

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
MESTRADO EM PATRIMONIO CULTURAL E SOCIEDADE

IDENTIDADES E SIGNIFICAÇÕES DE JUVENTUDES NO PROJÓVEM: ENTRE A
MEMÓRIA/EXPERIÊNCIA E A DEMANDA/PROJETO DESEJADO

ANA PAULA GIOSTRI DE ANDRADE
PROFESSORA DRA. RAQUEL ALS VENERA

Joinville - SC
2013

ANA PAULA GIOSTRI DE ANDRADE

IDENTIDADES E SIGNIFICAÇÕES DE JUVENTUDE NO PROJOVEM: ENTRE A
MEMÓRIA/EXPERIÊNCIA E A DEMANDA/PROJETO DESEJADO

Dissertação apresentada à banca de defesa do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville – Univille, sob orientação da Professora Doutora Raquel ALS Venera.

Joinville - SC

2013

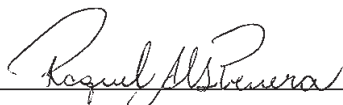
Termo de Aprovação

“Identidades e significações de juventudes no ProJovem: entre a memória/experiência e a demanda/projeto desejado”,

por

Ana Paula Giotri de Andrade

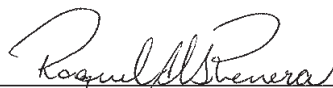
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade, área de concentração Patrimônio Cultural, Identidade e Cidadania e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade.



Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
Orientadora (UNIVILLE)



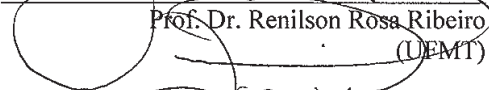
Profa. Dra. Ilanil Coelho
Coordenadora do Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro
(UEMT)



Profa. Dra. Dione da Rocha Bandeira
(UNIVILLE)



Profa. Dra. Mariluci Neis Carèlli
(UNIVILLE)

Joinville, 04 de fevereiro de 2014.

Dedicatória

Ao José Antonio, meu companheiro, meu alicerce, meu filho e meu professor. Este trabalho, todo ele, para você.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, professora Raquel, pelo aprendizado, pelas trocas, pelos carinhos.

À minha mãe Elza, ao meu pai Luiz, em memória, à minha irmã Lulu, ao meu cunhado, Dani, e aos meus filhos, José Antonio e Maria Luiza, pelo amor que pulsa, que vibra, e que me faz viver.

As pessoas, os bichos e as coisas acudiam a casa dos nomes, querendo chamar-se. Os nomes tinham, oferecendo-se: prometiam bons sons e longos ecos. A casa estava sempre cheia de pessoas e bichos e coisas experimentando nomes. Helena sonhou com a casa dos nomes e lá descobriu a cachorrinha Pepa Lumpen, que estava à procura de um nome mais respeitável.

Eduardo Galeano

RESUMO

A proposta desta dissertação de mestrado é aproximar o campo do Patrimônio Cultural e a Educação de forma interdisciplinar a partir das Teorias do Discurso de Laclau. Para isso, toma-se como centro de investigação o texto do Projeto do Programa ProJovem divulgado pela Secretaria Nacional de Juventude em 2006 e problematiza-se a construção das identidades juvenis a partir dos sentidos de juventude do texto do programa. A pesquisa aposta nas tensões discursivas no interior do currículo proposto pelo programa, que considera como patrimônios culturais dos jovens suas formas de vida construídas fora da escola, e ao mesmo tempo preocupa-se em garantir o acesso aos saberes escolares historicamente legitimados no âmbito científico. No entrecruzamento dessas tensões, pensa-se ser possível capturar sentidos associados às juventudes atendidas pelo programa. Currículo, cultura e patrimônio se aproximam ao relacionar a construção da identidade dos sujeitos à elementos de cultura que se materializam nas propostas curriculares do Projeto do Programa do ProJovem.

Palavras-chave: Identidade, Patrimônio Cultural, Política de Currículo, Teoria do Discurso, Juventudes.

ABSTRACT

The purpose of this master degree dissertation is approach the field of Cultural Heritage and Education in an interdisciplinary way starting from Laclau's Theories of Discourse. For this, it is taken as a research center the text of the project of ProJovem Program released by the National Youth Secretariat in 2006 and discusses the construction of youth identities from the meanings of youth of the program text. The research bet on the discursive tensions within the curriculum proposed by the program, which considers as youth's cultural heritage their young life forms built out of school, and at the same time is concerned with ensuring access to school knowledge historically legitimated in the scientific scope. In the interconnection of these tensions, believes to be possible to capture meanings associated with youths served by the program. Curriculum, culture and heritage approach when relate the individuals identity construction to elements of culture that are materialized in the proposed of the curriculum of the ProJovem Program project.

Keywords: Identity, Cultural Heritage, Public Policy, Youths

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga horária e atividades.....	70
Tabela 2 – Sugestão de organização semanal do tempo: JOVENS.....	72

LISTA DE SIGLAS

CFE – Conselho Federal de Educação

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NSE – Nova Sociologia da Educação

PME – Pesquisa Mensal de Emprego

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar

PNJ – Política Nacional de Juventude

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de jovens: educação, qualificação e ação comunitária

SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. IDENTIDADE E SIGNIFICAÇÃO NAS TEORIAS DO CURRÍCULO	19
2. MEMÓRIA E EQUIVALÊNCIAS NA SIGNIFICAÇÃO DO PROJOVEM.....	43
3. O PROJETO DO PROGRAMA EM ANÁLISE.....	55
3.1 Juventude ProJovem.....	56
3.1.1 Juventude vulnerável	58
3.1.2 Juventude pouco engajada	62
3.1.3 Juventude brasileira.....	64
3.2 Cidadania como demanda social	65
3.3 O currículo do ProJovem em questão	69
3.4 Juventude trabalhadora como juventude cidadã	74
3.5 Reflexões preliminares	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO A.....	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Na ordem pós-tradicional, mesmo na mais modernizada das sociedades atuais, as tradições não desaparecem totalmente; na verdade, em alguns aspectos, e em alguns contextos, elas florescem. (GIDDENS, 2001, p.85).

Em acordo a afirmação de Giddens, acredito que nas sociedades pós-tradicionais, na alta modernidade, existem processos tradicionais que se repetem e me chamam atenção.

Venho das Ciências Sociais, da Universidade Federal do Paraná, de um meio no qual a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia conversam dentro de nós, alunos. Localizadas em diferentes andares, a Antropologia e as outras duas áreas, travavam profícuos diálogos. No meu currículo, por fim, mais disciplinas optativas de Antropologia do que de Sociologia ou Política. O que demonstra meu maior apreço, talvez. Entre outras áreas, a Ciência Política e Sociologia, Economia, História, Filosofia e Educação, as áreas tendiam às leituras marxistas.

Esse é um dos meus lugares de fala e embora as leituras das teorias desconstrutivistas pós-estruturalistas façam sentido nos meus diálogos interdisciplinares no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, vez ou outra, minhas veias marxistas se mostram no texto.

Como meu caminho acadêmico em algum momento se fez na Antropologia por afinidade, lembro a necessidade de dizer sobre esse lugar de onde falo e de oferecer ao leitor meu caminho acadêmico até essa pesquisa, cujo centro é o Programa Nacional de Inclusão de jovens: educação, qualificação e ação comunitária - ProJovem.

O ProJovem é, segundo as definições no texto do programa, um programa de inclusão social por meio da educação básica, profissionalização e ações comunitárias. Surge em 2005 junto às Políticas para Juventudes e possui como intencionalidade a “elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de realização de ações comunitárias de interesse público, por meio de curso, que proporcionará formação integral.” (BRASIL, 2006a, p. 3).

Voltando ao local de onde falo sobre esse tema, desde pequena a educação é assunto em casa. Tinha uns 6, 7 anos quando minha mãe, Elza, abriu uma escola de educação infantil em Joinville/SC. O nome da escola: Cum Grano Salis, era uma escola alternativa. A mãe e a tia “Fabi” eram as proprietárias e responsáveis pelo projeto. Vou tentar me ater às minhas memórias daquele tempo. Na escola tinha uma horta com morangos, e um pé de goiaba. Era mobiliada com mesas grandes e lembro-me de ali ter feito e assistido a muitas aulas de arte. Fiz meu primeiro ano do Ensino Fundamental ali, na Cum Grano, e de formatura, ganhei uma escultura de mármore de um artista famoso da cidade. Ali estudavam os filhos de artistas, médicos homeopatas, músicos, poetas, engenheiros, e de pessoas da elite da cidade.

Dali fui para o Colégio Bom Jesus, escola tradicional de princípios luteranos, onde acabei meu fundamental. Estudava lá pela manhã e me revezava no período da tarde entre o Tênis Clube e a Cum Grano, dos 8 aos 16 anos, pelo menos. Jogava tênis, participava de campeonatos regionais, estaduais e nacionais, e vivia o universo da escola.

Em casa, o assunto sempre foi educação. Minha mãe, que hoje é doutora em educação pela UFSC, e a tia “Fabi”, jogavam canastra aos finais de semana e falavam, de escola. Mais tarde, meu pai entrou no ramo e a família passou uns anos vivendo em torno da Cum Grano. A escola fechou, meu pai já não está mais entre nós, mas minha mãe continuou estudando, falando e vivendo educação.

Este trajeto de vida me atraiu em 2003, já nas Ciências Sociais, para um grupo de pesquisa interdisciplinar, entre Educação, Psicologia e Sociologia, o GEV, Grupo de Estudos da Violência. No grupo, sob orientação do professor Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes, durante dois anos, fiz pesquisa na Escola Estadual Professor Mário Brandão Filho, o Mário Braga, em Piraquara/PR. A escola, escolhida para a pesquisa pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná, tinha um diagnóstico de violência que a colocava entre as piores do Estado neste quesito. Índices altos de evasão, recusa de profissionais, depredação, entre outros.

Ao todo, realizei um ano de trabalhos etnográficos observando a escola e produzindo relatórios e meio ano fazendo grupos operativos e outros seis meses analisando dados.

Saí deste grupo, entrei em outro, migrei para a Sociologia do Trabalho, depois para a Sociologia do Meio Ambiente. Acabei minhas disciplinas, escrevi minha monografia na Sociologia da Educação problematizando a relação entre as políticas de profissionalização no Brasil e a privatização do ensino profissionalizante com a expansão do SENAI (Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial) nas últimas décadas.

Nesse tempo, de forma concomitante, trabalhei no IPARDES (Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento Econômico e Social) e no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Fiquei ao todo, quatro anos nestes dois institutos de pesquisa, no IPARDES com a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), e no IBGE com o Índice Nacional de Preço ao Consumidor (INPC). Fiz pesquisa de rua, tabulação de dados e participei de reuniões de análises de dados.

Educação e Trabalho sempre foram temas que circundaram minha caminhada. De volta a Joinville trabalhando na Sociedade Educacional de Santa Catarina, a SOCIESC com ensino médio decidi ampliar as experiências com pesquisa em um mestrado e no dia-a-dia, estava rodeada de jovens, mais de quinhentos por semana, conhecia seus gostos e modos de pensar. Meus olhos brilharam com a possibilidade de pesquisar essa temática.

O Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas passou a ser o meu lugar de diálogo sobre os jovens na contemporaneidade. Grupo que acolhe o projeto guarda-chuva: *Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares* no qual esta pesquisa está vinculada. Havia um campo de diálogo que reunia pesquisadores do Mestrado em Educação (MEDUC) e do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade (MPCS).

O ProJovem enquanto centro de interesse surgiu neste grupo, que demuda a primeira pessoa que introduziu o trabalho até agora: o eu, em nós. Minha professora orientadora, Raquel ALS Venera, os autores em diálogo, e o grupo de mestrandos, transformam esta narrativa em primeira pessoa do plural.

Escolhemos o ProJovem por ser uma política pública, destinada aos jovens no tempo presente, e por ser uma política de educação, profissionalização e inclusão social. Unimos as trajetórias e os campos de estudos na interseção da política que fala, apresenta um discurso no tempo presente, atribui sentido ao jovem e lhe propõe um currículo que é analisado dentro do campo das teorias do currículo.

Uma política que em 2005 apresenta como meta: “atuar em todas as 27 capitais brasileiras e regiões metropolitanas atendendo a 200.000 jovens, no período de 2005 a 2007” (BRASIL, 2006a, p.13).

Reunimos o olhar crítico da pesquisadora sobre os processos de profissionalização dos jovens, com sua propensão teórica para analisar formação da cidadania nestes processos profissionalizantes. Abrimos o campo das políticas públicas da atualidade destinadas aos jovens, e chegamos ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, o ProJovem.

Encontrado o tema central de investigação, compartilhado no grupo de pesquisa, o novo desafio estava em encontrar o problema da pesquisa, e este foi um trajeto um pouco mais longo. Nos debates do grupo de pesquisa, os jovens estavam em pauta. Juventudes, conceito que se apresentava saturado de significados a ponto de esvaziar a clareza de sentidos sobre ele. Em cada texto, em cada pesquisa, surgia um jovem e um contexto de significação. Aqueles que justificam políticas públicas estão nas páginas dos jornais engordando as estatísticas de violência, homicídios, acidentes de trânsito; outros justificam políticas públicas, aquecem a economia com sua força de trabalho e consumos.

Agora já havia um problema, os jovens, recém ingresso na constituição, em 13 de junho de 2010 para a celebração dos vinte anos de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A emenda constitucional 65, de 13 de julho de 2010, altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal de 1988 e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.

Tomado pela pesquisa enquanto conceito necessário de ser significado, ganha, no discurso da lei 8.069, do Plano Nacional de Juventude, regulamentado cinco anos antes pela lei 11.129, que criava a Política Nacional de Juventude (PNJ) e do ProJovem, interpretações e significações que nos interessam descobrir.

A partir da leitura dos documentos que regulamentavam os órgãos e os programas, e entendendo que esse texto é a materialidade de discursos, ficou claro no discurso da PNJ e do ProJovem, que o esse último foi um marco nas políticas específicas para a juventude (BRASIL, 2006a, p.4). Posto isso, recortamos e delimitamos nosso problema: quais os sentidos de juventudes nos jogos discursivos do ProJovem? No campo específico do Patrimônio Cultural nos interessa saber: como o principal programa para os jovens no Brasil, o ProJovem, considera os jeitos

de vida e os saberes dos jovens? E como são oferecidos os legados construídos ao longo da civilização como patrimônios científicos da humanidade a esses jovens? Concordamos com os apontamentos das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, EJA, que afirmam a necessidade de considerar os saberes, as habilidades e formas de vida das pessoas como patrimônios culturais nos currículos escolares. Nesse sentido a pesquisadora Claudia Lemos Vóvio argumenta que o **currículo** deveria “reconhecer que jovens e adultos possuem **patrimônios culturais** relacionados às suas biografias, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem, entre outros aspectos” (VÓVIO, 2009, p. 83, grifo nosso). Ou seja, muito mais do que considerar a diversidade cultural brasileira nos currículos, nas aulas, nas propostas pedagógicas, reconhecer suas produções culturais, seus modos de vida.

Por outro lado, o grande desafio de programas com essa natureza é garantir o direito de acesso aos saberes escolares que são, historicamente, construídos e legitimados a partir de referenciais nos saberes científicos e, portanto, agregados de valores simbólicos que prometem, em tese, a emancipação humana. Esses saberes disponíveis nas instituições escolares são também tomados nessa pesquisa como patrimônios tradicionais capazes de promover identidades, representações sociais e memórias coletivas. Portanto, o ProJovem é uma das políticas que veio encurtar a distancia entre as condições sociais de grande parte de jovens e as regras curriculares para a passagem por esses saberes escolares considerados fundamentos para a vida adulta, útil e produtiva.

Apostamos nas tensões para essa equação: como considerar as formas de vida construídas na maior parte do tempo fora da escola e garantir o acesso e apreensão dos saberes historicamente construídos nas ciências e disponibilizados na escola? No entrecruzamento dessas tensões pensa-se ser possível capturar sentidos dessa juventude atendida pelo programa.

Especificamente, delimitaremos-nos a analisar essas questões no discurso do Projeto do Programa ProJovem, de maio de 2006, que apresentou a regulamentação do programa durante seus dois primeiros anos, de 2005 a 2007. Em 2007, mudanças foram feitas, o programa ganhou o nome de ProJovem Integrado e foi segmentado em: ProJovem Urbano, ProJovem Campo, ProJovem Adolescente ProJovem Trabalhador.

Referenciado por matérias exibidas nos sítios da Secretaria Nacional de Juventude (www.juventude.gov.br) e do ProJovem (www.projovem.gov.br), ambos da plataforma do governo (www.brasil.gov.br) como ProJovem Original, o discurso em análise regulamentou as atividades de 235 mil jovens de 2005 a 2007. Em reportagem da revista online do ProJovem Urbano, o programa apresenta uma avaliação dos “motivos que levam os jovens ao programa”. Cito:

De acordo com dados do Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem Original, 25,6% dos **235 mil alunos** matriculados no **Projovem Original** até 2007 decidiram participar da iniciativa para se qualificar para o mercado de trabalho. Outros 24% para obter diploma no ensino fundamental; 14,8% para aprender outra profissão; 11,6% para adquirir mais conhecimentos na área de informática; 9,4% para receber a bolsa auxílio; 8,8% para ocupar o tempo livre durante o dia e 5,7% para ser colaborador nos trabalhos sociais voltados para a melhoria de vida na comunidade.

Pelas estatísticas, é possível notar que **50% dos alunos que escolheram o Projovem o fizeram pela certificação e pela capacitação**, preparando-se melhor para disputar uma vaga no mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente e competitivo. Outro dado vem reforçar essa preocupação, mostrando que 26,2% buscam o programa com o objetivo específico de aprender uma profissão e adquirir mais conhecimentos na área de informática, que se tornou básica para quem deseja conseguir um emprego.

Os dados da avaliação revelam, portanto, que **o programa acertou na definição do seu currículo inovador** e que responde, na prática, às expectativas desse público, dando-lhe uma chance concreta de conquistar espaço próprio, garantindo um futuro melhor para si e para sua família.

(BRASIL, S.N.J, 2013, grifo nosso).

O ProJovem Original atingiu os alunos das capitais e regiões metropolitanas do país, jovens que entravam no escopo da Política nacional de Juventude (PNJ) que havia mapeado em 2004 um universo de 4,5 milhões de brasileiros de 15 a 29 anos que não haviam completado o Ensino Fundamental e estavam fora do mercado de trabalho.

O programa foi estruturado para atender a uma das dimensões da Política Nacional de Juventude, que é a dimensão da inclusão, contemplando os **4,5 milhões de brasileiros de 15 a 29 anos que não têm ensino fundamental, estão fora da escola, do mercado de trabalho, e sem direito a uma vida digna e cidadã.** (BRASIL, S.N.J, 2013, grifo nosso)

Da matéria acima citada, realçamos a intenção do programa em promover um currículo para a inserção dos JOVENS na “vida digna e cidadã”. Voltaremos ao programa, descrevendo-o com detalhes no terceiro capítulo.

A pesquisa que nos propusemos realizar escava, como num trabalho de arqueologia, uma área ainda não tocada, localizada entre ministérios em Brasília/Distrito Federal. A área não é composta por terra de diferentes minerais e não possui camadas, mas palavras. O texto é o artefato cru localizado no discurso legítimo da lei, amparada pelos três poderes (executivo, legislativo e judiciário). Sua importância reside nos pressupostos, pilares deste trabalho, de que o discurso é elemento constitutivo da cultura, é arquitetado em um campo de disputa de poder, e age como elemento concorrente de significação na construção das identidades dos jovens brasileiros.

A metáfora da arqueologia é apenas um jogo de palavras não intenta a transposição do método arqueológico, sabemos que este artefato – o texto do ProJovem –, seguindo a metáfora que transcorre as veias do trabalho, é o real. A realidade na pós modernidade, que é onde se trava o diálogo deste trabalho, não existe senão nos processos de significação do discurso. Contudo, apesar de utilizarmos teóricos e ferramentas metodológicas pós estruturalista, nossa mente ainda, por vezes, opera de modo estrutural. Somos seres da era moderna e esta figura de linguagem – a arqueologia – visa situar-nos como, também, observadores e descritores do ProJovem.

O texto que regulamenta o programa de profissionalização e inserção social, ProJovem, apresenta um currículo com jogos discursivos e significações para a juventude e dessa forma estamos apostando não na descrição de um perfil de jovens, mas no disparo de ações que constroem identidades para esses jovens a partir desse discurso. O ser jovem, a identidade juvenil não está posta, não é ontológico, não tem um significado dado a priori do texto, mas múltiplos e diferentes significantes que concorrem como elementos de cultura diversos na formação do ser jovem. Cada um destes com seus arranjos que envolvem negação e afirmação, ou, diferenças e identidades, e que podem ser encontrados como significações no discurso do currículo do ProJovem.

Buscar interpretar os significantes do discurso da lei é descrever um elemento de cultura que, posto no arranjo das múltiplas culturas da pós-modernidade, intenta

visibilizar um processo de construção de identidades juvenis que não é neutro. E não sendo, precisa de um caminho, de um método, que lhe posicionará no campo das disputas de poder da contemporaneidade.

Ressaltamos que, a invisibilidade dos questionamentos sobre os sentidos de juventude para além da cronologia justificam a pesquisa que, de forma crítica, desnuda o discurso e o expõe. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, importante teórico na fundamentação deste trabalho, “A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.” (SILVA, 2000, p.83)

O primeiro capítulo intitulado “Identidade e significação nas teorias do currículo” é a apresentação das ferramentas teórico-metodológicas, os conceitos, teorias e autores que sustentarão a análise do nosso artefato em um espaço, um campo de análise onde as categorias analíticas podem conversar. A pesquisa se desenrola em diálogo inicial entre Tomaz Tadeu da Silva (1999; 2000), Pierre Bourdieu (2004; 2007), Stuart Hall (2000; 2005) e Ernesto Laclau (1991; 2012) que nos localizam no campo interdisciplinar das Teorias do Currículo – críticas e pós-críticas-. Estes autores ensejam questões e apontam modos para analisarmos política, cultura e patrimônio dentro de um contexto que transcende a modernidade. Para este último esforço, os Estudos Culturais nos permitem problematizar o antigo e o novo.

Hall (2000) teoriza sobre essa problematização e a coloca na tensão entre tradicional e global e, representante dos Estudos Culturais, pensa a cultura de forma relacional e não determinada. Não podemos dizer a priori que as sociedades são pós tradicionais ou que um vilarejo boliviano, por exemplo, por ter acesso à internet, vive a era da globalização. Cultura aqui, seguindo esta perspectiva, é pensada enquanto dinâmica cultural.

A questão problema dessa pesquisa poderá ser respondida considerando apenas as teorias pós-críticas do currículo, no entanto, as demandas apresentadas no ProJovem, expõem uma realidade atravessada pela desigualdade social. Dessa forma, ainda que nossas questões sejam focadas nos significados de juventude, locais de sujeitos e identidades propostas a elas no interior desse currículo, e este enquanto patrimônio cultural, nos importam também as questões propostas pelas teorias críticas, quais sejam: quais saberes para quais sujeitos e de quais classes sociais?

Nosso trabalho se situa junto a Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000) ao apresentar o campo dos estudos do currículo nesse entremeio. As teorias do currículo tradicionais dialogam com a sociologia crítica que nos salta aos olhos enquanto viventes de um passado-presente, ao mesmo tempo em que, adiantamo-nos no tempo e colocamo-nos no presente-futuro ao pensar a formação do jovem através do discurso político sobre ele inferido.

