundamental incompleto ou equivalente, de 31,5% para 33,5%. Por outro lado, no mesmo período, diminuiu a proporção das pessoas sem instrução e com menos de um ano de estudo, de 15,1% para 11,9%. O percentual de pessoas com nível superior completo aumentou de 11,4%, em 2011, para 12%, em 2012. Assim, em 2012, havia 14,2 milhões de pessoas com nível superior completo, 6,5% a mais que em 2011.

Os dados mostram que o Brasil, de acordo com Saraiva e Martins (2013), ainda precisa se esforçar para universalizar totalmente o acesso à educação de crianças e jovens. Se, na faixa etária entre 6 e 14 anos, 98,2% frequentam a escola, no intervalo dos 15 aos 17 anos, quando os jovens deviam estar cursando o ensino médio, a presença cai para 84,2% da

[6]Fonte:http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default.shtm, acessado em 23/10/13.

população. A nova Pnad traz um avanço de meio ponto porcentual em relação aos 83,7% do ano anterior. Entre os jovens com 18 a 24 anos, portanto, em idade universitária, apenas 29,4% estudam. No levantamento anterior, eram 28,9%.

Esta contradição entre a esperança nas novas gerações e a triste realidade urbana encontrada nas estatísticas gera a necessidade de que o poder público e a sociedade civil definam planos e ações direcionadas a proteger, capacitar e gerar oportunidades aos jovens, de modo a mudar esse quadro. Esse conjunto de planejamentos e ações dos governos com o apoio da população culmina nas políticas públicas para a juventude.

Dessa forma, a juventude deixa de ser um sonho, o chamado futuro do Brasil, para ser o presente cheio de possibilidades. Contudo, Ventura (2008) nos mostra que as políticas públicas de inclusão voltadas para a formação para o trabalho têm um foco muito diferente do que podemos ver e pensar, pois na sua maioria formam trabalhadores para o trabalho simples e subalterno.

O desenvolvimento de ações direcionadas em diversas áreas de interesse público, como na área de educação, possibilita que as escolas, além do conhecimento formal, gerem capacitação e profissionalização aos estudantes.

Parte-se da constatação de que ser jovem, segundo Borelli, Rocha e Oliveira (2007), significa responder por inserções singulares e experimentar, de forma conflituosa, a hierarquia de classes, as desigualdades sociais, a maior ou menor exposição à violência e os limites entre vida e morte, as condições de gênero, etnia, nível de escolaridade, qualidade de moradia, pertença familiar; a diversidade cultural, o acesso ou a exclusão ao consumo, a participação política, cultural, comunitária, o protagonismo juvenil.

A grande problemática apontada por Bock, Furtado e Teixeira (2001) é que o adolescente, sobretudo aquele oriundo das camadas populares da classe trabalhadora, encontra-se impotente. Não vê possibilidade de escolher, ou pior, não se vê como sujeito e sim como subjugado. Cabe ressaltar aqui que este adolescente é parte da realidade concreta, pois, segundo Mondini (2011), responde às necessidades históricas da sociedade capitalista e que foi naturalizada como um período conturbado e de crises, o que reforça ainda mais a necessidade de um olhar mais atento.

2. O problema estrutural da educação capitalista e as políticas compensatórias: o *Projovem*

Para lançar um olhar para o *Projovem Adolescente* (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), é preciso perceber as contradições, oposições e convergências de interesse e qual o fio condutor dessa política em relação ao contexto sócio-econômico o qual o país atravessa, visto que foi criado para preencher uma lacuna, fazendo com que o jovem permaneça na escola, capacite-se e se qualifique para o mercado de trabalho.

Entre a faixa etária de 15 a 17 anos, nos últimos anos vem ocorrendo um declínio nos percentuais dos que não frequentavam a escola, porém o patamar ainda é muito alto e estudos revelam que nessa faixa etária o trabalho infanto-juvenil aumenta. O jovem deixa de estudar para trabalhar e tentar manter a família. De fato, ao tomar essa atitude, o jovem acaba por comprometer sua inserção no mundo do trabalho que lhe possibilite sair das situações de vulnerabilidade, pois essa atitude acaba sendo emergencial e a retomada dos estudos passa a ser adiada.

Sendo assim, mais do que nunca são necessárias políticas públicas[7] que viabilizem justamente o contrário. O jovem da classe trabalhadora precisa estar capacitado e preparado para enfrentar o mundo do trabalho com uma boa escolarização e formação profissional. Assim, analisar a implantação do *Projovem Adolescente* no Município de Corumbá como uma política governamental entre assistência social e educação é colocar em pauta o que essa política vem assumindo como característica dentro de uma concepção hegemônica diante de tantas mudanças no mundo do trabalho nas últimas décadas, o que pressupõe enfocar o Estado neoliberal.

Setores como educação e assistência social vêm-se articulando de acordo com a política adotada nos últimos anos, com o objetivo de erradicar a pobreza e a vulnerabilidade. No entanto, pode-se dizer que muito se tem feito,

[7] Entende-se por políticas públicas: "[...] o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público" (GUARESCHI et. al., 2004, p. 180).

mas para evitar e remediar. Ou seja, são as políticas que tratam questões determinadas na infraestrutura, para a circunscrição da superestrutura. Embora preguem a resolução, somente minimizam a situação, ao apontar um único caminho que, por si só, não resolve o problema da pobreza e da vulnerabilidade, como é o caso da educação e da assistência social.

Diversos programas integraram e integram essa agenda voltada para os jovens como o *Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica*. O principal objetivo é criar estratégias que articulem intersetorialmente as políticas públicas e os respectivos programas, conferindo-lhes escala, otimizando ações e potencializando resultados.

Um importante avanço na concepção da política de proteção e promoção social para os jovens e suas famílias é o aprofundamento da integração entre as transferências de renda e os serviços socioassistenciais. A extensão da idade para os jovens de 17 anos do Programa *Bolsa-Família* foi articulada à modalidade do *Projovem Adolescente* como parte de uma estratégia para promover a integração das políticas sociais voltadas à juventude, público mais exposto à violência e ao desemprego, conforme exploraremos no capítulo 2.

O referido serviço é ofertado no *Centro de Referência de Assistência Social* (CRAS) ou deverá estar a ele referenciado. O *Projovem Adolescente*, por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), articula três eixos estruturantes em seu traçado metodológico: Convivência Social, Participação Cidadã, Mundo do Trabalho. Há inclusive seis temas transversais relacionados à juventude como: Direitos Humanos e Socioassistenciais, Trabalho, Cultura, Meio Ambiente, Saúde, Esporte e Lazer.

No município de Corumbá (MS), existem seis CRAS e nove coletivos. A ampliação dos CRAS na cidade e adesão de novos coletivos representam a presença do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) articulando a Política de Assistência Social por meio de programas e serviços sócio-assistenciais. Desse exemplo concreto da presença e ação da política publica cabe indagar: qual seria a abrangência de tal Programa enquanto política pública? Que inclusão se tem pretendido com estas ações? Estaria contribuindo para que haja retardo da entrada do jovem no mercado de

trabalho? De qual campo de trabalho este jovem tem feito parte? Existe uma rede que efetiva a política pública de integração dos jovens à educação e ao contexto social?

Neves (1997 apud VENTURA, 2008) afirma que as políticas públicas aproximam-se da formação para o trabalho simples na atual geração de trabalhadores. Logo, um programa de inclusão de jovens como o *Projovem* pode configurar nesta perspectiva uma agenda para fazer frente à miséria, mas limita-se, como a EJA, a oferecer aos jovens não uma real possibilidade de crescimento, mas apenas uma brecha para trabalhos subalternos e geração de mais vulnerabilidade.

Assim, Ventura (2008) nos faz perceber que, nas últimas décadas, as políticas sociais voltadas para a minimização da pobreza são cada vez mais presentes com características aligeiradas e assistencialistas. Segundo a autora, *"mais do que negar acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de oferta e acesso, ou seja, verifica-se uma distribuição e regulação de diferentes acessos a variadas ofertas de educação"* (p.20). O que nos intriga nesse sentido é apreender o que nesses moldes as políticas públicas para a juventude de cunho sócioeducativo vem contribuindo para o controle social, se estruturando a partir de objetivos paliativos frente à desigualdade social.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar o processo de implantação do *Projovem Adolescente* no Município de Corumbá (MS) como programa sócio-educativo que visa, principalmente, despertar no jovem o desejo de continuar os estudos. Dentre os quesitos a serem avaliados, estão a infraestrutura para a implantação, infraestrutura do programa, o trabalho coletivo para a implementação do programa, número de vagas ofertadas, evasão do programa, escolarização dos jovens, formação de vínculo e inserção social, e o vínculo com o mundo do trabalho. Dessa maneira, também se delineiam outros objetivos que se fazem pertinentes, tais como mapear as ações e metas do referido programa; avaliar o impacto das metas atingidas junto ao universo do público-alvo (família, comunidade, escola), e diagnosticar, como medida complementar, o tecido social do município, de modo a analisar os avanços e desafios do município de Corumbá (MS) em relação à Política de Assistência Social e às políticas de inclusão voltadas para a juventude.

O referencial teórico-metodológico adotado nesta dissertação é o Materialismo Histórico-Dialético. Tal referencial é marcado pela visão de mundo do pesquisador e também o compromisso ético e político em relação à realidade com vista à mudança do mesmo.

Trata-se de pesquisa de campo, realizada com jovens e seus responsáveis que participaram dos coletivos de *Projovem* dos *Centros de Referência da Assistência Social* (CRAS I e CRAS II) mais antigos do município de Corumbá (MS). Também foram entrevistados os orientadores sociais de cada coletivo, os técnicos de referência dos CRAS em questão, assim como os coordenadores, a Gerência de Proteção Social Básica, a Coordenação do Programa Bolsa Família Cadastro Único no município, a Assessoria Técnica e Executiva da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SMASC) e a direção de uma Escola do Território do CRAS pesquisado, totalizando 15 pessoas entrevistadas.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo 1, apresentaremos os conceitos de adolescência e as principais questões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre elas as políticas de inclusão de jovens e adultos, destacando o *Projovem Adolescente* (15 a 17 anos) como política de alívio da pobreza.

No Capítulo 2, abordaremos as estratégias e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, pesquisa de campo e o aprofundamento teórico referente ao método do materialismo histórico. E, faremos a apresentação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) em suas variedades e daremos maior atenção ao *Projovem Adolescente*.

No Capítulo 3, traremos a análise da implantação do *Projovem Adolescente* no Município de Corumbá (MS), ampliando o entendimento do que se trata essa política de formação de jovens e adultos, desenvolvida por meio de programas federais e executadas pelos municípios.

Por fim, nas considerações finais deste trabalho, sintetizaremos os principais resultados e apontaremos os avanços e limites desta pesquisa, assim como os possíveis trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1

AS INFLUÊNCIAS DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO NAS POLÍTICAS DIRECIONADAS À EJA

Ao estudarmos os fenômenos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Inclusão de Jovens, necessitamos saber de que jovem/adolescente estamos nos referindo, para que jovem estão direcionadas políticas que quase sempre são de cunho compensatório e que acabam perpetuando a inserção no mundo do trabalho de forma precária, como afirma Fernandes (2008).

Assim, a finalidade deste capítulo é trazer a caracterização deste jovem, especificamente o adolescente, tendo em vista que, neste trabalho, estamos nos referindo à faixa etária de 15 a 17 anos. Abordaremos as mudanças no mundo do trabalho como pano de fundo, contexto no qual se inserem as questões da EJA e do Projovem. Desta forma, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira, abordaremos o conceito de adolescência; na segunda seção, discutiremos as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na educação; e na terceira, as políticas para jovens e adultos no campo educacional e social.

1.1. Conceitos de adolescente

O termo *adolescência* data do início do século XIX, de origem latina, do verbo *adolescere* e significa desenvolver-se, crescer. A adolescência é uma etapa da vida considerada por muitos como uma criação cultural das sociedades modernas do mundo ocidental, mais do que uma realidade universal nas sociedades humanas. E, consequentemente, responde às necessidades históricas de seu tempo e da sociedade a qual pertence.

Em sociedades mais primitivas, há, geralmente, ritos de passagem que demarcam precisamente a mudança para fase adulta. Nessas sociedades, o adolescente passa a ser adulto e assumir responsabilidades tão logo atinge uma determinada idade e passe por determinado ritual.

Na sociedade contemporânea, o jovem das camadas mais ricas acaba por ter a adolescência mais prolongada, o que não acontece com as camadas populares, nas quais não há quase tempo para se viver essa etapa. O jovem das camadas populares quase sempre precisa se preocupar com sua sobrevivência e de sua família, assumindo responsabilidades de adultos, tais como trabalhar, ser chefe de família etc. Caso contrário, uma opção comum é marginalizar-se através dos caminhos da violência.

Castro (2007), em estudo sobre a trajetória das camadas populares e a universidade pública, destaca que existe uma estratificação educacional quanto ao acesso educacional das classes sociais, em especial, quando se refere às camadas mais populares que, consequentemente, têm menos chances que as outras camadas sociais.

Segundo Leão (2006, apud CASTRO, 2007, p. 30), o fato de os pais de camadas populares apresentarem uma baixa escolaridade, quando relacionado à escolaridade do filho, por si só não seria o motivo de muitos jovens não alcançarem escolaridade suficiente, ou não atingirem o nível superior de ensino. Mas as dificuldades econômicas encontradas por vários desses jovens com relação à manutenção dos seus estudos são considerados motivos pelos quais a grande parcela dos jovens das camadas populares se vêem forçados a ter que conciliar os estudos com o trabalho. Na contramão dessa situação, o estudo, ou seja, a qualificação educacional apresenta-se como garantia de disputa no mercado de trabalho. De acordo com o autor, “Para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências das desigualdades diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc.” (LEÃO, 2006, p. 36 apud CASTRO, 2007, p.31).

Assim, a delimitação do que é adolescente e do que é criança através da idade se tornou natural entre as famílias e os educadores, pois se acredita que quanto mais idade a criança ganhava, mais apta ao trabalho estaria. Ressalte-se que, durante muito tempo, foi essa ideia que predominou. Assim, ficava cada vez mais nítido que, ao adolescer, por mais que o estudo fosse importante, o que vinha primeiro na ordem do dia era a subsistência familiar. Ao pensarmos nas classes dominantes e nas camadas médias da classe trabalhadora, percebemos que o jovem não possui esse pensamento, tendo em vista que não precisa colocar à venda o seu trabalho, em benefício seu e de

sua família, podendo dedicar-se aos estudos e seguir adiante sem muitas preocupações.

O conceito de adolescência foi se desenvolvendo a partir da Idade Média até se consolidar com o sentimento atual das diferenças de idade, o qual se expressa no estabelecimento tardio de relações entre idade e classes escolares. Segundo Ariès (1981), no início do séc. XIX, podia-se observar uma correspondência cada vez mais rígida entre idade e classe escolar. “As idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiam com as classes” (p. 177).

Ainda segundo Ariès (1981), para a consolidação da burguesia e sua sociabilidade: “De um lado, as crianças foram separadas dos mais velhos e, de outro, os ricos foram separados dos pobres” (p.183). Podemos concluir que a divisão social de classe foi ganhando historicamente contornos mais claros e, é claro, em temos de oportunidades educacionais, os tipos de ensino foram reproduzindo esta divisão: um, para a classe dominada e, outro, para a classe dominante.

Notamos que, para o desenvolvimento e aplicação de projetos e programas voltados para a juventude, como vemos no Projovem, o parâmetro principal é a faixa etária e a condição socioeconômica que demarca claramente o que é relevante para determinada classe social, a classe dominada. Esse olhar específico traduz uma forma do Estado resolver através de políticas públicas as desigualdades a que estão expostas as camadas populares de classe social, no entanto, acaba por dizer o lugar do adolescente da camada popular.

Mondini (2011), ao pesquisar sobre a resiliência e a juventude que cumpre medidas socioeducativas, revela que a inserção marginal na sociedade pode tornar-se a realidade de muitos adolescentes da classe dominada que, sob as determinações do capitalismo, precisam auxiliar os pais na sua sobrevivência, inserindo-se em atividades laborais informais e precárias. Daí decorre a conclusão de que há diferentes adolescências e diferentes materialidades.

O adolescente, como afirmam Aberastury e Knobel (1991, p. 11):

> [...] apresenta uma vulnerabilidade especial para assimilar os impactos projetivos de pais, irmãos, amigos e de toda a sociedade. Ou seja, é um receptáculo propício para encarregar-se dos conflitos dos outros e assumir os aspectos mais doentios do meio em que vive. Isto é o que atualmente presenciamos em nossa sociedade, que projeta suas próprias falhas nos assim chamados excessos da juventude, responsabilizando-os pela delinqüência, pela aderência às drogas, pela prostituição etc.

Esse pensamento leva à discussão sobre adolescência para o lado biopsicossocial, no qual os conflitos e contradições ocorrem a partir de circunstâncias interiores, o que deixa o contexto social em segundo plano, sobrepondo estruturas internas, inerentes aos adolescentes. Isso acaba sendo uma tendência à formação reprodutora, acrítica e despolitizada sobre a juventude.

A crise de identidade no adolescente, tão marcante na sociedade moderna, é percebida por meio das transformações físicas, na alteração do comportamento psicológico, trazendo à pessoa desequilíbrios emocionais, como ocorrências de choro, irritação, ansiedade e agressividade. Essas atitudes, em qualquer outra fase da vida, seriam consideradas insanas, mas na adolescência podem ser consideradas perfeitamente normais, como explica Aberastury (1981). Para a autora, as transformações da puberdade acarretam perdas, que ela chama de lutos: “a pessoa passa por três lutos básicos: a perda do corpo infantil, a perda dos pais da infância e a perda do mundo infantil” (p.65). Tais singularidades expressam-se nas próprias diversidades que marcam a condição juvenil. Vividos por qualquer adolescente em qualquer classe social, esses conceitos acabam por generalizar e idealizar um adolescente que não tem existência na realidade; um tipo ideal.

A ideia de uma adolescência padrão, personificada em indivíduos que se comportariam de um modo padrão, que adotariam o mesmo modelo de consumo, com aspirações e desejos similares, é uma ideologização, porém, como toda ideologia, com força e potência para fazer com que todos passem a pensar e agir como se fossem iguais. Por meio dessa ideia, o jovem adolescente faz-se *tábula rasa* das reais desigualdades de condições de vida que determinam os diferentes modos de ser e de pensar dos indivíduos e que se reforçam nos processos de alienação social induzidos, principalmente, pela mídia.

Tal aspecto nos faz concluir que este indivíduo adolescente não está solto no mundo, sofrendo individualmente suas alterações hormonais, comportamentais; ele é parte de uma cultura, de uma sociedade, de um processo histórico. Esse processo se dá de acordo com Levisky (1998), em contato direto com a cultura através das primeiras relações sócio afetivas, que são as relações que vão se estabelecendo entre o indivíduo, sua família e a sociedade à qual pertence.

É o que destacam Aguiar, Bock e Ozella (2001, p. 167):

> As características da adolescência têm sua explicação nas relações sociais e na cultura e não no próprio desenvolvimento do sujeito que se constitui como adolescente. Claro que o sujeito construirá esse processo imprimindo-lhe suas características; mas a adolescência como conceito geral, como referência cultural para o próprio sujeito que se constitui, não pode ser analisada a partir do sujeito como se suas características surgissem naturalmente à medida que atingisse determinada idade.

De acordo com Pinheiro (2006), o conceito de adolescência é socialmente construído, portanto, o que poderá ser visto aqui como um comportamento típico da adolescência, em outro lugar, pode ser apenas uma atitude sem nenhuma repercussão. Sendo assim, é absurda a ideia de que possa haver uma população adolescente abstrata. Esse entendimento de adolescência revela que o adolescente das camadas populares é igual a outro adolescente das camadas médias, desconsiderando, por exemplo, que a realidade vivida por cada um deles faz com que se diferenciem.

Assim, o adolescente é um ser construído socialmente dentro de um momento histórico. A adolescência deixa de ser analisada como algo abstrato, como apenas vivência de cunho pessoal, interno, para ser vista como uma etapa que se desenvolve na sociedade, em uma dada fase da história da humanidade.

O surgimento da adolescência é apontado por Clímaco (1991 *apud* Aguiar, Bock e Ozella, 2001), como uma consequência da sociedade moderna, ou seja:

> Na sociedade moderna, o trabalho e sua sofisticação tecnológica passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola. (p.169).

Entende-se por isso que o conceito de adolescência foi criado a partir da sociedade moderna, por questões de ingresso no mundo do trabalho e consequente preparo técnico. Essa visão de adolescência supera o que diversas correntes dentro da psicologia muitas vezes tomaram como natural, um processo interno.

Se por um lado, encontramos no Brasil o fenômeno da adolescência prolongada – comum nas camadas média e alta em que a condição de adolescente tende a prolongar-se em função das expectativas de uma formação profissional cada dia mais exigente e especializada - temos, igualmente, a realidade de um significativo contingente populacional de adolescentes que, pela condição de pobreza de suas famílias, fica impedido de viver essa etapa preparatória, sendo obrigado a uma inserção precoce no mercado de trabalho, formal ou informal (UNICEF, 2006, p. 9).

Os adolescentes considerados pobres são aqueles provenientes de famílias que vivem com até ¼ do valor do salário mínimo por mês, considerados as maiores vítimas da exclusão social e da falta de oportunidades. Pochmann (2004, p. 15) discorre sobre os maiores problemas que encontramos na sociedade brasileira, afirmando que:

> Desemprego, desnutrição, condições precárias de saúde, situação inadequada de moradia, violência, analfabetismo e baixos indicadores educacionais são alguns dos problemas gerados pela condição de pobreza e miséria que atinge uma parcela significativa da população. A falta de acesso à escola, a repetência e a evasão escolar, a baixa qualidade da educação são problemas que atingem a adolescência pobre. As dificuldades de acesso à saúde, a AIDS e as demais doenças sexualmente transmissíveis, a exploração sexual, a prostituição infantil são agravantes. O trabalho infantil, o trabalho precoce, os trabalhos penosos, o envolvimento de crianças e adolescente no tráfico de drogas, a falta de acesso à inclusão digital e a precária preparação do jovem para a profissionalização vêm acentuando a exclusão social, colocando os adolescentes em risco.

Porém, cabe ressaltar que a pobreza é compreendida para além das definições restritas à falta de recursos materiais. Demo (2003) afirma que pobreza vai além de destituição material, devendo levar-se em consideração também os aspectos de participação social e política. De acordo com esse autor, a pobreza possui várias dimensões, não sendo caracterizada apenas pela falta de acesso a bens materiais para a sobrevivência, mas também ao pouco e, às vezes, a nenhum acesso a seus direitos.

Da mesma forma, podemos considerar que o termo vulnerabilidade traz em si esse tom de desvantagem social, quando observamos os direitos previstos já na Constituição Federal de 1988.

Nesta situação, o jovem em vulnerabilidade social possuiu menor disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos para superar sua condição de vida, pois, aliado à falta de recursos materiais, o acesso à educação, trabalho, saúde e lazer são bem restritos.

O jovem que almeja essa melhoria e não consegue, diante dessas dificuldades postas a ele, em função das desigualdades sociais e discriminações enfrentadas, torna-se mais suscetível a situações de violência, tanto como vítima, quanto como autor.

Esse comportamento antissocial é explicado por Outeiral (1998) como *processos* identificatórios em que a falta de um continente familiar adequado, espaço e limites poderão determinar uma atividade impulsiva, pouca tolerância à frustração e uma atuação violenta. Não é o fato em si de ser adolescente que deflagra comportamentos desviantes, mas o fato de esse adolescente viver ou não sob a condição da exclusão social, determinada pela desigualdade econômica e cultural.

Apesar dos avanços da legislação brasileira, existe um abismo entre o sistema de ensino e os adolescentes, à medida que se aproximam da vida adulta. Isso ocorre, pois, assim como os jovens mais favorecidos, os jovens pobres possuem as mesmas necessidades de consumo. Desta forma, uma grande parcela se vê obrigada a trabalhar e, consequentemente, deixar os estudos para outro momento.

Isso se dá por vários motivos como aponta Fernandes (2008), em sua pesquisa sobre a juventude e o mundo do trabalho:

> A juventude brasileira pode ser definida fundamentalmente como trabalhadora e isso se dá por diferentes razões. Em decorrência da pobreza de boa parte dos municípios, o jovem tem que ajudar nas estratégias de sobrevivência, daí a participação não desprezível (63,9% no país como um todo e 63% no conjunto das principais metrópoles). Além disso, elementos como o desejo de autonomia, o significado do consumo como forma de pertencimento do jovem em seu grupo social, o valor cultural simbólico do trabalho, associados à escola pouco atraente, de baixa qualidade e distante da realidade dos jovens, principalmente dos mais jovens, estimulam a disposição para a entrada no mundo do trabalho. (p.111)

A entrada precoce dos adolescentes no mundo do trabalho em sua grande parte se dá de maneira informal e precária. O trabalho, que poderia ter dimensões ontológicas de aprendizado, de realização, de prazer, e representar uma possibilidade de convivência com pessoas diferentes, passará a significar exploração, alienação e afastamento do mundo escolar, gerando prejuízos educacionais e sociais.

Assim, destacamos que o jovem adolescente encontra-se inserido no mundo do trabalho flexível, no interior da mundialização do capital. O jovem que nos referimos nesta dissertação é aquele em situação de vulnerabilidade social, pobreza e criminalidade, tão recorrente na atualidade. Enfim, é público beneficiário dos programas sociais de âmbito público, destacando programas como o *Projovem Adolescente,* que aqui estudaremos.

1.2. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação

Discorrer sobre políticas educacionais e programas sociais dirigidos a jovens e adultos pouco escolarizados é também desvendar o que esses instrumentais possuem enquanto concepção de empregabilidade, produtividade, competitividade e coesão social, tendo em vista as mudanças no mundo do trabalho. Essas mudanças ocorreram através da reestruturação produtiva, conceituada por Alves (2000) como as transformações ocorridas no setor produtivo através do uso da automação, ou seja, mudanças na forma de organizar e gerir o trabalho. Destaca-se o *Toyotismo* como o padrão flexível de produção que incorporou a subjetividade do trabalhador. Com isso, reafirmando a divisão internacional do trabalho, reproduzida nas políticas educacionais

subservientes dos interesses econômicos, reforçando a conformação ideológica da classe trabalhadora, ficou restrito à classe trabalhadora o baixo nível de qualificação profissional, o que geralmente resulta na obrigação de aumentar sua subordinação funcional.

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas nos dão uma significativa visão das transformações educacionais dos últimos tempos e as tendências dos programas sociais a que nos remetemos nesta dissertação.

Cabe aqui ressaltar que existe uma diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho. Quando nos referimos a mundo do trabalho, estamos falando de como as relações de trabalho se estabelecem. Segundo Nozaki (1999, p.5):

> Apesar da tentativa de esvaziamento teórico do mundo do trabalho enquanto categoria de análise sociológica, este se mostra central para a compreensão do engendramento das forças produtivas no seio do modo de produção capitalista em seu atual estágio, que determinam, inclusive, outros campos supraestruturais: "Observando, portanto, o mundo do trabalho, reconhecemos a atualidade, a permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx o descreveu" (Taffarel, 1997a:864).

A noção de mercado de trabalho é proveniente do trabalho como mercadoria. Os trabalhadores seriam os ofertantes de trabalho e os capitalistas os demandantes. Quando a demanda por trabalho é maior que a oferta, os salários aumentariam, e quando a oferta por trabalho é maior que a demanda, os salários diminuiriam, segundo a tradição da formulação da economia clássica, de Adam Smith.

Podemos citar a organização do trabalho fabril, pautada pela produção em massa, controle do tempo e movimento do trabalhador. A separação entre quem elabora e quem executa o trabalho revelava um modelo de trabalhador com qualificações mínimas para as funções no padrão de acumulação *Taylorista-fordista*.

> O modelo taylorista/fordista caracteriza-se pela produção em massa com controle do tempo e movimento do trabalhador, segmentação das funções desenvolvidas pelo operário, separação entre articuladores intelectuais e executores do trabalho e pela organização vertical nas unidades fabris, ou seja, com a existência da figura do supervisor (Antunes, 1995; Kuenzer, 1986). Aqui, percebemos a clássica formulação marxiana de divisão do trabalho, decorrendo da alienação do produto, no caso da sua materialidade, e da alienação do processo, no caso da organização do trabalho. (NOZAKI, 1999, p. 6)

No entanto, a partir do momento que se viveu a crise econômica da década de 1970, a forma de se organizar o trabalho passou a ser calcada numa gestão em que a produção visava suprir o consumo e não a produção em massa. Houve a diminuição de níveis hierárquicos e uma atenção maior à autonomia e ao trabalho em equipe. A busca de maior produtividade para a empresa levou a diversos modelos de qualificação de trabalhadores.

> [...] inicialmente, a qualificação dizia respeito à capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Depois, progressivamente, enquanto era obtido esse crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. Atualmente, a etapa que estamos começando a atravessar caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro. (BRUNO, 1996, p.92, *apud* ESPINDOLA, 2004, p.4).

A partir dessas novas bases materiais de produção, novas relações sociais e relações entre trabalho ciência e cultura passaram a constituir o novo princípio educativo relativo à formação dos trabalhadores para atender às demandas exigidas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, ou melhor, pela mundialização do capital defendida por Chesnais (1996), quando afirma que estamos a tratar de outra etapa no processo de internacionalização, tal qual a conhecemos em 1950. Tendo em vista as constantes mudanças no capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação, temos que nos atentar para o termo *Globalização*, que inicialmente se referia à capacidade de grandes grupos capitalistas de atuar em várias partes do mundo, de forma mais ou menos coordenada, porém não é de fato o significado para o que ocorre em relação a acumulação de capital.

O termo que consideramos mais correto e que utilizaremos neste trabalho é o que Chesnais (1996) define como - a *Mundialização do Capital*. Sendo assim, estamos diante de um novo patamar de acumulação capitalista, que é o processo de internacionalização e financeirização do capital. A análise de Chesnais aponta que a globalização é muito mais que uma globalização das trocas. É uma globalização de investimentos e da produção. Ou seja, a globalização se dá não pela mundialização das trocas, mas pelas operações do capital tanto industrial como financeiro.