Isso significa que partimos da crítica as teorias do currículo tradicionais, que focalizavam, grosso modo, nas metodologias de ensino, didática, organização e planejamento, e nos atemos aos estudos que entendem a educação como um campo de disputa de poder e de reprodução cultural e social; e consideraremos também as teorias pós-críticas objetivando entender formação da identidade jovem como processo subjetivo de significação de discursos (SILVA, 2001).

Os conceitos apresentados nesta introdução serão fundamentados no primeiro capítulo deste trabalho e constituem o arcabouço teórico da análise do discurso realizada nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo: “Memórias e equivalências na significação do ProJovem” remontamos a história do ProJovem. A proposta de educação para o trabalho no Brasil não é nova, assim como a educação de jovens também não o é. Assim, sentimos a necessidade de escrever essa história, escritos que seguem a significação de ProJovem projetados pela autora em associações e equivalências. Para Laclau (2012) o processo de significação – de atribuição de significado – passa pela associação de significantes que estão na nossa memória. Ao falarmos de ProJovem as associações, ou, cadeias de equivalência, dão sentido ao ProJovem. Conceitos que serão melhor explicados ao longo desse trabalho. Explicitar essas memórias onde se constrói as cadeias de equivalências é, aqui, contextualizar o programa em análise no espaço e no tempo.

Expostas as ferramentas metodológicas do trabalho e desenhado seu contexto, o terceiro capítulo intitulado ‘O projeto do Programa em análise’ analisou o texto do Projeto do Programa ProJovem (BRASIL, 2006a) buscando as significações de juventude, identificando-as nos jogos discursivos, a partir do diálogo com as teorias que fundamentaram os pressupostos dessa dissertação.

Por fim, apresentamos nossas reflexões finais, sempre provisórias e apontamentos sobre a condição política da juventude brasileira na atualidade.

1 IDENTIDADE E SIGNIFICAÇÃO NAS TEORIAS DO CURRÍCULO

O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.(SILVA, 2000, p.81).

Identidade e diferença são processos que alicerçam a significação e a identificação. Identificar-se jovem é significar-se enquanto tal. Este capítulo apresenta os autores e as teorias que, juntos, constroem as lentes dos autores que discorrem sobre juventudes no currículo do ProJovem no campo do Patrimônio Cultural.

A metodologia, o caminho para a realização da dissertação, é a leitura do Projeto do Programa ProJovem, 2006. Operacionalizamos duas diferentes linhas teóricas: a teoria crítica do currículo, representada por Pierre Bourdieu, e a teoria pós-crítica do currículo por Tomaz Tadeu da Silva. Autores estes que, ao estudar cultura e seus processos de reprodução na sociedade, se inserem no campo interdisciplinar dos estudos do currículo, tradicionalmente discutidos na Educação. Ou seja, estamos no campo das Teorias do Currículo e utilizamos as ferramentas de análise da Teoria do Discurso de Laclau para elucidar o processo de captura das palavras e suas possíveis significações e na identificação das identidades de juventude evocadas no texto do projeto do ProJovem e os diálogos com o campo do Patrimônio Cultural.

Pressupomos que a juventude é um conceito que, ao ser significado, agrega uma série de outras significações. Ao utilizarmos as Teorias do Currículo, afirmamos que o texto que apresenta e regulamenta o Programa do ProJovem organiza um currículo. Ao definir o jovem alvo do programa e suas características e, ao estabelecer conteúdos para emancipá-lo, atribui significados que vão moldando o conceito de juventude. Sempre tratado no plural, as juventudes representam uma gama de significações, nossa intenção ao utilizar as teorias do currículo é pensa-las enquanto passaporte de ingresso na identidade de juventude desejada. O jovem excluído é incluído na sociedade por meio de um currículo que nos interessa investigar.

Ao aproximarmos as Teorias do Currículo ao campo do Patrimônio Cultural, consideramos saberes e práticas curriculares como patrimônios culturais. Isto

porque, diferentemente das Teorias do Currículo tradicionais, que pensam o currículo de forma fixa, estática, e apenas escolar, o currículo como reflexo da realidade, pensaremos currículo e cultura como: prática de significação; prática produtiva; relação social; relação de poder; e prática que produz identidades. (SILVA, 1999, p.17).

da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 1999, p.19)

O historiador Poulot ao historiar o campo do Patrimônio no ocidente sugere haver três imaginários sobre o patrimônio, como o “lugar da pessoa pública, em particular a figura do rei, lugar da história edificada, **lugar da identidade cultural**” (POULOT, 2009, p. 14 grifo nosso). Além desses imaginários são também possíveis de ser mapeada uma operação que toca a legitimação, que por sua vez, convoca o aspecto técnico antropológico, histórico e jurídico e, por conta disso, justifica-se a necessidade pedagógica de sua transmissão, muito comum nos projetos de educação patrimonial, por exemplo. Ao mesmo tempo, outra operação relaciona-se à identidade e cultura, e nesse aspecto, o patrimônio cultural não perde sua natureza educativa, porém, ganha sentidos mais amplos relacionados ao exercício da cidadania e a expressão da democracia.

O campo de discussão sobre Patrimônio se desenvolve em um diálogo inicial entre memória, identidade e representação. O debate acadêmico, concomitante às iniciativas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) de pensar o patrimônio histórico do mundo, traz para a segunda metade do século XX a necessidade de se preservar a história – ou, a memória, de lugares, espaços, prédios, casas, objetos, entre outros bens materiais que evocassem uma memória coletiva julgada então significativa.

Algumas décadas depois, já no século XXI, a preocupação com a história/narrativa sobre os bens culturais imateriais fez-se presente. O Livro de Registros e Saberes que registra os patrimônios culturais imateriais no Brasil, teve seu primeiro registro em 2002 (CASTRO e FONSECA, 2008).

O não debate do ProJovem – a política educacional que se investiga neste trabalho (com foco nos jogos discursivos concorrentes para a formação da identidade juvenil), distancia-se apenas do campo inicial de formação dos estudos do Patrimônio e da visão do patrimônio cultural enquanto campo delimitado de pesquisa.

O desenvolvimento do campo do Patrimônio, em especial no campo maior da interdisciplinaridade, abre a memória, a identidade, as representações, e todas suas ramificações teóricas para seus desdobramentos na interlocução com outras áreas.

Propor a sedimentação dessa problemática do ProJovem na listagem da UNESCO, não é objetivo deste trabalho. A UNESCO define Patrimônio Cultural Imaterial como:

[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. (IPHAN, 2013).

Outrossim, o pensar sobre o ProJovem dentro do debate circunscrito do patrimônio cultural em seu berço, nos traria as práticas como monumentos. Neste caso, como apresentamos nos capítulos II e III, há uma continuidade da esfera social ampla – da sociedade, e suas práticas, na proposta do ProJovem.

O tempo, que é peça fundante do debate sobre memória, traz elementos que – com o esforço do questionamento da cronologia, e da narrativa da História das sociedades, nos permite aproximar diferentes políticas profissionalizantes ao longo da história da educação no Brasil, por exemplo.

Contudo, a Teoria do Discurso, que embasa as ferramentas metodológicas deste trabalho, fará uma leitura do texto que não evoca, e não pretende evocar, o tempo. Isto porque, como veremos nas teorias de Laclau (1991; 2012) a significação (e a memória), passam pela associação de elementos históricos – por exemplo, que estão em íntima relação com a pessoa que associa, que dá significado.

Ou seja, o patrimônio cultural descrito (material e imaterial), tem um significado legitimado por organizações políticas que cuidam e debatem patrimônio, que não é fluída como uma política e uma prática pedagógica como o ProJovem precisa ser

quando pensamos processos de identificação – formação de identidades juvenis a partir da Teoria do Discurso.

Le Goff (1990) ao discutir documento/monumento, nos permite chamar a política educacional do ProJovem de monumento.

A palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa ‘fazer recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filosóficas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos (Le Goff, 1990, p.535).

Enquanto sinal de uma prática histórica, o monumento do ProJovem passaria por uma escolha e um desenhar do percurso de fundamentação da nomeação, que concordamos Le Goff (1990), segue o olhar do historiador – aqui, no caso, de outras e múltiplas áreas do conhecimento, que criam as narrativas sobre o monumento.

A crítica da história, enquanto criação humana, nos permite questionar também, a listagem de monumentos, assim como de práticas, enquanto nova forma de monumentalizar narrativas que, na perspectiva da análise e das teorias do discurso, define poder.

Contudo, fazemos sim aproximações e reflexões ao questionarmos o papel da memória em registros e da demanda proposta pelo ProJovem. O título desta dissertação, que traz a questão, ao associar memória e experiência, e demanda à projeto, rompe com a possibilidade de, de fato, tratarmos a política e a significação enquanto monumento ou, patrimônio cultural imaterial. Reconhecendo que possui, enquanto patrimônio cultural, características que são materiais e imateriais.

Interessa-nos nessa dissertação evocar um sentido mais ampliado de patrimônio cultural, que não se limita à legislação nem às narrativas que sustentam os laudos técnicos de legitimidade ou originalidade, mas destacam-se os lugares de produção de identidade cultural, as apropriações e reconfigurações de saberes e formas de vida. Nesse aspecto, ao contrário de defender uma pureza de origem, uma essência fundadora em uma dada materialidade patrimonial, constata-se no fluxo cultural os jogos de tempo, ou seja, as demandas de um presente – no nosso caso específico a educação de jovens excluídos –, que acionam as expectativas de futuro pela qual se luta – identidades de futuros adultos produtivos, úteis, saudáveis

e cidadãos – e os passados pelos quais se quer preservar – os saberes científicos acionados nos currículos escolares, os saberes industriais, nas formas de “civildade” cotidiana (VENERA, 2013).

O currículo é patrimônio cultural na medida em que: é capaz de estruturar conjuntos de significações semelhantes, infere sentido de juventude, invoca identidades e estrutura-se na memória de juventude em um dado tempo (presente).

O currículo entendido como *lócus* cultural, como local privilegiado de significações é exercido, como destaca Sandra Corazza, em qualquer comunidade formal ou informal “locais de trabalho e lazer, campo, cais, ilhas, praças, pátios, associações, ginásios, ruas, assentamentos, parques, viadutos, até em escolas” (CORAZZA, 2010. p. 107), e incluímos também nos patrimônios culturais, que, por sua vez, também pode ser experimentado em todos os espaços em que um ser humano pode ser subjetivado pelos fluxos de memórias, evocações de identidades e representações sobre si e sobre os grupos culturais a sua volta¹. (VENERA, 2013)

O projeto do Programa é um patrimônio cultural na medida em que apresenta um currículo; tomado enquanto prática discursiva, prática de significação e prática produtiva, concorre junto à múltiplas significações de juventude na construção das identidades juvenis.

A primeira escolha teórica são os estudos do currículo de Silva, seus escritos e resenhas nos permitiram conhecer o campo das Teorias do Currículo com a clareza necessária para a organização dos autores que dialogarão na análise do currículo do ProJovem enquanto *lócus* de tensões entre os patrimônios culturais dos jovens, suas formas de vida, seus saberes e os patrimônios culturais legitimados pela escola e que produzem significações e, por isso, identidades e memórias.

Silva (2001), em um mapeamento dos estudos do currículo das últimas três décadas, aponta a predominância da crítica de influência marxista sobre os processos educativos. Em um primeiro olhar sobre o campo dos currículos, a crítica à divisão de uma educação para as classes mais pobres e outra para as mais ricas, se destaca.

¹ Entendemos que a ampliação conceitual tanto de Currículo quanto de Patrimônio Cultural que assumimos nesse trabalho, possui relação com a discussão de construção de campo de conhecimento que se fazem nos recortes de definição conceitual. Essas discussões estão sendo feitas no grupo de pesquisa, no entanto, escolhemos por não aborda-las nesse trabalho por entender que o foco não é especificamos esse.

O ProJovem, enquanto programa de inclusão social, situa-se em um extremo. Segundo o Projeto do Programa, em 'características do público ProJovem', o programa é destinado aos jovens de classe baixa. Os jovens:

moram nas periferias das grandes cidades, encontram-se excluídos da escola e do trabalho e marcados por diversos e profundos processos de discriminação: étnico-racial, de gênero, geracional, de religião, entre outros. (BRASIL, 2006a, p.10, grifo nosso)

A separação de classes e de modelos de educação para cada grupo social é característica do Brasil e será discutida com mais profundidade no capítulo 2. Algo que nos chama atenção ao discorrer sobre Patrimônio Cultural, é a existência de diferentes patrimônios, não possível descrever ou classificar neste trabalho, mas que, grosso modo, apresentam diferentes práticas. Os jovens da periferia e das classes altas possuem diferentes modos de vida que também contrastam com os modos de vida desenhados nos currículos propedêuticos.

Ou seja, temos várias diferenciações, de classe e culturais, que não sempre são abarcadas nos currículos escolares. Para fins científicos, de comparação, faremos a crítica sobre a estrutura maior, que dicotomiza a educação das classes mais baixas e das classes mais altas.

Ao aproximar o currículo e o patrimônio cultural, (VENERA, 2013) observa-se que os dois campos de produção de conhecimentos experimentaram trajetórias teóricas críticas semelhantes em que as categorias de classes sociais são postas em evidências. As transformações sociais e políticas do século XX emprestaram também ao campo do patrimônio cultural um contexto de mudanças de perspectivas e o reconhecimento de "novos patrimônios" que estendem desde os já conhecidos objetos e arquiteturas salvaguardados por legislações e técnicas de preservação, até os mais diversos saberes e modos de vida de múltiplas comunidades, classes, tribos ou grupos sociais que vão se mostrando no espaço democrático na luta concorrencial pelo direito a memória, a identidade e as representações, semelhante ao que Tomaz Tadeu da Silva apresenta a partir das escolhas teóricas críticas no campo do currículo. Novos e cada vez mais novos conteúdos, práticas pedagógicas e reflexões que intentam incluir saberes e modos de vida dos diversos grupos e classes sociais contemplados na disputa democrática de direitos.

No campo do patrimônio cultural foi garantida por longos anos a preservação de patrimônios materiais e o ensino pedagógico sobre eles. Por exemplo, uma breve observação nas leis de tombamento dos patrimônios de 1938 a 1981 se verifica a visibilidade das experiências vitoriosas da etnia branca, da religião católica, do Estado e da economia nacional representada nas fazendas de café, sobrados urbanos e casas da elite política econômica. Consideramos esses tombamentos como discursos que marcam os processos de subjetivação relacionados ao patrimônio cultural durante longos anos. Esses patrimônios regulam sentidos subjetivos de valores sobre o mundo, sobre as classes sociais, sobre o que é importante lembrar e o que não possui importância para preservação. E são também currículos.

Após a segunda abertura política brasileira, e por consequência a Constituição Federal de 1988, esse quadro sofreu algumas transformações, ou seja, no contexto da democracia se garantiu que o acesso aos bens culturais sejam disponíveis a todos os cidadãos e ainda, ao estabelecer que os patrimônios são concebidos no seu caráter “corpóreos ou incorpóreos, vistos de forma individual ou coletiva” a perspectiva crítica sobre o patrimônio argumenta a favor dos bens culturais e patrimoniais das minorias, das classes sociais e grupos menos privilegiados.

Bourdieu, sociólogo pós-funcionalista pensador da Teoria dos Campos² nos fornecerá conceitos que, se não complementares, paralelos aos de Laclau e Hall, e que nos permitirão uma análise crítica sobre a estrutura dessas relações sociais que envolvem as juventudes brasileiras da atualidade, no interior do Currículo e do Patrimônio Cultural. A Teoria dos Campos nos proporciona um olhar macro sobre o ProJovem inserindo-o em um campo de disputa de poder, de significação e capital simbólico, que é a educação para jovens e adultos.

As Teorias do Currículo, pensadas a partir de Bourdieu posicionam-se junto aqueles que fizeram a crítica às teorias do currículo tradicionais. Com um olhar crítico à cultura dominante e sua forma de reprodução na escola. O autor discute a forma como as relações de poder se põe na eleição do que deve ser ensinado, por

²Para Bourdieu a sociedade está organizada em campos de produção simbólica que definem regras, normas de comportamento e gostos, por exemplo. Para analisarmos os bens simbólicos, delimitamos, antes, o campo de reprodução destes bens (Bourdieu, 2007).

exemplo. As teorias críticas focalizam o debate em torno da reprodução cultural e social ideológica dos currículos, das relações de poder ocultadas, entre outros.

Silva (2001) aponta, no trajeto de consolidação do campo das teorias do currículo o trabalho de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e assinala suas contribuições com a obra publicada em 1970, *A reprodução*. Nesta os autores analisaram a reprodução social, centrada na reprodução cultural, dos valores, classes, hábitos e gostos da classe dominante através das práticas educativas.

O domínio que as classes têm uma sobre as outras, o domínio simbólico de Bourdieu (2007), representa, no currículo, o domínio da significação. Ou seja, o que encontramos no texto do currículo tem um significado que foi dado por um grupo que, naquela circunstância tornou seus valores hegemônicos. “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.” (SILVA, 2001, p.35)

Sobre a exclusão social operacionalizada no modo como a classe dominante estrutura a educação dos jovens, Silva (2001) destaca em análise à obra de Bourdieu e Passeron:

O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2001, p.35.).

Bourdieu (2004; 2007), ao escrever sobre a estrutura das classes sociais na contemporaneidade, defende a necessidade de visibilizarmos a dominação de uma classe sobre a outra. O livro *O poder simbólico* (2007) descreve o modo como opera, de modo invisível, a dominação dos grupos através dos sistemas simbólicos, do conjuntos de capitais simbólicos disputados pelos agentes³ em diversos campos. Cada campo com sua lógica, regras e valores que não são estáticos, mas identificáveis e circunscritos para a análise.

A teoria do poder simbólico de Bourdieu, operacionalizada no capítulo três junto à análise do discurso do Programa, impõe a necessidade da introdução dos conceitos utilizados. O campo é a educação para jovens que insere na sociedade, focada no jovem de classe baixa e que o habilita para o trabalho, e o agente, é o

³Por agente, Bourdieu entende um indivíduo dotado de capital simbólico diverso e atuante dentro de um espaço social multidimensional. Neste espaço social, luta simbolicamente por uma posição que é sempre relativa a um determinado campo (BOURDIEU, 2007).

jovem, aquele que agrega o capital cultural – os bens simbólicos, os modos de agir que o identificam.

Sendo o ProJovem, um programa que estabelece um currículo para o jovem de classe baixa de ingresso na sociedade, Bourdieu nos permite refletir sobre a forma como diferentes currículos formam diferentes jovens.

Sobre o poder simbólico o autor descreve, em um quadro conceitual, como se organizam os instrumentos simbólicos nas sociedades capitalistas. Postos enquanto estruturas estruturantes, estruturas estruturadas e instrumentos de dominação, operam, respectivamente: instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objetivo; meios de comunicação (língua ou culturas, vs. discurso ou conduta); e poder, divisão do trabalho (classes sociais), divisão do trabalho ideológico (manual/intelectual) e função de dominação (BOURDIEU, 2007, p.16).

Os sistemas simbólicos constituem um conjunto de significantes e significações que, estruturantes, operam nos agentes enquanto estruturas estruturadas.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os <<sistemas simbólicos>> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a <<domesticação dos dominados>>. (BOURDIEU, 2007, p.11).

É através da compreensão do sistema social enquanto sistema simbólico que seremos capazes de tornar visíveis os instrumentos de dominação. Mas antes, precisamos entender como opera a relação entre o agente (jovem) e o espaço social (sociedade) em Bourdieu.

O agente tem múltiplas participações em campos e subcampos, por exemplo: além de ser um funcionário da BMW, o agente toca numa banda de pagode, é filho de vereador, faz curso técnico de Ferramentaria, joga futebol no time do bairro, e é associado ao sindicato. Ele não é apenas um indivíduo, é um agente na medida em que, em qualquer ambiente em que interaja, carrega consigo os capitais de músico e filho de político. Capitais simbólicos estes que são tomados como tais apenas

quando o(s) outro(s) os reconhecem. Se na fábrica da BMW não souberem que ele é filho do vereador X, este capital ali, não terá valor.

Assim, diferentemente do “indivíduo” abstrato ou do “membro da classe operária”, pura e simplesmente, o “agente” carrega diversos capitais simbólicos que têm quando na disputa de poder entre agentes de classes sociais diferentes, uma tendência a dar mais voz, ou poder de persuasão, àquele de maior poder simbólico, econômico, ou *status* social.

Ao pensarmos o jovem enquanto agente, aproximamo-nos da ideia de que o significado de juventude reúne uma série de significações que não estão dadas *a priori*. Mesmo tendo sido definido por sua situação marginal, o jovem participante do ProJovem não carregará as significações, ou, o currículo de juventude proposto, os patrimônios tradicionais nos saberes escolares, não farão o mesmo sentido por todos os campos que percorrer. Ao circunscrevermos o campo, delimitamos as esferas de diálogo que as nossas análises do currículo do programa propõe.

Por falarmos de sociologia crítica, e por fragmentarmos do texto das significações que atrelam os jovens às classes mais baixas, voltamos nosso olhar à estrutura da sociedade como um todo. E dentro desse contexto, classe social se impõe como um conceito importante a elucidar. Para Bourdieu as classes sociais existem apenas no âmbito da teoria e representam teoricamente um determinado grupo. Na definição do autor, classes são:

conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes. (BOURDIEU, 2007, p.138)

Apesar de tomar bastante como referência o conceito de classes no seu discurso quando na concepção marxista de uma sociedade hierarquizada segundo grupos dominantes e dominados, Bourdieu ressalta que, estes grupos dominantes não são, necessariamente, os grupos dominantes economicamente na hierarquia social. Contudo, não poderíamos segundo o autor, negar que a produção simbólica das classes dominantes economicamente no mundo capitalista, acaba por vincular os dois grupos teoricamente separados que exercem a dominação simbólica e econômica sobre diferentes campos e subcampos.

Para pensarmos a relação entre os campos da educação no Brasil, trazemos um artigo intitulado “Le ChampScientifique”, publicado na revista *Actes de La Rechercheen Sciences Sociales*, de junho de 1976, traduzido por Paula Monteiro e publicado na coletânea *A sociologia de Pierre Bourdieu* sob o título de “O Campo Científico”. Perguntamo-nos, qual o peso do patrimônio cultural cientificista no currículo do jovem? O que perde, e, se perde, o jovem em formação no ProJovem em relação ao jovem universitário?

O campo é definido como um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores. No campo científico especificamente, utilizado como exemplo, o que está em jogo são os monopólios da autoridade científica e da competência científica. Como noutros campos, o campo científico produz e reproduz “interesses de classe”. E como tal, tem em seu sistema de avaliação valores de titulação que refletem quase que automaticamente, na veracidade do discurso científico do agente – possuidor de títulos, que o profere. O que Bourdieu argumenta é que há um poder que as hierarquias construídas e incorporadas na forma de *habitus*⁴têm que reforçam a distinção que se oculta sob a aparente neutralidade do “mérito”.

Assim, afirma Bourdieu, “os pensamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (as Grandes Escolas, na França; as universidades, nos EUA)”, (BOURDIEU, 1983, p. 114). Ou seja, os saberes, conhecimentos escolares, são patrimônios culturais que, respaldados pelas ciências, constroem uma formação propedêutica, identidade, representações sociais, memórias de um grupo escolarizado.

O campo é o espaço de luta por poder, e o poder simbólico, o que circundará o posicionamento do agente no campo. Por exemplo, quais significações evocará o jovem egresso do ProJovem em entrevista de emprego quando comparado à outro que concluiu o Ensino Médio dentro do prazo previsto?