O próprio termo aqui colocado, *globalização*, dá o sentido de mundialização da economia, porém, ao analisarmos François Chesnais (2001), percebemos que este é um termo impreciso, unilateral, ainda que popular, revestido ideologicamente. Chesnais (2001) prefere a expressão “mundialização do capital”, pois globalização não descreve profundamente a integração mundial, dando um sentido de repartição menos desigual das riquezas. Muito pelo contrário, a mundialização liberou todas as tendências à polarização e à desigualdade, tendo em vista que em busca da rentabilidade o próprio capital criou um processo contraditório, produzindo riqueza em um pólo social (que é também espacial) e no outro a polarização da pobreza e da miséria, pois, de acordo com os investimentos financeiros, há a divisão clara entre continentes e subcontinentes em conformidade com os benefícios financeiros, a liberalização e a desregulamentação das trocas como movimentos de capitais.

Na verdade, essa é uma nova configuração do capitalismo mundial, dos mecanismos que comandam e regulam seu desempenho. Assim, a base técnica da produção *Taylorista/Fordista* vai sendo substituída por outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual se apresenta de forma dominante.

A diferença básica entre *Fordismo* e *Taylorismo*, segundo Harvey (1992), era de que Ford acreditava que a implantação do método por ele aperfeiçoado resultaria em um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista, pois ele acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo, o que efetivamente não se concretizou.

Para entendermos melhor as mudanças no mundo do trabalho, é coerente observar que a ordem capitalista passa por ciclos de crises estruturais próprias do seu sistema. Cada crise de superprodução leva a novas formas de se reordenar. De acordo com Nozaki (1999), a forma neoliberal é um exemplo típico dessa afirmativa, que surge para sanar uma crise causada nos anos 1970/90 pelo esgotamento do Estado de Bem-Estar Social que se baseava no modelo econômico *keynesiano*.

Frigotto (1996) analisa que o *keineisianismo* garantia a regulação econômica, apoiando-se em políticas de assistências sociais, tais como aumento da empregabilidade, seguro desemprego, previdência social, entre outras, em que o capital privado era financiado pelo fundo público. Isso mostrava o caráter intervencionista do modelo *keynesiano*, duramente considerado pelos neoliberais como culpado pela crise do capital, pois favorecia a classe trabalhadora. Na sociedade capitalista, não são as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tais necessidades vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. (FRIGOTTO, 1996, p. 79). Com o neoliberalismo, cortes públicos e ataque aos direitos trabalhistas foram feitos no sentido de regular a crise.

Antunes (2002) salienta que a base material do projeto político e ideológico neoliberal é o processo de reestruturação produtiva do capital. O capital, como resposta à sua crise, iniciou um processo de reorganização de si mesmo e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo que adotou políticas como privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. As consequências dessas mudanças foram um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o propósito de recuperação do capital. Como bem afirma Lucena (2004), as respostas do capitalismo monopolista à crise da década de 1970 estão trazendo profundas mudanças ao ser social que vive do trabalho. A exclusão social, a pobreza, a violência e o alto índice de desemprego estrutural afetam a classe trabalhadora levando à sua fragmentação e precarização num cenário de reestruturação produtiva do capital (SOUZA E LUCENA, 2004).

A Reestruturação Produtiva engendrou-se a partir da década de 1970 sob o advento da Revolução Tecnológica, agravada pela crise do petróleo. O sistema de produção e acumulação capitalista, vigente do pós-guerra à década de 70, no binômio taylorismo/fordismo, caracterizava-se pela produção em massa para consumo em massa. Essa política era garantida pela política *Keynesiana*, firmada no compromisso capital e trabalho, estruturada pela regulação do Estado. No entanto, esse "compromisso" e essa "regulação" do pacto do Estado Keynesiano apresentaram sinais de crise, seja por uma crise de sobreprodução e de arrecadação, seja pelo fim da canalização dos conflitos entre capital e trabalho devido à eclosão dos movimentos operários da década de 60. Esse conjunto de crises, que é a reprodução da crise estrutural do capital, aliado à crise do petróleo, fez com que surgisse um novo paradigma de dominação e acumulação, caracterizado como "capitalismo flexível" (HARVEY, *apud* IAMAMOTO, 2003).

O capitalismo flexível, que emergiu como resposta à crise estrutural do capital e do sistema taylorista/fordista, firma-se pela prática da retirada de capitais do setor produtivo e seu investimento no mercado financeiro, pela associação à informatização, pela enorme redução da mão de obra empregada, que fez aumentar o exército de reserva, além da retirada sistemática de direitos sociais, pondo em destaque o legado. Assim a reestruturação produtiva pode ser definida como o modo de produção que precisou se adequar à situação de crise do capitalismo.

Harvey (1992) nos aponta que esse período foi marcado pela incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter o caráter contraditório do processo capitalista de produção, o que atingiu diversas áreas, tais como: a produção, o mercado, os contratos e os direitos trabalhistas.

Dentro de uma cultura neoliberal o papel do Estado é considerado mínimo. Segundo Frigotto (2003), essa ideia de Estado mínimo não está associada a uma estratégia ou alternativa para suplantar a crise, mas à busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capitalismo pela exacerbação da exclusão social, na qual a redução do Estado tira de cena sua face pública com a diminuição dos investimentos em políticas sociais.

Decorre desses fatos uma história de EJA tão fragmentada, com políticas de cunho mais assistencial do que educacional, além da falta de

investimento financeiro do próprio Estado que em diversos momentos sai de cena e deixa para a sociedade civil a missão de tratar do fenômeno do analfabetismo e educação continuada para a classe trabalhadora. A sociedade civil funciona como uma extensão do Estado, compreendendo que existe um espaço de contradição no interior das relações entre o Estado e a sociedade civil. É necessário ressaltar o papel dominante do Estado e da burguesia que confina o jovem da classe trabalhadora a subaltenidade.

As mudanças que seguiram com a reestruturação produtiva refletiram no mundo do trabalho, principalmente, pela substituição ou alteração do modelo taylorista/fordista pelo padrão de acumulação toyotista. O novo modelo de organização foi responsável por implantar no mercado, conforme pontua Alves (2000), diversas técnicas de gestão e controle de produção.

Essas mudanças foram assinaladas pela revolução na base técnica do processo produtivo, caracterizada pelo avanço da informática, microeletrônica, microbiologia e engenharia genética, o que resultou na troca de tecnologia rígida, por uma tecnologia flexível. (FRIGOTTO, 2003). Isso trouxe à tona a necessidade do conhecimento no processo do trabalho e, para além das novas técnicas, a capacidade de analisar e resolver situações novas.

Para Vasapollo (2005), a diferença fundamental nas formas de produção do taylorismo-fordismo e do toyotismo consiste em que, na primeira, a força de trabalho tem de ser especializada, alinhada a uma forma de trabalho sempre igual e, na segunda, há a necessidade de que o trabalhador especializado alcance um alto grau de adaptabilidade às variações de ritmo, de função e de papel.

O toyotismo é um modelo de organização do trabalho o qual por princípio a diversificação e a flexibilização, eliminando o desperdício e a intensificação do uso do tempo. Conforme aponta Alves (2000), o modelo pode significar a redução de trabalhadores necessários à produção, flexibilizando contratos de trabalho como terceirização, emprego por tempo parcial, temporário ou subcontrato, o que refletiu profundamente na classe trabalhadora que hoje está cada vez mais heterogenizada, fragmentada e complexificada. Neste sentido, as instituições educacionais devem atender à nova configuração do trabalho e devem desenvolver a capacidade de abstração, iniciativa,

responsabilidade, senso crítico, entre outras competências para sobreviver ao mundo do trabalho, onde o emprego não chega para todos.

Harvey (1992) resgata, no conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político, o modelo de acumulação flexível, que neste sentido é sinônimo de toyotismo, ou seja, o padrão de acumulação flexível que tem como principais características a especialização flexível que responde às novas necessidades dos mercados por produtos menos padronizados. Esse modelo fomenta o crescimento de pequenas empresas, a automação flexível, a nova segmentação da força de trabalho, assim como a transferência da linha de montagem do centro para a periferia. Esse padrão de acumulação flexível ou o toyotismo apresentou, nas décadas de 1970 e 1980, o confronto com o modelo fordista. As medidas de flexibilização que ocorreram nos contratos de mão de obra no tipo de trabalho, no salário, na forma de contratação e nas demissões fizeram com que os direitos e as conquistas dos trabalhadores fossem sendo eliminados, com a consequente crise do Estado de Bem-Estar Social.

O ideário neoliberal define a nova organização do capitalismo, tornando flexíveis as regras, tanto para empregar, como para demitir os trabalhadores. Sob essas condições criam-se diversas formas de trabalhos informais, que resulta no desaparecimento dos trabalhadores estáveis. Como resultado dessas modificações, temos, conforme pontua Alves (2000, p.50), o *"dualismo do mercado de trabalho, o desemprego estrutural, a produção destrutiva, que permanecem como a lógica dominante do sistema produtor de mercadorias"*.

Dessa forma, a qualificação profissional, o acesso à educação geral, é definido de acordo com os interesses dominantes. Todavia, isso não se dá sem as contradições e conflitos. Esse é um período marcado por lutas e tensões como parte de um processo histórico entre as sociedades profundamente desiguais.

Para Kuenzer (2005, p.3):

> Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. E a ele se submeta, compreendendo sua própria alienação com resultante de sua prática pessoal "inadequada", para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia do capital.

Ou seja, trata-se de promover a adaptação funcional dos sujeitos e da educação à economia. A permanência ou não no mercado de trabalho é explicada pela pouca ou inadequada formação dos trabalhadores. Isso vai para a esfera individual pela afirmativa de que para estar no mercado de trabalho há a necessidade de maior qualificação do modelo imposto pela dita complexa sociedade da informação ou sociedade do conhecimento.

> As demandas do processo de valorização do capital nesta nova forma de realização exigem a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo. (KUENZER, 2005, p.9)

À medida que a mundialização do capital vai avançando, a educação vai assumindo um caráter cada vez mais mercantilizado. Destacam-se a tecnologia e a ciência como elementos de dominação na relação geopolítica (SANFELICE, 2008).

Alves e Rummert (2010), ao pesquisarem a EJA em Portugal e no Brasil, identificaram as convergências que não qualificavam positivamente as políticas empreendidas nos dois países. Na realidade, a falta de um estatuto social, político e pedagógico para essa modalidade de ensino, a baixa taxa de escolarização da população jovem e adulta e os elevados índices de analfabetismo constituem características comuns ao Brasil e a Portugal ao longo do século XX e que ainda se fazem presentes na atualidade. Assim, numa compreensão mais alargada de políticas aparentemente destinadas a democratizar esse acesso à educação para os jovens e adultos, Alves e Rummert (2010), neste estudo, dão ênfase às oportunidades dadas aos trabalhadores, a partir de meados da primeira década deste século, mas que na verdade encobrem um processo, identificado por Gramsci (2000), como um

processo de multiplicação artificial de ofertas educativas, visando manter a hegemonia das forças dominantes, atendendo, concomitantemente, às sempre renovadas exigências dos processos de acumulação de capital.

> Neste ponto, para a análise das atuais mudanças no campo educacional, faz-se mister a discussão dos anseios do capital no que diz respeito ao modelo de qualificação para o mundo do trabalho. Como evidência da importância estratégica do campo educacional para o avanço da força produtiva capitalista, e que esta última ocupa-se, engenhosamente, com o amoldamento da primeira, vale lembrar que presenciamos no Brasil vários ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), advindos da reestruturação do capital via globalização da economia. Tais ajustes, orientados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) a serviço do grande capital especulativo e financeiro, canalizam-se, entre outras instâncias, para as reformas na educação. (NOZAKI, 1999, p. 5)

Então, podemos citar nessa lógica a pedagogia das competências, na qual o trabalhador deve ter inúmeras competências a fim de atender o mercado de trabalho em suas especificações cada vez mais exigentes. A falta de uma competência acaba sempre por impossibilitar a permanência deste trabalhador em seu emprego. Isso decorre, principalmente, da flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda, o que determina formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas e não mais trabalhadores que respondam a uma única demanda em que suas ações são bem definidas e determinadas.

A educação básica torna-se fundamental para o desenvolvimento das competências. Esse é um discurso que, de acordo com Canário (2001), revela a intencionalidade de uma educação a serviço do capitalismo, mas questiona, ao mesmo tempo, de qual educação estamos falando. É com certeza de uma educação que ideologicamente e restritivamente pode garantir a empregabilidade do trabalhador, visto que, somente assim, no campo individual, pode ampliar suas competências e habilidades, mesmo não havendo postos de trabalho para todos esses indivíduos.

Como afirmam Alves e Rummert (2010), o trabalhador deve procurar alternativas de sobrevivência como autogeração de rendimento, empreendedorismo, justificando-se a importância da aprendizagem ao longo da vida pela necessidade de desenvolver uma atitude *empreendedora* e *pró-ativa.*

No interior do discurso de trabalho competente, tecnológico, em que o domínio da ciência se sobressai, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precário, como resultado do novo regime de acumulação - a acumulação flexível.

Sobre esse assunto, Kuenzer (1998, p. 12) conclui que:

> [...] do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica. A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo.

Podemos afirmar que, se antes era percebido um descaso à EJA, agora vários programas governamentais são oferecidos nesse sentido como o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA).

No entanto, cabe ressaltar que mesmo com toda essa diversidade de programas, as desigualdades educacionais continuam se acentuando. Essa diferença apresentada neste século irá convergir para o que Kuenzer (2005) denominou como “certificação vazia”[8].

A educação para poucos foi durante muito tempo uma realidade em nosso país, pois a classe trabalhadora quase sempre tinha escasso acesso ao conhecimento. A ela sempre foi destinado o trabalho simples e sem instrução, porém, com o passar do tempo, com a constatação do atraso em relação aos países europeus colonizadores, a realidade econômica em que todos estão inseridos operacionaliza formas de acesso à massa trabalhadora analfabeta ou de pouca instrução. A essa classe, quase sempre pobre, a oportunidade foi

[8] A certificação vazia, conforme apontam Ciavatta e Rummert (2010) vai além da ampliação do acesso a cursos, mas revela a marca social da escola, expressão utilizada por Gramsci (2000). Manacorda (1989), afirma que essa educação tão acessível é diferenciada, ou seja, para uma classe específica, o que aponta para uma distribuição desigual de conhecimento em favor dos dominantes. Por esse motivo é uma certificação vazia, pois traz o acesso que é possível ao trabalhador, mas não possibilita a sua ascensão.

dada a fim de que aprendessem algumas funções como ler, escrever, contar ou algum ofício. Nada que pudesse de fato mudar sua condição de vida.

Fonseca (1986 *apud* CIAVATTA; RUMMERT, 2010) relata que essa primeira formação profissional, voltada apenas para a aprendizagem simples e de pequenos ofícios estava voltada ao interesse industrial e agroindustrial, que atuaram na vida política do país e na organização dos sistemas de ensino. Essa atitude reafirmava apenas o lugar que a classe trabalhadora deveria ocupar e que a instrução aos mais pobres relegava as atividades manuais, os ofícios, assim como no modelo latifundiário. Foi a solução aristocrática que o Império deu ao problema da instrução, procurando formar uma elite altamente culta, composta dos elementos economicamente mais elevados, em contraste com a massa quase analfabeta dos possuidores de menores recursos.

Percebe-se a influência da filosofia da Revolução Francesa de 1789 e da Revolução Industrial, por meio da superexploração do trabalho, que cultivava a meia-educação. Essa educação básica e média universalizada e de qualidade para toda a população ainda não existe devido aos recursos limitados para esse setor e a consequente indução ao ensino técnico e profissional tão presente em nosso país.

Na prática, a separação entre as técnicas e seus fundamentos contrariou a lei máxima da educação e reafirmou a dualidade educacional entre trabalho manual e trabalho intelectual, característica histórica da sociedade brasileira e aspecto marcante das sociedades modernas com base na divisão técnica e social do trabalho. A respeito do vínculo entre aprendizado e trabalho, Saviani (2007, p. 158) destaca que:

> [...] com a nova determinação do modo de produção capitalista, “os ingredientes intelectuais, antes indissociáveis do trabalho manual”, irão se incorporar às máquinas, surgindo daí a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Segundo Rummert e Ventura (2007), essa é uma lógica que orienta as políticas educacionais e que define a ação governamental, passando a priorizar estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza.

> O caráter utilitarista e empobrecido da concepção de educação proposta para os jovens e adultos brasileiros está amplamente coerente com a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às nações centrais, posição que nos coloca predominantemente ligados às atividades econômicas, as quais necessitam de pouco investimento em educação. Trata-se de uma concepção de educação para jovens e adultos trabalhadores restrita às necessidades do modelo societário do capital, que nos coloca, predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

Diante disso, cabe enfatizar que, na lógica neoliberal, há o exercício do controle social, disfarçado de inclusão social, por meio de medidas de alívio à pobreza, propondo soluções à ordem capitalista. Somado a isso, a crença na competitividade, empregabilidade e empreendorismo jogam para o campo individual o que é estrutural e a qualificação para o trabalho não ultrapassa ao trabalho simples.

A forma como o Estado faz a gestão está focalizada no voluntariado e na renúncia fiscal, além de políticas de financiamento em que todos podem ter acesso, desde que paguem, nem que seja o mínimo. Portanto, trata-se da hegemonia do capital pela qual a educação passa a ser comercializada.

Essa educação está estritamente relacionada com o novo senso comum a respeito de trabalho, emprego e individualidade. Segundo Gentilli (1999), o emprego se reduziu a uma conquista de cada um e não mais como um direito. Para tal, as políticas sociais têm a finalidade de promover cursos de qualificação/requalificação profissional para os fins de empregabilidade.

Esta educação tão desigual vem sendo moldada durante décadas e como manifestação cultural de sua própria época produz discursos e justificativas sob o espírito renovador do capitalismo. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p.16):

> A aprovação da LDB em 1996 significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional – no caso da educação profissional, o decreto n. 2.208/97 – e outras no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sejam do ensino fundamental, do ensino médio ou da educação profissional de nível técnico.

Lopes (2008, *apud* CIAVATTA; RAMOS, 2012) nos faz reconhecer a relação entre a reforma curricular empreendida no Brasil e o movimento internacional que se refere à subordinação de países como o Brasil à UNESCO, ao Banco Mundial (BM), à Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL), à Organização Internacional do Trabalho (OIT) e ao Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR). Ciavatta e Ramos (2012) ainda alertam para o fato de que,

> Com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. (p. 21)

A interdisciplinaridade e o currículo por competências são propostos para o ensino médio e o discurso das competências é forte para as diretrizes da educação profissional. Pode-se dizer que é a marca da influência gerada pelo relatório Jaques Delors (1998), resultante dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de *Educação – um tesouro a descobrir*, representa a síntese do pensamento pedagógico que guiou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Segundo Dias (2002, apud VENTURA, 2008), o relatório é um posicionamento perante desafios, incertezas e esperanças do século XXI, encarando a educação como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social.

Para Vieira (2008), o relatório propõe uma educação ao longo da vida, ou seja, de acordo com as grandes mudanças no mundo do trabalho, devido ao avanço das ciências e da tecnologia. Essa perspectiva exige a presença de um indivíduo com formação não rígida, mas capaz de atender às demandas, sempre novas, do setor produtivo, e nesse contexto a educação é considerada a chave que abre as portas do século XXI.

> As mudanças ocorridas no setor produtivo sempre desencadearam (e continuam desencadeando) mudanças tanto na esfera produtiva e econômica como na educacional, e influenciam decisivamente o modo de ser dos homens, sua forma de pensar, sentir, agir e se relacionar com outros homens. Por isso, para compreender os objetivos educacionais propostos nos documentos educacionais, é necessário compreender as exigências impostas pela organização do processo produtivo na sociedade capitalista contemporânea – o sistema de acumulação flexível. (VIEIRA, 2008, p. 2).

Nesse documento, as orientações direcionaram as reformas dando ênfase às competências. A principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de trabalhadores flexíveis que se adaptem à realidade instável e incerta. Para Ciavatta e Ramos (2012), esse processo se traduz num termo que utilizaram ao refletir sobre as diretrizes educacionais em trabalho intitulado “a era das diretrizes”, como uma tendência global à regulação curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais, uma vez que os trabalhadores precisam ter o mínimo de educação, por meio do sistema público de ensino.

A EJA é vista pelos organismos internacionais como a chave para o século XXI. O termo “chave”, nesse sentido, revela o real propósito de tais diretrizes que apenas confirmam as incertezas, pois, apesar de declarar o que é necessário à classe trabalhadora, a “chave” para o desenvolvimento não deixa claro como isso vai ser viabilizado enquanto resultado de formação para o trabalhador. Assim:

> A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Assim, ao configurar uma área de conhecimento, os estudos em Trabalho e Educação têm a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista como central, compreendendo a relação com a educação como uma unidade constituinte historicamente da formação humana, contraditoriamente cindida com a formalização da educação escolar e com a instituição de um tipo de ensino próprio para a classe trabalhadora, distinto daquele destinado às elites. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17, 18).

De alguma maneira, a nova estrutura não estava preocupada com a formação, mas sim com a reestruturação produtiva. É o que se observa no governo de Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, no governo de Lula da Silva, conforme destacam Ciavatta e Ramos (2012, p. 20):

> Mais uma vez, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exalação do decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa da formação integrada ao lado das formas concomitante e subseqüente de articulação entre ensino médio e educação profissional.

O currículo é baseado em competências, ou seja, a flexibilidade curricular transformada em fragmentação e interdisciplinaridade. O termo “chave” revela os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções). Isso é o eixo de toda discussão a respeito do currículo. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p. 22-23):

> Os componentes da competência podem ser descritos também como o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. A competência existiria quando esses saberes são mobilizados e articulados para a resolução de problemas no campo de atuação profissional. A competência visaria ao desempenho eficiente e eficaz e este, segundo o parecer, é o que verdadeiramente pode ser utilizado para aferir e avaliar essas competências profissionais. Por isso, a avaliação em situações de ensino e aprendizagem deveria ser procedida com base em indicadores de desempenho e parâmetros claramente definidos pelos docentes.

O Projovem Adolescente utiliza-se da interdisciplinaridade na forma dos temas transversais. Como é executado na base social, é como se estivesse orientando o jovem a saber viver e conviver, formando esse jovem para a vida profissional e evitando a violência e delinquência tão presentes para essa faixa etária para a qual se dirige o Projovem, em especial aqueles pertencentes às camadas mais pobres.

> Aqui se poderia pensar não haver distinção com a interdisciplinaridade do currículo por competências, uma vez que o desenvolvimento de competências exigiria mesclar conhecimentos antes disciplinares com os saberes cotidianos em situações de aprendizagem apropriadas. Ocorre que, ao ser orientado pelas competências, a seleção e o ordenamento de conteúdos terão como fim os desempenhos profissionais e não a compreensão do exercício profissional como mediação de relações sociais de produção e dos processos produtivos como particularidade da realidade social. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27)

A flexibilização é a grande marca dessa educação voltada para as competências em que a organização curricular segue itinerários formativos (módulos).

A lógica compensatória frente ao universalismo da educação básica para os jovens e adultos com baixa escolarização materializa-se em políticas de governo que aprofundam e legitimam desigualdades, sob a aparente democratização de oportunidades, o que só pode ser percebido quando analisamos as formas diversificadas de manutenção do quadro de privatização do conhecimento – que só é acessível a poucos, a partir de sua origem de classe – associado aos processos vigentes de divisão social do trabalho.

Kuenzer (2005), ao tratar do processo de “exclusão includente”, admite que o trabalhador, diante da acumulação flexível, encontra-se na situação de inclusão precária. São desempregados e re-empregados com baixos salários, como prestadores de serviço, ou serviços informais, fortalecendo a precarização do trabalho e configurando sua exploração. Esse aspecto dá a impressão de que o trabalhador por seus recursos pessoais, habilidades e competências pode por si só fazer parte do mercado de trabalho. Logo, todo esse processo é fruto de uma inclusão excludente, no âmbito da educação e que é consequência do novo modo de agir do mercado neoliberal. Assim, a *inclusão excludente* nada mais é do que a forma de educação dirigida apenas à formação precarizada e fragmentada das competências.

Alves e Rummert (2010), ao discutirem pontos pertinentes ao analfabetismo, perceberam que as medidas de combate ao analfabetismo são oriundas de modelos emergenciais, descontínuos e desvalorizados culturalmente, pois o saber escolar não é geralmente considerado importante para as classes em que o analfabetismo se apresenta em grande escala. Cabe ressaltar a ênfase dada pelos organismos internacionais que consideram o desenvolvimento proporcional à escolaridade e a responsabilidade dos países em promovê-las.

1.3 A EJA e as políticas educacionais na década de 1990

Discutir a questão da EJA no Brasil é fazer uma análise das profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. Isso significa afirmar que nossa tarefa aqui é apreender essas relações que determinam a forma histórica como essa educação ocorre no Brasil e qual relação mantém com os demais programas e políticas educacionais dirigidas ao público jovem e pertencente à classe trabalhadora.

Cabe ressaltar que a educação voltada para jovens e adultos se configura como modalidade de políticas públicas com objetivos relacionados à proteção social. Essa prática é herança de uma dimensão política e histórica que se constituiu ao longo dos séculos XVI a XX.

Um retorno à história nos mostra, segundo Viana (2002, apud VENTURA, 2008), que na Europa ocidental as ações governamentais objetivando a proteção social ocorreram em três fases. Numa primeira fase, a política social estava voltada a proteger à sociedade da pobreza. Assim, se constituiu a lei dos pobres, entre os séculos XVI a XIX. Depois, numa segunda fase, entre os séculos XIX e início do século XX, as ações destinavam-se aos seguros sociais compulsórios, pois nesse momento a pobreza não era mais a questão crucial da sociedade, mas, sim, o trabalho assalariado, ganhando um papel proativo no sistema, na medida em que deslocou seu papel assistencialista para a seguridade. E, por fim, no século XX, deu-se destaque à proteção social, em seu caráter universalista, no âmbito dos direitos sociais, a todos os cidadãos, configurando os Estados de bem estar social.

Vianna (2002) afirma que a política social e a questão social se reduziram ao campo individual. Por essa visão, o próprio indivíduo poderia superar a pobreza, com suas próprias forças. Por conseguinte, a maioria das políticas públicas sociais passam a ser direcionadas a determinados públicos específicos, como negros, pessoas em situação de extrema pobreza ou vulneráveis. Em especial, destacamos aqui a EJA e o Projovem Adolescente que se caracterizam como políticas com um determinado corte de classe.

A EJA é fruto desse processo histórico, quando consideramos que é uma política direcionada a um determinado grupo, no caso, a classe trabalhadora, em sua parcela jovem e pobre. Esse caráter subalterno está presente em ações do Estado. Apesar de subalternidade ser um termo forte, não podemos deixar de considerá-lo assim, pois, de acordo com os estudos feitos por Farias (2012), a subalternidade parte do pressuposto de que a própria EJA é uma ação subalterna do Estado que coaduna com a história do lugar social reservado às camadas populares na oferta educacional.

Os educandos são caracterizados pelo corte de classe, pois está designada na sociedade capitalista a subordinação dos interesses das classes subalternas aos interesses das classes dominantes.

Friedrich e colaboradores (2010), ao analisarem a trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil, oferecem-nos um histórico dessa educação antes dos anos de 1840. Essa leitura nos dá uma visão de que, para essa classe social, a educação estava sempre vinculada à subordinação. Essa trajetória inicia-se com o desenvolvimento da própria educação no Brasil com a catequização dos indígenas, alfabetização e transmissão da língua portuguesa de forma acultural. Posteriormente, está ligada à formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de trabalharem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Paiva (1983), ao fazer um estudo histórico sobre a educação popular e a educação de adultos, aponta para o fato de que antes da década de 1840 a educação para os adultos era oferecida somente para suprir as necessidades da aristocracia ou para atender uma demanda política. Então surgiu a escola noturna com fins de alfabetizar trabalhadores analfabetos, nos anos de 1854.

Anos mais tarde, no Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação e o analfabetismo tomado como algo que deveria ser extinto. Havia interesse muito claro no voto dos analfabetos, tendo em vista que anos antes, com a reforma eleitoral, o voto do analfabeto não poderia ser concebido, pois a educação era vista como uma ascensão social e não saber ler e escrever era uma clara inabilidade social. Em 1910, muitas iniciativas nesse sentido podiam ser percebidas, mas se intensificaram nas décadas de 20 e 30, quando, com a revolução de 1930, a

EJA começou a ganhar espaço com os avanços da industrialização e políticas econômicas no Brasil. A década de 1920 marcou as reformas educacionais para adultos, consolidada e intensificada na década de 1930.

Em 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a praticamente todos os setores sociais.

Em vista disso, a partir da década de 1940, vemos o surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora, o que nos estudos de Ventura (2008) se caracteriza como uma verdadeira campanha contra o analfabetismo. Tal campanha foi incentivada pelo pós-guerra, com o objetivo de combater as ideias comunistas, uma vez que eram financiadas, sobretudo pela UNESCO.

Com a industrialização no Brasil, a partir de 1945, a EJA ganha impulso, pois o que prevalece são os ideais de crescimento e, para tal, a formação do trabalhador industrial é indispensável, já que nesse período cerca de 55% da população adulta era analfabeta. Para tal situação havia um remédio: o incentivo a programas nacionais de educação de adultos, por meio da UNESCO.

Reformas, promulgação de leis orgânicas, tudo fazia com que a educação de adultos caminhasse de acordo com os interesses econômicos que se refletia da seguinte forma: ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola, cabendo aos empresários a qualificação dos trabalhadores e não mais do Estado. Segundo Ventura (2008), nessa fase industrial, o Brasil precisava educar os jovens e adultos da classe trabalhadora, tanto no que tange à alfabetização (daí as campanhas nacionais de alfabetização e educação básica), quanto no que se refere à qualificação e treinamento da mão de obra. Destaca-se nesse período a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, refletindo o comando empresarial nesse setor.