⁴*Habitus*: capital, disposição adquirida e incorporada por um agente em ação (Bourdieu, 2007, p.60 – 64)

O poder simbólico é abstrato, relativo e reveste-se enquanto instrumento simbólico de dominação. É no poder simbólico que se encontra a construção da realidade e, quando analisamos o poder simbólico na nossa sociedade, regida pela lógica da acumulação de capital, identificamos que sua função política é a imposição ou legitimação da dominação de classes (BOURDIEU, 2007).

A função propriamente ideológica do campo de produção ideológica realiza-se de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre o campo de produção ideológica e o campo da luta de classes (BOURDIEU, 2007, p. 13).

Para a análise do ProJovem enquanto currículo pensamos as significações de juventude do discurso como estruturas estruturantes, o discurso do Projeto do Programa ProJovem sobre o jovem como estrutura estruturada, e a ideologia posta no discurso institucionalizado, os instrumentos de dominação. Assim, o currículo põe-se enquanto Patrimônio Cultural na medida em que, enquanto universo simbólico capaz de estruturar conjuntos de significações semelhantes, infere sentido, invoca identidades e estrutura-se na memória de juventude escolarizada.

O autor coloca que a percepção que temos do mundo ao nosso redor é, em grande parte, produto das estruturas objetivas que nos cercam. As informações como o discurso da mídia ou o discurso político do ProJovem reproduzem conceitos que operam como estruturas estruturantes do nosso pensamento.

As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes, e até mesmo antagonistas: o sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou se não pode permitir-se a si mesmo implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites isso não é para nós ou, o que é a mesma coisa, um sentido das distâncias, a marcar e a sustentar, a respeitar e a fazer respeitar – e isto, sem dúvida, de modo tanto mais firme quanto mais rigorosas são as condições de existência e quanto mais rigorosa é a imposição do princípio de realidade. (BOURDIEU, 2007, p. 141).

A percepção do Mundo Social, produto da incorporação das estruturas objetivas a que nos referimos deve, segundo o autor, ser sempre analisada segundo o posicionamento do agente no espaço social. É no posicionamento no espaço das forças objetivas que o agente produzirá sua percepção de mundo, sempre sujeito às inferências dos discursos produzidos pela hegemonia cultural.

Nesse sentido, as identificações/significações atribuídas ao jovem no discurso do programa, ou, preenchimentos deste novo conceito, constroem-se, materializam-se, em representações de juventude. Representações que compõe o currículo que significa o jovem, e que concorre como patrimônio cultural junto a outros, como aqueles “jeitos de vida” e saberes que são trazidos “de casa”.

Um jovem analfabeto e outro estudante universitário possuem diferentes posições no espaço social que podem ser identificadas a partir de, por exemplo, os estilos de vida que cada um deles tem. Os *habitus*, enquanto práticas e propriedades, constituem expressão das condições de existência destes jovens. Entre as formas de evidenciar as diferentes posições dentro do espaço social e identificar seus operadores está o desapossamento cultural.

O estilo de vida das classes populares deve suas características fundamentais (incluindo as que parecem mais positivas) ao fato de representar uma *forma de* adaptação à posição ocupada na estrutura social: por isso, encerra sempre – nem que seja como sentimento de incapacidade, de incompetência, fracasso ou indignidade cultural – uma forma de reconhecimento dos valores dominantes [...] Esse desapossamento da capacidade de formular os próprios fins (e a imposição correlativa de necessidades artificiais) é a forma mais sutil da alienação. (BOURDIEU, 2004, p. 91).

O desapossamento cultural é uma maneira de exercício da força ideológica. Desapossada, a classe dominada, permaneceria submissa aos valores e formulações abstratas que se põe fora da sua capacidade de compreensão.

No campo do patrimônio podemos pensar, de modo fluído, a concorrência pelo processo de patrimonialização dos saberes. A força ideológica a que se refere Bourdieu e outros tantos teóricos marxistas, é a imposição da cultura através da legitimação do conhecimento de uma classe que, se não problematizada, é tomada enquanto Patrimônio Cultural de modo automático.

A Nova Sociologia da Educação, NSE, como nomina Silva (2001), representada por, entre outros, Pierre Bourdieu, forneceu grande contribuição com teorias que apresentam, como vimos acima, o social como fruto de um construto, produto de relações de disputa por capitais simbólicos entre agentes de diferentes campos que lutam pela dominação, pela manutenção de seus gostos, *habitus* e ideologias como hegemônicos.

A ideia inicial da NSE, representada na noção de “construção social”, continua, entretanto, atual e importante. Ela encontra continuidade,

por exemplo, nas análises do currículo que hoje são feitas com inspiração nos Estudos Culturais e no Pós-estruturalismo. (SILVA, 2001, p.70)

Ao trazermos a análise do nosso artefato, para o diálogo interdisciplinar do Patrimônio Cultural, tratamos as estruturas estruturadas de Bourdieu, significantes, dentro de um processo que ocorre no agente, e não fora dele. O significante não está solto ou fixo em algum lugar, mas móvel e dinâmico na medida em que necessita do sujeito/agente para que o conceito adquira sentido.

Os saberes, os “jeitos de vida” dos jovens, assim como os saberes científicos, concorrem nos processos de significação dentro do agente e, quando curricularizados, passam a ser considerados patrimônios culturais. Estruturas estruturantes na medida em que estruturam valorações, hierarquizações e significações de juventudes.

Misturamos propositalmente as teorias, usamos Bourdieu para um olhar crítico sobre os processos de formação dos currículos para as juventudes. Hall (2000), representante dos Estudos Culturais nos ajuda a dinamizar a análise do processos de significação do currículo. Tomado enquanto Patrimônio Cultural, as significações que propõe se localizam agora, também, entre culturas.

Identidade, diferença, representação, significação e discurso surgem no campo interdisciplinar da educação com uma perspectiva importante para a compreensão das novas dinâmicas de relações sociais. Os Estudos Culturais, campo interdisciplinar de estudos da cultura, inserem-se nesse contexto e formulam novas conceituações para a compreensão da dinâmica das relações sociais e seus efeitos na construção discursiva dos currículos.

Os Estudos Culturais são, segundo Silva (1999), os responsáveis pela mudança nas dimensões estruturais das teorias do currículo. A cultura passa a ser compreendida como sistema simbólico expresso na linguagem e no discurso.

De forma conseqüente, a cultura, entendida principalmente como prática de significação, assume um papel constituidor e não apenas determinado, superestrutural, epifenomenal. São essas renovadas concepções do cultural e do social que deverão ter um impacto considerável sobre a teoria curricular. (SILVA, 1999, p.14)

Enquanto Bourdieu emprestaria de Saussure a significação dos sentidos de juventude no texto e o faria de modo estruturalista, os autores dos Estudos Culturais,

influenciados por Sigmund Freud, Michael Foucault, entre outros, propõe a identificação dos significantes e os processos de significação como possibilidades postas aos jovens nos múltiplos jogos discursivos que concorrem na formação de suas identidades (SILVA, 2001).

Os teóricos dos Estudos Culturais compartilham de algumas perspectivas sobre a organização da sociedade e a forma como podemos retratá-la. A cultura é para este grupo de teóricos, o ponto de fusão entre o global e o local.

os Estudos Culturais concentram-se na análise da cultura, compreendida, tal como na conceptualização original de Raymond Williams, como forma global de vida de um grupo social. (SILVA, 2001, p.133).

Ou seja, na contemporaneidade – tratada pelos teóricos como modernidade tardia ou pós-modernidade, estando a sociedade a romper, ou, tendo ela rompido com os padrões da racionalidade moderna –, não podemos ignorar os efeitos que a internet e a mídia, por exemplo, têm sobre as culturas locais. A produção dos significados de um grupo passa a ser analisada segundo a relação deste com outros grupos sociais, que não estão, necessariamente, em uma mesma sociedade.

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social de diferentes grupos. (SILVA, 2001, p.133)

Influenciados por toda a teoria crítica que lhes é anterior, os teóricos pós-críticos dos Estudos Culturais se preocuparão com a disputa por significação e identidade em um contexto de disputa de poder. Assim, a cultura é o campo contestado, e em constante contestação, de significação.

A tarefa proposta pelos Estudos Culturais é a desconstrução dos processos de significação do mundo cultural e social, visto que, naturalizados, escondem as relações de poder que a constituíram.

A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. Uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula “x é uma invenção”, na qual “x” pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito.... A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou “naturalizada”.(SILVA, 2001, p.134).

No campo das Teorias do Currículo, que costura nossos autores e os envolve no discurso do ProJovem, os Estudos Culturais nos permitem tratar o conhecimento e o currículo como campos culturais, campos de disputas em que diferentes grupos tentam estabelecer seus significados, seus valores, que operam enquanto significantes nas identificações dos sujeitos, como hegemônicos.

Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipararia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder. Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social. (SILVA, 2001, p.136).

O grande efeito do currículo sobre a concepção de juventude, no nosso caso em análise, é a formação da identidade. Pressupomos que as identidades são formadas na relação com significantes concorrentes na estrutura social e, entre eles, destacam-se os currículos como um conjunto de significantes objetivamente estruturado na prática social. Os currículos, enquanto patrimônios culturais, são os significantes postos nos jogos discursivos sobre juventudes, operam na construção do ser jovem.

Identidade será, neste trabalho, definida por um dos autores fundadores dos Estudos Culturais, Hall. Silva traz esta definição de Hall para nós:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. **A identidade não é fixa**, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que **a identidade é uma construção**, um efeito, um processo de produção, uma relação, **um ato performativo**. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. **A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.** (SILVA, 2000, p.96, grifo nosso)

Enquanto construção, produto relações identificáveis nas estruturas discursivas, a identidade será tomada por nós, de forma abstrata, enquanto processo de identificação. A identidade, não podendo ser definida, se coloca

enquanto ferramenta discursiva em referência à processos, que veremos adiante neste capítulo, são atos performáticos. Operam ativamente na formação das identidades dos sujeitos em formação.

O objetivo de descrever as identificações e significações de currículos como o ProJovem, está no caráter ativo que os discursos em repetição operam na formação de identidades hegemônicas. A juventude, por exemplo, posta no discurso, não é tomada como fragmento da realidade jovem, mas como significação hegemonzada dentro de um campo de disputa estes significados.

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “**como nós temos sido representados**” e “**como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios**.” (HALL, 2000, p.109, grifo nosso).

Em interação com múltiplas fontes de significantes para constituirmo-nos em nossas identidades, associamo-nos a elas, para representarmos-nos, de modo temporário. Isso quer dizer que, como a identidade é algo fluído, não fixo, nós não somos, mas estamos. A identidade para Hall congrega o discurso significativo e o sujeito que realiza a significação.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentamos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. **As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeitos que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 1995).** (HALL, 2000, p.111, grifo nosso).

Para pensarmos a forma como construímos as identidades, precisamos falar também da diferença. Parece consenso entre os linguistas, tanto estruturalistas quanto pós-estruturalistas, que a identidade se forma na alteridade, na relação com o outro que é, em essência, diferente de si (SILVA, 1999, 2000).

Tomaz Tadeu da Silva (2000), na defesa às políticas de identidade, discorre sobre a identidade e a diferença como produções discursivas, sistemas de representações criados intencionalmente no campo de disputa de poder.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2000, p.81)

Identidade e diferença estão em relação de dependência, o homem branco assim se define porque existe, no seu mundo social, outra etnia, ou, cor de pele, que com ele concorre. Parece evidente que não haveria necessidade de identificação/nomeação do homem branco, se todos fossem brancos. As identidades e as diferenças são atos de criação linguística pertencentes ao mundo cultural e social. “É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais” (SILVA, 2000, p.77).

Utilizando ainda o exemplo acima, o homem branco se define como tal porque existe um interesse em fazê-lo, diferentes origens étnicas têm, na história da humanidade, diferentes posições sociais que são dadas culturalmente. Por isso a necessidade de afirmar a identidade, construí-la perante o outro. A posição que o branco e o negro ocupam depende da situação em que ativam seus lugares de sujeito, neste caso, suas identidades étnicas. A identidade é, assim, o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva fruto de relações sociais concorrentes que se formam em um campo de disputa de poder. Não sendo possível determinar, longe do discurso, se é o branco ou o negro que se encontra em posição de dominação, que faz do seu discurso sobre a posição relativa de cada um, hegemônico.

Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. (SILVA, 2000, p.82).

Um dos mais importantes debates sobre identidade e diferença acontece nos estudos feministas, mais especificamente com estudiosos e estudiosas da teoria *queer*. A questão que nos interessa emprestar agora é a da necessidade de problematizarmos a lógica binária segundo a qual nossa linguagem opõe identidade e diferença e, objetivando nos mais diversos discursos, continua por sedimentar a lógica binária dos matemáticos da Grécia Antiga.

Ao chamar a atenção para o caráter cultural e construído do gênero e da sexualidade, a teoria feminista e a teoria *queer* contribuem, de forma decisiva, para o questionamento das oposições binárias – masculino/feminino, heterossexual/homossexual – nas quais se baseia o processo de fixação de identidades de gênero e das identidades sexuais. A possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto pelas identidades fixas. (SILVA, 2000, p.89).

Quando estabelecemos lugares para a mulher, o negro, o índio, o homossexual, criamos preconceitos que são significantes atrelados aos conceitos e que se associam no discurso da mídia e dos conteúdos escolares, por exemplo. Enquanto currículos, formam através destes discursos, identidades e diferenças. Este processo é chamado pelos autores que trabalham com as Teorias do Currículo e Teorias do Discurso como normalização. Normalizar significa fixar como norma, e seu efeito reflete na forma como estão hierarquizadas identidades e as diferenças no mundo social e cultural.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. (SILVA, 2000, p.83).

Ao falarmos em normalização, fixação ou naturalização, somos impelidos, no nosso campo teórico, a falar de representação. Segundo Silva (2000), as teorias sociais pós-estruturalistas associam identidade e diferença a sistemas de representação ao pensá-los enquanto sistemas de significação.

É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. (SILVA, 2000, p.91).

Sistemas estes que, formados por currículos de identidade concorrentes, formam-se patrimônios culturais quando deixam significações como legado. Ou seja, permanecem significando de uma dada forma, juventudes, por exemplo.

Caberia nessa análise sempre a pergunta formulada por Hall, “Quem precisa de identidade?” (HALL, 2000, p.103) Se, as políticas de currículo, como o ProJovem constrói identidades, e, se, também, elas massificam ao propor sistemas de significações com discursos universais sobre os conhecimentos, ao entender os jovens como agentes algo será acionado nele para todo o discurso identitário fazer sentido. Esses agentes estarão no movimento tensional entre aparecer/desaparecer, ser vistos/ser esquecido, ser universal/ser particular, socializar seus modos de vida, suas formas de fazer cultura e consumir a cultura escolar que lhe oferecerá outras dimensões identitárias? Hall aproxima o conceito de identidade ao sentido de sutura que interpela o sujeito pela linguagem convocando-o para assumir seu lugar como sujeitos sociais – no caso do ProJovem como sujeitos escolarizados, cidadãos úteis e participativos na vida social produtiva – e, ao mesmo tempo aquele discurso particular que o sujeito se investe, que possui relações com suas identificações, com suas faltas ou desejos. Todavia, estas também são construídas, mas contam com o investimento do sujeito. Nas palavras de Hall:

Se uma saturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma articulação e não como um processo unilateral. (HALL, 2000, p. 112)

Desta forma, os discursos dessa política curricular, estão sendo entendidas como investimentos de suturas discursivas. Por um lado, a disponibilidade de conhecimentos escolares, saberes quase que universais na vida das pessoas escolarizadas, ensinados numa evocação dos sujeitos a tomarem seus lugares como cidadãos produtivos. Por outro lado, essa política espera por um investimento por parte dos jovens para identificarem e posicionarem favoravelmente a essas práticas discursivas. Mas não existe garantia disso no fluxo das representações e disputas entre as significações em jogo.

A organização de conteúdos escolares, patrimônios culturais tradicionais na formação de cidadãos é o investimento dos agentes educadores e gestores educacionais em construir uma comunidade de pensamento escolarizado, uma garantia de preservação de um modo de vida que pode ser chamado também de *status quo*. Uma política que disponibiliza memórias comuns entre cidadãos

escolarizados, uma memória reivindicada no contexto democrático. A representação que um indivíduo faz de si mesmo, daquilo que memora sobre si estaria naquela sutura que Hall sugere na construção da identidade – entre aquilo que lhe é oferecido e aquilo pelo qual ele se filia. Trata-se de um currículo que assume sua postura política de identidade cidadã, mas que em última análise não perde seu vínculo com o contexto de desigualdade pelo qual foi produzido.

Silva (2000) e Hall (2000) conversam com as Teorias do Discurso e utilizam suas teorias para pensar a formação das identidades na pós-modernidade. Ernesto Laclau é um teórico da política do discurso que estuda identidade, diferença, discurso, emancipação e hegemonia. Com ele pensamos a formação das identidades como processos de significação inconclusos e concorrentes, materializados no discurso e formadores de políticas hegemônicas (LACLAU, 2012).

Utilizamos de Laclau, o importante conceito de significante vazio, categoria analítica em operação na análise do discurso do ProJovem.

um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo. Ou seja, os limites da significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites (...). (LACLAU, 2012, p.68).

Importante frisar da definição de significante vazio, citada para ilustração pelo autor no livro *Emancipação e Diferença* (2012), que a significação nunca se realiza, pois os significantes vazios operam no campo da significação que impossibilitam tanto o preenchimento quanto o esvaziamento do seu significado.

O ProJovem original, de 2005, ao recortar um sentido para a juventude que ele pretende atender define um sentido cronológico para a juventude que e acaba por desnudar o conceito como um significante vazio. Ou seja, na complexidade desse real – a juventude –, reside a impossibilidade irremediável de definição no campo da política. Esse fato se mostra nos anos posteriores, quando o ProJovem, em 2007, se desdobra em vários programas que especificam a juventude plural: ProJovem Adolescente, ProJovem Trabalhador, ProJovem Urbano, ProJovem Campo. Em cada um desses programas novos sentidos de juventudes aparecem em disputa, que podemos nominar como sentidos A, B, C, D. O primeiro sentido, no primeiro programa, que era apenas cronológico se mostrou incapaz de significar o

“sujeito jovem” e novos significantes surgem como cadeias de equivalências que se criam num movimento político de atribuição de sentidos estáveis, como metáforas, sinônimos e acabam desenhando a próprio vazio desse significante. O ProJovem escancara a evidencia de que “juventude” é politicamente um significante vazio, ele transborda significados que saturam e esvaziam as possibilidades de significação política.

Daniel de Mendonça, importante estudioso de Ernesto Laclau no Brasil, coloca que os significantes vazios ocorrem “quando um discurso tem universalizado em demasia seus conteúdos, quando esse passa a fazer sentido a uma multiplicidade de identidades, a ponto de ele se tornar incapaz de ser significado de forma exata” (MENDONÇA, 2006, p. 84).

Isso significa que não estamos à procura de significados de juventude no texto do ProJovem, mas de sistemas de significações, de exercícios de hegemonização de identidades e de exclusão. A luta pela hegemonia dos significantes, que representam a luta entre os grupos sociais por poder ocorrem no interior dos significantes vazios.

Para Laclau, discurso é política, e, enquanto tal, flui entre o linguístico e o extralinguístico, entre palavras e ações que são sentido às relações sociais. A chave para o entendimento da ordem social é a desconstrução da cadeia de equivalências – de significações emprestadas no deslocamento de sentidos –, que preenche provisoriamente, no sujeito, os significantes vazios.

É no processo de luta pela significação, pela ocupação destes significantes vazios, que se relacionam politicamente os sujeitos. E a sociedade é o lugar, o “complexo espectro social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas” (MENDONÇA E RODRIGUES, 2008, p.26) em que eles se relacionam na disputa por hegemonia.

Este significante vazio, identificável no discurso, tem um significado provisoriamente dado no ponto nodal –, lugar que agrega os deslizantes significativos e constituem a lógica do discurso. Para entendermos o funcionamento deste processo de significação a que Laclau se refere, trazemos a categoria de deslocamento.

Na obra *New reflectionson the revolution of our time* Laclau apresenta a categoria de deslocamento em substituição a noção de antagonismo. Ou seja, a

relação antes antagônica que impunha limite à significação, é substituída pela ideia de deslocamento de sentido (MENDONÇA, 2012).

Laclau aponta questões importantes no pensamento da relação, não mais antagônica, entre universal e particular: toda identidade política é relacional, está inacabada – porque depende do outro da relação e apresenta uma ausência. A identidade é o que se apresenta e o que falta, ou seja, é impossível completar o sentido, mesmo no discurso. Isso porque a identidade do que se quer analisar é também incompleta, formada por significantes deslocados de seus locais de origem e em operação na associação cadeia de equivalências acionadas pelos sujeitos.

Com relação à pretensão de abarcar o significado imposto, Laclau reafirma sua impossibilidade ao trazer da epistemologia o debate entre o universal e o particular.

A totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular: neste sentido, está presente no particular como aquilo que está ausente, como uma falta constitutiva que força constantemente o particular a ser mais do que ele mesmo, a assumir um papel universal que só pode ser precário e não suturado (LACLAU *apud* MENDONÇA, 2012, p. 41-42).

Contudo, mesmo sabendo que o sentido real do discurso não será captado por apresentar-se incompleto, Laclau (1991) ressalta a importância em buscarmos constantemente seu significado. A identidade que se pretende descrever, articulada com outras tantas através da cadeia de equivalências, será captada no sentido do discurso, no ponto onde estas identidades convergem. Ou seja, o resultado desta articulação de identidades pode ser captado no discurso.

Talvez o ápice desta Teoria do Discurso proposta por Laclau esteja no conceito de hegemonia. Assim como para os outros teóricos que mobilizamos na análise, o processo de significação, de construção das cadeias de equivalência não é neutro. Como já apresentado, a construção de uma identidade é, ao mesmo tempo, uma inclusão e uma exclusão, associa e dissocia significantes na medida em que preencho, provisoriamente, o significante vazio. “A presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” (LACLAU, 2012, p.77). Isto porque para que haja hegemonia é preciso que haja, antes, espaço de disputa pela significação.

a operação hegemônica seria a apresentação da particularidade de um grupo como a encarnação do

significante vazio que faz referência à ordem comunitária como uma ausência, uma realidade não preenchida. (LACLAU, 2012, p.77).

Hegemonizar é cumprir a função de preenchimento do significante vazio. A relação entre hegemonia e significante vazio se põe na condição hegemônica de significação do significante vazio no discurso.

O significante vazio, como já mencionei, não tem um conteúdo próprio, assim como a própria ideia de hegemonia. Na verdade, **tudo depende do contexto político ao qual os significantes vazios emergem.** (MENDONÇA, 2012, p.134, grifo nosso).

Durante este primeiro capítulo, mobilizamos alguns autores da sociologia, da política, da educação, do patrimônio, e das análises discursivas para fundamentar teoricamente a proposta de estudar o currículo – o texto do ProJovem -, enquanto Patrimônio Cultural composto por sistemas de significação de juventude.

Como destacamos na abertura do capítulo com Silva, “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.” (SILVA, 2000, p.81). Para a sociologia de Bourdieu (2007), o processo de formação do agente, do jovem, passa pela educação de capitais que são diferentemente valorados na sociedade capitalista moderna. E como nossa sociedade é híbrida, comporta, além da análise crítica, a fluidez dos significantes. Para Ernesto Laclau (2012) o jogo de poder manifesta-se no discurso. São os significantes associados – as cadeias de equivalências – à juventude, que operacionalizam, no sujeito que significa juventude.