Neste período, mais especificamente a partir de 1945, além do SENAI (Serviço Nacional de aprendizagem Industrial), surgiram o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercia), e posteriormente o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) para atender os setores industrial, comercial

e rural, respectivamente. Essas agências de qualificação foram articuladas às políticas públicas, na medida em que foram regulamentadas pela Consolidação das Leis do Trabalho e mantêm vínculo com o Ministério da Educação e com o do Trabalho.

A formação técnico-política ficou por conta do empresariado que passou a ter em suas mãos a formação desse trabalhador e a complementar ao sistema federal que não atendia as demanda daquele período.

Após a década de 1940, as estratégias governamentais reuniam um conjunto de ações compensatórias, à margem do sistema formal de ensino, alternando períodos de ausência de planos e ações que apenas revelavam o *marketing* dos governos. Esse caráter governamental demonstra o quanto a EJA não fazia parte de uma política de Estado e sim de governos fazendo parte de planos, projetos e ações governamentais de determinado governo e que por essa fragilidade ora são incentivados, ora desaparecem.

De acordo com Farias (2012), as políticas públicas de EJA estão inseridas permanentemente no Estado, porém com ação flutuante de acordo com os grupos políticos que alteram as concepções, a forma e o conteúdo de planos e ações.

Farias (2012) também traz a discussão sobre a subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas após a década de 1940. Destaca o fato de que as políticas sociais têm um objetivo muito maior do que simplesmente reproduzir as condições materiais de produção. Ela está relacionada à própria sociabilidade, ou melhor, o funcionamento capitalista. As políticas sociais atendem parcialmente aos interesses das classes subalternas, mantendo a ordem capitalista funcionando sem grandes conflitos. Nessa lógica, não existem excluídos, não existem embates, pois as políticas sociais não se contrapõem à ordem capitalista, mas a complementam.

As políticas educacionais para jovens e adultos estão inseridas dentro da realidade da mundialização do capital que desvia a responsabilidade social do desemprego para o plano individual. Os discursos da empregabilidade passam pela educação profissional e pela educação superior, muito mais do que pela educação básica. No entanto, a educação profissional, diferentemente da educação básica, não é direito universal e inalienável, mas sim questão a

ser negociada no e pelo setor produtivo, conforme Gentili (1998) afirma, "*a garantia do emprego como direito social (...) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece"* (p. 89).

Frigotto (1999) reforça essa ideia ao afirmar que o mercado está livre para ser o grande regulador das relações sociais. A grande conseqüência disso é a perda de direitos sociais que acabam sendo privatizados ou mercantilizados. Dentre esses direitos está a educação.

O Projovem Adolescente faz parte desta concepção de política social que oferece à classe subalterna o incentivo à permanência no sistema educacional, juntamente com uma série de preparativos para o mundo do trabalho e convivência familiar e comunitária.

Essa preocupação com a permanência do jovem no sistema educacional nos leva a observar a história da EJA e perceber que a preocupação com o analfabetismo, com escolarização dos jovens, adultos e trabalhadores continua sendo combatida com programas superficiais e que não alcançaram objetivos, mas fortalecem a ordem capitalista à medida que mantém a classe subalterna atendida parcialmente e sem condições de mudar de fato sua condição.

O analfabetismo, conforme aponta Farias (2012), continua em alta, confirmando a ineficácia da ação governamental e indicando a necessidade de políticas educacionais para o setor. Paralelamente a isso, observamos em nosso estudo do Projovem Adolescente parte de um programa nacional de inclusão de jovens que tem por objetivo principal manter o jovem no sistema educacional, porém, questionamo-nos como isso pode ser delegado a um programa social se na realidade o sistema educacional deveria promover políticas para o setor a fim de sanar e manter o jovem no ensino. Essa é uma questão que permanece vinculada e sendo tratada como apenas um problema social e não de caráter estrutural do próprio sistema capitalista.

Por meio da Lei n° 5.692, aprovada em 1971, que fixava as diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º graus, instituiu-se uma EJA com o ensino supletivo. O termo *supletivo* bem caracteriza os objetivos dessa educação como sendo suplementar ou complementar à educação que jovens e adultos não tiveram quando crianças. Farias (2012) afirma que esse aligeiramento é

percebido ainda hoje com o cada vez mais crescente ensino à distância que reduz conteúdos e acelera o processo de formação.

As décadas de 60, 70 e início dos anos 1980 foram fortemente marcadas pela ditadura militar que possuía ações assistencialistas de combate ao analfabetismo como “Cruzada de Ação básica Cristã (Cruzada ABC) e, posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que pretendia uma educação funcional aos moldes do governo militar.

O Mobral oriundo de uma perspectiva política conservadora como caracteriza Farias (2012), basicamente, estava associado a práticas domesticadoras do regime militar, com o objetivo claro de conter as práticas contra-hegemônicas da educação popular na concepção política de Paulo Freire que despontava nos movimentos sociais e populares em todo o país.

Logo no início da década de 1990, ocorreu a municipalização da EJA, tendo em vista a falta de ações nacionais. O MOVA (Movimento de alfabetização) foi a grande expressão e participação de movimentos sociais e populares em sua organização e execução.

Freire (2000) defendia o MOVA, como um projeto que residia em criar um movimento de educação popular que ultrapassasse o sentido das campanhas contra o analfabetismo promovidas pelo Estado, tornando-se um movimento organizado e autônomo da sociedade civil capaz de sobreviver às mudanças do poder institucional e continuar lutando pela educação básica. Não era concebido, portanto, apenas como um programa educacional de combate ao analfabetismo, mas como um movimento de eminente caráter político, na medida em que, concomitantemente e por meio da alfabetização, procurava desenvolver um processo de conscientização dos envolvidos que incorresse num incremento da luta popular.

Os objetivos dessa educação popular eram claros buscando desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade, consciência política dos educandos e educadores e, incentivar à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular reforçando o trabalho dos grupos populares.

Na contramão do MOVA no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi instituída a medida provisória n° 813 (1995), responsável pela criação do

Programa Comunidade Solidária (PCS), que tinha como coordenadora a primeira-dama Ruth Cardoso. Esse programa representava as estratégias de enfrentamento do governo à pobreza e à miséria. O referido programa pregava a subalternidade da participação popular e na desresponsabilização do Estado na formação de políticas públicas e ações solidárias, na tentativa de despolitização e abafamento dos conflitos sociais, ou seja, foi um período marcado pela subordinação cultural. Uma das estratégias para a EJA foi o Alfasol (Programa de Alfabetização solidária) que nada mais era do que um assistencialismo na área da educação/alfabetização de jovens e adultos (FARIAS, 2012). Na mesma lógica, seguiram o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (Planfor)[9].

A década de 1990 marca reformas educacionais que trazem em seu bojo instrumentos legais para a EJA. Ainda no governo FHC duas legislações se destacaram: a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, expresso na Lei nº 9.424 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Com a criação dessas leis limitou-se ainda mais a EJA, pois o governo de Fernando Henrique Cardoso, coerente com o projeto neoliberal de Estado, acabou por esvaziar o papel do Estado na formulação e implementação de políticas públicas para o setor, delegando à sociedade a execução de projetos que deveriam ser parte da política do Estado. Para esse período, havia poucos recursos vinculados à faixa etária ou determinados programas focalizados, o que fatalmente levou ao fracasso desses programas e consequentemente o aumento dos índices de analfabetismo (FARIAS, 2012).

Neves (2005 apud VENTURA, 2008) afirma que a década de 1990 marca o aprofundamento da hegemonia burguesa no Brasil e grandes

[9] O Planfor foi um programa da Secretaria do Ministério do Trabalho destinado à formação básica e profissional financiado com recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT) para atender os jovens e adultos. O Pronera destinado a atender aos trabalhadores rurais quanto a alfabetização de jovens e adultos – trabalhadores rurais adultos, na alfabetização e na elevação de escolaridade nos assentamentos; a formação técnico-profissional; e a produção e administração rural e a produção de materiais, localizados nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, em parceria com organizações sindicais e movimentos responsáveis pela mobilização de alfabetizadores e supervisores e universidades responsáveis pela formação. (FARIAS, 2012).

mudanças ocorreram, como a organização do trabalho e a reestruturação do Estado no capitalismo monopolista nacional e internacional. Somado a essas transformações, após a eleição de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil lançou-se no projeto neoliberal, o qual promoveu várias reformas, inclusive as educacionais, que tiveram papel importante nas questões estruturais.

Dentro dessa nova concepção de Estado neoliberal, a EJA se coloca para atender as demandas da população adulta de baixa escolaridade que não teve oportunidade de escolarização na idade correta. Pela nova legislação, destinava-se aos indivíduos que completassem 15 anos no ensino fundamental e 18 anos no ensino médio, o que deu caráter subalterno às ações da EJA, pois, no mesmo período, foi intensificado o investimento em uma educação assistencialista, materializada na educação profissional, gerida pelo Ministério do Trabalho e executada por diversas instituições como empresas, ONGs, entidades sindicais, entre outras.

Por isso, a EJA se apresenta pedagogicamente fraca, frágil e marcada pelo aligeiramento, com fins de redução de indicadores de baixa escolaridade. Isso nos faz refletir sobre as ações de políticas públicas que também possuem o mesmo viés de melhorar índices, de incentivo à escolaridade, mas que na verdade não estão a serviço da população em questão e sim para interesses explicitamente capitalistas.

No governo de Lula (2003-2006), de acordo com Farias (2012) e Ventura (2008), podemos dizer que a EJA passou a figurar na agenda política do Estado, por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do MEC, responsável pela Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Ambiental e Educação Escolar Indígena, enfim, no atendimento à população em sua diversidade étnico-racial e ambiental, por meio de programas de incentivo à produção de material de apoio e formação continuada.

A criação da Secretaria proporcionou a execução do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de EJA (PROEJA), juntamente com um pacote de programas em parcerias em conjunto com outros ministérios, como Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério do

Trabalho e Emprego (MTE), dos quais podemos citar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), criado em 2005.

Todavia, a política de fundos para a EJA continuou coerente com as políticas focais do Estado neoliberal, uma vez que a contenção de gastos continuou. Somente no segundo mandato do governo Lula é que foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que o regulamenta. O Fundeb contemplou a EJA no cômputo de matrículas para compor os recursos do Fundo.

Sem dúvida foram medidas consideradas de avanços em relação ao governo de FHC como um todo, pois a SECAD apresentou e apresenta um quantitativo muito grande de programas voltados para a EJA, porém a herança de políticas focais e programas fragmentados ainda permaneceu, em consonância com a mundialização do capital, a flexibilização do trabalho e o incentivo cada vez maior ao desenvolvimento de competências para o trabalho, pois o intuito é continuar a atender, prioritariamente, às necessidades do capital apontado por Rummert e Ventura (2007), como alívio de tensões.

Por fim, reconhecemos que, apesar dos avanços identificados, o continuísmo das políticas macroeconômicas tem interferido na condução das políticas educacionais de EJA. Ao estudarmos o Projovem adolescente não estamos estudando meramente um programa social voltado para os jovens e adultos, mas sim um programa que, assim como os demais programas educacionais para os jovens e adultos de classes subalternas, tem objetivos que vão além de favorecer a educação de jovens. Destacam-se dentre os objetivos velados a intenção de amenizar conflitos sociais e manter a ordem econômica.

Ventura (2008) afirma que a EJA a partir da década de 1990 vem se caracterizando pela fragmentação inspirada na lógica do padrão de acumulação flexível. O acesso ao ensino não é negado, pelo contrário, o que prevalece são formas diferenciadas de acesso, o que pode ser interpretado como políticas educacionais a serviço do controle social com caráter paliativo frente à desigualdade social.

> [...] as políticas de educação, assumindo novas formas de controle social, tem-se configurado como distribuidoras de ilusões, associando correntemente a educação a questões como inclusão social e empregabilidade. (VENTURA, 2008, p.29)

Tudo isso está relacionado aos mecanismos de certificação, conclusão do ensino fundamental, formação profissional inicial, porém, baixo incentivo à conclusão do ensino médio.

É sob essa compreensão da EJA que estudamos o Projovem Adolescente, pois faz parte dessa agenda para o enfrentamento da pobreza, analfabetismo e educação continuada. Passaremos ao próximo capítulo refletindo esse contexto dentro do referencial teórico materialista-histórico, assim como a contextualização do Projovem Adolescente no Município de Corumbá-MS.

CAPÍTULO 2

AS CONCEPÇÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DE COMPREENSÃO DA REALIDADE E O PROJOVEM ADOLESCENTE

Este capítulo tem como objetivo promover a discussão com base no materialismo histórico dialético. Esse referencial teórico expressa nossa visão de mundo e estabelece relação com o estudo que nos propomos fazer sobre a educação de jovens e adultos, o que facilita a apresentação de nosso objeto de estudo, o *Projovem Adolescente*.

Para isso, na primeira seção deste capítulo, abordaremos questões relacionadas ao método, além de descrever as estratégias e procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos através da pesquisa de campo. Na segunda seção, faremos a contextualização do Projovem adolescente (Programa de Inclusão de Jovens).

2.1 O Método, a estratégia e os procedimentos

Ao escolhermos a temática relacionada ao Projovem Adolescente, estamos nos remetendo a políticas públicas para a adolescência, dentre elas as políticas voltadas para a inclusão de jovens, sobretudo estudos na área de trabalho e educação. Atentamo-nos especificamente à educação de jovens e adultos, pois essa parcela da população quase sempre se encontra em situação fragilizada em se tratando de escolarização e formação de mão de obra qualificada.

O referencial teórico-metodológico adotado para esta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, que se funda no plano da realidade, no plano histórico, nas contradições, nas leis de construção, no desenvolvimento e transformação dos fatos. Tal referencial é marcado pela visão de mundo do pesquisador e também pelo compromisso ético e político em relação à realidade com vista à mudança. Como afirma Frigotto (2008), a postura

antecede ao método, pois faz parte do contexto da realidade histórica, independente das ideias e do pensamento. O método de compreensão dessa realidade leva à práxis, que nada mais é do que o comprometimento com as mudanças e transformações.

O método formulado por Marx e Engels revela, segundo Gamboa (2000), mais que o conflito das interpretações e interesses. Vai além da lógica interna dos fenômenos, sendo possível explicar as relações entre o homem e a natureza, entre reflexão e a ação e entre teoria e prática.

Marx e Engels estruturam a concepção básica do materialismo histórico e de sua dialética em sua obra *Ideologia Alemã*. Tal concepção se constitui no imperativo modo humano de produção social da existência.

Na teoria materialista histórica, de acordo com Frigotto (2008), a investigação se dá *na* e *pela* práxis, ou seja, "a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar" (p. 81).

Na dialética materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Está entre o processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Segundo Frigotto (2008, p. 77), "romper com o modo de pensar dominante é, pois, condição necessária para se instaurar um método dialético de investigação". Sabemos, pois, que muito interessa ao sistema capitalista manter as desigualdades sociais e econômicas. Cabe ao pesquisador desvendar essas contradições.

Ainda segundo Frigotto (2008), o método materialista parte sempre de como o fenômeno social foi produzido, quais as leis sociais e históricas envolvidas, indicando, dessa forma, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação entre o sujeito e o objeto investigado. A dialética, assim, é um atributo da realidade e não do pensamento. Como afirma Kosik (1976), a dialética trata "da coisa em si", o que não se manifesta diretamente ao homem necessitando sempre de uma investigação que pode partir de dados empíricos para se chegar à compreensão da realidade. Porém, partir dos fatos empíricos significa aqui superar as primeiras impressões fenomênicas, chegando às suas leis

fundamentais, pois o homem age objetivamente e praticamente de acordo com seus interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

A realidade não se apresenta como um objeto isolado, mas como o mundo dos meios que se relacionam em suas determinações. Os indivíduos é que criam suas próprias representações e fixam o aspecto fenomênico da realidade. A práxis possibilita-nos a orientação no mundo, mas não o compreendemos imediatamente, pois aqueles que determinam estão isolados pela divisão do trabalho, divisão de classes e posições sociais.

Segundo, Gamboa (2006, p. 19):

> Marx no *Método da Economia Política (1983)* nos apresenta a dialética como o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. O que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto. O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso, é o resultado e não ponto de partida. Para uma maior compreensão da dialética é importante distinguir o concreto real que é o objeto real que se deve conhecer e o concreto do pensamento que é o conhecimento daquele objeto real.

Neste sentido, afirma Kosik (1976) sobre o princípio metodológico que:

> [...] investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. [...] Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.(p. 41, 42).

Sobre esse ponto, Kosik (1976) argumenta que as partes entram em contradição e formam o todo e que essa é uma atitude primordial humana em contato com a realidade e não abstração idealista, as quais Marx incumbiu-se de contrapor com seu núcleo teórico. O homem é um ser histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Nesta perspectiva, a produção do conhecimento, segundo Kosik (1976), realiza-se com a separação do fenômeno da essência. Somente com essa divisão torna-se possível mostrar o caráter específico da coisa, já que a essência, diferente de como acontece com os fenômenos, não se manifesta diretamente. O esforço por descobrir a estrutura oculta das coisas deve ser realizado mediante a uma atividade peculiar, com a relevância da ciência e da filosofia.

Para alcançarmos esse nível de compreensão e atingirmos a essência do fenômeno, é necessário, segundo Kosík (1976), que o homem faça um *détour*, no qual o real vai se decompondo em partes por intermédio do abstrato. Essa mediação é o que constitui para Frigotto (2008) em um processo de formação dos fenômenos sociais.

Entende-se que para revelar a essência oculta que permeia essa lógica é preciso romper com a *pseudoconcreticidade*. Segundo Marx e Engels (1989), a concepção que vê as coisas como realmente são e como realmente acontecem faz com que todo o problema filosófico oculto se torne simplesmente um fato empírico.

Segundo Marx e Engels, (1989, p.19,20):

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. [...] São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc, mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar.

Marx e Engels (1989) afirmam que a história não ocorre conforme as vontades individuais, mas a partir das condições concretas encontradas pelos indivíduos que fazem a história. Dessa maneira, aprendemos com Marx que a produção de uma massa de trabalhadores sem qualificação concomitantemente à expansão das relações de produção tipicamente capitalistas obedeceu tanto a uma intencionalidade econômica, em sentido estrito, quanto a uma necessidade política fundamental. Nesse sentido,

pesquisar tais políticas para jovens é lançar um olhar para as contradições que são produzidas materialmente.

Entendemos que tais programas fazem parte de políticas compensatórias[10] implementadas pelo Estado capitalista, que visa dar continuidade à política neoliberal para atender os interesses econômicos internacionais.

Essa questão revela uma relação entre trabalho e educação em sua totalidade. Tal relação parte do pressuposto de que o real é um todo estruturado, dialético (KOSIK, 1976). Esse conjunto de fatos pode vir racionalmente a ser compreendido. A posição da totalidade compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas.

> Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 1976, p. 12)

Nos Grundrisse, Marx (2011b), ao abordar a questão da produção material em que os indivíduos produzem em sociedade, afirma que a produção dos indivíduos é socialmente determinada, pois não é possível pensar no homem como um ser isolado, portanto, não é natural dizer que o homem é independente. O homem é um ser social que se constitui através das relações que estabelece com os modos de produção. Assim, podemos ter o entendimento de que foram séculos de preparo para então a sociedade burguesa se emancipar e dar o salto da sociedade feudal à industrialização.

Marx (2011a) ainda afirma que quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo vai aparecer como dependente, como membro de algo maior (família, tribo, comunidades). Somente no século XVIII, com a sociedade burguesa, é que os indivíduos são confrontados com o fato de serem simples

[10] Políticas compensatórias são aqui entendidas como a política que compensa o efeito de alguma outra. Então essa é uma política que atua sobre o efeito do problema e não sobre a causa, ou seja, apenas compensa, atenua e alivia a pobreza. Assim: "O conceito e as diretivas políticas que denotam estão associados às transformações históricas pelas quais passou o Estado Liberal, à medida que modificações significativas nos pactos políticos necessários para a manutenção da estabilidade institucional e da legitimidade dos governantes passaram a incluir a '*questão social'* na agenda política de países capitalistas. Retirado em: http://www.gestrado.org/index.php/?pg=dicionario-verbetes&id=325, acessado em 10/10/2013.

meios para seus fins privados. “O ser humano não é apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade, mas nada mais tendenciosamente árido do que a fantasia do lugar comum” (p. 40).

Por isso, quando se fala de produção, sempre se está falando de produção em um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais. Podemos dizer que todas as épocas da produção possuem certas características em comum, assim como determinações. A produção em geral é uma abstração na medida em que efetivamente destaca e fixa o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. É algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas e outras são comuns a apenas algumas.

Por meio do próprio processo de produção, os momentos naturais e espontâneos são transformados em históricos. Se para um período aparecem como pressuposto natural da produção, para outro é o resultado histórico. O emprego de maquinário modificou tanto a distribuição dos instrumentos de produção como o dos produtos. A propriedade moderna é resultado do comércio moderno e da indústria moderna. Essa última, por sua vez, influencia a agricultura.

Por isso, de acordo com Rolsdosky (2001), o método cientificamente correto na economia política deve elevar-se a partir do simples – trabalho/divisão do trabalho/necessidade/valor de troca – até o Estado. Pode elevar-se também sobre o comércio entre as nações e o mercado mundial, para poder examinar o desenvolvimento do modo de produção capitalista como uma totalidade orgânica. Neste plano, como ocorreria depois em *O Capital*, já se segue o caminho que parte das determinações abstratas na direção do concreto.

Essa abordagem considera o ser humano inserido no processo histórico, sendo ele o criador da realidade social e transformador desses contextos, o que faz a relação do homem com a natureza ser histórica, ou seja, não estar relacionada a uma época determinada, mas relacionada às transformações sociais (GAMBOA, 2000).

Nos Grundrisse, Marx (2011b) afirma que esse não é só um processo histórico, mas também dialético, pois recria a produção de trabalho assalariado,

seu fundamento universal. O capital surge na circulação e reduz o trabalho a trabalho assalariado; constitui-se dessa forma e se desenvolve como uma totalidade, tendo a propriedade da terra como sua condição e ao mesmo tempo como sua antítese. Com isso, ele estabelece o trabalho assalariado como seu fundamento universal.

O que é comum a todos os capitais são as determinações que expressam seu caráter histórico do modo de produção capitalista. O que distingue o capital do mero valor ou dinheiro é um valor que gera mais-valia que se baseia em uma relação específica historicamente determinada – a relação do trabalho assalariado. O movimento do capital converte-se, pois, em um circuito no qual aparecem formas novas de capital fixo e circulante que deixam de ser determinações provisórias do capital e se tornam modos de existência do capital.

A respeito do método, Kuenzer (1998), consoante a Kosik, ressalta que um procedimento metodológico rigorosamente científico é necessário, pois é isso que conduz a investigação à produção de conhecimento objetivo e que permite avançar para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade. São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, fornecendo a sistematização que vai conferir sentido, cientificidade, rigor, importância à pesquisa. Sendo assim, apresenta as principais categorias metodológicas que são: totalidade, contradição, mediação e práxis.

A categoria da totalidade caracteriza a realidade como um todo em processo estruturado, no qual os fatos são compreendidos do lugar que ocupam no próprio real. Já a contradição é a busca constante das relações dos contrários, através do qual se pode encontrar a superação das mais abstratas determinações. A mediação se pauta no princípio de que, no contexto do real, nenhum fato é tratado isoladamente, de forma que identificá-los de forma isolada implicaria esvaziar-se de seu conteúdo. A práxis diz respeito ao movimento produzido através do constante e crescente movimento do pensamento, que vai do abstrato ao concreto, passando pelo empírico.

Kuenzer (1998) também apresenta as categorias de conteúdo que se referem à compreensão de um objeto em relação aos outros objetos e com a totalidade.

Para Gamboa (1998), as categorias dialéticas são objetivas, pois refletem os processos da natureza e da sociedade tal como ocorrem na realidade. Essas categorias estão intimamente relacionadas com o grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual o conteúdo está vinculado. Conforme estudado em O Capital de Marx, e em Kosik, as principais categorias de estudo são: todo-partes, abstrato-concreto, fenômeno-essência, causa-efeito, análise-síntese, indução-dedução, explicação-compreensão e lógico-histórico.

> Uma das características da construção da filosofia e do sistema do marxismo é a unidade entre o lógico e o histórico. Isto significa que não se pode abordar a correlação entre as categorias, levando em conta apenas os momentos ontológicos ou gnoseológicos. É indispensável construir um sistema que tome em unidade todos esses momentos das categorias, como um processo de formação e evolução, construídos e desenvolvidos através da história do pensamento. (GAMBOA, 1998, p.22)

Segundo Frigotto (2008), a prática do materialismo histórico-dialético é o "de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento" (p. 82).

Portanto, tomamos o método materialista histórico-dialético como base para esta pesquisa, compreendendo que a finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

A pesquisa caracterizada aqui como de campo foi realizada com jovens que participaram dos coletivos de Projovem do CRAS I e CRAS II (Centros de Referência da Assistência Social), mais antigos do município de Corumbá-MS, no período de 2007 a 2009.

Os jovens participantes das entrevistas possuíam idade igual ou superior a 18 anos que tenham participado do Projovem adolescente, entre as idades de 15 e 17 anos, faixa etária a qual o Programa é destinado.

Também foram entrevistadas suas respectivas famílias (um membro familiar – responsável pelo jovem); os Orientadores Sociais do CRAS I e CRAS II; os Técnicos de Referência do CRAS I e CRAS II, a Gerência de Proteção Social Básica, os coordenadores dos CRAS pesquisados, a assessoria da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania e a Coordenação do Programa Bolsa Família no Município. Também fez parte da pesquisa o diretor de uma escola que faz parte do território dos CRAS onde esses jovens estavam inseridos no momento de participação no Programa.

Como procedimentos de pesquisa foram utilizados roteiros de entrevista semi-estruturada (apêndice 1) para a amostra de 15 pessoas conforme ilustra o Quadro 1:

PESSOAS ENTREVISTADAS REFRENTE AO CRAS I	**PESSOAS ENTREVISTADAS REFERENTE AO CRAS II**
01 jovem que participou do PJA/CRAS I; (Jovem A)	01 jovem que participou do PJA/CRAS II; (Jovem B)
01 responsável do jovem entrevistado que participou no PJA/CRAS I; (Responsável A)	01 responsável do jovem entrevistado que participou no PJA/CRAS II; (Responsável B)
01 orientador social do CRAS I; (Orientador Social A)	01 orientador social do CRAS II; (Orientador Social B)
01 técnico de referência do CRAS I; (Técnico de Referência A)	01 técnico de referência do CRAS II; (Técnico de Referência B)
01 Coordenador do CRAS I; (Coordenador A)	01 Coordenador do CRAS II; (Coordenador B)
01 Diretor de Escola do Território do CRAS II (Diretor de Escola)	
01 Gerente e Proteção Social Básica (comum aos dois CRAS analisados nesta pesquisa) (Gerente PSB)	
01 Assessora executiva de assistência social (comum aos dois CRAS analisados nesta pesquisa); (Assessora Executiva de AS)	
01 Coordenadora do Bolsa Família do Município de Corumbá (Coordenadora PBF)	
Total de participantes na pesquisa: 15 pessoas	

Quadro 1: Representativo dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

Todos os participantes da pesquisa foram voluntários e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice 2) para participar das entrevistas que foram gravadas e depois transcritas. Os participantes foram identificados apenas com códigos, resguardando absoluto sigilo aos participantes.

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados, o que será realizado no próximo capítulo.

2.2 - Contextualização do Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Nesta seção, faremos a apresentação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Adolescente). O Programa é dirigido aos jovens que, na trajetória da sociedade contemporânea brasileira, passou a ser foco de reflexões e discussões, tanto no cenário acadêmico quanto no político do Brasil, fazendo parte hoje das agendas para o desenvolvimento de políticas públicas para a juventude[11].

Somente na última década é que se começou a destacar políticas públicas específicas para a juventude e nesse momento considerou-se que o país deu um salto e fez emergir ações voltadas para esse segmento da sociedade. Inicialmente essas políticas são políticas públicas compensatórias, criadas pelo Estado brasileiro no intuito de reduzir as desigualdades e se definem como uma espécie de compensação à população mais segregada socioeconomicamente.

Considerando a imensa população adolescente/jovem das camadas populares na atualidade, bem como as mazelas socioeconômicas, as

[11] Tratamos aqui de juventude como a fase que se inicia na adolescência e vai até a juventude adulta propriamente dita.

necessidades advindas da situação de pobreza, a exclusão e vulnerabilidade social, as necessidades peculiares do desenvolvimento dos jovens em seu ciclo de vida e a contribuição para a inclusão social, o Estado passou a direcionar ações para as questões da juventude, criando políticas públicas que visam à redução das condições de segregação social, de vulnerabilidade e do risco social no país.

O ano de 2004 pode ser considerado um marco para as políticas voltadas para a juventude. Nesse ano, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), objetivando fazer um diagnóstico da juventude brasileira e dos programas do Governo Federal destinados a esse público. A SNJ foi criada por sugestão de um grupo interministerial e coordenada pela Secretaria-Geral da Presidência da República, que, mais tarde recomendou a criação da Secretaria do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituídos em 30 de junho de 2005 através da lei 11.129[12].

O CONJUVE tem como atribuições formular e propor diretrizes para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre as condições socioeconômicas dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis. Pois, em última análise, não basta só atingir um foco na tentativa de resolver os problemas da juventude, mas considerar a diversidade de situações a que os jovens estão inseridos e que isso faz parte de seu contexto sócio-histórico e cultural. Percebemos mais claramente o que Sposito e Carrano (2003) encontraram em pesquisa de programas voltados para a juventude no Brasil nos períodos de 1995 a 2002. Segundo os autores, foram programas desenvolvidos de forma fragmentada e com pouco controle por parte da administração pública federal. Constatou-se também a falta de mecanismos de monitoramento e avaliação até então inexistentes.