Identificamos as cadeias de equivalências mobilizadas na significação de juventude pelo discurso do Programa, observamos as presenças e as ausências, as formações das identidades e das diferenças e como politicamente dadas. Ações de sujeitos políticos que mobilizam equivalências, repetem-nas e firmam-nas como hegemônicas.

Neste capítulo falamos das ferramentas metodológicas, no capítulo II falaremos do entorno. O cenário que será construído a seguir é a descrição deste local feita com o intuito de retratar o contexto da política de educação e profissionalização, o ProJovem. E seguindo o objetivo de mostrar as lentes do olhar, o contexto reúne equivalências e remonta uma descrição das políticas de educação para jovens no Brasil a partir das significações em memória dos autores deste texto.

1 MEMÓRIA E EQUIVALÊNCIAS NA SIGNIFICAÇÃO DO PROJovem

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2000, p.109).

Quais são as equivalências que constroem a ágora onde problematizamos o ProJovem enquanto Patrimônio Cultural? Nossas equivalências remetem, neste capítulo, ao contexto político de surgimento do programa. Para tanto, partimos do centro, do ProJovem, para as lateralidades com a intenção descrever principais momentos da história do ensino profissionalizante no Brasil.

Conforme citado na introdução desse trabalho, o ProJovem é um programa de inserção do jovem na sociedade por meio da elevação da escolaridade e da profissionalização. Das 1600 horas de curso, distribuídas em 12 meses, 1200 respondem ao Ensino Fundamental, 350 à Qualificação Profissional e 50 à Ação Comunitária.

O ProJovem obteve parecer favorável na Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, como curso experimental, com base no artigo 81, da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Dessa forma, a **certificação de conclusão do ensino fundamental** e de **qualificação profissional** (formação inicial) fica viabilizada. (BRASIL, 2006a, p.3, grifo nosso).

Enquanto programa que prevê educação e qualificação profissional, o ProJovem é uma política de ensino profissionalizante. Mesmo não apresentando-se nominalmente enquanto tal, a circunscrevemos na genealogia das políticas de ensino profissionalizante do Brasil. Estas são as raízes que mais nos chamaram a atenção e que apresentamos a seguir.

No Brasil Colônia, nos primeiros dois séculos de colonização portuguesa, a base da organização do trabalho era a economia açucareira. Segundo Manfredi (2002) aqui havia, a grosso modo, dois modos de transmissão do conhecimento para o trabalho: nos engenhos com as *práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho*, e nos colégios dos jesuítas com os primeiros núcleos de

formação profissional do Brasil. A autora cita trecho da obra *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata* de Luiz Antônio Cunha:

Na organização da Companhia de Jesus havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios, em apoio daqueles, nas tarefas domésticas (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros, etc.) [...] Nos colégios e nas residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios [...] Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção (CUNHA *apud* MANFREDI, 2002, p. 69).

O trabalho artesanal no Brasil, do período colonial ao Império, esteve organizado por irmandades e ofícios não embandeirados regulamentados pelas cidades. As lojas de ofício como eram chamadas, eram como escolas profissionalizantes, tinham duração mínima de quatro anos e ao final era realizada uma prova que certificava para a função. Nestas lojas de ofício as atividades eram selecionadas por cor de pele e origem social a fim de manter aos brancos livres atividades de maior cunho intelectual. A discriminação racial e social no ingresso aos cursos garantia a seletividade de das atividades laborais por cor de pele e condição sócio-econômica. Em outro trecho, Manfredi cita da obra *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, de Luiz Antônio Cunha:

Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. [...] Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA *apud* MANFREDI, 2002, p. 71).

Em pesquisa à registros históricos, a fim de ilustrar nossa pesquisa, encontramos um ofício do Ministério da Educação que comemora o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O documento conta a

história do ensino profissionalizante, pelo ministério. Façamos um primeiro recorte. Acerca da consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil em 1906 o documento aponta as seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906:
“A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.
(BRASIL, M. E., 2009, p.2, grifo nosso).

No texto, do discurso do então presidente Afonso Pena destaca dos objetivos do ensino da época: “progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, M.E., 2009, p.2.).

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove **“Escolas de Aprendizes Artífices”**, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. (BRASIL, M. E., 2009, p.2, grifo nosso).

O ensino profissionalizante no Brasil nasce “sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio” (BRASIL, M.E., 2009, p.2). O Ministério da Educação foi criado alguns anos depois, em 1930 no governo de Getúlio Vargas.

A primeira importante associação que encontramos no discurso da lei entre o ensino profissionalizante e a organização da educação por classes sociais,

defendida pelos teóricos da educação crítica, aparece no artigo 129 da Constituição brasileira de 1937.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.” (BRASIL, M.E., 2009, p.4, grifo nosso)

Na tentativa da contextualização histórica e social crítica da implementação da educação profissional no Brasil, voltamos no tempo. No início do século XIX, enquanto o Brasil mantinha-se na condição de colônia portuguesa, na Europa tomava corpo a Revolução Industrial. As funções sociais e a relação de trabalho seguiram as mudanças ocorridas nos meios de produção e tomaram nova forma. No seu início, final do século XVIII, o trabalho na indústria que representava fonte de renda da maioria da população das cidades, poderia ser exercido tanto por homens quanto por mulheres e crianças. O trabalho mecânico, de fácil entendimento e execução tomou lugar de muitos postos de trabalho de artesãos e tirou das casas e dos afazeres domésticos as mulheres. A revolução, que teve início na Europa, em meio século estruturou relações de trabalho no Brasil e na maioria dos países do mundo.

No Brasil, até 1941, a organização do ensino esteve descentralizada em instituições públicas e privadas que agiam com interesses diversos. Com a reforma de Gustavo Capanema, a partir das leis orgânicas de 1942, a educação básica e profissionalizante tomou outra forma. Nesta lei foram redefinidos currículos, articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus para a educação. O objetivo da lei era criar uma estrutura para a formação de uma força de trabalho que viabilizasse a realização do projeto de desenvolvimento do Estado Novo, tanto para a produção de bens e serviços quanto para a reprodução ideológica do sistema econômico vigente. A partir desta lei, o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração: ensino primário destinado a todas as crianças de 7 a 12 anos, com quatro ou cinco anos de duração; o ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais com cinco ramos. O

ensino médio, então ensino secundário, estava para a formação dos dirigentes na preparação para o ensino superior. Os outros quatro ramos do ensino, destinados à formação de uma força de trabalho específica eram: ensino agrícola (setor primário); ensino industrial (setor secundário); ensino comercial (ensino terciário) e ensino normal (formação de docentes). À grosso modo, dois caminhos eram postos aos jovens, os profissionalizantes e o secundário, destinado às elites dirigentes, propedêutico ao ensino superior (MANFREDI, 2002).

No Brasil, desde o período do Estado Novo (1945 – 1964) vemos cristalizada uma cultura elitista que promove duas concepções de educação: *acadêmico-generalista* e outra *profissionalizante*. A primeira destinada aos mais privilegiados e a segunda aos mais pobres (MANFREDI, 2002).

A política educacional autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano (por meio da reforma de Gentile, de inspiração fascista), o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e nascentes estatais, em detrimento dos interesses de grupos populares. (MANFREDI, 2002, p. 98).

Durante os governos militares de 1964 a 1985 (de Castelo Branco ao general Figueredo), a política brasileira esteve voltada ainda mais para o desenvolvimento nacional e capacitação do trabalhador para a ocupação imediata de postos de trabalho. Precisava-se de formação rápida e operacional, capacitação dos trabalhadores e da atração de um grande número de indústrias para o país (TRINDADE, 1995).

Segundo esta sequência lógica de argumentação, a educação no Brasil esteve historicamente ancorada na profissionalização do jovem aprendiz. A Reforma na educação com a Lei 5.692/71 de 1971 que regulamenta o Ensino em âmbito nacional reflete a política econômica expansionista da década de 1970.

O texto comemorativo do ministério ilustra:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - **LDB, nº. 5.692**, de 11 de agosto de **1971**, **torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau**. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o

número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.(BRASIL, M.E., 2009, p.5, grifo nosso).

A tendência observada de associação entre ensino e profissionalização dentro de um projeto de desenvolvimento econômico tem início na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, perpassa a reforma do ensino na Lei 5.692/71 e é mantida sob novos conceitos na LDB de 1996. A estrutura bipartida entre Ensino Básico e Ensino Profissionalizante, fundamenta na argumentação dos autores citados, pensa um tipo de ensino para a classe economicamente dominante, e outro para a classe dominada.

A legislação da Educação regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 instituía a articulação entre os níveis de ensino segundo: Ensino Médio 1º Ciclo: Ensino Ginásial ou Aprendizagem Profissional e Ensino Médio 2º Ciclo: Curso colegial secundário; Curso normal; Curso técnico industrial; Curso técnico comercial e Curso técnico agrícola. A estrutura de ensino era clara, havia a opção de profissionalizar-se ou não, e, portanto, dois caminhos: o ensino regular e o profissionalizante.

Durante o governo Médici, a Lei 5.692/71 que estabeleceu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” reformou a estrutura do ensino fundamental e médio. A profissionalização poderia ocorrer após a formação básica nas entidades privadas ou, durante o secundário nas escolas públicas. O jovem tinha basicamente três opções: parar no Ensino Fundamental, ou seguir para o Ensino Médio, e neste, ou seguir a Formação Profissionalizante ou a Formação Básica. A Lei ainda estabelecia: a obrigatoriedade do 1º grau dos 7 aos 14 anos de idade, e o Ensino Profissionalizante, no Ensino de 1º grau como preparatório e no 2º grau como habilitação obrigatória. A lei, de forma clara, se apresentava em afinidade com o projeto político e econômico da época. Precisava-se de mão de obra qualificada.

Toda a filosofia do projeto está voltada para as necessidades do desenvolvimento, que dia a dia exige mais técnicos de nível médio para a empresa privada e para a empresa pública. **É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante, que não forma nem para o trabalho nem para a vida.** A alternativa ‘ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais’ seria, sem dúvida, a grande brecha por onde resvalariam as escolas e os sistemas avessos a formação profissional do jovem. Emenda número 39 da Lei 5.692/71

de Bezerra de Mello (Lei 5.692/71 *apud* TRINDADE, 1995, p. 26, grifo nosso).

Nos anos 70 a política brasileira estava fechada. A ditadura foi marcada pela repressão, violência, censura, desrespeito aos direitos civis; e ao mesmo tempo, por uma economia expansionista, rápido crescimento econômico e um grande objetivo: ingressar na economia internacional. A crise econômica frente à insustentabilidade do Estado de bem-estar social no pós 2ª Guerra Mundial nos Estados Unidos e Europa abriu espaço para o Brasil no cenário mundial. O pensamento econômico neoliberal de desregulamentação da economia, privatizações, livre negociação trabalhista e abertura de mercado implementado na política brasileira veio, entre outros, fortalecer a classe industrial e minimizar o poder jurídico da classe trabalhadora (TRINDADE, 1995).

Durante a ditadura, o Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado para regulamentar o Ensino Público e uniformizá-lo segundo suas diretrizes curriculares. Contudo, ao CFE não cabia formular políticas educacionais, esta importante tarefa era exercida, durante o Regime Militar pós 1964, pelos órgãos vinculados ao Ministério do Planejamento. Assim como em outras áreas, as políticas de desenvolvimento educacional estavam subordinadas aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (TRINDADE, 1995).

Isto significa que as diretrizes da educação tinham que estar alinhadas ao projeto de desenvolvimento econômico do país. O resultado é que a política protecionista implementada durante o regime ditatorial provocou uma grande elevação do grau de escolaridade nos índices estatísticos. A taxa de escolarização da faixa de 7 a 14 anos subiu de 67% na década de 70 para 83,9% na década seguinte, um espantoso aumento de 15,9% em dez anos (TRINDADE, 1995, p. 55).

Trindade apresenta estes índices como dados vazios e não como a tradução da elevação do nível de ensino. Para o autor, a Reforma de 1971 pode ser entendida como abreviação da escolarização dos pobres, forçados a ingressar mais cedo no mercado de trabalho. Sobre a concepção tecnicista e profissionalizante do projeto destaca que a ideia de transformar a escola em base da indústria e a necessidade de criar um novo homem trabalhador se tornou o principal projeto político pedagógico da classe burguesa no período da ditadura militar.

Fernando Henrique Cardoso, em seu segundo mandato como presidente da República, promoveu uma Reforma no Ensino Profissionalizante. De acordo com a Lei 9.394/96 e com o Decreto Federal 2.208/97, criaram-se duas redes de ensino: a básica e a profissionalizante. Segundo a nova lei, o Ensino Médio passou a ter como finalidade: a consolidação e o aprofundamento do conhecimento adquirido no Ensino Fundamental; preparação para a cidadania e o aprimoramento do educando como pessoa. E quanto ao Ensino Profissionalizante, regulamenta o Decreto em seus objetivos: formar técnicos de nível médio e superior para o mercado de trabalho; especializar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos e qualificar, requalificar e treinar jovens para inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (MANFREDI, 2002).

Dois artigos do Decreto 2.208/97 ilustram a análise. O primeiro mostra a associação entre os ensinos Básico e Profissionalizante, e o segundo, a inclusão do setor privado nas deliberações sobre os saberes curriculares do jovem-trabalhador.

Artigo 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (DECRETO FEDERAL 2.208/97 *apud* MANFREDI, 2002)

Artigo 7º - Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.(...)
Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores (DECRETO FEDERAL 2.208/97 *apud* MANFREDI, 2002).

Manfredi (2002) aponta as críticas da academia à nova LDB (1996) que não contemplou os projetos pré-existentes e as diretrizes acordadas em Fóruns de Defesa pela Escola Pública e espaços de discussão sobre a Reforma, e contemplou interesses de empresários industriais. Além de eximir o Governo Federal da responsabilidade de preparar o jovem para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

Como estão estruturadas, as formas de ensino, médio e técnico, formam duas redes distintas que, segundo Kuenzer (2000) e Ferreti (1997), repõem a dualidade

entre conhecimento e prática e supõem uma ruptura entre o acadêmico e o tecnológico, entre aquele que trabalha e aquele que pensa o trabalho. Em artigo à Folha de São Paulo, de maio de 1999, intitulado “A Universidade Operacional”, Marilena Chauí afirma:

A Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado. [...] **A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República.** Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados” (CHAUÍ, 1999, online, grifo nosso).

A legislatura da educação atual, pautada na LDB de 1996, lei 9.394/96 e no Decreto 2.208/97, que regulamenta a educação profissional no Brasil apresentar elementos de continuidade a Reforma de 1971. A reforma privilegiou a orientação da educação básica para o mercado de trabalho. Não apenas apontou interesse em preparar o jovem para o ingresso no mercado com o conhecimento tácito e habilidades para assumir funções, como também abriu para o mercado a oportunidade de participar da formação profissional deste jovem.

Um exemplo sobre a formação do intelectual tradicional no Brasil pode ser encontrado no estudo de caso sobre o poder ideológico da formação profissionalizante no SENAI entre 1975 a 1980, de Maria Fátima Lazzaretti Bittencourt. A autora argumenta que a criação do SENAI teve como objetivo assegurar o controle ideológico da força de trabalho no Brasil. Segundo ela,

a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, não pode ser vista ingenuamente como resultado da livre iniciativa dos empresários preocupados com a formação de mão-de-obra para a indústria. Para ela, o estado empossado em 1930 impôs à burguesia industrial a criação do SENAI com o objetivo principal de assegurar ao capital tanto o **controle da formação técnica quanto o controle ideológico dessa força de trabalho para a reprodução do**

capital e das relações sociais de produção. Desta forma, a questão educacional assumiu um papel de fundamental importância dentro da ideologia desenvolvimentista deste governo que propagou o ideal liberal democrático dos educadores escola novistas, atribuindo à escola o papel de preparar técnicos com sólida formação técnica e científica como um requisito para a formação nacional. (BITTENCOURT, 1991, p. 2, grifo nosso).

Bittencourt (1991) fala de um paradigma técnico-linear da educação pós-1964 que se caracteriza pelo controle da realidade, pela produção e disseminação do conhecimento pelas classes dominantes. Em sua pesquisa constata que nos planos de ensino presentes nos currículos dos cursos técnicos oferecidos pelo SENAI, estava presente a ideia de formar jovens moldados aos interesses hegemônicos da sociedade, corporificando “uma visão tecnicista de educação que objetiva ter um controle técnico, objetivo, eficiente e pretensamente neutro da realidade social (BITTENCOURT, 1991, p.2).

Do decreto de 1997 à lei número 11.129 de 30 de junho de 2005 – que institui o ProJovem –, o cenário foi de acelerados incentivos à profissionalização para a indústria. Dados majoritariamente através de parcerias do governo com os setores privados ligados à indústria aos poucos a aproximação resultou em mudanças nos currículos das escolas. (FERRETI, 2000, CUNHA, 2000, MANFREDI, 2002).

Apesar de estarem regulamentadas por diferentes leis, as escolas de profissionalização e o ProJovem partilham história, estão sob a égide do Ministério da Educação e visam a qualificação profissional dos jovens.

Em paralelo ao ProJovem, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) o investimento proposto em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias através de programas como *Educação Para a Nova Indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável*, um desdobramento do mapa estratégico da indústria (2007 – 2015), previu como meta matricular 9,1 milhões de jovens em educação profissional sob coordenação do SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial nos três anos seguintes. O que mostra um interesse massivo na profissionalização jovem. Contudo, nossa muda não nasceu ali, mas ao lado, como uma política específica para a juventude, a Política Nacional de Juventude (PNJ).

Pouco antes da PNJ, em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada a Secretaria-Geral da Presidência da República, e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) responsável pela elaboração da Política.

Antes disso, em 2004, foi formado o Grupo Interministerial da Juventude, um agregado de 19 ministérios, secretarias e órgãos especializados criado com o objetivo de elaborar um diagnóstico sobre o jovem brasileiro e pensar ações para uma política nacional de juventude. A conclusão do Grupo Interministerial sugeriu: o lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, a constituição da Secretaria Nacional de Juventude e a implementação do Conselho Nacional de Juventude (BRASIL, 2006a, p.4).

Nesse contexto, o que se tem de políticas para a juventude data de 2005. Em 2004, um diagnóstico feito em parceria entre a UNESCO, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, o IBGE, e organizações não-governamentais, se voltaram a analisar o jovem em duas grandes categorias: escola e trabalho. Como resultado: o jovem estava pouco escolarizado e fora do mercado de trabalho. E como vemos no trecho da PNJ, estes dados construíram, majoritariamente, o perfil do jovem brasileiro e a justificativa das políticas de educação e profissionalização seguintes.

Na época, o Grupo de Trabalho utilizou dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) de 2007, segundo a qual o Brasil possuía 4,5 milhões de brasileiros entre 18 e 29 anos, que estavam fora da escola e do mercado de trabalho. Além disso, essa faixa etária é justamente a que concentra os piores índices de desemprego, evasão escolar, falta de formação profissional, mortes por homicídio e envolvimento com drogas. (BRASIL, 2006b, p.5).

Argumentamos até aqui com os teóricos da educação e da sociologia que estudam o ensino profissionalizante no Brasil que o discurso da educação no país proferido pelos ministérios que regulamentam a educação e a profissionalização de jovens no país, opera de forma excludente – como todo discurso –, e quando o faz, invoca identidades e diferenças que alguns autores trataram como diferenças de classe social - utilizando uma concepção marxista e, portanto, econômica, de classe social. No capítulo anterior, em um olhar focalizado no ProJovem enquanto Patrimônio – agente de significação – percebemos a sutileza deste processo, quase

invisível, de dominação simbólica (BOURDIEU, 2007), ou de hegemonização do discurso (LACLAU, 2012).

No capítulo que segue abriremos a caixa preta do ProJovem, o discurso do Projeto do Programa ProJovem de 2006, e operamos a busca pelos sistemas de significação articulados no significante vazio: juventude, utilizando-nos das ferramentas analíticas apresentadas até então.

3 O PROJETO DO PROGRAMA EM ANÁLISE

No recurso que preservamos do sujeito ao sujeito, a psicanálise pode acompanhar o paciente até o limite extático do "Tu és isto" em que se revela, para ele, a cifra de seu destino mortal, mas não está só em nosso poder de praticantes levá-lo a esse momento em que começa a verdadeira viagem. (Lacan, 1998)

A epígrafe deste capítulo inicia a localização do leitor no espaço onde se dará a análise da construção dos significantes de juventude no tempo presente. Não nos parece possível ignorar, nos jogos discursivos a presença do sujeito inconsciente. Pois se consciente fôssemos de tudo o que percebemos, este estudo, por inteiro, não faria sentido.

As juventudes, no plural, são significações concorrentes pela formação de um jovem sujeito. *In loco*, este sujeito é assujeitado a ocupar um lugar que lhe põe disponível e, como veremos, necessário.

O projeto do Programa Projovem põe-se em diálogo na cultura e na sociedade brasileira pós 2005 ao propor um projeto de vida para o jovem. Não é qualquer jovem, mas aquele a que falta um projeto compatível aos horizontes de expectativas de um Estado em desenvolvimento. O jovem marginalizado, à margem da cultura erudita, carente da educação propedêutica e fora do mercado de trabalho.

Pela abrangência do projeto, anteriormente apresentada, ousamos dizer nesta análise que os significantes de juventudes apontados no currículo proposto no Projovem original – em referência ao projeto de 2006 – são significativos para a compreensão dos sentidos de juventude no tempo presente.

Antes de iniciarmos nossa análise, sentimos importante resgatar parte das teorias que vimos conversando nos dois capítulos anteriores. O início do trabalho apresentou a Arqueologia como metáfora em referência ao processo de escavação dos sentidos de juventude. O objeto que agora está em nós assim como nos sujeitos e nos impede de separar objeto e sujeito, é parte de uma busca cuidadosa por manter os sentidos propostos no currículo, intactos.

Sabendo da dificuldade e da idealidade dos objetivos propostos, temo-los como referência na tentativa de alcançar uma leitura que se aproxime do real. Real

este que só nos é possível captar no campo do universo simbólico. Retomemos os pressupostos.

No primeiro momento, no capítulo *Identidade e significação nas teorias do currículo* apresentamos nossos pressupostos teóricos, e é por eles que iniciamos a organização de nossas ideias.

A partir da perspectiva das Teorias do Currículo, das teorias de Bourdieu, de Ernesto Laclau e dos Estudos Culturais, tomamos do texto que apresenta e regulamenta o Programa do ProJovem seu currículo e o tratamos enquanto sistema de significação e de representação. Sistemas que, postos como significantes, são tratados enquanto Patrimônios Culturais.

O segundo momento, capítulo *Memória e Equivalências na significação do ProJovem*, apresentamos o contexto político da educação profissionalizante no Brasil. Por apresentar como proposta um currículo de inserção no mercado de trabalho às classes baixas, o programa foi por nós aproximado aos programas de profissionalização de jovens que argumentamos seguir um padrão lógico de separação de classes desde o período do Brasil Colônia (1530 – 1815).

A separação entre a educação propedêutica e a educação para o mercado de trabalho segundo relações étnicas e de classe social, mesmo que transposta para análises interseccionistas nos dias de hoje, fundamentou a concepção teórica do campo da educação e da sociologia da educação sobre programas de profissionalização de jovens de classe baixa. Queremos dizer que, ao falarmos sobre o jovem pobre e com pouca escolarização, evidenciamos haver uma memória sobre ele e sobre as políticas educacionais à ele direcionadas.

Isto posto, partimos para a análise do currículo do ProJovem com um olhar e em um espaço já descritos e justificados.

3.1 Juventude ProJovem

Antes de trazermos o texto e as teorias de Ernesto Laclau, buscamos um alicerce para a construção da ponte entre o jovem e o texto que lhe infere significações. Jacques Lacan (1998) em, *Estádio do Espelho*, fala do processo de identificação – ou, da formação da identidade do sujeito, a partir da relação com o outro, o drama vivido pelo não reconhecimento de si no espelho que precisa da confirmação de outrem que aquele é o próprio sujeito.

Esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação - e que fabrica para o sujeito, apanhado no engordo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica - e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (LACAN, 1998, p.33).

A alienação no sentido psicanalítico é parte fundante do processo de identificação (simbólica/imaginária), supracitado pelo autor enquanto estrutura rígida na qual se desenvolvem os processos mentais. O sujeito psicanalítico é o sujeito da fala, constituído na dupla operação de causação: alienação e separação.

Os significantes de juventude que analisaremos neste sub-ítem são, em uma concepção lacaniana, também utilizada por Laclau, a causação do sujeito através da alienação. É como se o jovem marginalizado – a quem se destina o programa, tivesse sua identidade de jovem encerrada nos limites que os sistemas de significação de juventude que oferecem.

Dito de maneira simples, o jovem marginalizado se vê, diante do ProJovem, carente das qualificações para o ingresso na sociedade, que lhe será dado com o trabalho que lhe insere concomitantemente, na condição de cidadão. Ao apresentar os sistemas de significantes, ou, como propõe Ernesto Laclau (2012), a cadeia de equivalência e associar: escolarização, emprego e cidadania, o jovem aliena-se/funde-se no imaginário de juventude que o Estado, através da política pública de inserção social, lhe propõe.

Para Jacques Lacan, o sujeito constitui-se sobre as mesmas leis da linguagem que comandam o inconsciente. É na relação com os significantes – dados pelo outro, que o sujeito constrói sua identidade. No caso desta pesquisa, as identidades juvenis.

Às ciências humanas (sempre sociais) interessam os sujeitos que se constituem sujeitos psíquicos falantes em sociedades historicizadas. O sujeito é um sujeito assujeitado contrário ao cogito de Descartes, é sujeito onde não sabe de si, que emerge e surpreende a si mesmo na enunciação de seu discurso. **Sujeito que, no ensino de Lacan, constitui-se sobre as mesmas leis que comandam as formações do inconsciente – as leis da linguagem** (condensação e deslocamento/ metáfora e metonímia). Esse sujeito é falado, significado pelo Outro, antes mesmo de se constituir como sujeito. “É

pois no campo do outro, morada do significante, que o sujeito se constitui, como efeito da ação da linguagem sobre o vivente. Há uma anterioridade do Outro em relação ao sujeito. Pois a linguagem é uma estrutura cujos significantes se articulam num jogo combinatório pré-subjetivo.” (RIAVIZ *apud* LAGO, 2004, p. 75, grifo nosso)

Laclau (1991, 2012) problematiza a linguagem enquanto campo de disputa pela hegemonia. É através das significações que construímos identidades e posicionamos sujeitos. A linguagem enquanto instrumento de dominação e preenchimento dos significantes vazios corresponde a hegemonização de significantes que são valorados, hierarquizados e transpostos à disputa de poder.

O significante vazio em análise é **juventude**, o texto, referenciado de diversas formas, o Projeto do Programa ProJovem (BRASIL, 2006a). Significante vazio é o espaço que se intenta preencher, constantemente preenchido, mas cujo preenchimento nunca se realiza por completo. Nos subitens a seguir analisamos o discurso do texto e captamos os significantes a fim de identificar, ao final desta primeira leitura “micro”, o sistema de significação proposto pela política do ProJovem.

Os itens 3.1.1 e 3.1.2 apresentam as significações para a juventude brasileira apresentadas no capítulo 2 do programa do ProJovem: Juventude brasileira: vulnerabilidades e potencialidades. Escolhemos focar na juventude brasileira e suas significações por percebermos que estas são levadas à caracterização da juventude do ProJovem de modo direto. A exclusão social que vimos desenhada no texto, apresenta a seguir, caracteriza o ProJovem. Por isso este recorte maior.

3.1.1 Juventude vulnerável

O texto em *Juventude brasileira: vulnerabilidades e potencialidades* (capítulo 2 do ProJovem) apresenta os sistemas de significações de juventude em seus critérios: etário, socioeconômico, culturais, de expectativa de vida, escolaridade na construção do perfil do jovem marginalizado, vulnerável, que fundamenta a justificativa do programa. O título do capítulo supracitado e o subtítulo “2.1 – Perfil sócio-econômico: vulnerabilidades” significam vulnerabilidade pela condição

socioeconômica referida pelos mecanismos de exclusão social. Em referência ao Censo IBGE de 2000: “representavam (e representam ainda), o segmento populacional mais fortemente atingido por velhos e novos mecanismos de exclusão social”.

A vulnerabilidade apresenta como centro a baixa renda *per capita* dos jovens brasileiros. Os dados que significam – de forma autoritária esta condição vulnerável do jovem – apresentam: “58,7% vivia em famílias que tinham uma renda *per capita* menor que 1 salário mínimo”. O texto justifica a vulnerabilidade como significante de juventude em quatro itens aqui reproduzidos:

- *acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares;*
- *inadequação da qualificação para o mundo do trabalho;*
- *envolvimentos com drogas, gravidez precoce, mortes por causas externas (homicídio, trânsito e suicídio);*
- *baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura.*

Supondo que a vulnerabilidade constitua um dos significantes dos jovens pobres, quantificados em 58,7%, o texto faz uma generalização na busca pela universalização da vulnerabilidade bastante limitada.

Após elencar os itens que reproduzimos acima, o texto coloca:

Se esses problemas, com pesos bastante diferenciados, dizem respeito à grande maioria dos jovens brasileiros quando examinamos a situação particular dos jovens de 18 a 24 anos verifica-se que constituem **o grupo mais vulnerável da sociedade brasileira.** (BRASIL, 2006a, p.7).

A quantidade, os 58,7% não representa grande maioria, mas maioria. O “grande” adjetiva o jovem, o universo das diferentes juventudes, enquanto vulnerável. Ainda no mesmo parágrafo, indica a não contestabilidade do significante ao propor “os dados a seguir confirmam esse quadro de vulnerabilidade”.

O texto apresenta como prova da vulnerabilidade juvenil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2003. A forma como a estrutura do texto apresenta os dados, destaca, dos 23,4 milhões de jovens, 6,1 milhões que somam os analfabetos (753,4 mil) e os que não concluíram o Ensino Fundamental (5,4 milhões).

A forma como os dados são apresentados na página 07 maximiza este universo de 26%. O texto seguinte evidencia a generalização da vulnerabilidade: “Precocemente afastados da escola, grande parte dos 23,4 milhões, também não estavam inseridos no mercado de trabalho formal. ”O “também” impõe uma segunda generalização, como se, além de fora da escola, também estivessem “os jovens” (em geral), fora do mercado de trabalho formal.

Os dados apresentados na sequência da sentença que recortamos, desmentem a afirmação. “Dentre esses jovens, 14 milhões (60%) desenvolviam algum tipo de ocupação, sendo que 13% ou 3,0 milhões de jovens declararam-se como desempregados(...)” (BRASIL, 2006a, p. 7). A frase que abre o parágrafo, destacada em negrito, apresenta uma dupla generalização falsa, a primeira de que os jovens estão fora da escola, e a segunda de que estão fora do mercado de trabalho. O que é, quantitativamente, inconsistente.

No parágrafo seguinte o significante “vulnerabilidade” é evocado como parte constituinte do significante vazio juventude em, pelo menos, dois momentos: “os dados anteriores seriam suficientes para identificar esse grupo etário como o segmento juvenil particularmente atingido pelo processo de exclusão social”, e “mas há ainda outras dimensões que devem ser consideradas para melhor caracterizar-se a situação de vulnerabilidade em que se encontram”, quando abre o discurso para novos recortes e generalizações.

Antes de seguirmos para o próximo parágrafo, trazemos do texto a caracterização dos jovens atingidos pelo processo de *exclusão social* a que nos referimos acima: são eles: “jovens de 18 a 24 anos, residentes nas regiões metropolitanas, que estão fora da escola e que não possuem vínculos formais de trabalho” (BRASIL, 2006a, p. 7).

Até o momento, desconstruímos as generalizações postas à condição de trabalho e escolaridade do jovem brasileiro. Vejamos no texto como o ProJovem chega à dimensão territorial e a problematiza.

“Segundo dados do Censo de 2000, 84% dos jovens brasileiros viviam no meio urbano, sendo que 31% em regiões metropolitanas.” (BRASIL, 2006a, p. 8) O jovem à que o texto refere-se de forma generalizadora é o público do ProJovem, contudo o texto apresenta esta juventude como a juventude brasileira. O jovem da qual fala o ProJovem – ou, os 19 Ministérios que o compõe – parte de uma

generalização imaginária pouco atrelada aos dados quantitativos referenciados enquanto base teórica para suas argumentações.

Se 31%, dos 84%, representam os 84% e estes, os 100% da juventude brasileira, com estes 37% da população jovem brasileira correlacionamos aos jovens alguns outros significantes que reforçam sua vulnerabilidade. “(...) nos dias atuais, a vulnerabilidade juvenil está fortemente relacionada ao crescimento (sem sustentabilidade socioambiental) das grandes cidades”, “a perversa conjugação entre carências econômicas, presença do narcotráfico e certas práticas de corrupção policial cria a imagem do jovem, *sobretudo do jovem negro*, como um suspeito em potencial e alvo preferencial da violência urbana”. (BRASIL, 2006a, p. 8). Destacamos “sobretudo do jovem negro” para mostrar que a frase generaliza a imagem do jovem como: suspeito e alvo da violência.

Os dados da violência nas grandes cidades – que atingem efetivamente 37% dos jovens brasileiros são universalizantes. A tentativa de construir um discurso hegemônico, que justifique as políticas públicas para a juventude, é fundamentado em dados, pesquisas e instituições com autoridade de fala. Entre as pesquisas citadas, os nomes IBGE - Censo, Ministério da Saúde e UNESCO vem legitimar um discurso que, de modo bastante claro, distorce os mesmos dados apresentados por estas instituições.

Exemplo: “A violência das grandes cidades atinge particularmente os jovens.” (BRASIL, 2006a, p.8). O “particularmente” é vazio na medida em que não caracteriza a incidência da violência entre jovens em comparação a outras faixas etárias, mas para um leitor desatento, parece construir a imagem de que a violência nas grandes cidades atinge, quase unanimemente, os jovens. A sequência de frases no mesmo parágrafo constrói essa representação. “Segundo dados do Ministério da Saúde (...) em 2002, morreram no Brasil 28 mil jovens de 20 a 24 anos, sendo que 72% das mortes foram ocasionadas por causas externas.” (BRASIL, 2006a, p. 8) Como já apontamos, o dado não mostra o universo das mortes não-naturais, externas, como agressão (homicídio), acidentes de transporte, afogamento, entre outros. “Os jovens do sexo masculino foram o alvo prioritário dessas perdas: 18,5 mil mortes, o que corresponde a 80% do total”. (BRASIL, 2006a, p. 8) Vale lembrar que estes 80% estão em relação aos 72% das mortes de causa externa da faixa etária

supracitada, e que não apresenta relação com outros tipos de mortes, não externas, ou com os outros grupos etários.

Não estamos tentando minimizar o problema da violência entre os jovens no Brasil, que é uma questão bastante problemática quando situamo-nos entre os países mais violentos do mundo. A questão é linguística, generalizamos a tal ponto a violência na caracterização da vulnerabilidade dos jovens brasileiros que o significativo vulnerabilidade passa a significar – no discurso do ProJovem – a juventude. De forma generalizadora e singular.

3.1.2 Juventude pouco engajada

No item 2.2, *Protagonismo e participação social: potencialidades*, o texto apresenta o exercício da cidadania como engajamento social. Cidadania é um significativo bastante caro para a nossa análise e não pretendemos dar conta desta discussão neste subitem, mas em outro, ainda neste capítulo que propõe a análise do texto.

Neste item em especial, inserido no capítulo II, *Juventude brasileira: vulnerabilidades e potencialidades*, que vimos analisando, outro significativo é posto ao significativo vazio juventude, o de potencialidades. A relação entre potencialidades e cidadania é clara no texto quando, a problematização parte do pouco engajamento social dos jovens – argumentado com dados estatísticos do UNICEF, do Projeto Juventude do Instituto Cidadania e do Projeto Juventude -, e da vontade dos mesmos em se engajarem. O texto defende a necessidade de um programa social que chame o jovem à “participação cidadã”.

O início do trecho do texto em questão aponta generalizações sobre o senso comum de juventude. No primeiro parágrafo: “No cenário atual, a sociedade costuma ver a juventude como sinônimo de problema e como motivo de preocupação quanto ao futuro do País”, (BRASIL, 2006a, p. 9) a primeira sentença afirma a juventude enquanto: problema e preocupação. Indo ao encontro do significativo vulnerável já construído neste mesmo item.

“São duas as imagens da juventude que predominam hoje nos meios de comunicação e na opinião pública. De um lado, nas propagandas e nas novelas,

estão os jovens bonitos, saudáveis, alegres e despreocupados que oferecem modelos de vida e de consumo aos quais poucos jovens têm acesso.” (BRASIL, 2006a, p. 9) Esta sentença, continuação da primeira analisada no parágrafo acima, dualiza as imagens/representações de juventude e nega a primeira quando afirma que “poucos jovens têm acesso”. A segunda, que reforça o argumento de exclusão social, aparece em seguida: “De outro, nos noticiários, estão os jovens envolvidos com problemas de violência ou comportamentos de risco, que são, na maior parte das vezes, negros e oriundos dos setores populares”. (BRASIL, 2006a, p.9)

As pesquisas apresentadas em recortes sinaliza:

- UNICEF, “65% dos adolescentes (12 a 17 anos) nunca participaram de atividades associativas e ou comunitárias”; (BRASIL, 2006a, p. 9)
- Projeto Juventude do Instituto Cidadania, entre os jovens (14 a 24 anos), apenas uma minoria atua formalmente em movimentos estudantis, sindicatos, entre outros. (BRASIL, 2006a, p. 9)
- Projeto Juventude, parte significativa dos jovens “disse que gostaria de ter oportunidade de participar de ações desenvolvidas em contextos sociais, comunitários e cidadãos”. (BRASIL, 2006a, p.9)

Os dados são poucos e as argumentações não apresentam relação direta com os dados apresentados. O texto defende que o jovem precisa engajar-se em atividades sociais, tem energia para tanto, mas não o faz. Ou pelo menos não dentro das estruturas sociais sob o controle do Estado.

O item sobre protagonismo e participação social, que significa juventude por suas potencialidades, fecha com o seguinte parágrafo: “A juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências, pela convivência contraditória dos elementos de emancipação e de subordinação, sempre em choque e negociação. Mas essa também é a fase de maior energia, generosidade e potencial para o engajamento. portanto, um programa dirigido aos jovens deve tomar como seus tanto os desafios que estão sendo colocados para essa geração, quanto sua forma inovadora de encontrar respostas aos problemas sociais, chamando-os permanentemente para o diálogo e para a participação cidadã.” (BRASIL, 2006a, p. 10)

3.1.3 Juventude brasileira

Como argumentado anteriormente, os significantes atribuídos à juventude brasileira nos itens 2.1 e 2.2 são transpostos na apresentação do item 2.3 “características do público do ProJovem”. Neste tópico o programa apresenta o público da seguinte forma:

- moram nas periferias das grandes cidades, encontram-se excluídos da escola e do trabalho e marcados por diversos e profundos processos de discriminação: étnico-racial, de gênero, geracional, de religião, entre outros;
- vivenciam uma experiência geracional inédita que os conecta a processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, a complexas realidades locais de exclusão;
- apresentam especificidades quanto a linguagens, motivações, valores, comportamentos, modos de vida e, ainda, em relação ao trabalho, à escola, saúde, religião, violência, questão sexual etc;
- revelam trajetórias pessoais bastante diferenciadas entre si, marcadas pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco e por situações de violência, mas também por novas formas de engajamento social geradoras de autovalorização e construtoras de identidades coletivas.

(BRASIL, 2006a, p. 10)

A primeira caracterização do público jovem resgata um discurso anterior: são moradores das grandes cidades, excluídos da escola e do trabalho. A exclusão social se estenderia gerando processos de discriminação diversos, entre os citados: étnico-racial, gênero e religião, ficando de fora do dito, o de classe social – ou, econômico.

O jovem, pobre e excluído, apresenta segundo o mesmo texto, especificidades no que tange ao comportamento, modo de vida, trabalho, entre outros, que o coloca – mesmo em “trajetórias pessoais bastante diferenciadas”, dilemas como: sociedade de consumo, experiências de risco, violência, e novas formas de engajamento social. Estas últimas, de “autovalorização e construtoras de identidades coletivas”, não problematizadas ou citadas no item anterior aparecem de forma desconexa. (BRASIL, 2006a, p.11)

A análise que faremos a seguir problematizará a cidadania como significante ausente e demanda para o ProJovem. Neste momento, nossa hipótese é que o texto construa no discurso a promessa de, com o currículo do ProJovem, transformar a

juventude vulnerável e pouco engajada em cidadã através da escolarização e da profissionalização. Constatamos que cidadania é um significativo chave no currículo do ProJovem na construção da identidade juvenil brasileira.

3.2 Cidadania como demanda social

Venera lança luz sobre a questão da construção da identidade juvenil a partir do significativo cidadania. Em sua tese *Discursos educacionais na construção de subjetividades cidadãs e implicações no ensino de história: um jazz possível* Venera (2009) nos dá ferramentas para pensar a política do ProJovem dentro de relações de poder maiores. Estas que chamaremos de macro e que propomos análise no item 3.4.

O termo cidadania, com suas variações: cidadã, cidadãos, cidadão e cidadania, foi citado 29 vezes no documento. No item 3.1.2 deste trabalho, associamos pouco engajamento à ausência de cidadania no sistema de significações de juventude. Embora em outros trechos o texto reconheça que os jovens se envolvem em novos modos de engajamento. Neste item focamos no terceiro capítulo do projeto do programa, *O Projovem*.

Este capítulo do programa apresenta como itens: finalidade, metas, gestão compartilhada e conceitos básicos. Em conceitos básicos define, além de seus objetivos: educação, aprendizagem, ensino, juventude, conhecimento escolar, trabalho, ação comunitária, relação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação do ensino e aprendizagem.

O foco na articulação entre engajamento social/cidadania e inserção social ou, emancipação, se releva pela necessidade do texto em justificar a política pública para jovens a partir do desejo do jovem em exercer a cidadania. Argumento este já apresentado neste mesmo capítulo e que Venera (2009) problematiza invertendo o agente do desejo como sendo o Estado, e não o jovem.

Ora, o desejo do engajamento social parece existir muito mais fortemente na necessidade de ordenamento do que de emancipação, já que esta, idealizada, não é

possível de se realizar dentro do aparato do Estado. Este último que, mesmo que de forma menos dogmática que nos tempos de Marx e Engels, reproduz interesses de classe, ou, hegemônicos.

é possível perceber o efeito de sentido que existe nos textos educacionais contemporâneos. Trata-se da emergência de produzir uma subjetividade cidadã, um trabalho imaterial que envolve a confecção de afetos relacionados a sentir o mundo democraticamente. Ou, mais que isso, a criar um mundo democraticamente. Se o Estado é um constante estado de guerra, se a política é a continuação da guerra por outros meios, a construção da cidadania é um produto bélico que controla a própria vida. E não seria se fosse exercido por um ou outro indivíduo, mas produzido pelos dispositivos de poder – educação, família, igreja, mídia, políticas públicas do estado –, a propósito da conquista da felicidade coletiva, da manutenção da vida, a torna massificada. E por ser cada vez mais exercida por um número maior de sujeitos, se faz eficiente naquilo a que veio, qual seja, a organização do Estado. (VENERA, 2009, p.215)

Emprestando de Venera (2009) as proposições sobre a cidadania na contemporaneidade, tecemos das conceituações apresentadas os discursos que significam juventude destacando momentos do texto em que a construção de uma subjetividade cidadã aparece como demanda e requisito para a inserção social do jovem.

“O ProJovem destina-se a jovens de 18 a 24 anos, oferece curso de formação integral, por um período de 12 meses.” A sentença que abre o capítulo significa o processo de formação do jovem como integral. Mesmo as atividades sendo realizadas parcialmente em casa e a carga horária do curso não extrapolar 5 horas diárias, ou, um turno. O que o projeto desenvolve em seu currículo é o extrapolar destas atividades para o cotidiano do aluno. Sobre a proposta:

A **formação integral** compreenderá atividades de formação escolar (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e desenvolvimento de ação comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais. Atendendo às necessidades do público deste projeto, o currículo compreenderá, ainda, 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando 1.600 horas (BRASIL, 2006a, p.12, grifo nosso)

Voltando ao termo integral, mostramos que este não está em relação ao período de permanência na escola, mas à necessidade de se construir uma nova subjetividade para o jovem.

No primeiro item, *Finalidade*, o texto apresenta: “O ProJovem tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma efetiva

associação entre: elevação da escolaridade (...); qualificação profissional (...); desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.” (BRASIL, 2006a, p. 12) Objetivamente discurso associa a formação integral do jovem à escolarização, ou, aquisição do conhecimento formal, propedêutico e legitimado pelas ciências, à qualificação para o trabalho, e ao exercício da cidadania. Ora posto no texto como cidadania, ora como ações comunitárias.

O terceiro, *Conceitos básicos*, é o que parece demonstrar mais a articulação entre a proposta de inclusão social e a construção da cidadania, ou, subjetividade cidadã. Antes de iniciar a exposição dos conceitos, o texto apresenta novamente sua proposta a criação de “uma organização curricular (...) cujo maior desafio é romper com duas clássicas dicotomias: *educação geral x formação profissional, e educação x ação cidadã.*” (BRASIL, 2006a, p. 14)

Este trecho nos parece emblemático ao propor, com o rompimento da dicotomia, a junção da educação geral à formação profissional e a da educação à ação cidadã. O que segundo os autores que vimos trabalhando nesta dissertação é altamente arriscado pois permite que a lógica do mercado adentre a sala de aula, um mercado que, inserido ainda hoje na lógica do capitalismo, serve a interesses de um dado grupo hegemônico na sociedade. Abre-se a sala de aula para a reprodução de valores de um grupo social – mesmo que este processo seja feito através do diálogo como propõe o projeto. Isto porque há muito a palavra diálogo se distanciou do exercício da dialética platônica.

A segunda questão problemática desta afirmação é o que Venera (2009) chama de subjetividade cidadã, a escola a favor de um projeto de construção da subjetividade que orienta a relação do indivíduo com o mundo. A definição de *aprendizagem*, no arcabouço conceitual apresentado, “como processo articulado à construção da subjetividade” deixa clara a intenção de modelamento deste jovem anteriormente caracterizado por sua exclusão da sociedade.

A ideia de *ensino* é igualmente relevante para a nossa argumentação. “Entende-se o ensino como uma intervenção educacional/pedagógica, deliberada e planejada, que cria situações desafiadoras e propõe problemas que estimulem e orientem os alunos na construção e reconstrução de suas aprendizagens.” (BRASIL, 2006a, p. 14). A dialogicidade aqui dá lugar à intervenção. Ensino como intervenção.

“Como ação subordinada a um programa educacional, articula as demandas sociais por cidadãos escolarizados com as necessidades de autorealização das pessoas.” (BRASIL, 2006a, p. 15) Ou seja, a demanda – a necessidade de jovens escolarizados, aparece pela primeira vez no texto como sendo parte responsável pela criação da política, juntamente com a necessidade de autorealização dos jovens.