Dentre os programas sociais destinados ao segmento social da juventude no âmbito da política de assistência social, podemos citar, de acordo com Girardi (2011), que o Programa Agente Jovem inaugurou uma política

[12] O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e é regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Foi regulamentado pelo Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008 e por disposições complementares estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela sua coordenação.A lei pode ser consultada na íntegra no site da Presidência da República: http://www.presidencia.gov.br. Acessado em: 20/08/2013.

voltada para a faixa etária de 15 a 17 anos, no ano de 1999. Foi o único programa exclusivamente voltado para esse público até o ano de 2007, quando foi reformulado para o atual Programa Projovem Adolescente, de 2008.

O protagonismo juvenil é a principal bandeira levantada por tais programas, dando um toque diferencial às antigas práticas assistencialistas e também repressoras vividas no passado. Mas, nem tudo são flores, pois, diante do cenário neoliberal, como afirma Hofling (2001), as ações e estratégias sociais governamentais são pontuadas essencialmente por políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais", não usufruem do progresso social.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS (2005), o Programa Agente Jovem destinava-se aos jovens que prioritariamente estivessem fora da escola; participassem ou tivessem participado de outros programas sociais; estivessem em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social ou fossem egressos ou estivessem sob medida protetiva ou socioeducativa; assim também os oriundos de programas de atendimento à exploração sexual de menores.

A partir da constituição de 1988, os direitos assistenciais passaram a ter visibilidade e é considerado um dos principais pilares da assistência social no Brasil, pois dá as diretrizes para a gestão das políticas públicas. Posteriormente, foi criada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993, que determina que a assistência social seja organizada em um sistema descentralizado e participativo[13], composto pelo poder público e pela sociedade civil. A IV Conferência Nacional de Assistência Social deliberou, então, a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Cumprindo essa deliberação, o MDS implantou o SUAS, que passou a articular os meios, os esforços e os recursos para a execução dos programas, serviços e benefícios socioassistenciais.

[13] O Sistema Descentralizado e Participativo da Assistência Social é um conjunto orgânico de ações de assistência social de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em respectivos níveis de maneira complementar e cooperativa. Essas ações são articuladas entre si por meio das Comissões Intergestoras e contam com a participação da sociedade civil, por intermédio dos Conselhos. O Sistema organizado é expresso pela rede prestadora de serviços assistenciais voltada para o atendimento das necessidades dos destinatários da política Nacional de Assistência Social. È considerado uma potente estrutura capaz de não só resolver as ações pretendidas no campo sócio-assistencial, mais ainda, contribuir efetivamente na implantação de medidas e ou políticas setoriais que visem o enfrentamento da pobreza e desigualdade.(http://www.renipac.org.br/ppa6.html, acessado em 09/03/2014)

O SUAS organiza a oferta da assistência social em todo o Brasil através das orientações da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), em 2004. A gestão das ações socioassistenciais segue o previsto na Norma Operacional Básica do SUAS (NOB), que disciplina a descentralização administrativa do Sistema, a relação entre as três esferas do Governo e as formas de aplicação dos recursos públicos. Entre outras determinações, a NOB reforça o papel dos fundos de assistência social como as principais instâncias para o financiamento da PNAS.

A gestão da assistência social brasileira é acompanhada e avaliada tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil, igualmente representados no Conselho Nacional do Distrito Federal, Estaduais e Municipais de Assistência Social. Esse controle social consolida um modelo de gestão transparente em relação às estratégias e à execução da política.

O SUAS foi aprovado em 2005, pelo Conselho Nacional de Assistência Social. A PNAS (BRASIL, 2004) e a NOB (BRASIL, 2005b) significam um novo patamar para uma política de Estado na área da Assistência Social que instituiu a gestão compartilhada[14], o co-financiamento, a cooperação técnica entre os três entes federados, hierarquizando as ações, uniformizando conceitos no sentido de classificação e tipificação dos serviços específicos de assistência social e estabelecendo o lugar próprio da rede socioassistencial.

Como observa Sposati (2006, p. 111):

> O SUAS não é um programa e sim uma nova ordenação da gestão da assistência social como política pública. A grande novidade do Sistema Único de Assistência Social – SUAS é de instaurar em todo o território brasileiro um mesmo regime geral de gestão e alcance da política brasileira de assistência social com a perspectiva de responder à universalização de um direito de cidadania.

Assim, o SUAS regula, padroniza, organiza a hierarquia, os vínculos, responsabilidades e competências das esferas federais, estaduais e municipais; os serviços, benefícios e seus programas e projetos de caráter

[14] Gestão compartilhada é a gestão realizada em conjunto por vários entes, que se reúnem para gerir um projeto, política ou programa público em busca de um objetivo comum. E o diferencial é a participação da sociedade civil. A idéia de gestão compartilhada decorre de problemas identificados na administração de políticas e programas públicos, e visa a ser um instrumento para a construção de um espaço público democrático.

permanente ou eventual; o modo de financiamento de benefícios, programas e projetos; as terminologias e nomenclaturas utilizadas na tipificação dos serviços; o lugar da rede de serviços socioassistenciais.

O termo vulnerabilidade social entra em cena e compõe toda a ação das políticas sociais voltadas para a proteção básica. Vulnerabilidade social para tais políticas é a ausência ou precariedade de renda, o desemprego e o trabalho informal e inseguro, o acesso frágil ou inexistente aos serviços sociais públicos, a perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e de relações sócio-familiares, as mais diversas discriminações e preconceitos a que estão sujeitos indivíduos, famílias, coletividade, grupos e classes sociais.

Uma das grandes marcas do capitalismo é a desigualdade social e a pobreza e, para seu enfrentamento, políticas de proteção social são as estratégias a serviço do capital, ou seja, nesse momento em que a pobreza já está instalada e a desigualdade é impactante é que a atenção estatal se volta para o seu enfrentamento; sobretudo, no enfrentamento das situações consideradas de risco e de vulnerabilidade social.

Desta forma, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) parte da compreensão da matricialidade sociofamiliar[15], da descentralização político-administrativa e da territorialização[16], reafirmando novas bases para a relação entre o Estado e a sociedade civil, para o financiamento e o controle social da política.

---

[15] A Matricialidade Sociofamiliar se refere à centralidade da família como núcleo social fundamental para a efetividade de todas as ações e serviços da política de assistência social. A família, segundo a PNAS, é o conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e ou de solidariedade, cuja sobrevivência e reprodução social pressupõem obrigações recíprocas e o compartilhamento de renda e ou dependência econômica. (BRASIL, 2009, p. 12). A matricialidade sociofamiliar tem papel de destaque na Política Nacional de Assistência Social, pois o objetivo é a centralidade na família, garantido sua sobrevivência, o acolhimento de suas necessidades e interesses no convívio familiar e comunitário, enfim, a proteção social. A partir da PNAS surgiram novos debates a fim de compreender a família, pois ela deixa de ser sujeito das ações assistencialistas e passa a ser o foco da política pública de assistência social. O trabalho matricial com as famílias vem exigindo quotidianamente uma nova estratégia de enfrentamento às expressões da questão social, de forma integrada aos serviços socioassistenciais garantindo sujeitos de direitos, agentes sociais, bem como revendo as metodologias de modo a ultrapassar o forte caráter moralista e disciplinador que intervém nas formas de pensar a família. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO: http://www.portaleducacao.com.br/direito/artigos/46909/matricialidadesociofamiliar#ixzz2vUpnnA3v, acesso em 23/08/2014.

[16] Territorialização "trata-se de identificar os problemas concretos, as potencialidades e as soluções, a partir de recortes territoriais que identifiquem conjuntos populacionais em situações similares, e intervir através das políticas públicas, com o objetivo de alcançar resultados integrados e promover impacto positivo nas condições de vida". (BRASIL, 2005, p.44)

Esse tipo de política de Assistência Social articula seguridade social e articulação também com outros setores como educação, trabalho e emprego, com vistas ao cenário econômico por mais que esteja voltado à garantia de direitos e condições dignas de vida. Daí a intersetorialidade das ações que dão um caráter de um sistema público de controle social.

Segundo a NOB (BRASIL, 2005b), a proteção a ser operada pela assistência social envolve a garantia de um conjunto de segurança dinamicamente articulada e hierarquizada em dois eixos: a proteção básica e a proteção especial:

A Proteção Social Básica prevê o desenvolvimento de serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e de indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada. Esses serviços e programas deverão incluir as pessoas com deficiência e ser organizados em rede, de modo a inseri-las nas diversas ações ofertadas. Os Benefícios Eventuais[17] e os Benefícios de Prestação Continuada (BPC)[18] compõem a Proteção Social Básica, conforme a natureza de sua realização.

Também podemos destacar os programas que qualificam e incentivam os benefícios e serviços socioassistenciais, como o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho - ACESSUAS/TRABALHO, que

[17]Benefícios eventuais são benefícios de caráter suplementar e provisório, prestados aos cidadãos e às famílias em virtude de morte, nascimento, calamidade pública e situações de vulnerabilidade temporária. Os Benefícios Eventuais são assegurados pelo art. 22 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), alterada pela Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Juntamente com os serviços socioassistenciais, integram organicamente as garantias do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com fundamentação nos princípios de cidadania e dos direitos sociais e humanos. A oferta de Benefícios Eventuais pode ocorrer mediante apresentação de demandas por parte de indivíduos e familiares em situação de vulnerabilidade, ou por identificação dessas situações no atendimento dos usuários nos serviços socioassistenciais e do acompanhamento sociofamiliar no âmbito da Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE). Fonte: http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc/beneficio-de-prestacao-continuada-bpc, acessado em : 22/08/2013.

[18] Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e para acessá-lo não é necessário ter contribuído com a Previdência Social. É um benefício individual, não vitalício e intransferível que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em ambos os casos, devem comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar per capita deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. Fonte: http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc/beneficio-de-prestacao-continuada-bpc, acessado em: 30/07/2014.

busca a autonomia das famílias usuárias da política de assistência social, por meio do incentivo e da mobilização à integração ao mundo do trabalho.

A Proteção Social Básica (BRASIL, 2009a) atua por intermédio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Composta por sua equipe de referência atua em seus territórios com o objetivo de prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários através da rede de serviços socioeducativos direcionados para grupos específicos, dentre eles, crianças, jovens e idosos.

De acordo com o MDS[19], as atividades da Proteção Especial são diferenciadas de acordo com níveis de complexidade (média ou alta) e conforme a situação vivenciada pelo indivíduo ou família. Os serviços de Proteção Social Especial (PSE) atuam diretamente ligados com o sistema de garantia de direito, exigindo uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, o Ministério Público e com outros órgãos e ações do Executivo. Cabe ao MDS, em parceria com governos estaduais e municipais, a promoção do atendimento às famílias ou indivíduos que enfrentam adversidades.

A PSE de Média Complexidade (BRASIL, 2009a) oferta atendimento especializado a famílias e indivíduos que vivenciam situações de vulnerabilidade, com direitos violados, geralmente inseridos no núcleo familiar. A convivência familiar está mantida, embora os vínculos possam estar fragilizados ou até mesmo ameaçados.

Há cinco serviços de média complexidade, divididos por público. São eles: Serviço aos Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa, Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi), atendimento a pessoas com deficiência, idosas e suas famílias e também Atendimento a Pessoas em Situação de Rua e a Abordagem social. Nesse caso, o objetivo é fornecer amparo e acompanhamento assistencial a pessoas que utilizam as ruas como forma de moradia e/ou sobrevivência ou que são vítimas de exploração sexual ou trabalho infantil. Enquanto alguns

[19] Informação retirada do Site: http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial, acessado em 08/03/2014.

serviços devem ser ofertados obrigatoriamente nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), outros podem ser apenas a ele referenciados. A PSE destina-se a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, cujos direitos tenham sido violados ou ameaçados. Diferentemente da Proteção Social Básica que tem um caráter preventivo, a PSE atua com natureza protetiva. São ações que requerem o acompanhamento familiar e individual e maior flexibilidade nas soluções. Comportam encaminhamentos efetivos e monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção.

São considerados serviços de PSE de Alta Complexidade aqueles que oferecem atendimento às famílias e indivíduos que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, necessitando de acolhimento provisório, fora de seu núcleo familiar de origem. Esses serviços visam garantir proteção integral a indivíduos ou famílias em situação de risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados, por meio de serviços que assegurem o acolhimento em ambiente com estrutura física adequada, oferecendo condições de moradia, higiene, salubridade, segurança, acessibilidade e privacidade. Os serviços também devem assegurar o fortalecimento dos vínculos familiares e/ou comunitários e o desenvolvimento da autonomia dos usuários.

Quatro serviços compõem a PSE de Alta Complexidade: Serviço de Acolhimento Institucional (que poderá ser desenvolvido nas modalidades de abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem ou residência inclusiva); Serviço de Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; e Serviço de Proteção em situações de Calamidade Pública e de Emergência.

Ressaltaremos a Proteção Básica, pois é onde está inserido o Projovem Adolescente que é ofertado nos espaços públicos dos Centros de Referencia de Assistência Social - CRAS ou como são chamados de “casa das famílias”.

Conforme as orientações técnicas (BRASIL, 2009b), o CRAS é uma unidade básica de assistência social, construída nos territórios de maior pobreza, que devem ter espaços físicos, equipamentos e pessoal para fazer a recepção, acolhimento, identificação, encaminhamento, orientação aos

usuários e a sua inclusão em programas de transferência de renda mínima, de benefícios de prestação continuada e de benefícios eventuais, conforme o corte de renda, bem como na inserção de todo grupo familiar nos demais programas projetos e serviços da área da assistência social ofertados naquela unidade de serviços que atende um território delimitado.

Os serviços socioassistenciais são basicamente ações continuadas e oferecidas por tempo indeterminado, dirigidas a situações identificadas e monitoradas nos territórios em que se encontra a população demandante.

A condição de pobreza e vulnerabilidade é o que determina ação social que é relacionada às dificuldades materiais, relacionais e culturais, que exigem cada vez mais a superação de ações pontuais e fragmentadas, bem como a adoção de padrões de atenção que combinem a intersetorialidade na oferta de serviços públicos em cada território.

No Brasil, historicamente a política social é vinculada a práticas assistencialistas e clientelistas. São ações utilizadas pelo Estado para o enfrentamento da questão social como uma ação compensatória de intervenção nos problemas da população empobrecida e nas desigualdades sociais, distanciando-se do campo dos direitos sociais.

No entanto, ressaltamos que os serviços de assistência social representam um avanço em relação às formas descontínuas improvisadas, eventuais e não geradoras de direitos que as provisões nesse campo tiveram historicamente.

Mesmo assim, ainda não podemos comemorar, pois, observando que, no Brasil, a população jovem representa 30% da população (em 2012), 9,6 milhões de jovens entre 15 e 19 anos não iam à escola, nem trabalhavam, segundo dados do IBGE (2013). Ainda é alarmante a falta de políticas voltadas para esse segmento. Programas como o Projovem chegam para fazer frente à grande vulnerabilidade que a faixa etária de 15 a 17 anos está exposta, como, por exemplo, ao tráfico e ao uso de drogas e à violência deles decorrentes, em especial aqueles em situação de pobreza, excluídos das oportunidades sociais próprias desta faixa etária, como escola e emprego.

Ainda que tenham ocorrido avanços legais conquistados no campo dos direitos sociais como a Constituição Federal de 1988, a LOAS (BRASIL, 1993) e a atual PNAS (BRASIL, 2004), tais conquistas ainda não se materializam em

sua plenitude, pois a grande desigualdade socioeconômica vai além do que tais políticas podem alcançar e vemos que essa questão está ligada a fatores que são estruturantes no cenário político-econômico internacional e intrinsecamente ligadas ao cenário do trabalho.

Na PNAS, a concepção de Proteção Social amplia o campo da assistência social pelo significado preventivo incluído na idéia de proteção. *"Estar protegido significa ter forças próprias ou de terceiros, que impeçam que alguma agressão/precarização/privação venha a ocorrer, deteriorando uma dada condição."* (SPOSATI, 2007, p.17).

De acordo com Spósito e Carrano (2003), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi um marco na história das políticas públicas voltadas para a população jovem no Brasil. É apresentado como um componente estratégico da Política Nacional da Juventude. Funciona sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tem como objetivo oferecer oportunidades de elevação da escolaridade, de qualificação profissional e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público (BRASIL, 2005a). O Programa foi implantado simultaneamente à Secretaria Nacional da Juventude e ao Conselho Nacional da Juventude, o que, segundo o governo federal, representa um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude do Brasil:

> Investir em uma política nacional com programas e ações voltadas para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro representa uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil (BRASIL, 2005a, p.5).

O Projovem amplia a faixa etária para o público de 15 a 29 anos, criando quatro modalidades: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, Projovem Urbano, Projovem Trabalhador e Projovem Campo – Saberes da Terra. Cada uma dessas modalidades é gerida por um órgão federal diverso, mas sempre conta com a parceria de estados e municípios.

O Projovem Adolescente é destinado aos jovens de 15 a 17 anos e oferece oportunidades socioeducativas para criar condições de inserção,

reinserção e permanência do jovem no sistema educacional do qual trataremos com mais afinco ainda neste capítulo.

O Projovem Urbano[20] é voltado para aos jovens de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. Os jovens participam de um curso com duração de 18 meses ininterruptos, com carga horária de duas mil horas. O Projeto Pedagógico Integrado – PPI do Programa prevê a articulação de três dimensões: a formação básica no ensino fundamental por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; a qualificação profissional inicial composta de formação técnica geral e de formação técnica específica; e a formação para a participação cidadã. Os jovens recebem um auxílio de R$ 100 por mês, condicionado a 75% de frequência nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos pedagógicos.

Atualmente a coordenação do Projovem Urbano está sob responsabilidade do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Desse modo, o Programa passa a integrar a política educacional, sendo desenvolvido no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em articulação com as políticas públicas de juventude.

Já o Projovem Campo “Saberes da Terra” integra as políticas de educação do campo e de juventude, desenvolvidas pelo MEC. Dá a oportunidade a jovens agricultores, excluídos do sistema formal de ensino, de concluírem o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional.

O curso tem a duração de dois anos, organiza-se pela metodologia da alternância – intercalando tempo escola e tempo comunidade – e adota a pesquisa e o trabalho como princípios educativos.

O Projovem Trabalhador prepara os jovens para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Podem participar jovens de 18 a 29 anos, que sejam membros de família com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo, nos termos do regulamento. O jovem tem de estar cursando ou ter finalizado o ensino fundamental ou médio.

---

[20] Informações sobre o Projovem adolescente,urbano, campo e trabalhador estão disponíveis no endereço: http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho, acessado em 09/03/2014.

De acordo com a assessoria técnica do Ministério do Trabalho e Emprego, responsável pela gestão desta modalidade, as vagas são abertas à medida que os estados e municípios firmam a parceria com o governo federal. Cabe aos estados e municípios a divulgação das vagas e dos períodos de inscrição.

Os cursos têm duração de 350 horas, divididas entre a qualificação social e qualificação profissional. Os jovens recebem uma bolsa auxílio de seis parcelas de R$ 100, desde que obtenham a frequência mínima no período.

Assim, as políticas nacionais a todo tempo se esbarram e deixam de trabalhar sozinhas para enfrentar essa problemática. Entre os serviços em prol do adolescente queremos aqui destacar o Projovem Adolescente foi criado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, posteriormente, regulamentado pela Lei Federal nº. 11.629, de 10 de junho de 2008, a partir da reformulação do Agente jovem que atende ao público-alvo de 15 a 17 anos, caracterizado como um serviço socioeducativo que integra as ações de Proteção Social Básica do SUAS.

Girardi (2011), que comparou os critérios de elegibilidade dos programas acima, observou que houve mudanças para a entrada do jovem no atual programa Projovem Adolescente, restringindo ainda mais o perfil do público alvo. Isto porque, além dos critérios já existentes comuns aos dois programas, o jovem precisa pertencer às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família[21], que integra as ações em prol da população de baixa renda e imprime ao programa a responsabilidade de assegurar aos jovens participação cidadã e formação técnica com vistas à saída da faixa de pobreza.

[21] O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que atende famílias pobres (renda mensal por pessoa entre R$ 70,01 e R$ 140) e extremamente pobres (renda mensal por pessoa de até R$ 70). Ele é composto por vários tipos de benefícios, que compõem a parcela mensal que o beneficiário do programa recebe. Estes benefícios são baseados no perfil da família registrado no Cadastro Único. Entre as informações consideradas, estão: a renda mensal por pessoa, o número de integrantes, o total de crianças e adolescentes de até 17 anos, além da existência de gestantes. A regulamentação do Programa estabelece os seguintes tipos de benefícios: Benefício Básico: R$ 70 **(**Concedido apenas a famílias extremamente pobres (renda mensal por pessoa menor de até R$ 70); Benefício Variável de 0 a 15 anos: R$ 32 (Concedido às famílias com crianças ou adolescentes de 0 a 15 anos de idade); Benefício Variável à Gestante: R$ 32 (Concedido às famílias que tenham gestantes em sua composição identificadas a através da saúde); Benefício Variável Nutriz: R$ 32 (Concedido às famílias que tenham crianças com idade entre 0 e 6 meses em sua composição); Os benefícios variáveis acima descritos são limitados a 5 (cinco) por família, mas todos os seus integrantes devem ser registrados no Cadastro Único. Aqui nos interessa saber a respeito do Benefício Variável Vinculado ao Adolescente: R$ 38 (Concedido a famílias que tenham adolescentes entre 16 e 17 anos – limitado a dois benefícios por família) que é a faixa etária dos participantes do Projovem Adolescente e a quem é destinado Programa prioritariamente. (http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/beneficios - acessado em 09/03/2014)

Essa ação limitou o acesso ao programa, pois restringiu o público alvo aos beneficiários desta bolsa, atribuindo ao jovem a responsabilidade pela mudança da situação de vulnerabilidade de sua família.

Para Girardi (2011), a situação da juventude brasileira não é nada animadora, pois diante das desigualdades sociais, da violência acrescida ao quadro socioeconômico caracterizado pelo ideário neoliberal, das modificações ocorridas no mundo do trabalho, da precarização, do desemprego ou empregos temporários e informais, como também da baixa escolaridade ou do não acesso à educação, o jovem acaba vendo nesses programas uma perspectiva de adquirir renda, além dos atrativos que o mercado de consumo impõe a eles.

O Projovem Adolescente, coordenado pelo Ministério Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) é voltado para os jovens de famílias beneficiárias do Programa Bolsa-Família e/ou jovens vinculados ou egressos de programas e serviços da Proteção Social Especial, assim como de programas como o Programa de Combate à Violência e à Exploração Sexual e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), ou ainda jovens sob medidas de proteção ou socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Analisando todo o processo para a inserção do jovem no referido programa, observamos que através do CRAS o jovem pode ser vinculado provisoriamente e participar das atividades, até que a família seja cadastrada no CADUNICO[22] e por meio do SISJOVEM[23] participar provisoriamente até a

[22] CADUNICO: O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, entendidas como aquelas que têm: renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa; ou renda mensal total de até três salários mínimos. O Cadastro Único permite conhecer a realidade socioeconômica dessas famílias, trazendo informações de todo o núcleo familiar, das características do domicílio, das formas de acesso a serviços públicos essenciais e, também, dados de cada um dos componentes da família. O Governo Federal, por meio de um sistema informatizado, consolida os dados coletados no Cadastro Único. A partir daí, o poder público pode formular e implementar políticas específicas, que contribuem para a redução das vulnerabilidades sociais a que essas famílias estão expostas. O Cadastro Único é coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), devendo ser obrigatoriamente utilizado para seleção de beneficiários de programas sociais do Governo Federal, como o Bolsa Família. Suas informações são regulamentadas pelo Decreto nº 6.135/07, pelas Portarias nº 177, de 16 de junho de 2011, e nº 274, de 10 de outubro de 2011, e Instruções Normativas nº 1 e nº 2, de 26 de agosto de 2011, e as Instruções Normativas nº 3 e nº 4, de 14 de outubro de 2011, e podem também ser utilizadas pelos governos estaduais e municipais para obter o diagnóstico socioeconômico das famílias cadastradas, possibilitando o desenvolvimento de políticas sociais locais.

[23] SISJOVEM: O Sistema de Acompanhamento e Gestão do Projovem Adolescente – se constituiu em uma ferramenta de gestão, que fornecia aos gestores de assistência social, das três esferas de governo, informações detalhadas e consolidadas sobre todos os coletivos que aderiram ao Projovem Adolescente,

família ser vinculada de fato ao Programa. Isso acaba por gerar uma desigualdade dentro do próprio programa, pois, somente aqueles beneficiários do Bolsa Família recebem o Benefício Variável Jovem.

> De acordo com a Lei 11.692/2008 o Benefício Variável Jovem, no valor de R$30,00[24], é repassado ás famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, que atendam aos seus critérios, como a matrícula do filho na escola, que tenham em sua composição adolescentes com idade de 16 e 17 anos, sendo pago até o limite de dois benefícios por família, perfazendo um total de R$ 60,00. (GIRARDI, 2011, p:45)

Os ciclos socioeducativos trabalhados no Projovem objetivam tornar o jovem protagonista e adiar a entrada no mundo do trabalho, visto que quase sempre essa entrada tão precoce gera ainda mais pobreza e vulnerabilidade.

Os indivíduos em situação de instabilidade no trabalho, desemprego, inseridos no mercado de trabalho informal se colocam em situação de vulnerabilidade social. Assim, tornam-se alvos das políticas e programas sociais públicos. Programas como o Projovem, articulados intersetorialmente, prevêem a reinserção e permanência no sistema educacional através de oferecimento de oficinas de convívio, capacitação técnica, realização de passeios e integração comunitária, material pedagógico de orientação e capacitação para a equipe de trabalho, execução com a parceria entre prefeituras e organizações da sociedade civil.

As reformulações deram um formato socioeducativo ao Programa que executado pelas equipes técnicas de referência dos CRAS, são aplicados aos adolescentes. Estes conteúdos são chamados de Traçado Metodológico[25], e

---

bem como, informações sobre os jovens que participam do serviço permitindo acompanhar a frequência dos mesmos às atividades. www.mds.gov.br;

[24] Posteriormente por medida da Presidente Dilma Rousseff (2013) este valor foi aumentado para 38, 00.

[25] O Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo possui um Traçado Metodológico que organiza os tempos e conteúdos do serviço em um encadeamento lógico de etapas ou "percursos socioeducativos" que deve ser observado pelos municípios e pelo Distrito Federal. Em outras palavras, a execução do Projovem Adolescente pressupõe um "itinerário formativo" para os jovens, com início, meio e fim. Assim, os coletivos do Projovem Adolescente são constituídos, desenvolvem uma série de atividades sequenciais e depois concluem suas atividades numa data específica, definida antes mesmo do início das atividades. O tempo estabelecido para o "itinerário formativo" dos jovens foi alterado. O ciclo de atividades que era de dois, anos passa a ser de um ano para municípios que iniciaram coletivos em 2012. No entanto, os municípios que iniciaram seus coletivos em 2011, deverão cumprir o ciclo de atividades de dois anos, considerando que já executaram as atividades do ciclo I em 2011 e executarão as atividades do ciclo II em 2012. A alteração no período de execução do PJA tem respaldo no Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011 que modifica o Decreto 6.629, de 04 de novembro de 2008, que regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

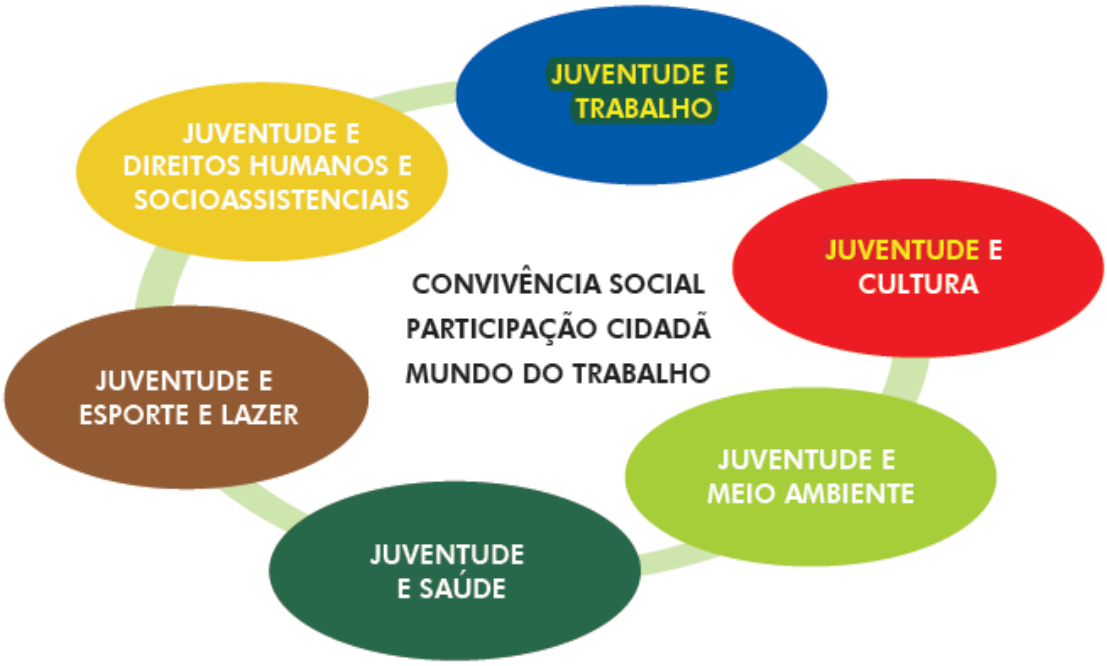
estão distribuídos em dois ciclos que inicialmente tinham a duração de 2 anos, mas que a partir de 2012 passaram a ter a duração de 1 ano para o trabalho dos seis percursos socioeducativos e dos seis temas transversais.

Os conteúdos são distribuídos em Cadernos por percursos socioeducativos, mas existem também os cadernos sobre Concepções e Fundamentos do Programa e Traçado Metodológico.

Os percursos socioeducativos e os seis temas transversais fazem parte do traçado metodológico adotado para o trabalho com os jovens e estão divididos em dois ciclos: **Ciclo I -** Percurso socioeducativo I - Criação do Coletivo; Percurso socioeducativo II - Consolidação do Coletivo; Percurso socioeducativo III - Coletivo Pesquisador; Percurso socioeducativo IV - Coletivo Questionador. Esse ciclo possui carga horária de 600 horas, sendo 260 horas com temas transversais, 160 horas de esportes e lazer e 180 horas de cultura. No **Ciclo II-** Percurso socioeducativo V - Coletivo Articulador-Realizador: 1- Formação Técnica Geral – FTG; 2- Participação Cidadã. Este ciclo possui carga horária de 600 horas, sendo: 240 horas de encontros socioeducativos, 240 horas de oficinas de Formação Técnica Geral e 120 horas de esporte, lazer e cultura, centrado na participação cidadã e no mundo do trabalho. Os seis temas transversais trabalhados nos coletivos são: Juventude, Direitos Humanos e Socioassistenciais; Juventude e Cultura; Juventude, Esporte e Lazer; Juventude e Meio Ambiente; Juventude e Saúde; Juventude e Trabalho.

A estrutura proposta pode ser visualizada no quadro a seguir:

– Eixos estruturantes e temas transversais do Projovem Adolescente



Quadro 2 Temas transversais trabalhados no Projovem Adolescente.

Os eixos estruturantes do Projovem Adolescente são a convivência social, a participação cidadã e o conhecimento para mundo do trabalho. A convivência social se estabelece inicialmente no seu pequeno grupo, chamado de coletivo que congrega até vinte e cinco jovens. A participação cidadã se dá através do conhecimento das políticas públicas desenvolvidas no município e das visitas aos organismos municipais. Já o conhecimento do mundo do trabalho se dá através da legislação social do conhecimento da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e das visitas técnicas às maiores empresas do município, bem como, da elaboração dos seus documentos referentes ao trabalho.

Eixos estruturantes do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo

Quadro 3 Eixos Estruturantes do Projovem Adolescente.

As ações socioeducativas se realizam no âmbito da política de assistência social e se configuram como educação não formal. São atividades educacionais não curriculares oferecidas aos adolescentes em situação de risco social. As atividades são oferecidas no contra-turno da escola, pois nesse programa público as atividades no turno inverso à escola incluem diversas atividades, tais como: esporte, lazer, atividades culturais e lúdicas. Essas atividades de educação não formal visam à melhoria dos processos de aprendizagem e formação com vistas à inclusão social de jovens em todo Brasil.

A concepção metodológica do Projovem Adolescente visa ao desenvolvimento integral dos jovens abrangendo e articulando as diversas dimensões de sua vida como indivíduo, como futuro profissional e como cidadão. Essa concepção também promove a vivência de práticas socioeducativas que propiciam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para empreenderem projetos de vida, pessoal e coletivo, que sejam transformadores e comprometidos com o bem comum. Não é muito diferente das competências das quais falamos anteriormente, que no campo social aparecem com os objetivos socioeducativos.

A formação integral que se coloca aqui revela mais uma proposta pedagógica de caráter interessado, de acordo com Gramsci (1991), que

defende uma escola desinteressada, em que o objetivo deveria ser a formação unitária, uma formação humanista geral que equilibre o desenvolvimento das atividades manuais e a capacidade intelectual e não o caráter de classe que presenciamos hoje em que as escolas cada vez mais especializadas e preocupadas com as competências. Esse tipo de formação aponta para o lugar subalterno das camadas populares. Ao aprofundarmos o entendimento do que se trata essa política de formação, chama-nos atenção o caráter interessado construído no âmbito de cursos para a educação de jovens e adultos, como é o caso do Projovem Adolescente, conforme podemos observar abaixo na descrição dos objetivos do programa.

São objetivos do Projovem Adolescente, conforme a Lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008:

> I - complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária; e
>
> II - criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.

Pela portaria nº 171 de 26 de maio de 2009, são objetivos específicos, entre outros, do Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo:

> I - promover a convivência social entre os jovens e destes com suas famílias, grupos sociais diversos, instituições e organizações públicas e privadas, ampliando e qualificando suas redes de sociabilidade.
>
> II - promover potencialidades e estimular aptidões e talentos, promovendo a auto estima, a auto determinação e a autonomia dos jovens [...]
>
> VIII - desenvolver a capacidade de discernimento diante de situações de risco, reforçando nos jovens a não violência e a cultura da paz, bem como tornar conhecidas as instâncias de recursos no caso de ocorrência de situações de risco pessoal e social;
>
> IX - ampliar o conhecimento dos jovens sobre o território onde vivem as ocorrências de vulnerabilidades e riscos, as potencialidades, seus direitos e deveres de cidadania e os serviços públicos disponíveis;
>
> X - promover a preparação dos jovens para o mundo do trabalho, por meio da apropriação de conhecimentos desenvolvimento de habilidades e reconhecimento de aptidões e interesses, com vistas à construção de um projeto pessoal e /ou coletivo de futuro profissional.
>
> XI - promover a inclusão de jovens no mundo digital, desenvolvendo suas competências comunicativas e capacidades cognitivas, afetivas e de sensibilidades ético-estéticas; e

> XII - estimular a participação cidadã dos jovens e o protagonismo no desenvolvimento de ações coletivas de interesse social do território, exercitando o seu potencial de transformar a realidade em que vivem.

O trabalho realizado pelo Projovem Adolescente é de responsabilidade dos orientadores sociais que, referenciados a um CRAS, terão suas respectivas famílias envolvidas em acompanhamento socioeducativos, sob a responsabilidade dos técnicos de referência dos CRAS, assim como o acompanhamento de famílias em descumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família.

O funcionamento do Programa depende da habilitação em gestão básica ou plena[26] do SUAS e ter CRAS em funcionamento. Com isso, o Município recebe o cofinanciamento do serviço para atender a demanda mínima de 40 jovens de 15 a 17 anos, de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou cadastradas no CADUNICO. A implantação do Programa nos municípios se faz por meio de instrumento eletrônico disponibilizado pelo MDS[27] no SUASWEB, o SISJOVEM.

A partir de junho de 2013, foi proposto aos municípios o Reordenamento dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos através da *Resolução CIT nº 1/2013* e da *Resolução CNAS nº 1/2013* que dispõem sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social e pactuam critérios de partilha do cofinanciamento federal, metas de atendimento ao público. Ou seja, houve aí uma mudança significativa para o Projovem Adolescente que passa a se configurar como um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos familiares e não mais um Programa e não necessariamente ofertado pelos município, pois conforme segue abaixo, para fins de unificação do financiamento, o serviço poderá ser ofertado de acordo com as demandas do município que inclusive pode optar pela faixa etária prioritária para o

[26] Gestão básica ou plena: No caso da gestão municipal, são possíveis três níveis de habilitação ao SUAS: Inicial, Básica e Plena. A Gestão Inicial fica por conta dos municípios que atendam a requisitos mínimos, como a existência e funcionamento de conselho, fundo e planos municipais de assistência social, além da execução das ações da Proteção Social Básica com recursos próprios. No nível Básico, o município assume, com autonomia, a gestão da proteção social básica. No nível Pleno, ele passa à gestão total das ações socioassistenciais.

[27] MDS, 2013 – www.mds.org.br, acessado em 12/12/2013.

atendimento, o que poderá enfraquecer as ações que até o momento vinham sendo implementadas para os jovens de 15 a 17 anos.

O reordenamento visa unificar a oferta do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças, adolescentes e idosos que atualmente são cofinanciados por meio do Projovem Adolescente, PETI e serviço para criança/idoso, respectivamente. Segundo informações do MDS, resultaram em diferenças que acabaram por representar um alto custo de manutenção dos Serviços, agravado pela burocratização e fragmentação do funcionamento e cofinanciamento por faixa etária. Além disso, há um engessamento da utilização dos recursos e na formação dos grupos de acordo com a realidade local.

As regras de cofinanciamento mudaram, assim, os Pisos que cofinanciavam os serviços: Projovem Adolescente - serviço socioeducativo (PBVI); Serviço de proteção social básica para crianças e, ou pessoas idosas (PBVII); Serviço socioeducativo e de convivência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PVMC/PETI) passaram a cofinanciar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, por meio do Piso Básico Variável (PVB).

Tal mudança representa o reordenamento dos serviços ofertados pela Proteção Social Básica, unificando o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que passou a integrar todos os serviços que são prioridades para o município independente da faixa etária.

De acordo com as orientações do MDS[28], a organização e a oferta do SCFV proporciona maior flexibilidade na execução dos recursos, como também na organização do trabalho e formação dos grupos, identificando, dentre os usuários, aqueles que se encontram nas situações prioritárias e que devem ser incluídos em sua oferta. Com o reordenamento, os serviços ofertados para as faixas etárias até 6 anos, 6 a 15 anos, 15 a 17 anos e idosos continuam a ser ofertados, porém, o cofinanciamento será unificado, atentando para alguns detalhes: o planejamento e execução do serviço deve estar de acordo com a realidade local e com a demanda dos usuários. As crianças, adolescentes e

[28] Informações disponíveis no site do MDS: http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-especial-basica/scfv-servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos/scfv-2013-reordenamento, acessado em 13/03/2014.

pessoas idosas são consideradas prioridades para inclusão no SCFV nas seguintes situações: Isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência e, ou negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Situação de abuso e/ ou exploração sexual; Com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; Crianças e adolescentes em situação de rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.

O Projovem Adolescente, segundo Alves e Rummert (2010), é um retrocesso que retoma uma vertente de vinculação entre a educação e a assistência social, que se supunha praticamente superada no país. Isso porque a ligação entre educação e assistência social nos remete à educação voltada para pequenos infratores, para os quais o governo federal, a fim de conter os pequenos assaltos e delinquências, instituiu casas de acolhimento social onde os jovens aprenderiam conviver, a serem cidadãos e aprenderem um ofício.

Essa sempre foi a marca de uma educação voltada à contenção social. É o que destacam as autoras (ALVES; RUMMERT, 2010). Tais programas atuam em três vertentes, a saber: qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção. Tal linha de ação, segundo a Lei que a institui, deveria contribuir para a formação integral do jovem.

O que seria essa formação integral de jovens proposta pelo Programa? Na concepção marxista o termo formação integral está explícito no entendimento de educação para Marx que se expressa da seguinte forma:

> Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2.Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.3.Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1983, p.60).

Essa educação preconizada por Marx elevaria a classe operária acima da classe burguesa e aristocrática, pois combinaria trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica.

Para a formação integral, é necessária, uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio da cultura e do conhecimento por parte da burguesia.

No entanto, a formação integral apontada no programa está ligada à formação interessada, conforme postulada por Gramsci. Em nenhum momento a política nacional para a juventude alinha ações para combater de fato o desemprego juvenil. É intrínseca a concepção de que o desemprego juvenil associa-se à falta de qualificação, pois tais programas não trazem em suas linhas de ação a criação de novos postos de trabalho, apenas focaram a sua atenção numa suposta formação profissional em suas diferentes vertentes.

Sobre essa característica Ciavatta (1998) aponta que a formação profissional ganha visibilidade num contexto socioeconômico neoliberal no qual passam a vigorar as noções de competência e empregabilidade. Assim, é criado um sistema de formação profissional gestado por empresários e com o patrocínio do Estado.

A existência dessa dualidade intrínseca à formação social brasileira destinada às classes subalternas reproduz a ambiguidade da sua concepção ao reduzi-la às necessidades do mercado profissional e à lógica empresarial, conforme destaca Ciavatta (1998). Isso representa a posição de subalternidade do Brasil no quadro hegemônico internacional ao disponibilizar para a juventude brasileira uma formação que a rigor os conforma com o *status quo*.

Questionamo-nos sobre como um Programa como esse poderia dar conta de promover a formação integral do jovem. A resposta se percebe na medida em que nos confrontamos com o significado de formação integral, que não se pratica por meio de programas focais de caráter hegemônico, sem falar da descontinuidade do Programa como abordaremos no próximo capítulo.

Portanto, percorrermos neste capítulo as considerações a respeito do método marxista e consideramos os fenômenos sobre a educação de jovens e adultos e o Projovem Adolescente. Partimos do todo para as partes, no intuito de buscar uma compreensão crítica a respeito do fenômeno, indo além da aparência. Esse capítulo procurou discutir e elucidar as questões referentes ao Projovem Adolescente, um programa de inclusão de jovens incluído numa política criada para atender as demandas da mundialização do capital e, para

tanto, amenizar conflitos e resguardar o lugar das camadas populares, numa formação de caráter interessado e subalterno.

No próximo capítulo, abordaremos a implantação do Projovem Adolescente no município de Corumbá-MS, buscando contextualizar o Programa no município, mapeando suas propostas e ações.

CAPÍTULO 3
A IMPLANTAÇÃO DO PROJOVEM ADOLESCENTE NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ - MS

Neste capítulo, apresentaremos a análise da implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá - MS, ampliando o entendimento sobre o essa política de formação de jovens e adultos desenvolvida por meio de programas federais e articuladas pelos municípios.

Este capítulo está dividido em 5 seções. Inicialmente apresentaremos uma breve contextualização da Política de Assistência social no Município de Corumbá-MS e, em seguida, nas seções seguintes iniciaremos a análise de algumas categorias como: a) a implantação do Projovem no município; b) o trabalho coletivo e o funcionamento do Projovem; c) o acesso à escolarização por parte dos jovens do Projovem adolescente e a valorização social; d) encerrando o capítulo com a reflexão a respeito do Programa e o vínculo com o mundo do trabalho e o panorama da descontinuidade do programa.

3.1 Contextualizando a Política de Assistência Social no Município de Corumbá-MS

O Município de Corumbá está situado no Pantanal sul-mato-grossense, numa área considerada o maior santuário ecológico pela sua diversidade na flora e na fauna, onde encontramos os mais variados nichos ecológicos. À margem esquerda do rio Paraguai e também na fronteira entre o Brasil, o Paraguai e a Bolívia, é considerada o primeiro pólo de desenvolvimento da região, e por abrigar 60% do território pantaneiro.

Também é o maior município em extensão territorial do estado e mais populoso centro urbano fronteiriço de todo o norte e centro-oeste do Brasil. Corumbá é considerada o centro de uma conurbação com mais três cidades: Ladário, Puerto Suarez e Puerto Quijarro (as duas últimas na Bolívia) que movimenta mais de 150.000 pessoas, o que configura Corumbá como uma cidade periférica de fronteira. Essa situação de fronteira pode apresentar

condições favoráveis ao comércio, turismo, desenvolvimento em vários setores, mas também representa uma série de problemáticas como violência, discriminação, evasão escolar, exploração sexual, exploração do trabalho infantil, tráfico de drogas e de seres humanos tão presentes no município como afirma a assessora executiva de assistência social.

De acordo com estimativas (IBGE, 2013), possui uma população de 107.347 habitantes. No IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano do Município) a educação é considerada regular de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Segundo o último relatório, divulgado no ano de 2010, seu valor era de 0,586. O índice é muito maior que os 0,398 de 2000 e quase o dobro de 1991 (0,304).

Em Corumbá, de acordo com dados do IBGE (2013), 84,7% das crianças de 7 a 14 anos estavam cursando o ensino fundamental e entre 15 e 17 anos, 35,76%. Já a taxa de conclusão, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 39,96% e entre 18 e 24 anos é 38,31%.

No entanto, mesmo diante de um histórico tão rico e o grande destaque de Corumbá dentro e fora do Estado, o município faz parte dos municípios interioranos do país que sob um olhar mais atento a respeito das questões sociais revela as discrepâncias entre seu potencial econômico e a realidade socioeconômica da população.

Durante a realização da pesquisa, verificou-se que o município possuía até maio de 2013 o total de 11.944 famílias cadastradas no CADUNICO, dentre as quais: 4.159 com renda per capita familiar de até R$70,00; 7.992 com renda per capita familiar de até R$ 140,00; 10.828 com renda per capita até meio salário mínimo. Em março de 2014, o PBF beneficiou 6.983 famílias, representando uma cobertura de 97,4 % da estimativa de famílias pobres no município[29].

O benefício do Bolsa Família é concedido às famílias que assumem o compromisso de cumprir as condicionalidades que são de manter os filhos matriculados na escola e frequentando-a, além de fazer o acompanhamento da saúde. Em relação a essas condicionalidades, o acompanhamento da

[29] Informações retiradas do site: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/relatorio.php#Condicionalidades, acessado em 20/04/2014.

frequência escolar, com base no bimestre de novembro de 2013, atingiu o percentual de 99,35%, para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, o que equivale a 8.861 alunos acompanhados em relação ao público no perfil equivalente a 8.919. Para os jovens entre 16 e 17 anos, o percentual atingido foi de 98,68%, resultando em 1.718 jovens acompanhados de um total de 1.741.

Esses dados refletem o quanto ainda há de se aplicar políticas para o enfrentamento da pobreza tendo em vista o alto número de cadastrados e beneficiados com o programa de transferência de renda, o que indica que a renda mensal de grande parte das famílias do município está abaixo do salário mínimo.

O Município vem, ao longo dos anos implementando ações e aderindo as orientações do Plano Nacional de Assistência Social com políticas de combate e de diminuição da exclusão social, quer seja através das políticas públicas propostas pelo governo federal, quer através das articulações com programas implementados por demais organizações da sociedade civil organizada. Essas políticas são aplicadas por meio da Secretaria Municipal de Social e Cidadania (SMASC).

Através da PNAS (BRASIL, 2004), a SMASC executa a prestação de serviços socioassistenciais que conduzem ao desenvolvimento da cidadania, dos direitos humanos e da autonomia de seus usuários. De acordo com a Tipificação dos serviços socioassistenciais (BRASIL, 2009a), é sua atribuição combater as consequências geradas pela pobreza, como a vulnerabilidade social e risco social, garantindo acesso a políticas públicas na área da educação, saúde, cultura, esporte e lazer. No caso de Corumbá, à SMASC compete organizar a rede de atendimento social do município, executar programas e projetos desenvolvidos pela prefeitura e acompanhar as ações da rede pública e filantrópica de assistência social, liberando recursos financeiros e humanos para que desenvolvam suas atividades. Algumas ações são destaque nesse campo, como ações de proteção da família, maternidade, infância, adolescência, juventude e do idoso e pessoa com deficiência.

Nesse sentido, o município vem oferecendo atendimento a pessoas em situação de vulnerabilidade social e desenvolvendo ações, serviços e projetos sociais nas áreas de trabalho e renda, de atenção às questões da

pobreza, das desigualdades, especialmente com foco na adolescência e juventude, seja através das políticas públicas, propostas pelo governo federal, seja através das articulações com programas implementados por demais organizações da sociedade civil organizada. Tais ações estão contidas no Plano Municipal de Assistência Social, elaborado pela SMASC. Porém, muitos são os percalços que se apresentam quanto à sua efetivação.

No intuito de limitar o escopo da pesquisa, este trabalho adotou como recorte o estudo dos jovens adolescentes inseridos no programa Projovem Adolescente no âmbito do município.

De acordo com o Diagnóstico das Áreas de Vulnerabilidade e Risco Social realizado no município de Corumbá – MS em 2012 (CORUMBÁ, 2012) é possível identificar as áreas de maior fragilidade do município. O Diagnóstico (CORUMBÁ, 2012) revela os bairros onde há maior concentração de pobreza, analfabetismo, dependência química e a concentração de beneficiários do Bolsa Família. O estudo mostra que a população dos bairros Loteamento Pantanal, Jardinzinho, Jatobazinho, Guató e Kadwéus são os mais carentes do município.

O mapa revelou ainda que 64% das famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, do Governo Federal, participavam dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos promovidos pelos CRAS. A maior concentração de pessoas beneficiárias do Bolsa Família e atendidas pelo CRAS está no CRAS IV, com 1.858 famílias atendidas pelo Bolsa Família, no CRAS I – 805 famílias; no CRAS II – 236 famílias; no CRAS III – 385 famílias; no CRAS Rural – 297 famílias; e no CRAS Itinerante - 165 famílias. Ao todo eram 3.746 beneficiados pelo programa em Corumbá, no ano de 2012.

O Diagnóstico (CORUMBÁ, 2012) ainda revela que existem áreas do município que sofriam com a falta de abastecimento de água, escoamento sanitário e coleta de lixo. Soma-se a esse quadro a falta de acesso à documentação básica, além de grande número de desempregados e famílias sobrevivendo com renda mensal de até um salário mínimo.

O território onde há o maior índice de analfabetos, violência doméstica, dependência química é no território do CRAS II, território pesquisado por

comportar um dos primeiros coletivos de Projovem. Também é nesse território onde se localizam 3 aglomerados subnormais[30] do município.

Segundo dados do IBGE (2010), no "Censo Demográfico 2010 – Aglomerados Subnormais – Informações Territoriais", Mato Grosso do Sul possui 7249 pessoas que vivem em oito favelas. Segundo dados divulgados, são três aglomerados subnormais, como define o órgão, em Campo Grande e outros cinco em Corumbá. O número é o terceiro mais baixo entre os estados da federação, atrás apenas de Tocantins (6) e Roraima (3). A média é de 3,9 moradores em domicílios particulares ocupados em MS.

Entre os residentes nestes locais, 1482 estão na capital sul-mato-grossense, divididos em 463 domicílios e 5767 em Corumbá, distribuídos em 1416 unidades habitacionais.

Os dados do IBGE (2010) identificam as seguintes favelas em Corumbá: Havaí, com 605 domicílios e 2513 moradores; Jatobá com 76 unidades habitacionais e 280 pessoas; Loteamento Pantanal com 307 residências e 1199 pessoas; Tiradentes com 174 domicílios e 766 moradores e Vulcano com 254 casas e 1009 residentes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CRAS (2013-2015), a implantação de CRAS em Corumbá data de novembro de 2004, quando o processo de descentralização da Política de Assistência Social possibilitou a gestão compartilhada de recursos para assistência social. Após levantamento socioeconômico, constatou-se que dois bairros tinham os índices de maior risco social, o bairro Centro América, onde foi implantado o CRAS I e o bairro Nova Corumbá, onde foi criado o CRAS II. Atualmente o município está coberto por 6 CRAS, sendo que 4 deles atendem à área urbana e 2 deles à área rural e à área ribeirinha através do CRAS Rural e do CRAS Itinerante. O município é considerado de grande porte, pois possui mais de 4 CRAS com até 5.000 famílias referenciadas a cada um deles. Possui gestão plena, pois oferece de

[30] Aglomerado subnormal é um termo utilizado pelo IBGE para designar um conjunto constituído por no mínimo 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.), ocupando ou tendo ocupado até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular), dispostas, em geral, de forma desordenada e densa; carentes, em sua maioria, de serviços públicos e essenciais. De acordo com o IBGE, os aglomerados subnormais são território em que a grande marca é a falta de critérios de padrões de urbanização e/ou de precariedade de serviços públicos essenciais, nas seguintes categorias: invasão, loteamento irregular ou clandestino, e áreas invadidas e loteamentos irregulares e clandestinos regularizados em período recente. Assim o Censo brasileiro de 2010 se refere às favelas como zonas especiais de interesse social. (fonte: ibge.gov.br - visitado em 24/07/14)

forma integral os serviços socioassistenciais previstos na Norma Operacional Básica (BRASIL, 2005b).

A gestão plena, uma das exigências para a implantação do Serviço Projovem Adolescente, possibilitou que o Programa de inclusão de jovens pudesse se concretizar com a adesão em 20 de maio de 2008 a 4 coletivos distribuídos no CRAS I e CRAS II, os dois CRAS existentes até aquele momento.

Nos anos de 2009 e 2010, através das deliberações do CMAS 12/2009 e 01/2010, respectivamente, foram criados mais 10 coletivos, 02 em 2009 e 08 em 2010 com a expansão dos CRAS e Coletivos de Projovem.

Em 2008, o Município de Corumbá contava apenas com dois CRAS (CRAS I e CRAS II), localizados nas áreas de maior vulnerabilidade do município. Após o lançamento do Serviço por meio da Lei Federal, capacitações e pactuações entre as esferas federais, estaduais e municipais, os técnicos de referência dos CRAS foram capacitados pelo governo do Estado para o Projovem. A fim de formalizar o compromisso, o Município recebeu a Carta Proposta para o aceite do Serviço.

Após deliberação do CMAS e adesão ao Programa, os CRAS iniciaram o trabalho de busca ativa dos jovens que seriam o público alvo do Projovem Adolescente em Corumbá, ou seja, foi feito um levantamento através do CADUNICO das famílias que recebiam o Bolsa Família e que possuíam jovens com a idade entre 15 e 17 anos. Além disso, toda a rede de Assistência Social foi informada através de ofício a respeito do Projovem e como deveriam ser feitos os encaminhamentos de jovens que se enquadrassem nas condicionalidades do mesmo. Feito esse levantamento, os técnicos dos CRAS realizaram visitas domiciliares a cada família na qual foi identificada a presença de jovens na idade de 15 a 17 anos e que a família já estava recebendo o Benefício Variável Jovem (BVJ), fazendo o convite aos mesmos para a participação no Programa.

Foram inscritos em cada coletivo inicial de Projovem 30 jovens, lembrando que cada CRAS (CRAS I e CRAS II)[31] se responsabilizou em ofertar

[31] Neste trabalho não iremos caracterizar os territórios do CRAS I e CRAS II para manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

dois coletivos, um no período matutino e outro no período vespertino, totalizando 4 coletivos. E assim se iniciou o trabalho com os jovens no espaço adaptado do CRAS para a oferta do mesmo.

3.2 A implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá – MS

A implantação do PJA no município de Corumbá se deu através de aceite do município do cofinanciamento e aprovação do CMAS do programa. Conforme relata a Gerente de Proteção Social Básica do Município:

> Toda e qualquer ação da assistência social é feita através de aceite por parte do município que ao aceitar o Programa e/ou serviço também se compromete em tornar possível a execução do mesmo de acordo com a contrapartida do Município. No caso do Projovem a contrapartida do Município é a infra-estrutura para execução do programa

A técnica de referência do Projovem que fez parte do processo de implantação afirma que "*Na época foi feita uma busca ativa com listagem do CADUNICO e iniciou-se mesmo sem o término do Agente Jovem".* (Técnica de Referência A)

O PROJOVEM Adolescente em Corumbá como um serviço socioeducativo que integra as ações de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, foi implantado no Município tendo como local de funcionamento dos Coletivos Juvenis os CRAS dos bairros Centro América (CRAS I) e do Bairro Nova Corumbá (CRAS II). O espaço de oferta para o serviço foi cedido dentro da própria estrutura do CRAS, que já era precária para os serviços já existentes ali. No entanto, o município optou em referenciar seus coletivos apenas aos CRAS e que naquele momento foi a cedência de uma sala no CRAS sem qualquer recurso favorável para o desenvolvimento das atividades do Projovem.

O Projovem Adolescente objetivava complementar a Proteção Social Básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária, dando condições para a inserção, reinserção e permanência do

jovem no sistema educacional. Contava com incentivo do Governo Federal quanto ao repasse direto de verbas, obedecendo ao número de jovens atendidos.

Desde então, foi gradativo o número de beneficiados do programa no município. Foi atendida uma média de mais de 1000 adolescentes e, até o momento da realização da coleta de dados para esta dissertação, a oferta era de 360 vagas para a faixa etária de 14 a 17 anos, tendo em vista que o serviço foi reordenado conforme Resolução n° 01, de 21 de fevereiro de 2013.

Dessa forma, a implantação desse programa no município leva a algumas considerações que abrangem vários aspectos, como a inserção dos alunos, o modo e local de funcionamento do programa, entre outros, principalmente, se considerarmos que a constituição dos coletivos de jovens participantes é muito importante, pois é nesse espaço que se envolvem, buscando e contribuindo em conjunto para superação das dificuldades. Ou, ao menos, deveriam se envolver, mas que, diante de tantos empecilhos, permanecem na condição de segregados.

Quanto à divulgação do programa, aconteceu através de panfletagem e divulgação junto aos participantes das atividades dos CRAS, a lideranças comunitárias, a escolas municipais e estaduais, por meio da Secretaria de Comunicação, e por meio do lançamento do Programa com a participação em evento promovido pela SMASC, envolvendo todos os agentes da Rede socioassitencial. Porém, os orientadores sociais entrevistados notam a falta de envolvimento e comprometimento por parte desses interlocutores no intuito de formar parcerias para o atendimento dos jovens, como observado na fala do Coordenador B:

> Esse é um programa que funciona muito bem com parcerias e se houver parcerias. Lá no CRAS nós temos vários parceiros, principalmente, na área de informática que chama mais atenção do jovem. Sem o envolvimento de outros setores fica difícil oferecermos atividades que despertem no jovem o desejo de participar no CRAS, por isso é importante a divulgação, as parcerias.

Dos adolescentes já atendidos, não há por parte do programa um acompanhamento de sua vida social após sua participação, não sendo possível

um aprofundamento no âmbito do Município sobre a influência do programa na vida dos que ali estiveram e se de fato estão inseridos socialmente.

Para os técnicos do programa, as principais dificuldades quanto à realização dos trabalhos está no envolvimento da comunidade, na precariedade quanto ao funcionamento, na estrutura física, na falta de envolvimento de parceiros.

Quanto aos adolescentes atendidos no Projovem, grande parte se encontra em defasagem escolar, alguns são advindos de determinação judicial, para cumprimento de medidas socioeducativas e todos estavam na condição de vulnerabilidade e risco social.

Os jovens são organizados em grupos, de forma que cada grupo contenha entre 15 a 30 jovens e forme um coletivo. O coletivo é o conjunto dos jovens selecionados de acordo com o traçado metodológico (BRASIL, 2009c) que possuem o perfil para o programa. Esse coletivo de jovens é orientado por um educador social e supervisionado por um profissional com curso superior, o técnico de referência do CRAS ao qual o coletivo está vinculado. Esse profissional de nível superior deve pertencer ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e deve atender às famílias dos jovens através do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). As necessidades especiais ficam na responsabilidade do CREAS.

> Cada coletivo juvenil deverá dispor de uma base física, ou seja, um local de referência, ponto de encontro dos jovens que participam do serviço socioeducativo, onde se concentrarão as atividades do Projovem Adolescente. Independentemente do tipo de execução do serviço, se direta ou indiretamente, esta base deverá situar-se obrigatoriamente no território de abrangência do CRAS. A base do coletivo poderá utilizar-se das instalações físicas do CRAS, desde que observadas algumas condições estabelecidas nos instrumentos normativos do Projovem Adolescente. (BRASIL, 2009c, p: 35).