Apesar de ser um discurso bastante cuidadoso, a visibilização do programa enquanto demanda expõe interesses muito pouco ditos longo do texto.

A preparação do jovem enquanto demanda de mercado é uma questão complexa que, sempre pouco visível, não buscamos dar conta nesta análise conceitual.

Contudo, o que se faz presente no texto em análise é o trabalho enquanto prática produtora de autonomia, e o jovem – no entremeio das fases da infância e adulta, carente de preparação para o trabalho para o seu conseqüente exercício e engajamento social. O trabalho aparece como mediador entre a infância e a fase adulta, assim como emancipador e condição para o exercício da cidadania. Sobre a definição do conceito de *juventude* trazido no texto:

Na concepção da sociedade ocidental moderna, a etapa da juventude tem sido associada a um tempo de “moratória social”, de passagem entre a infância e o mundo adulto e, assim, **de preparação para a inserção no mundo do trabalho** e para a constituição de nova família. Entretanto, na perspectiva do Projovem, a juventude, com sua diversidade, é vista **não apenas** como passagem, mas como fase singular da vida, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como **exercício da cidadania**. (BRASIL, 2006a, p.15, grifo nosso)

Na análise nas sentenças destacamos aquela que reforça a juventude enquanto passagem e “preparação para a inserção no mundo do trabalho” aos afirmar que a perspectiva do ProJovem vê juventude “não apenas como” passagem. Ou seja, considera também esta perspectiva que coloca o jovem sendo inserido em um mundo – anterior a ele, que é o mundo do trabalho.

Assim, por mais que esta afirmação concorra com outras mais flexíveis e focadas no jovem, a definição de juventude, apresenta o trabalho e o mundo do trabalho como exteriores ao jovem.

Na mesma citação o jovem é definido como cidadão que não exerce a cidadania, ou seja, cidadania e trabalho são significações que aparecem juntas, encadeadas em equivalência no sistema de significação de juventude.

O título deste item *cidadania* como demanda social sugere que para o jovem, vulnerável e pouco engajado, constituído enquanto um problema social, a cidadania é a forma de inseri-lo em interesses que são antes, do Estado.

Os discursos da educação cidadã, ao serem perseguidos como objetivos, tanto do Estado, em formas de políticas públicas de inclusão, quanto dos professores, como ponto central na educação das crianças, podem ser pensados como **dispositivos para se alcançar uma obediência através da decisão livre – atribuição necessária para o governo do Estado Democrático [...]**. (VENERA, 2009, p.233, grifo nosso)

3.3 O currículo do ProJovem em questão

O capítulo 4 do Programa, intitulado *Projeto Pedagógico Integrado*, apresenta o currículo do ProJovem, organizado segundo a demanda já apresentada, como prática que elevará o jovem à condição do exercício da cidadania.

Resgatando pontualmente uma discussão mais abstrata sobre o currículo, o projeto apresenta através do currículo o que preenche o significante juventude. Este que, enquanto significante vazio, é preenchido de modo a evidenciar a necessidade de um currículo que o retire da condição de exclusão e o insira na sociedade. O significante juventude, para equivaler-se a cidadania, necessita de outras equivalências que são captadas no discurso da proposta curricular.

Parte desta proposta já está em análise, os objetivos do projeto, bem como o arcabouço conceitual, inseriram o currículo em uma diacronia que nos possibilitou formular questões que orientaram o olhar sobre a proposta curricular apresentada. Questões como: quais os percentuais da carga horária do ProJovem para cada proposta – escolarização, preparação para o trabalho e ação comunitária? Ou, quanto desta mesma carga horária é destinada à propagação dos saberes científicos, – propedêuticos – historicamente construídos e legitimados pela escola tradicional?

O primeiro item, *Princípios político-pedagógicos* apresenta: “o princípio fundamental do ProJovem é o da integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária, tendo em vista a promoção da equidade” (BRASIL, 2006a, p. 18). Equidade como garantia da igualdade, reuniria os significantes que vimos analisando, de escolarização, emprego e exercício da cidadania, uma proposta que, em consonância com o que argumentamos no item anterior, visa antes, a adaptação do jovem a um modelo democrático vigente.

Nos objetivos gerais destacamos da apresentação do que o programa espera dos jovens concluintes: “afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos”; “empregar competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda”; “assumir responsabilidades”; “conviver e trabalhar em grupo”; “exercer direitos e deveres da cidadania”; “continuar aprendendo ao longo da vida” (BRASIL, 2006a, p. 19).

Além da problematização da contraditória promessa de emancipação a partir da inserção no mercado de trabalho, as expectativas explicitam o desejo de ordenamento das ações dos jovens. Assumir responsabilidades é emblemático quanto delega ao jovem dito excluído e marginalizado, pelo próprio sistema (Estado) o dever de agir “*assumir responsabilidades* em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta” (BRASIL, 2006a, p.19).

A responsabilidade, assim como o exercício da cidadania, como expectativa do jovem egresso, aparecem como conteúdos – significações, do currículo proposto.

Quanto ao exercício da cidadania, problematizamos as palavras direito e dever, neste caso elas confirmam nosso argumento anterior de que a cidadania tem caráter condicionador e portanto, limitador, das ações individuais. Espera-se do jovem que, ao sair do programa, exerça seus direitos e seus “deveres”.

Outra expectativa que nos chamou atenção é o desejo que o jovem continue aprendendo ao longo da vida, o que expressa a intenção de adaptação do jovem aos saberes tradicionalmente legitimados e que exercem poder ao hierarquizar aqueles que possuem maior capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Espera-se que os jovens concluintes do Programa sejam capazes de:
(...) **continuar aprendendo ao longo da vida**, tanto pela **inserção no sistema de ensino formal** quanto pela identificação e pelo

aproveitamento de outras oportunidades educativas. (BRASIL, 2006a, p.19).

As *Diretrizes curriculares e metodológicas*, item 4.3 do programa, apresenta “as diretrizes curriculares e metodológicas que deverão orientar a elaboração dos materiais, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem”. As diretrizes gerais apresentam a garantia da aprendizagem para a certificação do ensino fundamental, a qualificação para o trabalho e o engajamento do jovem à prática da cidadania como objetivos. Destacamos o subitem que descreve a expectativa quanto à inserção do jovem no mercado de trabalho: “a qualificação inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens”. “Na medida do possível”, dentro do contexto que vimos analisando, coloca como prioridade as necessidades econômicas e a concitação às vocações como possibilidade. Nas diretrizes específicas, um subitem parece corroborar nossa argumentação: “ênfasis no desenvolvimento de habilidades básicas, que facilitem a adaptação dos jovens a mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade” (BRASIL, 2006a, p.21).

O programa se desenvolve segundo uma proposta curricular descrita no item 4.4 *Desenho do currículo*. Neste são apresentadas: carga horária e atividades, e unidades formativas. Problematizamos do texto: a carga horária, a relação entre a carga horária e a proposta curricular, a organização das Unidades Formativas e a proposta dentro da última de articular eixos estruturantes, instrumentais conceituais e ações curriculares. Questionamos: quais significantes destas propostas de organização curricular são evocados no texto? Que leitura podemos fazer dessas equivalências?

Sobre a carga horária, lemos do quadro abaixo o total de horas de atividade dos jovens no programa a serem desenvolvidas, presencial e não-presencialmente, no período de 12 meses: 1.200 horas para o ensino fundamental, 350 horas para qualificação profissional e 50 horas para ação comunitária.

Tabela 1 - Carga horária e atividades

	Horas presenciais	Horas não-presenciais	Total
Ensino Fundamental	800	400	1.200
Qualificação Profissional	350	-	350
Ação Comunitária	50	-	50
Total	1.200	400	1.600

fonte: BRASIL, 2006a, p.22

A relação entre a carga horária e a proposta curricular são bastante emblemáticas para esta análise. Questionamos a forte presença do discurso inclusivo do jovem na sociedade a partir da prática da cidadania quando, no total, esta representa apenas 3,2% da carga horária. Ou seja, a cidadania está mais relacionada à inclusão dentro do sistema formal de ensino e ao mercado de trabalho do que da ação comunitária como faz entender o texto.

Nesse trecho capturamos os patrimônios culturais que esse currículo aposta. As ações comunitárias talvez estejam sendo entendidas como locais de fazeres cotidianos não sistemáticos? Estão nos saberes formais tanto dos conhecimentos escolares “Ensino Fundamental” e nos saberes profissionais, ou a aplicação de alguns conteúdos escolares na vida produtiva “Qualificação profissional” o capital simbólico que vai ascender esses sujeitos à identidade cidadã? Constata-se um modo de vida que está sendo preservado.

A cidadania, que o programa apresenta como já sendo parte do jovem inativa, ganha significado na inclusão do mesmo no modelo de ensino e mercado de trabalho segundo a mesma lógica que antes o excluiu. A proposta de algo novo, dialógico e participativo parece desaparecer frente ao desenho do currículo.

Sobre a construção da subjetividade cidadã pelas políticas públicas:

As políticas públicas são, em verdade, investimentos para a inclusão dessas diferenças, e, ao incluí-las, as torna produto de uma cultura que pode ser consumida e organizada. As políticas públicas funcionam como a harmonia musical: os acordes, os enfeites do acompanhamento oferecem a sensação de tranquilidade, de simetria, mesmo no jazz. As diferenças culturais não inseridas tornam-se ameaças que se precipitam contra a ordem da diversidade e do consumo cultural (VENERA, 2009, p.226).

Os processos de invisibilização do Estado ou, dos grupos hegemônicos, como agentes da inclusão na lógica exclusiva de funcionamento da sociedade se dá no texto do programa pela tentativa de um projeto que rompa com os paradigmas da educação propedêutica. A organização das Unidades Formativas é representativa.

Os horários de aula dos jovens estão estruturados em 24 horas semanais de aulas presenciais e 8 horas de aulas não presenciais. Estas últimas, que correspondem a 25% do total das aulas semanais, são destinadas à leituras e atividades das Unidades Formativas.

As Unidades Formativas, não significadas de modo preciso no discurso do programa, consiste em um material didático com textos e atividades transversais que objetivam reunir as demandas dos jovens e seus conhecimentos prévios, ao que está sendo ministrado em sala.

“Cada Unidade Formativa está articulada em torno de um eixo estruturante, de instrumentais conceituais e de ações curriculares”. O eixo estruturante corresponde à demanda do jovem, a uma situação problema trazida por ele para o professor ou para o grupo.

Sobre os processos de invisibilização da dominação acima problematizados, tiramos do texto: “Os instrumentais conceituais indicam claramente a perspectiva de abordagem da situação-problema. As ações curriculares visam superar a organização por meio de disciplinas estanques.” (BRASIL, 2006a, p. 23) As diretrizes e a carga horária do ensino fundamental parecem sobrepor o ideal democrático pluralista proposto. Pois somamos, se somarmos à estas 8 horas as 6 horas de atividades integradoras (propostas no quadro abaixo), as 14 horas ainda representam 44% do tempo frente aos 56% de formação das subjetividades do jovem em cima de saberes que se impõe pela legitimidade socialmente atribuída a estes.

A sugestão de organização semanal do tempo dos jovens no *Plano de Implementação*, ilustra nosso contra argumento:

Tabela 2 – Sugestão de organização semanal do tempo: JOVENS

	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
1ª hor a	FORM BÁSICA: LÍNGUA PORTUGUESA	FORM BÁSICA: MATEMÁTI CA	FORM BÁSICA: LÍNGUA ESTRANGEIRA	FORM BÁSICA: CIÊNCIAS HUMANAS	FORM BÁSICA: CIÊNCIAS DA NATUREZA
2ª hor a					
3ª hor a	AÇÃO SOCIAL/ COMUNITÁRIA (PROF ORIENT)	QUALIF P/ TRABALHO (PROF ORIENT)	TRABALHO COM O PROF. ORIENT. ARTES; ATIVIDADES INTEGRADORA S	QUALIF P/ TRABALHO PROFESSOR DE FORMAÇÃO PROFISSIONA L	TRABALHO COM O PROF. ORIENT. ARTES; ATIVIDADES INTEGRADA S
4ª hor a					
5ª hor a		PLANTÃO (PROF ORIENT)			

Fonte: BRASIL, 2006a, p.31 (grifo nosso)

Nosso recorte da proposta curricular evidenciou a presença dos significantes trabalho e formação básica como equivalências necessárias para a inclusão do significantes cidadão ao jovem egresso do programa. Tendo ele adquirido os saberes propostos pelo currículo supra-analisado.

O plano de implementação e os custos do ProJovem constituem ainda o projeto do programa mas não serão aqui esmiuçados em análise.

3.4 Juventude trabalhadora como juventude cidadã

Se, estamos considerando, que o acúmulo de conhecimentos científicos que estão reinterpretados nos conteúdos escolares são mais ou menos universais e se configuram como patrimônios culturais que oferecem um conjunto de significações sobre o mundo, possibilidades representativas sobre as culturas e seus signos, uma estabilidade de memória mais ou menos comum sobre os povos, trata-se nessa “grade curricular” de um recorte aligeirado sobre esses patrimônios.

Língua Portuguesa, Matemática, Língua estrangeira, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Informática se configuram como uma síntese das principais coisas que a humanidade construiu e, em tese, deve ser ensinada, transmitida, para

os mais jovens, como numa tentativa de preservar minimamente a lógica desse mundo. Tudo isso, com a palavra indicativa “Formação básica” na frente e somada a “Qualificação para o trabalho”.

A pouca ou quase nenhuma abertura do ProJovem para a recepção dos modos de vida desses jovens, seus saberes, produções artísticas e culturais, ou as ações comunitárias revela os patrimônios culturais privilegiados nesse currículo. Está clara a crença de que os conteúdos escolares somados a formação para o trabalho será a promotora de uma determinada emancipação para a produção. Um sentido de cidadania muito específico.

Nessa tensão, uma cadeia de equivalências construída em volta do significante juventude foi construída. Que sentidos de juventude foram acionados? Juventude é? Como definir esses sujeitos? Por um lado, a partir do primeiro sentido que foi cronológico, a política é clara: juventude é quem tem menos tempo de vida, mas que não é mais criança. Mas é uma definição frágil e bastante instável. Ela é também um tempo de ambivalências, contradições, maior energia, potencialidade, generosidade. Não vamos aqui questionar cada uma dessas metáforas, algumas mais outras menos essencializadoras, mas todas também frágeis do ponto de vista da difícil tarefa de definir.

O ProJovem continuou trazendo metáforas, paráfrases para a juventude em uma esmerada tentativa de justificar uma política curricular que privilegia um tipo de patrimônio cultural em uma dosagem específica para um fim prático – a emancipação desse jovem em condições sociais de vulnerabilidade, exclusão local, processos globais de comunicação, discriminações, no apelo do consumo, na violência, sem engajamento social e em novas formas de engajamentos, em cidadão produtivo e útil.

Essa cadeia de equivalências é infinita até achar um corte no jogo da diferença e construção de sentidos e que não foi mapeado nessa análise. Talvez seja possível em uma continuidade dessa análise, mas entre os jovens agentes dessa política curricular. Mas seria outra pesquisa.

3.5 Reflexões preliminares

Neste item da dissertação que fecha o capítulo *O projeto do programa em análise* buscamos reunir refletir de forma crítica sobre as significações identificadas no estudo do texto.

O diálogo com e entre autores que fizemos neste trabalho agora se separam em duas grandes problematizações: a política curricular do ProJovem para a juventude no tempo presente, e o currículo enquanto Patrimônio Cultural.

A política curricular do ProJovem para a juventude no tempo presente expressa elementos de convergência à lógica do campo profissional que, no Brasil, forma as classes mais baixas a partir das demandas do mercado. O campo da educação segundo a lógica de disputa de poder coloca o jovem enquanto agente subordinado ao Estado na medida em que agencia subjetivamente significantes que o incluem em um campo cujas regras estão estruturadas desde o processo de colonização do Brasil.

A lógica capitalista de inclusão na sociedade através da inserção do jovem no mercado de trabalho é evidente quando a significação de cidadania está em equivalência à participação do jovem nas estruturas de poder que reproduzem através dos saberes historicamente legitimados hierarquias e relações de poder.

Assim, o currículo do ProJovem, enquanto campo de disputa pelo domínio da significação de juventude tem como agente de estruturação dos significados o Estado e os interesses políticos e econômicos por ele defendidos. O capital cultural para a inserção do jovem na sociedade enquanto agente é evidenciado na proposta curricular enquanto: o domínio dos saberes da educação formal e profissional e a participação nas atividades comunitárias.

Significantes que se estruturam nas práticas sociais que são, antes, práticas produtivas. Os jovens, ao passarem pelo currículo, são identificados com significantes como cidadão e trabalhador na construção de suas identidades juvenis.

O texto, ao apresentar a juventude – e o jovem, enquanto marginalizado, significa a diferença, o que se põe de modo antagônico ao processo de identificação

e inserção na sociedade. Enquanto interdependente aos processos de identificação, a diferença é o que o jovem não é.

A normalização da identidade do jovem trabalhador-cidadão o fixa em relações de poder que voltam a coloca-lo à margem, mas uma margem dentro da estrutura de poder e controle do Estado.

O objetivo do capítulo 2 em que associamos a memória do ensino profissionalizante no Brasil às equivalências da inclusão das classes pobres na sociedade pela educação profissionalizante desde o século XIX apontam a repetibilidade de algumas práticas enquanto performáticas no agenciamento da hierarquia das identidades jovens brasileiras.

A reprodução dos capitais simbólicos por diferentes grupos, segundo diferentes lógicas, tendo como categoria central a divisão de classes sociais – não excluindo a importância de uma análise interseccional de gênero, etnia, cor de pele, entre outros – é evidente na estruturação da educação do jovem no tempo presente.

O fato de muitos jovens pobres hoje terem a oportunidade de estudar em universidades públicas e frequentar espaços de diálogo com a cultura como Museus, cinemas e saraus não exclui a prevalência do capital simbólico adquirido nos *habitus* e nos gostos de classe e que colocam, na maioria das vezes, o jovem oriundo de classes mais favorecidas, acima das relações de poder.

A juventude, enquanto significante vazio, aponta no seu sistema de significação elementos que mostram a hegemonização a partir da lógica do capital. Afirmando, mais uma vez, a repetibilidade do campo da educação profissionalizante no Brasil como evidência da permanência do capital cultural das classes altas na estruturação dos saberes e práticas produtivas dos jovens de classe baixa.

Enquanto Patrimônio Cultural, o currículo do ProJovem desenhado no sistema de significações em análise, estrutura saberes culturais que devem ser perpetuados para que os jovens estabeleçam relações de identificação em sociedade. É neste sentido que afirmamos que o currículo é patrimônio cultural na medida em que é capaz de estruturar modos de pensar, agir e sentir.

Além de apresentar uma estrutura de saberes que lhes é anterior, o programa infere sentidos de juventude ao preenchê-los com equivalências que operaram, no ponto nodal – na identificação do jovem com os sistemas de significação encadeados no discurso do ProJovem, e inferem um novo sentido de juventude. E

ao fazê-lo, invoca identidades outras na formação de cadeias de equivalência que significam e resignificam a memória de juventude brasileira no tempo presente.

E se os discursos são capazes de operar enquanto estruturas estruturantes de pensamento são patrimônios culturais localizados no entremeio da materialidade e da imaterialidade, que fazem perpetuar valores e modos de ser da sociedade.

O que propusemo-nos fazer, ao considerar o currículo como Patrimônio Cultural, foi circunscrever a prática discursiva do governo sobre o significante juventude e então desconstruir os processos de naturalização das propostas, conceituações e diretrizes do programa a fim de situar o discurso no tempo e no espaço e em suas relações de ruptura e continuidade.

Este capítulo que encerra a dissertação problematizou o campo do Patrimônio Cultural enquanto elemento de identificação e significação que, apesar de fluído nas sociedades contemporâneas, encontra nos seus patrimônios culturais materiais e imateriais as possibilidades de continuidade da lógica que estrutura a economia e as relações sociais no Brasil contemporâneo.

Podemos dizer que o currículo do ProJovem é um dos patrimônios culturais que concorre para a hegemonização de uma conceituação de juventude vulnerável, pouco engajada e que integra-se na sociedade por meio das equivalências de trabalho e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de escrever sobre os possíveis fins deste trabalho não parece simples. O que fizemos é o resultado de uma tentativa de tratar o discurso do currículo enquanto Patrimônio Cultural. Ao falarmos de currículo, tratamos de significações de elementos da cultura objetivados em um discurso, neste caso, no Projeto do Programa do ProJovem (BRASIL, 2006a).

Este esforço partiu de um memorial sobre o lugar de fala da autora e dos múltiplos autores que construíram a análise, que olharam para o artefato no chão e o selecionaram para a análise usando as ferramentas de análise que usaram – fazendo analogia à metáfora da arqueologia pincelada no início deste trabalho.

Ao apresentarmos as teorias e os teóricos mobilizados, e as ferramentas escolhidas, tentamos transparecer a forma como este trabalho foi construído. Com leituras e escolhas teóricas que operaram o olhar pesquisador sobre o texto.

No segundo capítulo, as memórias evocadas dão sequência à uma tradição nas Ciências Humanas em localizar os artefatos – as construções, os textos, as práticas –, em um contexto político. Ao localizarmos o artefato no chão e identificarmos seu espaço, expomos nossas equivalências, a teia de significantes que se associaram na leitura de um texto que é, antes, uma política de inclusão social através do ensino regular, profissionalizante e de ações comunitárias.

E como vimos no texto e nas propostas das políticas de inserção social para as juventudes de classe baixa, a profissionalização é o carro-chefe do projeto de emancipação e passagem para a fase adulta. As significações de trabalhador e cidadão estão condicionadas à inserção do jovem na educação formal.

Evidenciamos que o ProJovem, enquanto política para a juventude sobrepõe os saberes científicos e do mundo do trabalho, aos saberes e práticas da vida cotidiana do jovem. Ou seja, currículo enquanto patrimônio exerce o poder de identificação e significação na construção das identidades juvenis de interesse público.

Por isso, em concordância com os autores que discutiram conosco no texto, foi preciso posicionarmo-nos politicamente nas análises teóricas e atentarmos à reprodução cultural do currículo e problematizá-la.

A história do ensino profissionalizante no Brasil vincula-se à história de um Brasil que reproduz a desigualdade social através de uma educação para a classe baixa e outra para as classes altas. E mesmo sabendo que, com o passar dos anos e os processos de globalização as políticas econômicas vem exigindo elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e que isto implica em investimentos em educação, a desigualdade social é uma marca das análises históricas da política, da economia e da estrutura social brasileira.

Inserido neste contexto, nosso artefato foi descoberto por nós que, na relação com ele, com o currículo do programa, mostrou, através das equivalências apresentadas, estar posicionado nas políticas públicas voltadas aos interesses hegemônicos do Estado. Interesses estes que, em uma democracia liberal, constitui-se na ordem e nos objetivos de desenvolvimento econômico do país.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Mara Fátima Lazzaretti. **Contribuição ao Estudo da Formação Profissional na Escola:** Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), 1975 – 1980. Campinas: Unicamp, 1991.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 2/3: 88-104, Paris *In:* Ortiz, Renato (Org.) **Pierre Bordieu**, São Paulo, Ática, 1983, p. 122-155.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O poder simbólico.** 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823945/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>> Acesso em: 12 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional legislação básica.** 5. ed. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de Educação profissional e tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> . Acesso em: 10 mai. 2013.