Através de análise de documentos oficiais da SMASC, podemos destacar que no momento da implantação dos dois PJA no município não havia infra-estrutura própria para o desenvolvimento das atividades do PJA. Num primeiro momento, o serviço funcionou em salas improvisadas, muitas vezes sem ventilação, dividindo horário com outras atividades do CRAS, tendo em vista que o Programa somente foi executado dentro dos Centros de Referência. Posteriormente, no ano de 2010, a unidade do CRAS I foi reconstruída e a

unidade do CRAS II ganhou uma nova sede em 2012, havendo, a partir desse momento, previsão de sala para atender o programa. No entanto, o serviço nunca teve coordenação própria, a exemplo de outros municípios, nem bolsa complementar aos jovens. A demanda financeira era apenas a oferecida pelo PBF. Não havia sala de informática, nem espaço próprio para execução de oficinas técnicas, conforme orientado pelo programa.

Essa é uma característica muito comum à EJA. Os programas vão sendo ofertados muitas vezes sem estrutura adequada, mostrando o caráter descompromissado da política de educação de jovens e adultos engendrada dentro da ordem capitalista que, de acordo com Rummert; Algebaile e Ventura (2011). São iniciativas emergenciais e focais que possibilitam a elevação da escolaridade com caráter precário e aligeirado. Tais políticas são anunciadas como inclusão das camadas que por seu caráter popular não têm representatividade de reivindicação. No caso do Projovem adolescente, não se trata de uma política em si educacional, mas com fins voltados para educação, para a manutenção do jovem no ensino, reinserção, o que por si só já nos dá os indícios de uma ação focal e de controle das disfunções de um sistema que por sua origem estrutural continuará a demandar novas medidas emergenciais, pois existe uma expansão degradada da escola pública fundamental e a ausência de uma política de universalização do ensino médio.

Outro ponto percebido é em relação à territorialização, que é preconizada pelo SUAS como princípio fundamental para as ações de assistência social em todo território brasileiro. Entende-se por territorialização que os serviços prestados pelo governo às comunidades devem ser ofertados próximos à moradia dos jovens e suas famílias, no território de abrangência do CRAS.

Define-se, nesse ponto, um universo cultural e histórico, além de um conjunto de relações e inter-relações a serem considerados, bem como situações a serem objetos de ações articuladas das diversas políticas públicas (BRASIL, 2005b). Sendo assim, no Município de Corumbá, a territorialização faz parte do pilar que compõe todos os serviços e programas oferecidos pela SMASC.

Essa territorialização permite aos jovens e suas famílias o acesso rápido ao serviço, mesmo assim, muitos jovens moram distantes das unidades e no

princípio recebiam vale transporte para participação nos CRAS e nas oficinas que funcionavam fora dos CRAS. Isso indica que o programa respeitou o princípio de territorialização. Respeitar o pilar da territorialização significa respeitar o espaço do jovem, entender que vive em um espaço específico e que a participação cidadã ocorrerá no território em que vive.

O conceito de territorialização, de acordo com Sorrentino; Silva e Rocha (2012), sugere trabalhar as especificidades locais presentes no interior de cada território, o que possibilita o desenvolvimento de ações voltadas efetivamente para as demandas da população dos diferentes espaços. Porém, a pesquisa realizada a respeito de territorialização e o trabalho do Assistente Social das autoras possibilitou entender que a territorialização de fato é considerada uma inovação institucional que possibilitou o acesso das camadas mais populares a serviços antes muito distante de sua realidade, mas, numa análise mais apurada, o que se percebe é que os programas e projetos implementados não variam de realidade para realidade, já que não sofreram modificações após o processo de implementação do SUAS e muitos são elaborados verticalmente pelos âmbitos federal e municipal. Podemos considerar aqui que o Projovem Adolescente é um desses programas que possui um traçado metodológico feito para atuação territorial sem levar em consideração as especificidades locais como veremos nas falas dos educadores, mais adiante.

Esse fato faz com que as especificidades sociais, culturais e econômicas presentes no interior do município não sejam levadas em consideração, no momento em que são desenvolvidos os programas e projetos na área da assistência social, o que resulta em ações pouco efetivas.

Os primeiros coletivos tiveram atividades que funcionavam fora do território do CRAS. Quando os encontros eram realizados em lugares distantes da comunidade, o Município disponibilizava transporte para chegar até o local, sendo através do fornecimento de vale-transporte, ou providenciando transporte adequado (ônibus, vans, kombis). Dos jovens entrevistados, ambos afirmaram que o Programa proporcionou o conhecimento de vários lugares onde nunca tiveram acesso e que o fato de ter um transporte fez com que pudessem conhecer outras realidades. “*Conhecemos a Rio Tinto (empresa mineradora – Vale do Rio Doce), fazíamos aula de dança numa academia e vários outros passeios que fizemos”* (Jovem A)*.* Como percebemos nessa fala,

vemos uma realidade de jovens que apesar de viverem num município de interior relativamente pequeno, não possuíam conhecimento, nem acesso à cultura, lazer e informações.

O que percebemos nesse trabalho foi o quanto as camadas populares, além da pouca escolaridade, estão sujeitas à política do Estado que lança programas para que as pessoas possam ter acesso, enquanto participam do mesmo como se o acesso não devesse ser permanente: *"Tinha cursos de informática que era no centro e ganhava vale-transporte pra ir e voltar; se não fosse isso não teria como fazer o curso" (*Jovem B).

O programa baseia-se em três princípios do SUAS: matricialidade sócio-familiar; territorialização e intersetorialidade. A matricialidade familiar considera a importância da família, biológica ou não, no processo de desenvolvimento do jovem. Considera que o Estado deve proteger as famílias através de políticas públicas (BRASIL, 2009c).

Os responsáveis dos jovens entrevistados consideraram importante a participação do jovem no Programa, como sendo algo que os incentivaram, como notamos a seguir nas falas:

> Depois que meu filho começou a participar ele melhorou muito, ficou mais interessado, fez cursos e hoje está na Marinha. Foi tão bom que meus outros filhos também vão participar, foi muito bom (Responsável Jovem A)

> Eu que incentivei minha sobrinha a participar. Ela ficava em casa sem fazer nada, os pais eram já idosos, ela não ia ter futuro e aí numa reunião no CRAS fiquei sabendo e falei pra ela participar e foi muito bom pra ela e para a família também (Responsável Jovem B)

Assim como a questão da territorialização, a matricialidade sócio-familiar pode dar a ilusão de que tudo pode ser resolvido dentro do seio familiar, tudo pode ser superado de forma individual, que as diferenças de classe, que o acesso à renda, aos direitos e à escolaridade adequada se fazem por meio unicamente do trabalho familiar.

Por mais que a concepção de matricialidade sócio-familiar possa ser colocada como um avanço em termos de políticas sociais, utilizando como foco as necessidades e peculiaridades das famílias, entendendo-as como sujeito coletivo, conforme referencia Sposati (2009), a matricialidade sociofamiliar traz em si especificidades geradas por processos de exclusão socioeconômicos e

culturais que implicam diretamente nos riscos sociais a que estão expostos os sujeitos de direitos. Considerando ainda que a família não é homogênea, ao contrário, é plural, justamente pela marca social que traz, fica inviável pensar em ações tão específicas se, via de regra, as políticas e programas sociais são definidos *a priori* e em instâncias superiores como o Projovem, que traz todo um traçado metodológico pronto para ser aplicado sem, no entanto, levar em consideração as especificidades locais e a heterogeneidade das famílias das quais os jovens provém.

A territorialização exprime a necessidade de o jovem ser atendido próximo à sua residência. Dessa forma, considera-se o universo sociocultural ao qual pertence o jovem (BRASIL, 2009c). Para os jovens, foi importante participar de um serviço perto de sua casa, caso contrário, seria muito difícil a participação como evidenciam suas falas*: "Acho que deu certo eu participar porque eu moro aqui pertinho, estava sempre aqui e gostava muito de participar"* (Jovem A)*; "Eu nunca ia saber da existência do Projovem se não houvesse uma visita na minha casa do pessoal do CRAS; foi aí que fiquei sabendo e participei"* (Jovem B).

As ações dentro de um território são coletivas, organizadas a partir de uma visão estratégica e focada no desenvolvimento do ser humano e do desenvolvimento local, motivados pelo ideal da construção de processos participativos a partir de deliberações em conjunto que promovam novas alternativas de desenvolvimento do território numa perspectiva do exercício de cidadania, tendo em vista a consolidação dos direitos. Dizendo de outra forma, é quando o grupo passa a se sentir responsável pela construção de sua história e da história coletiva, começando pelo território onde vive, tendo como objetivo o desenvolvimento da cidadania. Porém, a cidadania ali discutida está muito mais voltada para garantia de direitos mínimos como documentação, conhecimento de algumas leis, atendimentos próximos a casas, do que garantias de fato de expressão de cidadania, como o acesso ao trabalho, melhor qualidade de vida, educação de qualidade, entre outros.

Mas o que se observa, de acordo com Gentili (1998, apud REVEL 2002) é que *"*a garantia do emprego como direito social desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece*"* (p. 89).

O pensamento de estar empregado já vem sendo incutido no jovem, agora por meio do Projovem Adolescente que, ao abordar os diversos conteúdos, destaca a formação geral para o trabalho e os comportamentos adequados para o mundo do trabalho.

Em Corumbá, o PJA ofertou 4 coletivos com 30 participantes cada um, funcionando em salas dos CRAS. Somente com a expansão dos CRAS, em 2010, é que o serviço se estruturou como de fato deveria funcionar. Até então as oficinas e cursos acabavam funcionando fora dos CRAS nas mais variadas parcerias, conforme relata a coordenadora do CRAS:

> A preocupação inicial era compor o serviço com o profissional que pudesse atender as demandas do serviço, equipar as salas existentes nos CRAS e, posteriormente, fazer funcionar as oficinas, como oficinas de dança, etc. Quanto a cursos, foi bem difícil, por exemplo, o curso de informática, pois não tínhamos sala equipada e tivemos que fazer parcerias pra oferecer aos jovens o curso num primeiro momento. (Coordenador A).

Isso indica uma característica comum às políticas para a juventude que é a falta de prioridade para implantação adequada de serviços e programas. Quase sempre são realizados de formas incompletas, rápidas e sem muitas exigências para sua implantação e desenvolvimento das atividades. A grande preocupação está sempre relacionada ao número de participantes e não na qualidade da formação que se está oferecendo.

De forma geral, os entrevistados jovens e familiares gostaram muito de participar do Programa, o que indica posição de acriticidade e conformação. Rummert e Ventura (2007), ao citarem Petras e Veltmeyer (2005), ressaltam que em linhas gerais as políticas estão voltadas para o empoderamento dos pobres que se dá ampliando a melhoria de vida dos mesmos nos espaços próprios deles, através do alívio à pobreza e meios sustentáveis de ganhar a vida, sem, no entanto, desempoderar os ricos, o que significa dizer que os pobres continuarão a ser pobres, com acessos, pequenas melhorias, mas continuarão fazendo parte das camadas populares.

3.3 O Trabalho Coletivo e o Funcionamento do Projovem Adolescente

De acordo com o traçado Metodológico do PJA (BRASIL, 2009c), a equipe de referência necessária à execução do Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo é composta por um profissional de nível superior – necessariamente vinculado ao CRAS ao qual o coletivo estiver referenciado –, um Orientador Social, Facilitadores de Oficinas Culturais e de Esporte e Lazer e um Facilitador da Formação Técnica Geral para o Mundo do Trabalho. A seguir partiremos para a análise da equipe do PJA em Corumbá.

Os primeiros coletivos no município de Corumbá funcionaram com orientador social de nível superior.

> Esse orientador fazia parte da equipe de referência do CRAS e executava o serviço e ao mesmo tempo acompanhava as famílias, posteriormente com a publicação do traçado metodológico em 2009 e as capacitações realizadas pelo Estado o orientador social passou a ser um profissional com escolaridade mínima de nível médio conforme preconiza o Traçado. (Assessora Executiva de Assistência Social).

O orientador social é como o professor, um facilitador, com a diferença de que tem a formação mínima de ensino médio e trabalha com os jovens conteúdos não escolares. É quem de fato realiza o trabalho socioeducativo, através de oficinas, orientações, rodas de conversas e experiências comunitárias. É o orientador social que realiza o trabalho com o jovem, ainda que, orientado pelo técnico de referência do CRAS. Conforme prevê o traçado metodológico (BRASIL, 2009c), o orientador social tem a principal função *" Organização e facilitação de situações estruturadas de aprendizagem e de convívio social, explorando e desenvolvendo temas transversais e conteúdos programáticos do Projovem Adolescente"* (p.40)

O traçado metodológico (BRASIL, 2009c) determina que o orientador social deve ter a escolaridade mínima de ensino médio. No que se refere ao Projovem, é importante destacar a figura do orientador social na formação do jovem durante a sua participação no programa. Alguns pontos foram discutidos,

durante a entrevista, para verificar a importância do papel do orientador nesse processo. Foi questionado aos jovens como era o relacionamento com os profissionais (educador social): *"A orientadora era legal e paciente com a gente"* (Jovem A)*; "Gostei muito porque sempre procuravam atividades legais pra gente fazer, tinha paciência, sempre estava orientando a gente"* (Jovem B).

O bom relacionamento entre os adolescentes e os orientadores contribuiu para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de pertença para os jovens. Silva e Santos (2002) concordam com tal afirmação, pois, para as autoras, os alunos são capazes de melhorar e desenvolver seu raciocínio de acordo com a atitude do professor em sala de aula. Em nossa pesquisa, o Orientador assume o papel do professor numa educação não formal. É ele o mediador, facilitador do processo de socialização do jovem e envolvimento nas ações de protagonismo em seu território.

> O papel do professor é de mediador e facilitador do aprendizado, é o professor que interage com os alunos na construção do saber. A relação entre professor e aluno é importante para criar um clima agradável para o aprendizado. (SILVA; SANTOS, 2002, p.16).

Os jovens envolvidos na pesquisa relataram ótimo envolvimento com os educadores sociais. Os relatos demonstraram que eles são gratos aos educadores, pela paciência, boa vontade ao ensinar e disponibilidade para tal. Porém, é necessário investigar o que há por detrás de toda essa satisfação.

Na fala do Coordenador B, independente de um bom relacionamento com o orientador, há uma seleção interna,

> [...] de forma que o jovem só fica se tiver os mesmos interesses dos jovens que estão ali no grupo. Por exemplo, se o jovem não gosta de estudar, não vai à escola, não pratica as mesmas atividades dos demais que estão ali, ele acaba que não tem o que dividir com os colegas ali, não tem nada em comum com eles e por si só não participa do Programa. Se é um jovem envolvido com bebida, com coisas erradas, sente que ali não é seu lugar e não fica muito tempo, o próprio grupo exclui ele.

Isso nos leva a pensar que os propósitos conformistas dessas políticas fazem seu papel. Dá às camadas populares o acesso limitado e isso as acalma e assim o capital pode atuar sem grandes embates. O acesso dessas camadas à educação, aos direitos sociais como um todo é tão limitado que o mínimo se

torna muito e a satisfação é imediata. Aqueles que supostamente estavam excluídos se sentem incluídos, porém, situam-se à margem.

Também é importante destacar que apesar de achar boa a preparação dos educadores, um dos jovens colocou a questão do esforço de sua orientadora, mas evidenciou a sua falta de preparo*. "A nossa orientadora sempre se esforçou bastante para ensinar a gente, mas tinha coisa que ela também não sabia e precisava se preparar pra conversar com a gente."* (Jovem B)*.*

A escolaridade mínima para o orientador social é o ensino médio, o que, por um lado, favorece a contratação de profissionais pouco escolarizados com baixos salários; por outro lado, observa-se o despreparo por parte de tais profissionais para lidar com situações que necessitariam maiores habilidades. Isso torna o programa do ponto de vista formativo frágil, sendo o orientador social muitas vezes questionado quanto a assuntos que não tem qualquer preparo ou formação.

Os orientadores sociais, ao serem entrevistados quanto a este aspecto, falam das dificuldades de aplicar as atividades do caderno do orientador: *"O material é ótimo, mas a gente tem dificuldade de passar para o jovem os vídeos sugeridos ali, alguns temas são fora da realidade dos nossos jovens, então temos que adaptar"* (Orientadora Social A); *"O material é tão legal, mas fora do contexto, tem coisas ali que não dá"* (Orientador Social B)*.*

Sabemos que, nesse caso, o material respeita uma política maior feita para ser aplicada e não construída, aqui tratamos de sujeitos e não de agentes. E como supor que podem se tornar agentes protagonistas, se essa é uma dinâmica compensatória, no qual o individual sobressai ao coletivo? Para tornar dinâmica uma potencialidade, é preciso um conjunto de fatores de desenvolvimento, tais como o acesso à renda, ao conhecimento e ao poder. Tais questões extrapolam o esforço individual e coletivo de um dado território**.**

De acordo com o traçado metodológico (BRASIL, 2009c), o técnico de referência deve ter a escolaridade mínima de nível superior. As atribuições do técnico de referência complementam as do orientador social, fazendo com que o programa tenha a característica da matricialidade familiar, ou seja, o acompanhamento do indivíduo e sua família. Sendo assim, cabe ao técnico de referência acompanhar a família dos jovens no sentido de incluí-los nos

trabalhos socioeducativos, cursos de geração de renda, processos grupais e comunitários, fazer encaminhamentos à rede socioassistencial, e orientar e direcionar os trabalhos do orientador social.

Os técnicos de referência nos primeiros CRAS do Município tiveram atuação intensa no programa, pois devido ao fato do orientador social ser contratado com prazo determinado, muitas vezes o programa ficou sem tal profissional e assim o técnico de referência, além, de acompanhar as famílias, executava as ações junto aos jovens. Essa rotatividade de profissionais fez com que muitos jovens se desligassem do serviço, pois era formado um vínculo com o orientador social, e ele saindo por quebra do contrato ou término, o jovem também acabava não participando mais do serviço.

Assim, o acompanhamento familiar fica limitado, pois o técnico de referência que deveria fazê-lo não consegue, já que tem que dar prioridade às atividades com o jovem.

A Coordenadora de um dos CRAS pesquisados afirma que, com a expansão dos CRAS, os contratos temporários foram garantidos com maior duração, assim como a efetividade de servidores estatutários. Isso sem dúvida garantiu de forma significativa que o serviço tivesse o profissional por mais tempo, fazendo com que o vinculo com o orientador não fosse quebrado e o jovem perdesse a cada 6 meses o referencial no CRAS.

No caso da descontinuidade do orientador social no programa, é algo que se torna um impasse, pois o recurso que o programa recebe é para pagar tal profissional e arcar com despesas de recursos materiais. O orientador contratado somente fica no programa por tempo determinado, no caso do município, por no máximo 12 meses ou 24 meses, de acordo com a lei complementar 115 de 2008. O profissional deve ficar fora do serviço por 6 meses para ser novamente contratado, mas o programa como Projovem é de ação contínua, dessa forma, o vínculo que é formado com o profissional acaba sendo rompido e o jovem acaba se afastando do CRAS, como afirma da Coordenadora A:

> Os usuários do CRAS sejam eles de um programa específico ou não criam vínculos com os técnicos, com os orientadores, com as pessoas que o atendem, muitas vezes se negando a ser atendido por outra pessoa. Há o entendimento da família de que o CRAS existe

> para o atendimento de todos, mas há sempre alguém no CRAS que se torna referência para aquela determinada família.

Outros profissionais são indicados para a execução do serviço. São eles os facilitadores de oficinas e o facilitador de formação técnica geral. Ambos devem ter escolaridade mínima de ensino médio, conforme o traçado metodológico (BRASIL, 2009c).

As atribuições dos facilitadores de Oficinas de Convívio por meio do esporte e lazer, Arte e Cultura, e dos facilitadores de formação técnica geral estão voltadas a organização e coordenação de atividades sistemáticas relacionadas às áreas específicas como atividades esportivas e de lazer, arte, cultura, situações estruturadas de aprendizagem, exploração de conteúdos programáticos da Introdução à Formação Técnica Geral[32] (IFTG) para o mundo do trabalho; atividades sistemáticas visando à inclusão digital; Acompanhamento de Projetos de Orientação Profissional (BRASIL, 2009c).

Neste ponto, temos um embate, pois o Programa desde seu início contou apenas com o orientador social (após a orientação técnica conforme já mencionado acima), com o técnico de referência que é do CRAS, mas quanto aos facilitadores, conforme orientações técnicas do traçado metodológico, já não se pode afirmar quanto à sua efetividade no serviço, pois quando contratados atendiam ao CRAS de uma forma geral e não somente ao serviço.

Como a formação técnica geral não foi o foco do serviço em Corumbá, acabava sendo executada pelo orientador social ou em parcerias com estagiários de psicologia que ofereciam orientação profissional e outras parcerias de cursos fora do CRAS, assim como a inclusão digital. Assim constatamos na fala do Técnico de Referência A, quando questionamos a respeito da contribuição do programa para o jovem: *"As parcerias com cursos de informática foi uma contribuição muito boa. A introdução à informática na vida dos jovens foi muito interessante, eles não faltavam nos dias do curso".*

[32] A Formação Técnica Geral apresentada no traçado metodológico compreende um conjunto de conhecimentos que podem ser utilizados em qualquer tipo de trabalho ou servir de referência para diferentes atividades. Aborda, dentre outros, temas como planejamento, programação, avaliação e controle, importantes na organização do trabalho e da produção. Compreendemos a Formação técnica geral para o trabalho não só como uma forma de apresentação ao trabalho, orientação profissional, mas uma apresentação do jovem ao mundo do trabalho, apresentando-o a formação para o trabalho simples.

Os trabalhos propostos pelo Projovem estão dentro do que se configura a EJA e, como tal, a preocupação do Estado em oferecer a formação socioeducativa e também a introdução e preparação para o mundo do trabalho. Tal discurso só se torna possível, por algo que Rummert; Algebaile e Ventura (2011) caracterizam como a "multiplicidade de oportunidades formativas", que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, de caráter classista, encoberto nos discursos inclusivos.

O Projovem, assim como os diversos Programas criados após a década de 1990, envolve uma série de setores de ação governamental envolvidos com algum tipo de projeto social. São na verdade a junção de vários ministérios, setores, secretarias, envolvidos para o desenvolvimento de programas, projetos que expressam e produzem novas formas de formação humana em curso. Dentre eles, destacam-se os programa dirigidos à formação de crianças, adolescentes e de jovens e adultos denominados como pobres, como afirmam Rummert; Algebaile e Ventura (2011), expropriados do próprio direito à vida, num patamar mínimo de dignidade. No entanto, quantidade não significa oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável. Daí o perfil formativo dos variados programas pode pender para os mais variados objetivos como:

> [...] reinserção escolar, complementação da escolaridade, qualificação profissional, a formação cívica ou a atitudinal, dentre outros vieses formativos cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levarmos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social. (RUMMERT, ALGEBAILE; VENTURA 2011, p. 22).

O Projovem e o Agente Jovem, que deu lugar ao Projovem adolescente, são programas que incentivam o regresso à escolarização básica articulada com a educação profissional, em propostas formativas.

Na experiência vivida pelo município de Corumbá, pode-se notar que a formação técnica para o mundo do trabalho foi deficiente. O Programa se destacou, principalmente, quanto a seu aspecto socioeducativo, mas quanto à preparação para o mundo do trabalho não houve acompanhamento suficiente e encaminhamentos devidos, caracterizando-se com parcerias frágeis, e reduzido investimento no programa. *"Fiz curso de boneca, aproveitamento de mandioca, manuseio de horta, curso de sabão, grupo de gestante, todos*

oferecidos no CRAS" (Jovem A). O fato de ter participado desses cursos não garantiu à jovem a melhoria de qualidade de vida, ainda que não tenha percebido. Relata um contentamento, mas analisando a fala da jovem, pudemos perceber que não houve aumento de sua escolaridade e antes dos 18 anos ficou grávida, o que a impossibilitou de estudar. Não fez de fato uso dos conhecimentos dos cursos, mas o fato de participar fez com que se sentisse incluída.

Já o jovem B relata sua experiência da seguinte forma: *"Participei de várias oficinas no CRAS, isso foi bom, mas acho que preciso de mais, pois ainda não sou um profissional".* O jovem participou de vários cursos, era ativo, mas isso não garantiu sua profissionalização ou que pudesse alcançar nível de escolaridade suficiente para ter uma melhor qualidade de vida. A participação apenas garantiu algumas vantagens no exército, mas não melhoria de sua condição.

> Sociedade e trabalho no percurso histórico criam e formam os homens. Todavia, esses processos nas sociedades classistas os desumanizam, ainda que ofereçam grandes oportunidades para o seu desenvolvimento. Na época do capitalismo essa contradição tornou-se particularmente aguda. (SUCHODOLSKI 2010, p.55, apud RUMMERT, ALGEBAILE E VENTURA, 2011, p. 5).

Tais aspectos aqui ressaltados nos fazem refletir que a expressiva parcela da classe trabalhadora, as populações periféricas expropriadas no interior dos países da periferia capitalista estão sob o domínio do capital que, em lugar do conhecimento cientifico e tecnológico, oferece às classes populares saberes fragmentados, supostamente úteis para a vida cotidiana e, predominantemente, de aprendizagem de caráter comportamental, as quais são denominadas, de acordo com Rummert; Algebaile e Ventura (2011), de competências para a vida.

As vagas ofertadas no município são estabelecidas conforme aceite e informação ao MDS através do SISJOVEM. Em média, um coletivo comporta de 25 a 30 jovens selecionados a partir de sua inscrição no CADUNICO.

> Pelo menos 2/3 das vagas são reservadas aos jovens pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF, ou com perfil de renda compatível com este programa, e até 1/3 das vagas pode ser ocupada por jovens encaminhados por programas e serviços de Proteção Social Especial – PSE ou pelo gestor municipal de assistência social, quando demandado por órgão do Sistema de Garantia de Direitos – SGD. (BRASIL, 2009c, p. 19)

Os coletivos são de acordo com o traçado metodológico (BRASIL, 2009c) mais do que uma turma ou um grupo, um núcleo como no Agente Jovem que antecedeu o PJA. De acordo com o traçado metodológico, um coletivo é a expressão utilizada para evidenciar a:

> Oportunidade de vivenciar e de participar desse processo coletivo, onde ele, o jovem, dará de si para alcançar um bem comum, que repercute positivamente na vida de todos, da sua, do coletivo e do território. É óbvio que, neste processo, existem várias e importantes aquisições individuais, que os jovens levarão para a sua vida e o ajudarão a enfrentar o mundo. Entre elas, espera-se, a descoberta íntima, com base na experiência vivida, do potencial realizador da organização e da ação coletiva, ou, em palavras bem simples, que “a união faz a força (BRASIL, 2009c, p.25)

Assim, o funcionamento em forma de coletivo traz em seu escopo algo que vai além de formação para o mundo do trabalho. O socioeducativo chega a ser algo romântico, pois traz essa carga de que o jovem sozinho, ou num grupo onde são todos iguais socialmente pode fazer a diferença. Tal aspecto não combate a pobreza, a falta de escolaridade, mas acaba por fortalecer o discurso neoliberal que leva para o campo individual a solução de problemas de ordem estrutural, como se o jovem sozinho ou fazendo parte de um grupo, ou coletivo pudesse superar essa condição.

Nas entrevistas realizadas, os jovens, ao responderem em que aspecto o programa contribuiu para a vida, relataram que a contribuição foi de fazer amizades, conhecer pessoas, poder participar do CRAS, aprender a falar em público, despertar o interesse ajudar as pessoas. Os responsáveis entrevistados apontaram que a grande contribuição foi quanto à responsabilidade despertada nos jovens, o compromisso.

Um aspecto a ressaltar em programas como esse é o viés comportamentalista que enfatiza a qualificação profissional, ampliação da escolaridade e um apelo ao civismo, protagonismo juvenil, engajamento comunitário, ao empreendedorismo, a preservação ambiental, aos cuidados

com a saúde que acabam por competir com a escola pública, no sentido de oferecer conteúdos de maneira mais lúdica e interessante ao jovem, sem, contudo, oferecer de fato uma formação para o trabalho.

O Programa em si não deu subsídios concretos para que os jovens pudessem de fato promover mudanças na sua individualidade e também no coletivo. As oficinas serviram apenas como forma de manter o jovem numa ocupação, mas a mudança esperada conforme colocada pelo traçado metodológico não existiu.

De acordo com os técnicos de referência e orientadores sociais, houve, durante os anos de funcionamento do Programa, uma evasão significativa de jovens, ou melhor, uma rotatividade expressiva. A Técnica de Referência A relata sobre períodos em que os jovens que participavam numa semana, na outra não vinham, ou ficavam meses sem comparecer e depois passavam a participar novamente. A técnica explicou que isso acontecia com muita frequência, pois o programa tinha uma carga horária extensa de trabalho socioeducativo que prendia o jovem no CRAS uma tarde ou uma manhã inteira e muitos reclamavam que quando tinham provas na escola ficava difícil estudar e participar ao mesmo tempo do PJA.

Com a expansão dos CRAS, no município, ou seja, o aceite de mais cofinanciamento para a implantação de novos CRAS, mais jovens, através de adesão à expansão, os envolvidos puderam ser acompanhados pelo Programa que funcionou nos CRAS III, CRAS IV e CRAS RURAL nos mesmos moldes dos coletivos oferecidos no CRAS I e CRAS II.

Outros coletivos foram criados e mais de 150 vagas por ano foram oferecidas através dos outros CRAS implantados, como CRAS III (Bairro Generoso/Cervejaria), CRAS IV (Bairro Aeroporto) e CRAS RURAL (Albuquerque). Foram ofertadas de 2010 a 2014 mais de 1000 vagas, porém, os dados da evasão não estão mais disponíveis para pesquisa, pois o acesso ao SISJOVEM já não é possível e a SMASC não tem os dados quantificados.

Todavia, podemos verificar na fala do Coordenador B que, por ano, havia a desistência de quase metade dos que se inscreviam para participar do PJA:

> [...] por diversos motivos: por não se adaptarem ao ritmo do PJA, por não se interagirem com os outros participantes, por ficar muito distante da casa deles, por se envolverem com coisas erradas, por dificuldades na família, por não quererem estudar [...]

A Evasão do Programa se faz por vários fatores apontados pelos agentes envolvidos, como a falta de atividades atrativas para os jovens, o tempo de participação muito longo (dois anos na primeira orientação), mudanças de orientador social e/ou técnico de referência, falta de ações mais direcionadas à preparação dos jovens ao mundo do trabalho e outros fatores como barreiras familiares, drogas, entre outros. E, numa última análise, quando houve a mudança para serviço de convivência e fortalecimento de vínculos familiares de 14 a 17 anos, o serviço perdeu sua identidade havendo uma evasão maior dos jovens. Como apontado pelos técnicos e orientador social: *"O maior desafio era a participação do responsável"* (Técnico de Referência A); "*Dificuldade da continuidade dos ensinamentos por parte da família"* (Técnico de Referência B*); "A participação da família é difícil, a reunião com os pais é sempre diferenciada"* (Orientador Social B).

3.4 Acesso à Escolarização por parte dos Jovens do Projovem Adolescente e à Valorização Social

Os jovens entrevistados, após o termino da participação no PJA, não frequentaram mais a escola. Como relatam a seguir: *"Não terminei meus estudos ainda, pois em seguida engravidei e não consegui mais terminar".* (Jovem A)*; "Não pude terminar, pois em seguida tive que me alistar na Marinha e não dava, né?!"* (Jovem B)*.*

De acordo com informações da Gerência de Proteção Social Básica e coordenação do Programa Bolsa Família/ CADUNICO, existe um projeto intitulado Projeto Presença através do qual se faz o acompanhamento da frequência escolar dos alunos do Projovem. Os técnicos de referência dos CRAS, assim como os orientadores, apontam que em média três jovens inscritos no PJA retornam ao estudo quando passam a fazer parte do Programa, pois é uma exigência do Programa. Quanto aos que não querem estudar, simplesmente não participam do Programa. Continuam fora da escola,

pois não são alcançados pelo Programa que elimina a participação daqueles que não querem voltar a estudar. Em entrevista com o diretor da Escola que faz parte do território do CRAS II (Diretor de Escola):

> Não percebi grandes diferenças na participação ou não do Projovem... Na verdade aqueles que querem algo se envolvem, desenvolvem, participam, vem aqui na escola, no geral são bons alunos, porém aqueles que não querem nada continuam não querendo nada, não são atingidos por esses grupos. Aqui tivemos uma experiência de um rapaz que estava se envolvendo com bebida, coisas errada, encaminhamos pro CRAS, foram fazer visita na casa dele e aí a escola ficou marcada pelo jovem e a situação continua a mesma. Então não vejo grandes mudanças. Quanto ao Protagonismo vieram aqui umas duas vezes há algum tempo fizeram uma palestra onde mais brincaram do que outra coisa e nunca mais...

A fala do diretor é confirmada pela fala dos técnicos de referências do Projovem que apontam mesmo havendo a preocupação do acompanhamento escolar, a inserção dos jovens no ensino caso estejam fora da escola, somente são atingidos pelo Programa aqueles que vislumbram alguma saída através do estudo como relatam os técnicos de referência *"De dois a três jovens encaminhados em média por ano são inseridos novamente na escola" (Técnico de Referência B),"Um dos critérios do PJA era estar na Escola e quem não estava era encaminhado para o conselho tutelar para providenciar vaga mas participar sem esta na escola não era admitido" (Técnico de referência B).*

Todavia, aqueles que não estão na escola e também não vislumbram dar continuidade aos estudos não são atingidos pelo programa, pois, conforme a fala abaixo, há uma exclusão dentro do próprio grupo.

> Aqueles que não querem estudar ou que estão defasados acabam nem ficando, pois o próprio grupo os exclui, pois os assuntos entre os jovens estão sempre relacionados à vivência imediata deles em relação à escola e se existem jovens que não participam ou que estão muito atrás, eles acabam não se enturmando, ou considerando que aquele grupo ali não é pra ele. (Técnico de Referência B)

Observa-se, no entanto, por relato dos orientadores e técnicos de referência, que a maioria dos jovens continuou frequentando a escola, mesmo após a conclusão ou desistência de participar do Projovem. No entanto, muitos ficaram pelo caminho e não foram atingidos pelo Programa, o que nos faz pensar que apesar de ser dado importante para o programa, a inserção e a continuidade dos estudos não foram eficazes. A lógica seria que os jovens que

estavam fora do ensino também pudessem retornar aos estudos, porém esse fato não ocorreu. Aqueles que estavam fora do alcance da escola continuaram. Somente aqueles que tinham algum interesse em se manter no ensino ou retomar os estudos perseveraram. Aqueles que de alguma forma não tinham essa pretensão por não acreditar que através do estudo poderiam reverter sua situação de vida não retornaram aos estudos e tão pouco permaneceram no programa.

Porém, embora tenha sido apresentado um aumento no nível de escolaridade e frequência à escola, tem-se uma distorção no que concerne à escolaridade e idade, que continua a colocar em discussão a qualidade do sistema de ensino do programa e do país.

Assim, aponta Velasco (2006), ao questionar os dados censitários relacionados à escolaridade brasileira:

> Embora os dados censitários apontem aumento significativo nas taxas de aumento de escolarização, tanto no que se refere ao acesso - com exceção do ensino superior com entrada mais restritiva - quanto a tempo de permanência na escola - continua grave a distorção entre escola, idade e série escolar, assim como continua questionável a qualidade do ensino no desenvolvimento de capacidades e habilidade, individuais ou coletivas, o que expressa a ineficiência do próprio funcionamento do sistema escolar revelada nos altos índices de repetência, na falta de infra-estrutura, de professores, de material didático, de acervo bibliográfico (p. 189).

Em Corumbá, de acordo com o relato dos Coordenadores A e B a defasagem escolar não é rara e é notável entre os jovens participantes do PJA do CRAS I em média 2 ou 3 séries atrasados. Ao longo dos anos, foram identificados 2 a 3 jovens que estavam fora da escola e que por quererem participar do PJA foram inseridos na escola. Isso sem dúvida foi uma contribuição do Programa. Todavia, os técnicos e orientadores encontraram dificuldades em trabalhar essas questões com os jovens, como podemos observar na fala abaixo:

> Os jovens querem trabalhar cada vez mais cedo. Muitas vezes, tem idade, mas a escolaridade muito baixa ou inexistente. Em média quando entram no programa estão na 5ª. ou 6ª. Muitos faziam EJA, pois estavam defasados e queriam terminar mais rápido o estudo. (Técnico de Referência A).

Nesse caso, fica claro o quanto essa formação proposta às classes populares (EJA) tem intenção frágil e ligeira, pois o intuito é terminar logo, não importa como, nem a qualidade dessa formação. Percebe-se um descrédito de que o estudo irá transformar a condição de vida do jovem. Diante das falas fica evidente que o papel da educação formal está cada vez mais distante de atingir o jovem, mesmo com o apoio dos Orientadores Sociais, como segue nas falas: *"O Projovem contribuiu para a permanência do jovem na escola, pois existia um diálogo permanente entre a equipe do CRAS junto a escola*."(Técnico de Referência B)*; "As conversas a respeito de estudar, a importância disso como a única forma de melhorar na vida era um ponto sempre colocado para eles."* (Orientador Social B)*;"O PJA contribuiu exigindo dos jovens a declaração escolar, boas notas, incentivo com prêmios pra quem tivesse aprovação direta. Isso era uma forma de influenciar" (*Orientador Social A).

Não há informação se esse jovem continuou os estudos depois. Esse é um ponto que podemos caracterizar como uma falha, pois a participação do jovem no PJA pode terminar por motivo de desistência, por ter cumprido o tempo, pelo término do coletivo ou por completar a idade limite de permanência no Programa. No entanto, o desligamento do programa não significa desligamento do jovem e sua família do CRAS. Eles devem continuar sendo acompanhados enquanto forem público do Bolsa Família e em situação de vulnerabilidade social. Não ter as informações a respeito da continuidade dos estudos revela uma proteção fraca a ponto de não ser vigilante o suficiente para continuar promovendo a autonomia das famílias e seus integrantes.

> O sistema centralizador de poder usa o saber como arma para reforçar a desigualdade, a falta de companheirismo entre homens, que competem uns com os outros na divisão do trabalho. Assim, a educação tem como finalidade romper os limites do conhecimento e formar, através da escola, pessoas críticas e democráticas, o que é claro, não é função somente da escola. A escola como instância educativa, tem como papel a elevação cultural dos seus educandos. Outro papel fundamental de atenção da escola é a formação da personalidade do aluno. De acordo com essa visão, a escola tem que ser o local onde os professores e alunos, diante de uma relação democrática, demonstrem interesse num objetivo único, dedicando-se conjuntamente em atividades que elevam o seu modo de ser e de viver. Indubitavelmente a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir a sua posição na sociedade (SILVA; SANTOS, 2002, p.16).

Sposito e Corrochano (2005) também colocam que a ineficiência do ensino se deve, em parte, à missão socializadora da escola que não estaria formando os futuros cidadãos. Ao que tudo indica, essa missão estaria ligada ao conceito de cidadania voltado para a ideia educativa, intencional, marcada pela absorção de valores ligados à civilidade transmitida através de alguns conteúdos, que também estão presentes no conjunto socioeducativo do Projovem.

Continuando a perguntar aos alunos sobre os educadores, os alunos expressaram que*: "Foram ótimos. Bem diferente da escola eles se dedicavam bastante. Davam muita atenção, ensinavam a gente"* (Jovem A); *"Eles chegavam e explicavam, se precisava explicava duas vezes, eles estavam sempre acompanhando os alunos. Muitas matérias da escola só fui entender melhor quando os educadores falavam com a gente"* (Jovem B)*.*

Essas falas revelam uma escola despreparada para lidar com os jovens, para atraí-los e mantê-los no ensino. Aqui nos questionamos quanto ao papel da escola enquanto socializadora. De fato esse papel não é só da escola, mas tratar esse tema como uma questão de assistência social é um retrocesso, pois deixa clara a impossibilidade da escola em lidar com questões como essa.

A Técnica de Referência A aponta que o Programa é:

> [...] voltado basicamente para a Educação com seu formato formal com aulas, esporte, cursos, presença diária dos alunos, com carga horária rígida. Sempre acreditei que na assistência essa ação deveria acontecer como uma educação não-formal, não todos os dias. Pois não participam todos os dias, e com atividades diferentes... Algo mais informal.

As dimensões metodológicas apresentadas neste trabalho orientam quanto ao fazer socioeducativo do Projovem que dentro de suas missões está o social e o educativo, daí ser um programa também da pasta da educação, mas de execução do MDS. Os princípios e valores que permeiam a organização dos espaços educativos e a convivência com e entre os jovens constituem as principais referências metodológicas do Projovem Adolescente que objetivam o desenvolvimento integral do jovem, conforme podemos observar no traçado metodológico (BRASIL, 2009c).

Esse é um discurso necessário do capitalismo, pois reproduz a formação de um jovem integrado aos moldes de convivência social necessária

à sociedade atual. É um perfil participativo, integrado, com espírito conciliador e adaptável, capaz de interagir com seus pares, que sabe lidar com as adversidades. Esse é um discurso para a subalternidade, pois, mascara de desenvolvimento integral algo que está definido pela classe dominante.

Quadro 4: Dimensões Metodológicas do Projovem Adolescente (Brasil, 2009c).

Cada uma dessas dimensões norteia para as práticas socioeducativas que proporcionam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para empreenderem projetos de vida pessoais e coletivos, transformadores e comprometidos com o bem comum.

Cabe aqui ressaltar que essas dimensões se perfazem em saberes e competências que acabam sendo mais relevantes do que o conhecimento construído a partir da escola formal e do efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico. Como apontam Rummert; Algebaile e Ventura (2011), há uma intencionalidade da proposição que sinaliza para qualidades essenciais inatas que não são apreendidas em percurso escolar, mas é a base de comportamentos que atendem aos processos competitivos do capitalismo.

De acordo com o traçado metodológico do programa, o serviço socioeducativo se colocava entre as relações que os jovens estabelecem entre

si, entre a família e entre a comunidade, com o intuito de promover as potencialidades do jovem.

Para averiguar o caráter socializador do programa, nesse primeiro momento, foi perguntado aos jovens como era a relação estabelecida entre eles e os demais jovens que participaram do programa na sua época.

Os entrevistados relataram bom relacionamento com os colegas de curso, como observado em alguns desses relatos*: "Bom. Mas tem bastante tempo que eu terminei, não mantenho mais contato com ninguém"* (Jovem A)*. "O primeiro dia que eu entrei, todo mundo tava com vergonha, mas depois todo mundo perdeu a vergonha"* (Jovem B).

Verifica-se, a partir da fala dos jovens, que a participação no programa ajudava o aluno a aumentar o seu ciclo de amizades e potencializava a sua capacidade de socialização, uma vez que deixa de sentir vergonha, para conversar e interagir com outras pessoas. No entanto, nem sempre houve a continuidade da amizade depois de concluído o programa, dando uma ideia de que com o término do programa, os laços foram se desfazendo com o tempo, visto a diminuição do contato.

De acordo com o traçado metodológico do programa (BRASIL, 2009c), é muito presente no relato dos jovens que o convívio contribuiu para o desenvolvimento do sentimento de pertença (no caso, o sentimento de que o jovem pertence a uma sociedade e convive nela), a construção da identidade e a afirmação da individualidade.

Para o convívio, foram criadas estratégias de participação cidadã que supõem o desenvolvimento da percepção do jovem sobre a sua realidade (social, econômica, ambiental, política e cultural).

Os jovens devem reconhecer seus direitos de cidadania (saúde, lazer, educação, cultura) e apropriar-se deles, assim como reconhecer quais os seus deveres perante a sociedade.

Para reconhecer a atuação do programa nesse campo, foi questionado aos jovens, técnicos e orientadores quais os temas abordados nos encontros, a fim de averiguar como os educadores sociais abordavam os temas de interesse do jovem, e se esses temas estavam de acordo com seus interesses. É interessante notar como o programa foi importante para os jovens entrevistados, uma vez que realizava as atividades de participação cidadã e fez

com que o aluno participasse do dia a dia do seu bairro, como relatado pelo Jovem B "*Nós ajudamos na conscienteização no bairro no combate à dengue aqui no meu bairro*". E também do Jovem A "*Participação cidadã. Fazíamos um trabalho rodeando o bairro. Por exemplo, pra ver se tinha lixo; Lugares turísticos de Corumbá*" O Jovem A relatou que eles faziam trabalhos rodeando o bairro e recolhendo lixo. Esse tipo de trabalho é importante para que o jovem reconheça alguns de seus deveres, principalmente no que concerne à organização e responsabilidade com o seu bairro.

Essas atitudes são importantes para o reconhecimento do jovem como cidadão. Conhecer os lugares (pontos turísticos) da sua cidade, como relatado pelo Jovem A foi importante, não apenas para lhe proporcionar lazer, mas também para que o mesmo conhecesse um pouco mais sobre a sua cidade e ampliasse sua cultura.

Os jovens também citaram as aulas de meio ambiente, corpo humano, sexualidade, drogas, entre outros assuntos de seu interesse. As atividades de qualificação profissional também foram relatadas como importantes para os jovens, principalmente as aulas de informática.

Quanto ao material disponibilizado pelo Governo Federal, os técnicos e orientadores sociais afirmaram que o material fugia da realidade do município, assim, na maioria das vezes faziam adaptações.

Para os orientadores sociais o que se destacou no Projovem Adolescente foi o vínculo formado com eles próprios, e com o CRAS. Passaram a ter acesso a mais informação e participar de outras atividades no CRAS, assim como envolver a família. Como expressa a Jovem A *"A minha família não participava do CRAS. Depois que eu vim pro PJA, eles começaram a participar também. Não eram tão abertos comigo, depois tudo mudou."*

Quanto às oficinas de esporte e lazer, os jovens participaram de oficinas de caratê, artesanato, teatro, entre outras atividades como aula de dança. Relata a Jovem A:

> A gente trabalhava na comunidade. A gente ajudava quem precisava, às vezes uma pessoa de baixa renda, né?! Por exemplo, que precisasse ser encaminhada para o CRAS, teve todos esses projetos também, de condição social.

Outra atividade de interesse dos jovens era o esporte, que facilita o convívio, ajuda a desenvolver as habilidades e permite que aprendam a trabalhar em equipe. Assim como o esporte, as oficinas de artes também eram bem vistas pelos jovens como relata o Técnico de Referência B: *"O PJA possibilitou o envolvimento do adolescente em atividades saudáveis que exploram suas habilidades, e criação de condições para o fortalecimento de sua autoestima, autoconfiança, autocontrole e vínculo com o próximo".*

3.5 Vínculo com o Mundo do Trabalho

De acordo com os orientadores sociais e técnicos de referência entrevistados, a inserção no mercado de trabalho foi muito fraca ou inexistente. A proposta inicial de formação técnica geral para o trabalho não foi inicialmente aplicada.

Observa-se que alguns jovens tentavam conciliar trabalho e escola. Essa era a principal condição que atrapalhava o jovem a permanecer no programa. Por causa do trabalho, chegavam atrasados ou faltavam às aulas. Assim, também não recebiam a bolsa.

Cabe discutir, aqui, como Peregrino (2004) o faz, se a escola realmente tem sido um meio para a promoção da ascensão social. Atualmente, o papel das escolas na sociedade capitalista está em crise. A autora coloca que as forças progressistas ou críticas da sociedade não têm sido capazes de elaborar um projeto para essa instituição. Mas essa ausência de projetos por parte das forças progressistas não torna ausente o papel desempenhado pela escola frente às políticas atuais. A escola tem tornado ainda mais agudos os problemas da desigualdade socioeconômica. Para a autora, à escola estaria destinado o papel de reprodução da desigualdade, marcado por espaços de socialização distintos.

Assim, tendo baixa expectativa de ascensão social em relação à escola, o jovem desiste de permanecer no programa e prefere o cargo de trabalho. A família do jovem, grande contribuinte para a sua formação, também não se opõe a isso.

De acordo com o traçado metodológico do Programa (BRASIL, 2009c), sua dimensão socioeducativa, a Formação Técnica Geral para o mercado do trabalho, é imprescindível para a socialização e desenvolvimento de valores para a vida do jovem em sociedade.

Buscou-se analisar como está a vida dos jovens atualmente, em relação à vida profissional e estudo, depois da saída do programa. Para tal, foram questionados se o Projovem contribui para que eles estudassem ou trabalhassem atualmente, ou seja, se o fato de estarem trabalhando ou estudando foi devido à influência do programa como relata a Responsável do Jovem B:

> Meu filho fez o EJA (16/17 anos), queria terminar logo. Continuou os estudos até onde pôde. Parou de estudar no 1º ano porque teve que se alistar e servir [...] Hoje meu filho está fazendo curso de Secretaria, Técnico-administrativo.

Nessa categoria de estudo, também foi perguntado para o jovem como ele falaria da influência do Projovem na sua vida, o que para o Jovem B se resumiu em: *"Serviu para mim querer terminar os estudos mais rápido",* e para a Jovem A: "*Como não tinha um acompanhamento muito de perto da minha família, o estudo nunca foi prioridade, mas com o PJA e a influência da educadora me ajudou muito, hoje sou mais responsável. Não consegui continuar os estudos, mas hoje sou mais interessada."*

Nota-se nas falas que o Projovem foi importante na vida desses jovens, uma vez que os ajudou terminar o Ensino Fundamental. Porém, eles não atribuem o fato de trabalhar por terem frequentado o Projovem, já que não utilizaram os cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo programa no trabalho atual, que foi oferecido de forma descontinuada em forma de parcerias, o que de fato não favoreceu a formação técnica geral.

Pode-se dizer, de acordo com Velasco (2006), que a qualificação profissional é importante para o ingresso no mercado de trabalho, mas ela encontra-se diretamente relacionada com o funcionamento da economia nacional. Para o autor, é preciso entender o quanto ela é importante para gerar trabalho e oportunidade de inclusão da juventude. Para Velasco (2006), os programas de qualificação profissional, como o Projovem, são estratégias de governo para lidar com o desemprego. Assim, a qualificação profissional cai no

vazio servindo ao capital quando os processos pedagógicos são de apassivamento e sociabilidade necessária para a manutenção da hegemonia. Conforme Gramsci (1999, p. 399 apud RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2011, p. 14) *"toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica".*

Observou-se, também, que participar do programa colaborou com a socialização desses jovens, uma vez que eles relataram conhecer lugares aos quais nunca tinham ido e, também, aumentaram o ciclo e a qualidade das amizades.

Também vale ressaltar a fala da jovem que propõe que o programa atendesse jovens de idade mais avançada. Aqui, tem-se um problema. As outras modalidades do Projovem, como Projovem Campo, Projovem Urbano e Projovem Trabalhador existem para atender o público mais velho; porém, observa-se que não estavam interligadas entre eles e, muito menos, ao Projovem Adolescente, para que o jovem saísse de uma modalidade e já ingressasse em outra modalidade.

Para Silva e Andrade (2009), seria de grande importância a integração com as demais modalidades do Projovem, mas as chances disso ocorrerem eram pequenas, porque ambas as modalidades ofereciam o mesmo tipo de benefício e não existia diretriz a respeito de continuidade no grau de escolaridade. Por exemplo, para que isso ocorresse, alguma dessas outras modalidades poderia ofertar o Ensino Médio para o jovem que concluísse o Projovem Adolescente.

Nessa etapa do estudo, foi questionado aos jovens e seus responsáveis qual a importância de um programa de governo, como o Projovem Adolescente, para o jovem nos dias de hoje. Seguem-se as respostas:

> Eu acho importante porque tem muita gente que fica na rua. Ou procura um serviço para fazer e não acha (Jovem A).
>
> Na expectativa de ocupar os adolescentes da rua, ocupar a mente deles (Responsável Jovem B).
>
> Melhora possível de todos os jovens, incentivando os estudos, ajudando a arrumar trabalho (Jovem A).
>
> Ficar mais tempo no Projovem, ficar menos tempo na rua fazendo besteira (Jovem B).

É interessante notar a visão que os jovens constroem de si mesmos, pois afirmam que participar do programa é importante para livrá-los da droga e da violência, uma vez que associam o programa como um importante meio para o acesso ao mundo do trabalho.

Esse mundo do trabalho acessível se mostra desigual, pois se manifesta na própria desigualdade de formação para o trabalho complexo que continua a se destinar à minoria e o trabalho simples à maioria, à classe trabalhadora em geral. Essas cisões se manifestam no acesso limitado às bases do conhecimento tecnológico e científico pela classe trabalhadora que se acentuam com o binômio ingresso/não ingresso na escola, mas, como afirma Rummert; Algebaile e Ventura (2011), existem vias formativas diferenciadas que universalizam índices de escolarização sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica. Essa é a verdadeira integração subalterna ao capitalismo.

Todos os serviços ofertados por meio da Assistência Social são cofinanciados por meio de Pisos. A NOB/SUAS (BRASIL, 2005b) institui mecanismos e formas de transferência de recursos financeiros do Fundo Nacional para os Fundos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Assistência Social, bem como dos Fundos Estaduais para os Fundos Municipais, através do repasse regular e automático, para o cofinanciamento das ações socioassistenciais.

O modelo de gestão do SUAS prevê o desenvolvimento de suas ações de forma descentralizada e participativa, com a responsabilidade de cofinanciamento compartilhado entre os entes federados.

No SUAS, as transferências dos recursos da União para os demais entes federados são operacionalizadas por incentivos e pisos de proteção social, relacionados à gestão e à execução dos serviços de proteção social básica e especial (de alta e média complexidade), assim definidos: IGD/PBF e IGDSUAS; Piso básico fixo; Piso básico variável; Piso de alta complexidade I e II; Piso fixo de média complexidade; Piso de transição de média complexidade; Piso Variável de Média Complexidade.

Isso possibilita que gestores da Assistência Social organizem e planejem os serviços, benefícios, programas e projetos socioassistenciais, de acordo com as necessidades de proteção, que verifica e reconhece em seus territórios.

O que acontece com o reordenamento dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos familiares (SCFV)? A forma de financiamento é modificada. O reordenamento do SCFV implica na adoção de novos parâmetros para o cofinanciamento federal e oferta do serviço pelos municípios e Distrito Federal, na forma prevista da Resolução CIT nº 01, de 07 de fevereiro de 2013.

O principal objetivo, conforme orientações do MDS[33] é unificar a oferta do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças, adolescentes e idosos que atualmente são cofinanciados por meio do Projovem Adolescente, PETI e Serviço para criança/idoso. Os pisos divididos por faixa etária resultaram em regras de oferta, forma de acompanhamento e lógica de cofinanciamento diferentes para cada piso. Os Pisos que cofinanciavam os serviços são: Projovem Adolescente - serviço socioeducativo (PBVI); Serviço de proteção social básica para crianças e, ou pessoas idosas (PBVII); e Serviço socioeducativo e de convivência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PVMC/PETI), com o reordenamento, passam a cofinanciar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, por meio do Piso Básico Variável.

Ao reordenar a forma de cofinanciamento, os serviços passam a ter um novo desenho, pois com esta medida se uniformiza os SCFV, unifica-se a forma de cofinanciamento independente da faixa etária, planeja-se a oferta dos serviços de acordo com a demanda local, garantem-se os serviços continuados entre outros aspectos que não cabem serem discutidos nesta pesquisa. O que aqui nos interessa nesse momento é o que o reordenamento significa para o adolescente que deixa de existir enquanto um programa e passa a fazer parte do SCFV.

O reordenamento foi uma deliberação consensual e pactuada por instâncias representativas das gestões da Assistência Social dos Municípios e Estados (Comissão Intergestores Tripartite - CIT e Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS).

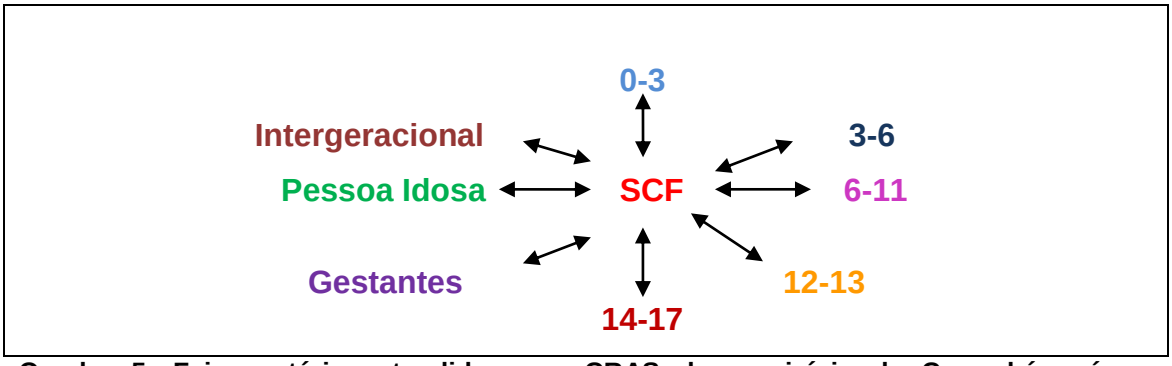
---

[33] http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-especial-basica/scfv-servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos/scfv-2013-reordenamento (acessado em 30/04/2014)

A organização e a oferta do SCFV, de acordo com as regras pactuadas, segundo o MDS, trarão ganhos à gestão Municipal e do Distrito Federal, proporcionando maior flexibilidade na execução dos recursos, como também na organização do trabalho e formação dos grupos, identificando dentre os usuários aqueles que se encontram nas situações prioritárias e que devem ser incluídos em sua oferta. Trata-se de uma ação integrada à realidade do território de atuação, considerando as redes socioassistenciais e intersetoriais.

De acordo com Resolução CIT nº 01, de 07 de fevereiro de 2013, os municípios e DF poderão planejar e executar o serviço, de acordo com a realidade local e com a demanda dos usuários; sendo possível uma flexibilização na formação dos grupos. O Reordenamento proporcionará a unificação dos recursos repassados pelo governo federal (MDS/SNAS) para o trabalho com crianças, adolescentes e idosos em um único piso (Piso do Projovem Adolescente, PETI, criança/idoso).

Com o reordenamento, os municípios podem aplicar os recursos do cofinanciamento dos serviços de forma a atender as demandas locais e mais urgentes. Assim, o Município de Corumbá, por meio da SMASC, alterou as faixas etárias de oferta dos serviços, conforme as faixas etárias indicadas abaixo:



Quadro 5: Faixas etárias atendidas nos CRAS do município de Corumbá após o reordenamento dos serviços (2013).

Com isso, o Projovem Adolescente, enquanto serviço socioeducativo, deixa de existir e passa a compor os SCFV, a faixa etária que era de 15 a 17 anos passa a ser de 14 a 17 anos. Com isso, não existe mais compromisso com os percursos, ciclos, como apresentado, no traçado metodológico. Conforme salienta os gestores dos CRAS:

> Com esta mudança agora temos mais liberdade de passar os conteúdos. Era difícil seguir o que estava ali nos cadernos do orientador. Agora podemos adequar a realidade deles. Isso foi um aspecto bom. (Orientadora Social A).
>
> O serviço continua a existir. O aumento da faixa etária propiciou o aumento do número de participantes, porém eles ficaram sem identidade. Muitos jovens vieram até nós questionando o que eles são no CRAS, pois antes eles eram Projovem (dava um sentido de pertença, protagonismo) e agora o que eles são? A sugestão que demos é que criassem um nome para o grupo, a fim de identificá-los dentro do CRAS. (Coordenadora A).
>
> O serviço não deixou de existir. O que acontece é que agora temos mais liberdade de trabalhar dento do CRAS com as faixas etárias e as questões dos recursos. (Técnico de Referência B).