BRASIL. Ministério Público do Estado de Roraima. **Constituição Federal:** Jovens são inseridos no capítulo que trata dos interesses da família, da criança, do adolescente e do idoso. <http://mp-rr.jusbrasil.com.br/noticias/2282848/constituicao-federal-jovens-sao-inseridos-no-capitulo-que-trata-dos-interesses-da-familia-da-crianca-do-adolescente-e-do-idoso> . Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens:** Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem. 2006a. Disponível em <www.projovem.org.br> Acesso em: 04 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Juventude. **Política Nacional de Juventude.** Diretrizes e Perspectivas, 2006b.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Sobre a Secretaria.** Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>> Acesso em: 01 fev. 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Projovem Urbano em Revista.** Disponível em: <<http://www.projovemurbano.gov.br/pjurevista/balanco.html>>. Acesso em: 06 mai 2013.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio imaterial no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2008.

CHAUI, Marilena. **A universidade operacional.** Folha Online, 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm> Acesso em: 05 abr. 2012.

CORAZZA, Sandra. **Diferença pura de um pós-currículo.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRETI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90.** In: Educação e Sociedade vol. 18 no. 59. Campinas, Agosto, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da sociologia.** São Paulo: Unesp, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? *In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000, cap.3, p. 103 – 133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DPLA, 2005.

IPHAN. **Patrimônio Imaterial.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em: 01 nov 2013.

KUENZER, Acácia. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação e Sociedade. Abril 2000, v.21, n..70, p.15-39.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n2, maio/ago., 2002

LACAN, Jacques. **Escritos (1966)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACLAU, E. A política e os limites da modernidade. *In*: HOLLANDA, H. B.(Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

LAGO, Mara c. de S. De sujeitos e identidades: diálogos entre Ciências Humanas e Psicanálise. *In*: RIAL, Carmen S. M.; TONELI, Maria J. F. (orgs.) **Genealogias do Silêncio: feminismo e gênero**. Florianópolis, Editora Mulheres, 2004 – pp. 73-78.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e sociedade em transformação**. *In*: Sociologias no. 4 Porto Alegre Julho/Dezembro 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Daniel. **Resenha de Emancipação e Diferença, de Ernesto Laclau**. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/emancipacao-e-diferenca-de-ernesto-laclau-resenha-de-daniel-de-mendonca/>>. Acesso em :05 jul. 2012.

_____. **Democracia sem democratas: uma análise da crise política no governo João Goulart (1961-1964)**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. RODRIGUES, Léo. **Em torno de Ernesto Laclau**. *In*: Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS: 2008.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRINDADE, Alexandro Dantas. **Criação da nação e reforma do ensino**. Oliveira Vianna e Golbery do Couto e Silva: a Reforma do Ensino de 1971 e as perspectivas da cidadania no Brasil. Campinas: Unicamp, 1995.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãos e implicações no ensino de história**: um jazz possível. 2009. 327f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VENERA, Raquel ALS. Políticas públicas para a juventude. Aproximações entre os campos do currículo e do patrimônio cultural. **Projeto de pesquisa**. Univille, 2013.

VOVIO, Claudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Presidência da República

Secretaria-Geral

Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

Ministério da Educação

Ministério do Trabalho e Emprego

Secretaria-Geral da Presidência da República

Secretaria Executiva

Secretaria Nacional de Juventude

**Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProJovem**

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	3
1- O ProJovem no Âmbito da Política Nacional da Juventude.....	4
2- Juventude Brasileira: Vulnerabilidades e Potencialidades.....	6
2.1- Perfil sócio-econômico: Vulnerabilidades.....	6
2.2- Protagonismo e participação social: Potencialidades.....	9
2.3- Características do público do ProJovem.....	10
3- O PROJOVEM.....	12
3.1- Finalidade.....	12
3.2- Metas	12
3.3- Gestão compartilhada.....	13
3.4- Conceitos básicos.....	13
4- PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO.....	18
4.1- Princípio político-pedagógico.....	18
4.2- Objetivos gerais.....	18
4.3- Diretrizes curriculares e metodológicos.....	19
4.4- Desenho do currículo.....	22
5- PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO.....	24
5.1- Sistema Instrucional.....	24
5.2- Sistema Operacional.....	27
5.3- Sistema de Formação Continuada e Apoio à Aprendizagem.....	33
5.4- Sistema de Comunicação e Informação.....	35
5.5- Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa.....	36
6- CUSTOS DO PROJOVEM..	37
7- BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS	38
ANEXO 1 – Plano de Ação Comunitária - PLA	40
ANEXO 2 - Projeto de Orientação Profissional – POP	48
ANEXO 3 – Formação Profissional Inicial	49

APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem é componente estratégico da Política Nacional de Juventude, do Governo Federal. Implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Aos participantes, o ProJovem oferecerá oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de realização de ações comunitárias de interesse público, por meio de curso, que proporcionará formação integral, com carga horária de 1600 horas (1200 h. presenciais e 400 h. não-presenciais) desenvolvidas em 12 meses consecutivos.

O ProJovem obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, como um curso experimental, com base no artigo 81, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial) fica viabilizada.

O sucesso do programa depende da apropriação de seus pressupostos político-pedagógicos e de sua proposta curricular, por todos os atores do Programa: gestores, professores, educadores profissionais, assistentes sociais e alunos.

A implantação do ProJovem é um desafio que assumimos juntos em nome do compromisso de luta contra as desigualdades e a exclusão social e com a confiança que depositamos na força e potencialidade da juventude brasileira.

1 - O PROJovem NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DA JUVENTUDE

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.

Com essa perspectiva, durante o ano de 2004, constituiu-se o Grupo Interministerial da Juventude, que envolveu 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear as ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplam segmentos juvenis, tendo em vista a indicação de referências para uma política nacional de juventude.

O Grupo contou com a colaboração de técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na produção de informações estatísticas pertinentes, incorporou resultados de pesquisas e consultas realizadas pela UNESCO e pelo *Projeto Juventude do Instituto Cidadania* e, também, acompanhou o trabalho desenvolvido pela *Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude*.

Após finalizar seus trabalhos, o Grupo Interministerial da Juventude sugeriu a implantação de uma política nacional inovadora para a juventude, que deveria compreender:

- o lançamento do **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem** - voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas vigentes: jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série mas não concluíram a oitava série do fundamental, e não têm vínculos formais de trabalho. O Programa caracteriza-se como **emergencial** - atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio - e **experimental** - ao fundamentar sua proposta curricular em novos paradigmas e articulando a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico.

- a constituição da **Secretaria Nacional de Juventude** com a função de: (a) formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; (b) articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a implementação de políticas para a juventude.
- a implantação do **Conselho Nacional de Juventude**, órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretaria-Geral da Presidência da República, composto por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organizações não-governamentais e personalidades reconhecidas pelo seu trabalho com jovens. Tem por finalidade: (a) assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; (b) promover estudos e pesquisas acerca da realidade sócio-econômica juvenil; (c) assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

A implantação simultânea do Programa, da Secretaria e do Conselho, com suas distintas e complementares finalidades e funções, representa um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade e suas vulnerabilidades e potencialidades.

2 - JUVENTUDE BRASILEIRA: VULNERABILIDADES E POTENCIALIDADES

2.1 - Perfil sócio-econômico: vulnerabilidades

Em qualquer país do mundo, quando se procura caracterizar a juventude, sempre se depara com uma questão: que faixa etária está sendo considerada? No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contempla como idade limite desse grupo os dezoito anos, mas não há outro dispositivo legal que delimite a faixa etária juvenil. Geralmente as estatísticas brasileiras seguem os parâmetros de organismos internacionais considerando o grupo etário de 15 a 24 anos¹. Em 2000, estavam nessa faixa cerca de 20% da população (Censo IBGE). Eram jovens de 15 a 24 anos, aproximadamente 34 milhões de brasileiros que, em sua diversidade, expressavam as diferenças e as desigualdades sociais que caracterizam nossa sociedade. Ao mesmo tempo, representavam (e representam, ainda,) o segmento populacional mais fortemente atingido por velhos e novos mecanismos de exclusão social.

As disparidades de renda são grandes entre os jovens: em 2000 (Censo IBGE): a maioria (58,7%) vivia em famílias que tinham uma renda *per capita* menor do que 1 salário mínimo (dentre esses encontramos 12,2% (4,2 milhões) em famílias com renda *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo). Apenas 41,3% (14,1 milhões) viviam em famílias com renda *per capita* acima de um salário mínimo.

Considerando esse perfil de renda e, também, outros indicadores de desigualdade social, evidenciam-se alguns dos principais problemas com os quais se deparam hoje os jovens brasileiros:

- acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares;
- inadequação da qualificação para o mundo do trabalho;
- envolvimento com drogas, gravidez precoce, mortes por causas externas (homicídio, trânsito e suicídio);
- baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura.

Se esses problemas, com pesos bastante diferenciados, dizem respeito à grande maioria dos jovens brasileiros quando examinamos a situação particular dos jovens de 18 a 24 anos verifica-se que constituem o grupo mais vulnerável da sociedade brasileira. São os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional, pelas mudanças no mundo do trabalho e, ainda, os mais destituídos de apoio de redes de proteção social. Os dados a seguir confirmam esse quadro de vulnerabilidade.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, em 2003², havia no Brasil 23,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos, o que representava, aproximadamente, 13,5% da população total. Em relação à escolaridade, as estatísticas relativas a esse grupo são alarmantes. A PNAD indica que dos 23,4 milhões de jovens, apenas 7,9 milhões (34%) estavam freqüentando a escola. Portanto, 15,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos estavam fora da escola. Desses:

- 753,4 mil (4,9%) eram analfabetos;
- 5,4 milhões (35,3%) não haviam concluído o Ensino Fundamental;
- 1,7 milhão (11%) haviam concluído o Ensino Fundamental;
- 1,2 milhão (7,8%) haviam começado o Ensino Médio, mas não o haviam concluído;
- 5,8 milhões (37,5%) haviam concluído o Ensino Médio;
- 547 mil (3,5%) haviam cursado pelo menos um ano de Ensino Superior.

Precocemente afastados da escola, grande parte dos 23,4 milhões, também não estavam inseridos no mercado de trabalho formal. Dentre esses jovens, 14 milhões (60%) desenvolviam algum tipo de ocupação, sendo que 13% ou 3,0 milhões de jovens declararam-se como desempregados (55% eram mulheres). As maiores taxas de desemprego encontravam-se nas regiões metropolitanas, 24,6%, enquanto, nas áreas urbanas chegavam a 17,6%.

Os dados anteriores seriam suficientes para identificar esse grupo etário como o segmento juvenil particularmente atingido pelo processo de exclusão social: jovens de 18 a 24 anos, residentes nas regiões metropolitanas, que estão fora da escola e que não possuem vínculos formais de trabalho. Mas há ainda outras dimensões que devem ser consideradas para melhor caracterizar-se a situação de vulnerabilidade em que se encontram.

¹ Em outros países da América Latina e na Europa, o limite de idade fica em torno dos 30 anos. No Brasil, a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura - CONTAG - considera 32 anos como idade limite.

Segundo dados do Censo de 2000, 84% dos jovens brasileiros viviam no meio urbano, sendo que 31% em regiões metropolitanas, onde se evidenciava o crescimento de favelas e de periferias caracterizadas pela ausência de infraestrutura e equipamentos urbanos e de segurança pública.

Certamente existem jovens em condições também precárias vivendo no campo e nas pequenas e médias cidades brasileiras³. No entanto, nos dias atuais, a vulnerabilidade juvenil está fortemente relacionada ao crescimento (sem sustentabilidade sócio-ambiental) das grandes cidades. Várias pesquisas desenvolvidas por universidades, por organismos internacionais e por organizações não-governamentais atestam a precariedade das condições de vida dos jovens nas capitais brasileiras. Em cidades que recebem maiores fluxos migratórios — como São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Brasília — a situação é mais grave. Mas em todas as capitais dos estados brasileiros, a perversa conjugação entre carências econômicas, presença do narcotráfico e certas práticas de corrupção policial cria a imagem do jovem, sobretudo do jovem negro, como um suspeito em potencial e alvo preferencial da violência urbana.

A violência das grandes cidades atinge particularmente os jovens. Segundo os dados do Ministério da Saúde (Sistema de Informações sobre Mortalidade - Datasus), em 2002, morreram no Brasil 28 mil jovens de 20 a 24 anos, sendo que 72% das mortes foram ocasionadas por causas externas. Os jovens do sexo masculino foram o alvo prioritário dessas perdas: 18,5 mil mortes, o que corresponde a 80,5% do total.

Das 18,5 mil mortes de jovens homens, de 20 a 24 anos, por causas externas: 10,7 mil (57,7%) foram vítimas de agressão (homicídio); 3,9 mil (21,3%) morreram em razão de acidentes de transporte; as outras mortes ocorreram por afogamento, suicídio ou eventos cuja intenção foi indeterminada.

Publicação divulgada recentemente pela UNESCO mostra que, em 2002, a taxa de homicídios na população jovem foi de 54,5 para cada 100 mil, contra 21,7 para o restante da população. Dados do Mapa da Violência III, da UNESCO (2002), indicavam que essa taxa, para o grupo de jovens de 15 a 24 anos no Brasil (45,8 por 100 mil jovens, em 1999) era a terceira maior do mundo, ficando atrás apenas

² Os dados não abrangem área rural da Região Norte, exceto no Tocantins.

³ Segundo a PNAD de 2003 — que não inclui moradores da área rural dos Estados do Acre, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima — havia no Brasil 1,1 milhão de jovens analfabetos. Desses 44,3% viviam em áreas urbanas não metropolitanas e 42,3% viviam em áreas rurais. A Política Nacional de Juventude deverá contemplá-los validando e incentivando múltiplas ações e Programas desenvolvidos por iniciativas de Ministérios e demais instâncias governamentais em ações convergentes com a sociedade civil.

da Colômbia e de Porto Rico e sendo quase 8 vezes maior que a da Argentina (6,4 por 100 mil jovens em 1998).

Em resumo, os dados sobre violência e segurança corroboram o quadro das desigualdades sociais entre os jovens brasileiros, indicando a urgência de programas específicos para essa população, no contexto de políticas públicas focadas no segmento juvenil.

2.2 - Protagonismo e participação social: potencialidades

No cenário atual, a sociedade costuma ver a juventude como sinônimo de problema e como motivo de preocupação quanto ao futuro do País. São duas as imagens da juventude que predominam hoje nos meios de comunicação e na opinião pública. De um lado, nas propagandas e nas novelas, estão os jovens bonitos, saudáveis, alegres e despreocupados que oferecem modelos de vida e de consumo aos quais poucos jovens reais têm acesso. De outro, nos noticiários, estão os jovens envolvidos com problemas de violência ou comportamentos de risco, que são, na maior parte das vezes, negros e oriundos dos setores populares.

Essas duas imagens polares convergem para um tipo de senso comum que considera a juventude individualista, consumista e politicamente desinteressada. Mas esses estereótipos não dão conta da diversidade de experiências da juventude brasileira, assim expressa:

- por um lado, é verdade que poucos ainda participam de ações sociais: (a) segundo pesquisas da UNICEF, 65% dos adolescentes (12 a 17 anos) nunca participaram de atividades associativas e/ou comunitárias; (b) de acordo com *survey* nacional recente, realizado pelo *Projeto Juventude do Instituto Cidadania*, entre jovens de 14 a 24 anos de todo Brasil⁴, apenas uma minoria atua formalmente de movimentos estudantis, sindicatos, associações profissionais e partidos;
- por outro lado, demonstram um desejo de agir socialmente: parte significativa dos entrevistados pelo *Projeto Juventude* (mais de 60%, entre os mais pobres) disse que gostaria de ter oportunidade de participar de ações desenvolvidas em contextos sociais, comunitários e cidadãos. Essa predisposição não resulta do acaso, mas tem como referência as diferentes maneiras pelas quais grupos jovens vêm

⁴ Para maiores informações ver www.projetojuventude.org.br

expressando demandas, necessidades e visões de mundo para agir no espaço público. Entre as novas formas de participação juvenil podemos destacar: a) pertencimento a grupos (pastorais, redes, ong's e outras organizações juvenis) que atuam para transformar o espaço local, nos bairros, nas favelas e periferias; b) participação em grupos que trabalham nos espaços de cultura e lazer: grafiteiros, conjuntos musicais, de dança e de teatro de diferentes estilos, associações esportivas; c) mobilizações em torno de uma causa e/ou campanha: grupos ecológicos, comitês da Campanha contra a Fome, ações contra a violência e pela paz, grupos contra a globalização etc; d) grupos reunidos em torno de identidades específicas: mulheres, negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais etc.

Assim, mesmo sem desconhecer os obstáculos de diversas ordens que devem ser ultrapassados para motivar o engajamento social dos jovens, qualquer programa social a eles dirigido deve reconhecer e apoiar as múltiplas formas de atividade e criatividade dessa faixa etária, e contribuir para ampliá-las.

A juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências, pela convivência contraditória dos elementos de emancipação e de subordinação, sempre em choque e negociação. Mas essa também é a fase de maior energia, generosidade e potencial para o engajamento. Portanto, um programa dirigido aos jovens deve tomar como seus tanto os desafios que estão sendo colocados para essa geração, quanto sua forma inovadora de encontrar respostas aos problemas sociais, chamando-os permanentemente para o diálogo e para a participação cidadã.

2.3 - Características do público do ProJovem

Os jovens a que se destina o Programa apresentam alguns traços marcantes que devem ser considerados em todos os momentos da formulação e implementação do ProJovem. São jovens que:

- moram nas periferias das grandes cidades, encontram-se excluídos da escola e do trabalho e marcados por diversos e profundos processos de discriminação: étnico-racial, de gênero, geracional, de religião, entre outros;

- vivenciam uma experiência geracional inédita que os conecta a processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, a complexas realidades locais de exclusão;
- apresentam especificidades quanto a linguagens, motivações, valores, comportamentos, modos de vida e, ainda, em relação ao trabalho, à escola, saúde, religião, violência, questão sexual etc;
- revelam trajetórias pessoais bastante diferenciadas entre si, marcadas pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco e por situações de violência, mas também por novas formas de engajamento social geradoras de autovalorização e construtoras de identidades coletivas.

3 - O PROJovem

O ProJovem destina-se a jovens de 18 a 24 anos, oferece curso de formação integral, por um período de 12 meses. Aos alunos devidamente matriculados, será concedido um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00.

A formação integral compreenderá atividades de formação escolar (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e desenvolvimento de ação comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais. Atendendo às necessidades do público deste projeto, o currículo compreenderá, ainda, 400 horas de atividades não-presenciais, totalizando 1.600 horas.

Os espaços de aprendizagem visam alcançar os objetivos educacionais propostos e integrar o trabalho realizado em salas de aulas, oficinas, laboratórios e campo de estágio, entre outros⁵.

3.1 - Finalidade

O ProJovem tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma efetiva associação entre:

- elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental;
- qualificação profissional com certificação de formação inicial;
- desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

O Programa deverá contribuir especificamente para:

- a re-inserção do jovem na escola;
- a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho;
- a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias;
- a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

⁵ Ver detalhamento no capítulo 4: Projeto Pedagógico Integrado

3.2- Metas

O ProJovem tem como meta: atuar em todas as 27 capitais brasileiras e regiões metropolitanas atendendo a 200.000 jovens, no período de 2005 a 2007. Esse contingente representa cerca de 20% do universo de jovens de 18 a 24 anos, que vivem nas capitais e em suas respectivas regiões metropolitanas e que concluíram a quarta série do ensino fundamental e não possuem vínculo formal de trabalho.

3.3 - Gestão compartilhada

Desenvolvido por iniciativa do Governo Federal, a organização da gestão do ProJovem conta com um **Comitê Gestor** coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República e integrado pelo Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Como suporte operacional, o Comitê conta com uma **Comissão Técnica** também composta por representantes da Secretaria-Geral e dos três Ministérios parceiros.

O Programa é executado em parceria com as prefeituras dos municípios que se associam ao Governo Federal. Podem integrar-se ao Programa outros participantes locais como governos estaduais, CEFETs, universidades, unidades operacionais do Sistema S, organizações da sociedade civil, igrejas etc...

3.4 - Conceitos básicos

O ProJovem foi implantado em um momento histórico em que a tensão *local-global* se manifesta no mundo da maneira muito contundente: nunca houve tanta integração globalizada e, ao mesmo tempo, nunca foram tão profundos os sentimentos de desconexão e agudos os processos de exclusão. Nesse contexto, o Programa é concebido como instrumento de inclusão social em seu sentido pleno.

A integração indissociável entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária proposta pelo ProJovem pressupõe uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências, valores e práticas de solidariedade e cooperação contemporâneos do século XXI.

Dessa forma, o ProJovem caracteriza-se por:

- valorizar a singularidade da condição juvenil, suas necessidades, seus desejos frente à sua condição sócio-econômica e cultural;
- reconhecer o jovem como sujeito de direitos;

- viabilizar sua participação ativa no processo de aprendizagem em que está envolvido.

Assim, busca superar os grandes hiatos existentes entre escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, entre a preparação do cidadão para o futuro e a ação do jovem cidadão no presente.

O Programa propõe estratégias que reconduzam os jovens para os sistemas educacionais, criando e validando múltiplas formas e múltiplos espaços de aprendizagem, de modo a ampliar o acesso aos sistemas de ensino e aumentar a probabilidade de permanência neles. Para tanto, cria uma organização curricular inovadora e flexível, cujo maior desafio é romper com duas clássicas dicotomias: *educação geral X formação profissional, e educação X ação cidadã*.

Para responder efetivamente a esse desafio, é necessário ter clareza quanto às concepções que fundamentam essencialmente o Projeto Pedagógico do ProJovem. Explicitamos a seguir o significado de algumas concepções básicas e suas implicações curriculares do Programa.

Educação

No contexto do ProJovem, concebe-se a Educação como processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes tácitos. Tem caráter histórico e cultural, formando as novas gerações de acordo com o projeto histórico de uma sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas. É atribuição e responsabilidade de múltiplas agências: a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola.

Aprendizagem

A aprendizagem consiste na construção de competências, capacidades, valores e práticas sociais por meio da re-significação de elementos sociais e culturalmente transmitidos e da construção/reconstrução pessoal. É uma forma de apropriação e de re-significação da cultura pelo sujeito e interage com seu desenvolvimento psíquico. Como processo articulado à construção da subjetividade, mobiliza elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos.

Ensino

Entende-se o ensino como uma intervenção educacional/pedagógica, deliberada e planejada, que cria situações desafiadoras e propõe problemas que estimulem e orientem os alunos na construção e reconstrução de suas aprendizagens. Como ação subordinada a um programa educacional, articula as

demandas sociais por cidadãos escolarizados com as necessidades de auto-realização das pessoas. Como relação pedagógica, implica a mediação do professor entre o conhecimento e o aluno.

Juventude

Juventude é uma noção que expressa sentidos culturais diversos e cambiantes, ao longo da História. Na concepção da sociedade ocidental moderna, a etapa da juventude tem sido associada a um tempo de "moratória social", de passagem entre a infância e o mundo adulto e, assim, de preparação para a inserção no mundo do trabalho e para a constituição de nova família. Entretanto, na perspectiva do ProJovem, a juventude, com sua diversidade, é vista não apenas como passagem, mas como fase singular da vida, que pressupõe o reconhecimento de direitos e deveres específicos. Portanto, o jovem já é um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania.

Conhecimento escolar

O conhecimento escolar é compreendido nesse projeto como uma construção baseada no encontro - feito de conflitos e acordos - entre diferentes tipos de conhecimento: saberes cotidianos que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicas, elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas e, é claro, determinações legais sobre o currículo. Sua prática se faz em condições muito especiais, que são dadas pelas interações dos alunos entre si e com o professor.