Gomes (2010), em pesquisa sobre a continuidades e descontinuidades de políticas sociais públicas para a juventude, aborda a descontinuidade dessas políticas para a faixa etária de 15 a 17 anos. Afirma que dentre as questões que marcam as descontinuidades de políticas sociais voltadas para juventude, no caso do Agente Jovem e Projovem Adolescente, especificamente para a faixa etária estudada nesta pesquisa, estão os critérios de seletividade, descontinuidade da bolsa agente jovem, a migração do agente jovem para o Projovem Adolescente, as parcerias e o material didático. No decorrer desta pesquisa, nos deparamos com o encerramento do Programa por meio do reordenamento dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos.

O Projovem Adolescente configura-se como uma reformulação do Agente Jovem, no contexto da Política Nacional da Juventude, elaborada pelo governo federal e está voltada exclusivamente à faixa etária de 15 a 17 anos.

Cabe enfatizar que o discurso governamental para reformular o programa Agente Jovem se encontrava pautado na pesquisa de avaliação de impacto (BRASIL, 2007), conforme anteriormente mencionado e, com o objetivo de unificar as ações para a juventude, o que consiste num grande avanço no âmbito das políticas sociais públicas.

No entanto, o processo se caracterizou, conforme a pesquisa realizada por Gomes (2010), como um processo de descontinuidade de políticas e programas em função de mudanças políticas que foi discutido por Rizzini e colaboradores (2007), atestadas por meio de entrevistas realizadas com diversos profissionais de instituições de acolhimento a crianças e adolescentes no país. Os entrevistados identificaram que essa ameaça de descontinuidade

das ações em desenvolvimento era um dos problemas que mais incomodavam a maioria desses profissionais.

Enfim, a análise que este capítulo se propôs revela o quanto os objetivos de Programas como o Projovem Adolescente se correlacionam com as políticas voltadas para a EJA, e como tal, mostram seu caráter fragmentado, apressado e descontínuo. Elaborados à luz do capitalismo, coadunam para a ideia de inserção social, pertencimento, mas que na realidade mascaram uma inclusão periférica.

O Projovem adolescente se consolidou no município de Corumbá como de fato um serviço do SUAS, referenciado aos CRAS, cofinanciado e implementado conforme o traçado metodológico. Cabe enfatizar que o PJA vem sendo executado segundo as orientações do MDS, que se articulam em torno de duas noções fundamentais: a oferta de oportunidade e a garantia de direitos. No entanto, não se trata de qualquer oferta, mas de oferta de convivência social que podem rever valores e influenciar comportamentos pautados em valores éticos, participação e cidadania.

Ao oferecer essas oportunidades, o PJA contribuiu para que os jovens, em especial os das classes populares, possam ter garantido seus direitos, seja de acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, seja à educação e à assistência social, necessárias ao seu pleno desenvolvimento como pessoa.

Entretanto, as execuções de tais atividades educativas mascaram o viés hegemônico que tais programas trazem, em que as diferenças de classes não são superadas, abordam as questões que envolvem a juventude de forma individualizada, responsabilizando o jovem e sua família pelas suas condições de vida. A ênfase em temáticas como respeito e disciplina e a noções de resgate social, vocações, empreendedorismo, proatividade dão uma característica própria voltada para o desenvolvimento de competências tão valorizadas pelo capital.

Essa lógica não contribui para que o assim chamado indivíduo socialmente integrado tenha condições de superar os desafios do mundo do trabalho, com o apoio estratégico da família e da comunidade. Porém cada qual em seu devido lugar e, à classe trabalhadora, pertencente às camadas populares, cabe a subalternidade.

Este capítulo procurou levantar e analisar a implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá-MS tendo percorrido seu objetivo através da análise dos principais pontos quanto a implantação do Programa. Após percorrermos este capítulo, podemos observar que o Projovem Adolescente e as políticas direcionadas a EJA continuam sendo implementados de forma focal e descontínua, fortalecendo a ideia de que há sempre uma medida nova a se aplicar mascarando velhas ações, poucos recursos e velhas estratégias de relegar às camadas populares o lugar subalterno.

Passemos às considerações finais deste trabalho nas quais faremos o fechamento das principais questões levantadas neste trabalho em relação à EJA e à implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá-MS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta dissertação foi analisar o processo de Implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá (MS), como programa socioeducativo que fez parte de um conjunto de medidas do governo Luís Inácio Lula da Silva para a educação de jovens e adultos.

Analisando os conceitos de adolescência, trata-se de uma fase da vida que possui suas contradições, mas que se relacionam diretamente com as condições materiais e históricas a que está submetido. O adolescente não está livre de todas as interveniências sociais, apenas sofrendo suas alterações hormonais. As contradições do adolescente são a própria manifestação de suas condições materiais de existência. Essas contradições são tão fortemente marcadas em nossa sociedade que notamos nesta pesquisa que programas de inclusão social como o Projovem Adolescente e tantos outros estão direcionados a uma determinada classe social, às camadas mais populares. Ainda que sejam adolescentes e possuam a mesma idade que os demais adolescentes das camadas mais ricas, tais programas estão direcionados para esse corte específico de classe.

A especificidade das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos acaba por sinalizar o lugar do jovem da camada popular que, por questões econômicas, possui acesso restrito à cultura, educação, direitos sociais, entre outros.

Esse jovem adolescente é considerado em situação de vulnerabilidade social, com menor disponibilidade de bens materiais, simbólicos, acesso restrito à educação, trabalho, saúde e lazer. Diante dessa vulnerabilidade, o jovem fatalmente entra no mundo do trabalho precocemente, de maneira informal e precária, processo que passa a contribuir para sua alienação e afastamento do mundo escolar.

Tal jovem está inserido no mundo do trabalho flexível, marcado pela mundialização do capital. Como manifestação do modo de produção capitalista, no qual concluímos que não há exclusão, todos estão incluídos, todavia, numa inclusão precária, de alívio à pobreza, de contenção e de controle social.

Abordamos em nosso trabalho as principais questões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as políticas de inclusão de jovens e adultos, destacando o Projovem Adolescente como política de alívio à pobreza direcionada aos jovens das camadas populares.

Através da análise da implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá/MS, ampliamos o entendimento a respeita dessa política de formação de jovens e adultos desenvolvida por meio de programas federais e executados pelos municípios.

O município de Corumbá desenvolveu o Projovem adolescente em seus CRAS, sendo cofinanciado para executar o serviço que tinha como objetivo principal incentivar a continuidade dos jovens no sistema educacional, fortalecer vínculos familiares e comunitários. Nesse sentido, percebemos que o município compôs a equipe exigida para atendimento do serviço e disponibilizou atendimento em local adequado. No entanto, cumprir com os quesitos do manual do traçado metodológico não garantiu a inclusão desses jovens, tampouco a continuidade de seus estudos. Pois, esse é um ponto que vai além da proposta em si. Um programa não pode dar conta de uma questão estrutural capitalista.

Tese essa que não é superada nos marcos do capitalismo, como afirma Rummert, Algebaile e Ventura (2011), ou seja, a melhoria de condição de vida, o acesso a direitos, educação, saúde e lazer são garantidos, porém de maneira parcial. Não há exclusão nesse sistema. O que há é a interferência cada vez mais acentuada do capital na formação profissional da classe trabalhadora, a predominância da formação para o trabalho simples, para os pobres, fragmentada por modalidades e ofertas educativas das mais variadas e que a todo o momento mudam, ganham nova roupagem, orçamentos precarizados, levando à maior subalternidade da classe trabalhadora.

No presente estudo, percebeu-se certo descontentamento, não somente dos profissionais que executaram o serviço, mas dos usuários, como uma perda de identidade provocada por uma descontinuidade do serviço. Descontinuidade essa que também é apresentada nas políticas educacionais para a faixa etária. Dessa forma, soam como políticas fragmentadas e, no caso do EJA, aligeiradas, apresentando um resultado de formação rápida, porém, não preparando de fato para o mundo do trabalho.

Outro ponto que se faz importante registrar é que essa descontinuidade percebida através das constantes mudanças, como ocorreu com o Agente Jovem (bolsa Agente Jovem), pode estar relacionada à questão dos recursos orçamentários, assim como o reordenamento dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos em relação ao Projovem Adolescente. Podemos assim entender que pulverizar os recursos da assistência vem sendo uma tendência do Estado, em detrimento da possibilidade de alocar novos recursos. Conforme ressalta Sposati (2007, p. 97), "*O Estado, para fazer frente às novas demandas sociais usa de mecanismos de pulverização dos poucos recursos da assistência e, não, da alocação de novos recursos"*.

Dessa forma, verificou-se que, subjacentes aos processos de mudanças ocorridas, encontram-se os processos políticos. É evidente que a descentralização político-administrativa, regulamentada pela Constituição Federal de 1988 e ampliada pela LOAS (BRASIL, 1993) não foi efetivada na prática. Essa descentralização redefiniu as relações de poder entre as três esferas de governo como uma forma de ampliar a participação entre Estado e Sociedade, visando a uma maior participação e autonomia para a população em relação às políticas públicas. Contudo, no contexto do ideário neoliberal, restringiu-se apenas à divisão das responsabilidades entre as três esferas de governo, ficando a implementação e execução a cargo dos poderes estaduais e municipais, enquanto que os processos decisórios e elaboração das políticas concentrados no governo federal. Ilustram adequadamente tal afirmação a implementação e a execução na mudança do Programa Agente Jovem para o Projovem Adolescente e agora o reordenamento dos Serviços de convivência e fortalecimento de vínculos. Neste último, os profissionais e os próprios jovens não participaram ou foram ouvidos a esse respeito. Foram apenas comunicados, após a sua concretização.

Esse é um ponto que poderá ser ampliado em novos estudos a respeito dos jovens atingidos pelo então serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Qual o objetivo de tal ação? Há sobreposição de ações? O que se propõe com o trabalho socioeducativo direcionados a essa faixa etária? O que se propõe através dessas ações sociais é a inclusão? Pois, o que ficou claro em nossa pesquisa é que aqueles que supostamente estavam

excluídos continuaram na inclusão marginal e a participação em programa social não garantiu a mudança da situação de vida, ou o seu fortalecimento.

Este estudo buscou contribuir para reconhecer os limites e possibilidades do Projovem Adolescente enquanto políticas voltadas para educação de jovens e adultos e que, apesar dos avanços, ainda evidenciamos a fragmentação de tais políticas, ações voltadas para a classe trabalhadora, com isso reproduzindo as classes sociais, nas quais as camadas populares continuam subalternizadas, intocadas, apesar de novas configurações da ordem capitalista.

Com relação à parte pedagógica dos materiais do Projovem Adolescente, faltou o aprofundamento quanto à proposta e adesão dos orientadores sociais em seguir o traçado metodológico e sua eficácia em relação à aprendizagem dos jovens. Também podemos colocar como limites desse trabalho a interlocução com outras políticas para a juventude no município e a principal interlocução com a educação. Contudo, esses caminhos podem ser temas para estudos futuros.

Enfim, ao avaliar o programa Projovem Adolescente no município de Corumbá como uma política pública para a juventude e sua relação com a EJA, o presente trabalho contribuiu para o alargamento sobre o debate juventude e políticas públicas, tendo em vista a dinâmica capitalista do mundo do trabalho e a ação do Estado dentro da lógica da mundialização do capital. Nessa dinâmica, as camadas populares possuem seu um lugar cativo e as características emancipatórias de tais programas são limitadas, apresentando lacunas em sua execução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, M. Las Politicas de juventud desde La perspectiva de La relacion entre convivência, ciudadania y nueva condición juvenil. Ultima década. n. 16. **CIDPA**, 2002. p. 119-155, mar.

ABERASTURY, A. **Adolescência normal. Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes médicas, 1981.

_____; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A.M.B.; OZELLAS, S. **orientação profissional com adolescentes:** um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica**.** São Paulo. Cortez, 2001.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, N.; RUMMERT, S. M. Jovens e Adultos Trabalhadores Pouco Escolarizados no Brasil e em Portugal. Alvos da Mesma Lógica de Conformidade. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 511-529, 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** (Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho). 6ª. Edição, São Paulo: Boitempo, 2002.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, J. L. de. **Educação como política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOCK, A.M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.K. **Psicologias**: **Uma Introdução ao estudo da Psicologia.** 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BORELLI; ROCHA, R. L. de M.; OLIVEIRA, R. A. et alli. Viver e morrer na metrópole. Jovens, experiências urbanas, nomadismos. In**: Adolescências, juventudes e socioeducativo**: concepções e fundamentos /Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. p. 15-30.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado; 1988.

_____**.Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei Orgânica de Assistência Social -** Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate á Fome. **Política Nacional de Assistência Social - PNAS.** Resolução 145 de 15/10/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/secretarias/pnas_final.pdf>. Acesso em:10 jul. 2013.

_____. **Projovem. Programa Nacional de inclusão de jovens:** Educação, qualificação e ação comunitária. Brasília, DF, 2005a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica do SUAS - NOB/SUAS**. Construindo as Bases para a implantação do Sistema único de Assistência Social, Brasília - DF, 2005b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social (Org.). **Programa Projovem: Projovem Adolescente,** 2005. Disponível em: http:/www.mds.gov.br/assistenciasocial/proteçãobasica/serviços/projovem. Acessado em: 20/03/2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**.** Departamento de Proteção Social Básica. **Ações socioeducativas da assistência social para jovens de 15 a 17 anos.** Brasília, 2007.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**: Brasília, 2009a. 56p.

_____ Ministério do Desenvolvimento Social e Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS:** Brasília, 2009b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado metodológico** / – 1. ed. – Brasília, 2009c. 104 p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social. **NOB-RH/SUAS** – anotada e comentada – Brasília, DF, 2011.

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In CANARIO, R. (Org.). **Formação em situações de trabalho**. Porto, 2001. p. 191-207.

CASTRO, M. G. S. O. **A Trajetória de Jovens de Camadas Populares à Universidade Pública** – Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de Serviço Social da UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

CHESNAIS, F. A. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. ***Revista Outubro***, n.5, 2001. Publicado originalmente em *Les Temps Modernes*, 607, 2000. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_02.pdf. Acessado em: 14/07/2014.

CIAVATTA, Maria. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: Frigotto, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 11-38, 2012.

_____; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à Formação Profissional. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 461-480, 2010.

CORUMBÁ. **Lei Complementar nº 115 de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a contratação temporária de pessoal para atender a necessidade de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 37 da Constituição da República, e dá outras providências, 2007.

_____. **Deliberação CMAS Nº 025 de 21 de Agosto de 2012.** Diagnostico das áreas de Vulnerabilidade e Risco Social do Município de Corumbá/MS – 2012. Diário Oficial de Corumbá-MS N° 45 de 28 de Agosto de 2012. p. 4-5.

_____. Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania**. Plano de Reordenamento dos Serviços dos Centros de Referência de Assistência Social** - Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, 2013.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DEL PINO, M. A. B. Política educacional, emprego e exclusão social. In: Primeiro Seminário Internacional – Educação, Trabalho e Exclusão Social Na América Latina - GT – Educação, Trabalho e Exclusão Social, **CLACSO**, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http//www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/educacion/**pino**.pdf. Acessado em 28/08/2014.

DEMO, P. **Pesquisa Princípio científico e educativo**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. **Inclusão digital: cada vez mais no centro da inclusão social. Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/4/8>. Acesso em: 05/12/2013.

ESPINDOLA, A. L**.**. Mudanças no mundo do trabalho e inovações metodológicas na escola: Que relação? **Revista de Estudos Curriculares**, v. 2, n.1, p. 141-155, Lisboa, 2004.

FARIAS, A. M. A Subalternidade e Emancipação nas Políticas Educacionais Brasileiras de EJA Implementadas Pós Década de 1940.– In: IX Anped Sul, Seminário de Pesquisa da Região Sul, **Anais...** UEL, 2012. p. 1-15.

FERNANDES, C. M. **Juventude em Transição para o Mundo do Trabalho** – Dissertação de Mestrado – Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ,** v. 18, n. 67, p. 389-410, Rio de Janeiro, 2010.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. (Orgs). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez,1999.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O enfoque da dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90

GAMBOA, S. S. A. **Epistemologia em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 91-115.

_____. **Pesquisa em Educação**: **Métodos e Epistemologias**. UNICAMP, Campinas, 2006.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis:Vozes, 1998. p. 76-99.

_____ O conceito de empregabilidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate, 4-5 mar. 1999, São Carlos. **Anais...** São Paulo: Unitrabalho, 1999.

GIRARDI, D. E. G. **Os trabalhadores sociais do ProJovem Adolescente** Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2011.

GOMES, A. A. **Política social pública e juventude: análise dos processos de continuidade e descontinuidade.** Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M.; HOENISCH, J. C. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N. ; AZAMBUJA, M. ; JAEGER F. (Eds.), Violência, gênero e políticas públicas. Vol. 2, p. 177-194. **Gênero e contemporaneidade**. Porto Alegre, RS: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre a modernidade. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30 - 41, 2001.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 6ª. Edição. São Paulo, Cortez, 2003.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br Acesso em 16/12/2011

_____. **Censo Demográfico 2010** - Aglomerados Subnormais Primeiros Resultados. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/> Acesso em: 12/04/ 2012.

_____. Instituto de Geografia e Estatística .Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica Número, 32 - **Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2013. disponível:ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf. Acessado em 12/06/2014

_____. Instituto de Geografia e Estatística. PNAD – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Volume 32, p. 1 – 134. Rio de Janeiro, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos na relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e a crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75.

_____. Exclusão Includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAIVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. São Paulo: Autores associados;HISTEDBR, 2005, p. 77-96.

LARANJEIRA, D. H. P.; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio**. Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 22-34, jan./abr. 2008.

LEVISKY, D. L. A Mídia – Interferências no Aparelho Psíquico. In: LEVISKY, D. L. (Org). **Adolescência pelos Caminhos da Violência: a Psicanálise na Prática Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p: 145-159.

LUCENA, Carlos. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Autores associados, 1989.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política (Os Economistas), vol. I, tomo 1. São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____. ***O Capital*. *Crítica da economia política*** *(Os economistas)*, vol. II, tomo 1, capítulo XX. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____; ENGELS, F. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MONDINI, C. E. C. M. **Resiliência e Medidas Sócio Educativas:** síntese e dialética de múltiplas determinações. 2011. 220 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

NOZAKI, H. T. O mundo do trabalho e o reordenamento da Ed. Fís. Brasileira. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 10, n.1, p. 3-12, 1999.

OLIVEIRA, F. de. O surgimento do antivalor: Capital Força de Trabalho e Fundo Público. Novos Estudos. **CEBRAP**, São Paulo, n.22, p.8-28, out., 1988.

OUTEIRAL, J. O. Violência no Corpo e na Mente. In: LEVISKY, D. L.(Org.). **Adolescência pelos Caminhos da Violência:** a Psicanálise na Prática Social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 75-85.

OZELLA, S. Concepções de Adolescente/adolescência. Os teóricos e os profissionais. In: XXVII Reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, **ANAIS**...,Ribeirão Preto, 1998.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREGRINO, M. A fecundidade da noção de moratória (vital/social) para a análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos**.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. 1 CD.

PINHEIRO, A. – **Crianças e Adolescentes no Brasil.** Por que o abismo entre a Lei e a Realidade? Fortaleza: UFC, 2006.

POCHMANN, Marcio (Org.). **Políticas de Inclusão Social**. São Paulo: Cortez, 2004.

REVEL, D. A política de qualificação profissional na luta contra o desemprego no Brasil. O conceito de cidadão produtivo como desafio teórico. **Revista eletrônica de geografia y ciências sociales – Scripta Nova**. Vol. VI , n. 119, ago, p. 1-15, 2002. Disponível em: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119113.htm. Acessado em: 12/08/2014.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. **Acolhendo crianças e adolescentes:** experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx.** Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 2001.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, S.M.; ALGEBAILE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: GT Trabalho e Educação, 34ª Reunião da ANPED, **Anais Eletrônicos...** Natal, 2011. Disponível em: http://www.uff.br/ejatrabalhadores/ANPED.pdf. Acesso em: 23/04/2013.

SANFELICE, J. L. Transformações no Estado-nação e Impactos na educação. In.: LUCENA, C.(org). **Capitalismo, Estado e Educação**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 65-83.

SARAIVA, A.; MARTINS, D. Analfabetismo no Brasil interrompe queda em 2012, aponta IBGE, **Valor Econômico S.A,** 27 set. 2013. disponível em: http://www.valor.com.br/brasil/3285972/analfabetismo-no-brasil-interrompe-queda-em-2012-aponta-ibge#ixzz3FcAWwENM**.** Acessado em 27/02/2014.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SENNA, E.; FERNANDES, D. E. **Política Educacional e outras Políticas do Estado de Mato Grasso do Sul nos anos 1990: construindo as Categorias de Análise: Estado, Políticas Sociais e Política Educacional**. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste, 8, 2006 – Sessão Especial: Políticas públicas e Gestão Educacional. Cuiabá – MT, 2006.

SILVA, A. C.; SANTOS, R. M. **Relação Professor aluno:** uma reflexão dos problemas educacionais. Belém do Pará: Universidade da Amazônia, 2002.

SILVA, E. R. A.; ANDRADE, C. C. A Política Nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. **Juventude e Políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 41-69.

SORRENTINO,L. S. F.; SILVA, G. F. S.; ROCHA, S. **A Questão territorial e o Trabalho do Assistente Social: diferenciação ou generalização.** Trabalho apresentado no XX seminário Latino Americano de escuela de trabajo social. Córdoba, 2012.

SOUZA, L. M.; LUCENA, C. A. **Estado E Políticas Públicas Educacionais:** Reflexões sobre as Práticas Neoliberais, 2004. Disponível em: http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC06.pdf. Acessado em 13/07/2014.

SPOSATI, A. de O. **Definição de Serviços programas e projetos no âmbito da Assistência Social**. Brasília, 2006.

_____ **Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2007.

SPOSATI, A. Horizontes da e para a política de assistência social no Brasil de 2009: elementos para a discussão. In: **Políticas públicas em debate**: ciclo de seminários**. ANAIS**... São Paulo: Fundap, 2009. p. 1-19. Disponível em http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/nono_seminario/ExposiCACAodeAldaizaSposati.pdf. Acesso em 10/05/2013

SPOSITO, M. P. e CARRANO, P. C. R.. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A Face Oculta da Transferência de Renda para Jovens no Brasil. **Revista Tempo Social,** São Paulo, v. 17, n. 2, p.141-172, 2005.

UNICEF. FLACSO. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O trabalho e a rua:** crianças e adolescentes no Brasil Urbano nos anos 80. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 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. S.; YAZBEK, M. C. (org.). **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2006. p.187-201

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade Brasileira – Tese de Doutorado - Pós-graduação em Educação da UFF, Niteroi, 2008.

VIANNA, M. L. W. **Em torno do conceito de política social**: notas introdutórias, Rio de Janeiro,2002.

VIEIRA, L. **Os argonautos da cidadania.** A sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record. 2001.

VIEIRA, V. A. M. de **A avaliação da aprendizagem conceitual:** concepções, práticas e perspectivas - Dissertação de Mestrado defendida em 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. São Paulo, 2008.

APENDICES

APENDICE 1: Roteiros de Entrevistas Semi-Estruturadas

APENDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APENDICE 1

ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Roteiro de entrevista com o jovem:

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Código de Identificação do jovem:_____

1.2. Idade:_____

1.3. Código de Identificação do nome dos Pais/ Responsáveis:_____

1.4. Endereço:_____

_____

1.5. Nome do CRAS onde participou do serviço:

_____

2. Como teve acesso ao serviço?

_____

_____

_____

3. Com que idade iniciou a participação no serviço?

_____

4. Estava estudando quando iniciou a participação no serviço? ( )Sim, em que série? _____ ( )Não. Se não, após a entrada no serviço voltou a estudar? ( ) sim ( ) não. Qual a série?_____

5. Em que a participação no serviço contribuiu?

_____

_____

_____

6. Trabalhava ao entrar no Programa? ( ) sim ( ) não. Por que?

_____

_____

_____

7. Continuou a trabalhar quando entrou no programa? ( ) sim ( ) não. Por quê?_____

_____

_____

8. De que atividade de protagonismo participou na comunidade/bairro onde mora?

_____

_____

_____

9. Como era o relacionamento familiar quando entrou no programa?

_____

_____

_____

10. Sua família participava do CRAS? ( ) sim ( ) não

_____

11. Houve participação de sua família dos eventos promovidos pelo Projovem?

_____

_____

_____

12. Seu benefício foi cortado durante a participação no serviço?

_____

_____

13. Que atividades dentro dos ciclos mais despertaram seu interesse?

_____

_____

_____

14. Teve acesso aos serviços sócio-assistenciais?

_____

_____

_____

15. Após a participação no programa foi encaminhado para a Rede sócio-assistencial?

_____

_____

_____

Roteiro de entrevista com a família:

Código de identificação do responsável:_____

Data:____/____/_____.

1. Como a família teve acesso ao programa?

   _____

   _____

   _____

2. Por que encaminhou o jovem para o programa?

   _____

   _____

   _____

3. Qual era a renda da sua família quando o jovem entrou no Programa?

   _____

   _____

   _____

4. Qual a ocupação dos membros da sua família?

   _____

   _____

   _____

5. Qual era a situação de sua família quando o jovem entrou para o programa?_____

   _____

   _____

6. O que percebeu após a participação do jovem no Programa?

   _____

   _____

   _____

7. Sua família foi acompanhada pelos técnicos do CRAS, individualmente ou em grupo? Como se deu esse acompanhamento?

   _____

   _____

   _____

8. O jovem continuou os estudos após o desligamento do programa?

_____

_____

_____

9. Que atividade o jovem desenvolve atualmente?

_____

_____

_____

10. Sua família teve acesso, orientação quanto aos serviços sócio-assistenciais?

_____

_____

_____

Roteiro para os Professores/Coordenadores da rede de ensino:

Código de identificação do participante:_____

Data:_____/_____/_____

Local:_____

1. Tem conhecimento do Programa?

   _____

   _____

   _____

2. Os participantes desenvolveram atividades de protagonismo envolvendo a unidade de ensino?

   _____

   _____

   _____

3. Houve melhora na produção acadêmica do aluno com a participação no referido Programa?

   _____

   _____

   _____

4. Houve alunos desistentes que participaram do Projovem?

   _____

   _____

   _____

5. Na sua concepção participação no programa influenciou o jovem? De que forma?

   _____

   _____

   _____

6. Existe desenvolvimento de projetos em conjunto com assistência social/CRAS/Projovem?

   _____

   _____

   _____

Roteiro de entrevista com a Gerência de Proteção Básica do Município de Corumbá/MS:

Código de identificação do participante:_____

Data:_____/_____/_____

1. Quantos coletivos existem no município de Corumbá?

   _____

   _____

   _____

2. Quantos jovens já participaram do PJ e quantos ainda fazem parte do Programa?

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Possuem frequência escolar?

   _____

   _____

   _____

4. Como é composta a equipe de profissionais que atendem o Projovem adolescente?

   _____

   _____

   _____

Roteiro de entrevista para o Coordenador do CRAS, Orientador Social, Técnico de Referência do Projovem:

1. Qual foi o critério utilizado para seleção dos jovens para participação no Programa?

   _____

   _____

   _____

2. Em sua opinião o Projovem contribui para a permanência do jovem na escola? De que forma?

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Qual a contribuição do estudo dos percursos para os jovens?

   _____

   _____

   _____

4. Na sua experiência quantos jovens estavam fora da escola e retomaram o estudo por conta da participação no PJA?

   _____

   _____

   _____

   _____

5. Qual a contribuição do Programa que você considera mais marcante para o jovem?

   _____

   _____

   _____

6. O Programa é Federal, totalmente formatado e planejado para aplicação de conteúdos. Em sua opinião os conteúdos apresentados condizem com a realidade do jovem no Município?

   _____

   _____

   _____

7. Que desafios o orientador social/ técnico de referencia encontra frente ao trabalho com os jovens?

   _____

   _____

   _____

8. Como é o trabalho e encaminhamento para a rede sócio-assistencial?

   _____

   _____

   _____

9. Qual a relação existente entre o Projovem e o CRAS?

   _____

   _____

   _____

   _____

Roteiro de Entrevista com a Assessora Executiva de Assistência Social – SMASC:

1. O técnico de referência e o orientador social são profissionais sem os quais o Programa não funciona, no entanto o traçado metodológico fala de facilitadores de arte, cultura, lazer e formação geral para o trabalho. Esses profissionais foram contratados para executar o programa?
2. A carga horária prevista no traçado metodológico foi cumprida?
3. Com o reordenamento dos serviços o PJA deixa de existir? Qual a sua visão sobre esta questão?
4. Os recursos financeiros foram suficientes para a execução do Programa?

APENDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____ fui convidado (a) a participar desta pesquisa que tem por objetivo estudar A Implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá - MS.

Fui informado (a) que minha participação consistirá em responder, voluntária e gratuitamente, perguntas em entrevista identificada apenas por um código.

Fui esclarecido (a) que tudo que disser poderá ser utilizado na pesquisa e em publicações com absoluto sigilo da minha identidade, das pessoas de quem falarei e das instituições citadas por mim e que os dados da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do entrevistador/pesquisador e serão utilizados para a elaboração da dissertação da pesquisa aqui mencionada.

Declaro que o (a) pesquisador (a) que me entrevistou leu e esclareceu todas as minhas dúvidas deste termo e quanto a minha participação na pesquisa, deixando claro que eu só assinasse este termo se me sentisse livre para participar e sabendo que terei liberdade para responder ou não as perguntas, ou para parar de respondê-las quando quisesse, assim como poderei a qualquer momento solicitar sair da pesquisa.

Concordo em participar desta pesquisa e assinarei este termo em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com o pesquisador.

Fui informado, ainda, que caso necessite de maiores esclarecimentos, poderei ligar para o telefone (67) 3509-3412 e falar com o pesquisador Hajime Takeuchi Nozaki, poderei ligar para o telefone (67) 99265003 e falar com a pesquisadora Luciana Xavier Lima e poderei ligar para o telefone (67) 3345-7187 e procurar algum representante do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Declaro que recebi todas as informações acima e que participarei desta pesquisa de forma livre e esclarecida.

Corumbá,_____de_____de 2014.

_____

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

_____

Assinatura do Pesquisador (a)