Trabalho

Define-se aqui o trabalho como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio da qual o ser humano constrói suas condições de existência. Nessa perspectiva, é constituinte do sujeito na sua totalidade; é o espaço onde ele se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura. Na concepção do Programa, a qualificação profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção ocupacional, que possa⁶ assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia.

⁶ Ver detalhamento no anexo 1

Ação comunitária

A ação comunitária, por sua vez, é pensada com base no binômio *cidadania e solidariedade*, tendo como referência uma nova concepção de assistência social que enfatiza os direitos à proteção social e à seguridade social⁷. No âmbito do Programa, a ação comunitária visa a contribuir para o desenvolvimento de potencialidades dos jovens e aquisições que resultem no reconhecimento de seus direitos e deveres cidadãos.

Relação entre teoria e prática

A relação entre teoria e prática tem sido marcada historicamente por uma divisão estanque, que coloca o momento da prática como posterior ao da teoria, sob a forma de ciência aplicada. Nesse quadro, a prática fica subordinada à teoria, desvalorizando-se os saberes do cotidiano. Hoje, contudo, o campo da prática é reconhecido como *locus* da produção de saberes legítimos (e não apenas de sua aplicação), que dão origem a questões teóricas. Assim, o trabalho tornou-se cada vez mais articulado com teorias e tecnologias, sendo crescente a necessidade da educação como elemento fundante da cidadania e de preparação para o trabalho. Supõe análise e tomada de decisões *in processu*, demandando ação coletiva e gestão democrática. A capacidade de questionar a própria prática é fonte de ação instituinte, transformadora.

Interdisciplinaridade

No ProJovem, a interdisciplinaridade é vista como uma abordagem integrada às questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, que enfatizam o rápido envelhecimento da informação factual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais. Entretanto, as integrações possíveis entre áreas de conhecimento são parciais e têm de ser construídas em contextos e situações específicos. Assim, a integração entre educação, trabalho e ação comunitária se faz em função da inclusão social dos jovens cidadãos.

Avaliação do ensino e aprendizagem

Na concepção do ProJovem, avaliação do ensino e aprendizagem é um processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre o ensino e a

⁷A concepção da Assistência Social, inserida no Sistema de Proteção Social Brasileiro no âmbito da Seguridade Social, busca transformar em ações diretas os pressupostos da Constituição Federal de 1988 e da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Sua perspectiva é implantar o Sistema Único de Assistência Social integrando diferentes áreas do governo federal e este com os estaduais e municipais em uma ação comum.

aprendizagem, de forma a obter subsídios para: a) planejar as intervenções docentes; b) criar formas de apoio aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem; c) verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados; d) obter subsídios para a revisão dos materiais e da metodologia do curso.

4 - PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO

4.1 - Princípios político-pedagógicos

O princípio fundamental do ProJovem é o da integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram os jovens no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho. Entende-se ainda que o acesso a esses direitos, assim como a outros direitos universais, só será pleno quando a sociedade e, particularmente, os segmentos privados de direitos reconhecerem-se e assumirem-se como cidadãos ativos, conscientes do seu direito a ter direitos e da necessidade de lutar por eles.

Assim, o ProJovem propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã. E para que a educação básica, a qualificação para o trabalho e a ação comunitária possam se fortalecer mutuamente, cada uma delas deve desenvolver-se plenamente e em consonância com os requerimentos para uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea.

4.2 - Objetivos gerais

Ao integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, o programa deve oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, re-elaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionem quanto à sua inserção social e profissional.

Nessa perspectiva, espera-se que os jovens concluintes do Programa sejam capazes de:

- afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
- utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais;

- compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade;
- utilizar tecnologias de informática necessárias à inserção cultural e profissional;
- empregar competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda;
- estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho;
- acessar os meios necessários para exercerem efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc;
- assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;
- identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar e participar de iniciativas concretas visando a sua superação;
- refletir criticamente sobre sua própria prática;
- conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
- afirmar valores e práticas de solidariedade, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
- exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
- continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o pelo aproveitamento de outras oportunidades educativas.

4.3. Diretrizes curriculares e metodológicas

Tendo em vista esses princípios político-pedagógicos e objetivos gerais de aprendizagem, o ProJovem estabelece algumas diretrizes curriculares e metodológicas que deverão orientar a elaboração dos materiais, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Diretrizes gerais

- A formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a formação inicial profissional e a ação comunitária.
- A qualificação inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens.
- A ação comunitária deverá resultar de um diagnóstico das necessidades locais e regionais, promover o engajamento cidadão voluntário e a formação de valores e práticas solidários.

Diretrizes específicas

- Valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos jovens, tomando-os como base e ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos do ensino.
- Reconhecer e valorizar as diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura, religião etc.
- Orientar as atividades de ensino de acordo com as potencialidades, dificuldades específicas e os ritmos de aprendizagem dos participantes.
- Propiciar oportunidades de escolha e de tomada de decisão para resolução de problemas.
- Planejar vivências de construção de regras e definição de responsabilidades.
- Conjuguar a unidade dos conteúdos de ensino propostos com a possibilidade de adaptação deles às peculiaridades regionais e/ ou locais.
- Enfatizar os conceitos básicos e as funções sociais das diferentes ciências, focalizando os respectivos conteúdos na perspectiva da vida contemporânea.
- Adotar estratégias de ensino diversas (estudo de textos e filmes, visitas programadas, pesquisa de campo, produção e revisão de textos escritos, exercícios práticos e orientados, roteiros para autocorreção etc.) que dialoguem com o mundo dos jovens,

incentivando sua autonomia como aprendizes, despertando seu interesse por ampliar seus conhecimentos e suas experiências culturais.

- Enfatizar o desenvolvimento de habilidades básicas, que facilitem a adaptação dos jovens a mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade.
- Incluir espaços e tempos especialmente destinados a variadas formas de registro pessoal e análise de suas próprias trajetórias familiares, comunitárias, escolares e profissionais, assim como das novas informações e conhecimentos adquiridos.
- Estimular a dimensão instituinte da prática, orientando o jovem a ler os textos e fazer as atividades de estudo pensando na prática e, da mesma forma, desenvolver esta prática refletindo sobre os conhecimentos que construiu ao estudar.
- Incluir no percurso formativo situações pedagógicas que propiciem a aprendizagem de trabalho coletivo, das práticas associativas, das ações reivindicativas e propositivas que contribuam para a construção da participação cidadã dos jovens e que fomentem o exercício da democracia, da solidariedade, da cooperação.
- Prever oportunidades para que os jovens tenham condição de participar ativamente da vida da comunidade em que moram.
- Organizar o currículo em grandes áreas temáticas articuladas por eixos estruturantes, de modo que os conteúdos das disciplinas não se esgotem na carga horária atribuída a cada disciplina e que, em cada período, se tenha um espaço bem delimitado para concretizar estudos teórico-práticos e interdisciplinares ligados ao trabalho e à ação comunitária.
- Centrar a avaliação na organização do processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto no desempenho dos alunos, de maneira contínua e progressiva, abrangendo todos os momentos do curso.
- Avaliar múltiplos aspectos do desempenho do jovem, indo além da aferição de conhecimentos e considerando atitudes, comportamentos, compromisso com o estudo e com a ação comunitária.
- Utilizar diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação, ao longo do curso, inclusive provas e trabalhos finais, para fundamentar a auto-avaliação e a avaliação pelos colegas e pelo professor.

4.4 - Desenho do currículo

Carga horária e atividades

A carga horária do curso é de 1.600 horas (1.200 presenciais e 400 não-presenciais), a serem cumpridas ao longo de 12 meses. Esse percurso formativo será organizado em quatro unidades, com duração de três meses cada uma, nas quais os diferentes componentes curriculares se integram em eixos estruturantes que estabelecem, entre si, a progressão das aprendizagens.

O desenvolvimento das atividades previstas implicará a dedicação intensiva dos jovens ao curso por, pelo menos, 32 horas semanais. As horas presenciais (24 horas semanais) incluem as atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de qualificação profissional e à ação comunitária, sob a supervisão de um educador. As horas não-presenciais serão dedicadas às leituras e atividades das **Unidades Formativas** e à elaboração de planos e registros - individualmente ou em pequenos grupos - nos espaços e tempos mais convenientes aos estudantes.

Sempre considerando a necessária integração entre os componentes curriculares e a conveniência de desenvolver os conteúdos do ensino fundamental de modo a apoiar a qualificação profissional e a ação comunitária, a carga horária do curso será distribuída da seguinte maneira:

	Horas presenciais	Horas não-presenciais	Total
Ensino Fundamental	800	400	1.200
Qualificação Profissional	350	-	350
Ação Comunitária	50	-	50
Total	1.200	400	1.600

Unidades Formativas

A organização do curso em Unidades Formativas tem como propósito possibilitar a sua construção em um contínuo e, ao mesmo tempo, demarcar os momentos distintos que o compõem.

Cada Unidade Formativa está articulada em torno de um **eixo estruturante**, de **instrumentais conceituais** e de **ações curriculares**.

O eixo estruturante corresponde, em cada unidade, a uma situação-problema relevante na vida cotidiana dos jovens envolvidos no Programa e que os desafie de maneira particular. Os instrumentais conceituais indicam claramente a perspectiva de abordagem da situação-problema. As ações curriculares visam superar a organização por meio de disciplinas estanques.

Algumas ações curriculares, relativas às áreas de Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Artes), Matemática e Informática, estarão presentes em todas as Unidades Formativas.

No tratamento dos instrumentais conceituais, sempre se buscará combinar a ótica das Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) com a ótica das Ciências Humanas (Geografia, História e Ciências Sociais).

5 - PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO

O Plano de Implementação do ProJovem organiza-se em cinco sistemas integrados, que devem garantir a execução do curso em todos os níveis organizacionais previstos no Programa Nacional de Inclusão de Jovens. São eles o Sistema Instrucional, o Sistema Operacional, o Sistema de Apoio Pedagógico ao Estudante, o Sistema de Comunicação e Informação e o Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa.

5.1 – Sistema Instrucional

O Sistema Instrucional compreende a organização do material pedagógico, para dar sustentação ao processo de ensino e aprendizagem:

- produção de Unidades Formativas;
- seleção de um acervo de livros, vídeos, filmes, músicas, arquivos eletrônicos etc, como materiais complementares que possam ser disponibilizados para os alunos;
- elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Essas atividades foram realizadas por uma equipe multidisciplinar com alto nível de domínio das disciplinas envolvidas em cada Unidade Formativa, e com experiência de produção de materiais que desafiem os alunos a construir um conhecimento interdisciplinar que interligue a vida cotidiana, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Produção das Unidades Formativas

As Unidades Formativas, organizadas em quatro volumes multidisciplinares, têm o propósito de traduzir o currículo em situações de ensino e aprendizagem, norteando o percurso dos alunos, orientando trabalhos individuais ou em grupo e dando apoio às atividades a distância.

Contém textos com aspectos básicos de todos os conteúdos a serem tratados, buscando formas de integrá-los com os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos. Os eixos estruturantes e os instrumentais conceituais permitem direcionar os estudos em uma perspectiva interdisciplinar.

Além de textos, as Unidades Formativas contém atividades de estudo e de auto-avaliação, desafios e sugestões de leitura e de ação, proporcionando as devidas interações e flexibilidades curriculares. Os textos estão escritos em linguagem clara e simples, porém cuidada do ponto de vista da coerência e da coesão textual. Considerando a provável diversidade de experiências e de saberes dos jovens alunos, as Unidades Formativas possuem um núcleo básico de conhecimentos, com *links* para acesso a materiais de enriquecimento ou de reforço, conforme os ritmos de desenvolvimento dos alunos.

Os volumes das Unidades Formativas, de material resistente e aparência agradável, contém ilustrações, diagramas, gráficos, tabelas e ícones que remetem a outros materiais ou atividades.

Cada volume incluirá textos, atividades e roteiros de estudo, orientação para trabalhos práticos (especialmente o POP e o PLA), leituras complementares ou de reforço, bem como ilustrações, fotografias, diagramas, gráficos, desenhos etc, de acordo com os temas tratados e os objetivos da Unidade.

Seleção de acervo de livros, vídeos, filmes, músicas e arquivos eletrônicos, como materiais complementares que possam ser disponibilizados para os alunos.

A seleção desses materiais toma como critérios a qualidade técnica e a compatibilidade com a orientação das Unidades Formativas. Levará em conta tanto a necessidade de complementar e enriquecer o material básico, quanto a de atender as dificuldades e necessidades de reforço que os alunos venham a apresentar. Poderão ser usados nas oficinas, nos trabalhos de grupo, em momentos de trabalho coletivo, ou consultados individualmente pelos alunos.

Elaboração de instrumentos de avaliação de desempenho, com funções diagnóstica, formativa e somativa.

No ProJovem, a avaliação assume caráter predominantemente diagnóstico e formativo, de modo a subsidiar a adequação da dinâmica do curso às necessidades, demandas e dificuldades dos alunos. Todas as atividades de avaliação e a análise dos resultados obtidos pelos jovens têm como propósito principal subsidiar os avanços progressivos dos alunos e indicar suas necessidades de reforço e recuperação. Isso significa sinalizar para os jovens, os educadores e os gestores os objetivos almejados, os avanços conseguidos e os desafios que se colocam ao longo do curso.

Cada Unidade Formativa será acompanhada de instrumentos de avaliação: uma prova de base estruturada e fichas de acompanhamento do POP, do PLA e do desenvolvimento geral do aluno, de modo que se possa identificar os avanços conseguidos ao longo da unidade e as dificuldades que não foram superadas. Assim, a avaliação de cada unidade funcionará como base de diagnóstico e de planejamento para as atividades da unidade seguinte.

Dessa forma, o ProJovem se organiza como uma espiral, em que os alunos avançam continuamente, no seu próprio ritmo e segundo suas necessidades de reforço, retomando sempre o que foi estudado antes, e articulando esses estudos com cada novo tema ou atividade focalizados. A função somativa da avaliação aparece no fim de cada Unidade Formativa, mas não implica reprovação, e sim orientação para atividades de reforço.

No entanto, não somente o desempenho dos alunos deve ser considerado, como também o contexto concreto em que a aprendizagem ocorre: assim, os jovens, os educadores e os gestores avaliam e são avaliados, de modo que a avaliação funcione também como instrumento de gestão político-pedagógica do Programa.

A utilização de instrumentos de base estruturada poderá viabilizar a rápida sistematização e divulgação dos resultados, necessária para que a avaliação funcione como um momento indispensável e inseparável do processo de ensino e aprendizagem e possa subsidiar a gestão político-pedagógica do curso.

No fim do curso, cada aluno deverá apresentar os seguintes produtos elaborados ao longo das unidades:

- Plano de Orientação Profissional — POP
- Plano/Relatório de Ação Comunitária — PLA

No fim das quatro Unidades Formativas, os jovens deverão submeter-se, obrigatoriamente, a um exame nacional externo que, juntamente com a avaliação de desempenho ao longo do curso, servirá de base para a expedição de seu certificado de conclusão do ensino fundamental, pelos sistemas de ensino municipais, estaduais ou do Distrito Federal.

5.2 - Sistema Operacional

O Sistema Operacional compreende as ações administrativo-pedagógicas necessárias para garantir a execução plena do ProJovem. Dada a escala do Programa e seu desenho curricular integrador, esse sistema é bastante complexo, envolvendo variáveis políticas e técnicas, o que torna desafiadora sua gestão democrática.

O Sistema Operacional compreende, basicamente as atividades de:

- matrícula, permanência com bolsa auxílio, e certificação;
- apuração da frequência e do desempenho escolar dos alunos;
- distribuição dos materiais pedagógicos e equipamentos etc;
- organização dos espaços para aulas e trabalhos orientados;
- organização do tempo escolar: dos alunos, dos educadores e dos gestores;
- planejamento das aulas e dos trabalhos orientados;

Critérios para inscrição, seleção, matrícula, permanência com bolsa-auxílio e certificação.

Para inscrever-se no Programa, o jovem deverá:

- ter entre 18 e 24 anos completos;
- ter terminado a quarta série, mas não concluído a oitava do Ensino Fundamental;
- não ter emprego formal;

Haverá seleção se o número de inscritos, em uma localidade, for maior do que o número de vagas disponíveis. A seleção será feita mediante sorteio público, em local, data e horário previamente anunciados.

Os alunos serão matriculados, preferencialmente, em núcleos próximos de suas residências.

O recebimento do auxílio financeiro, no valor de R\$ 100,00 por mês, está condicionado à frequência e a entrega dos trabalhos escolares. Esse benefício será transferido a cada aluno, por instituição financeira credenciada.

Para receber o auxílio, o aluno deverá:

- comparecer todo mês a, pelo menos, 75% das atividades presenciais, em cada Unidade Formativa, incluindo a ação comunitária programada
- entregar os trabalhos escolares previstos para cada mês.

O controle de presença e da entrega dos trabalhos será realizado pelos próprios docentes, devendo ser lançado mensalmente no sistema de monitoramento e avaliação do Programa.

O exame nacional externo, para fins de certificação de conclusão do Ensino Fundamental, que ocorrerá no final do curso, utilizará a matriz de habilidades e conhecimentos elaborada por comissão especialmente designada para essa tarefa.

Para habilitar-se ao exame nacional externo para fins de certificação, o jovem deve ter tido frequência de, pelo menos, 75%.

Normas específicas serão definidas para regulamentar as questões de avaliação e do exame nacional externo e da qualificação profissional.

Distribuição dos materiais impressos

Tendo em vista o rebaixamento dos custos, os materiais didáticos do ProJovem serão reproduzidos e distribuídos pelo Governo Federal.

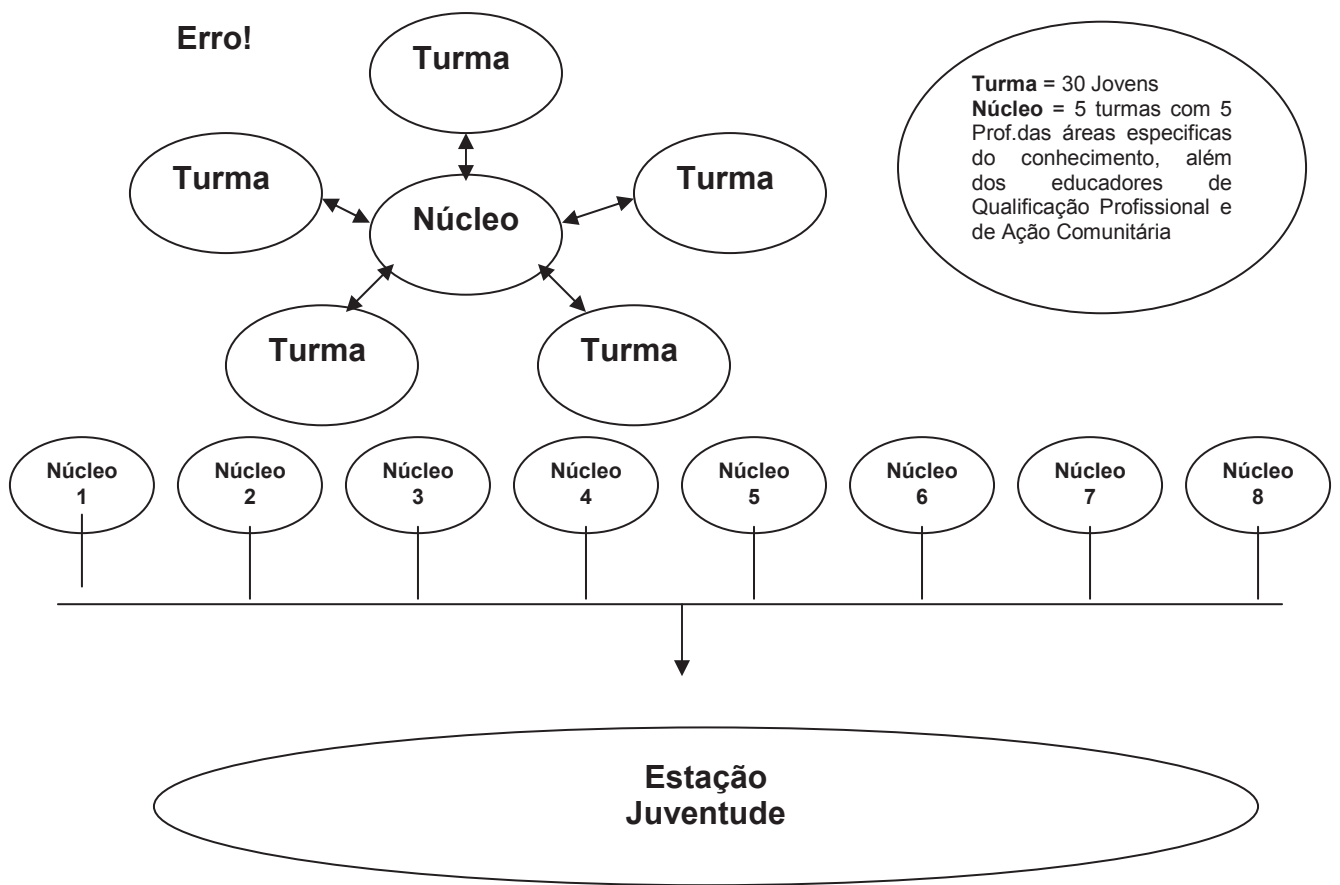
A listagem com o endereço das estações juventude deve ser enviada à Coordenação Nacional do ProJovem para possibilitar a entrega dos materiais.

Organização do espaço no ProJovem

O Programa será desenvolvido em **Núcleos**, compostos de **5 turmas** com 30 jovens, que funcionarão diariamente, em locais onde haja espaços adequados disponíveis e, se possível, próximos aos domicílios dos estudantes.

Dada a exigência metodológica do programa, que se fundamenta no trabalho coletivo dos docentes, não será possível separar fisicamente as cinco turmas de um núcleo.

Os núcleos, por sua vez, estarão vinculados a uma **Estação Juventude**. Local para onde os jovens e os educadores, que atuam nos núcleos, possam se deslocar com alguma frequência.



A **Estação Juventude** funcionará como espaço de referência para os jovens. Será um local de encontro, busca de informação e orientação, estudo, servindo, ainda, para o desenvolvimento de atividades em grupo, realização de eventos culturais, entre outras ações que favoreçam seu processo formativo, expressão cultural e participação cidadã.

Cada Estação Juventude contará com o apoio dos educadores da área de qualificação profissional e de ação social, que serão os responsáveis pelo desenvolvimento das ações dessas áreas nos núcleos.

Nas Estações Juventude haverá, ainda, um coordenador pedagógico, responsável pelo desenvolvimento das ações curriculares dos núcleos, um coordenador administrativo, que deverá articular e realizar as ações administrativas, no âmbito dos 8 núcleos, bem como um profissional de apoio administrativo.

Os acervos multimídia, equipamentos e instalações que complementem o trabalho realizado em sala de aula ficarão nas Estações, à disposição dos alunos e educadores e demais profissionais vinculados ao ProJovem.

Esses espaços servirão também como ambiente de reunião e formação dos gestores e docentes e avaliação do programa.

Finalmente, o ProJovem aproveitará intensamente a **cidade** como **espaço educador**, incentivando estudos do meio, pesquisas de campo, visitas e intervenções em locais diversos: a própria comunidade a que pertencem os jovens, além de empresas produtivas, órgãos públicos de prestação de serviços, centros culturais, associações e outros espaços de participação política e manifestação cultural.

A organização do tempo no ProJovem

A organização do tempo no ProJovem deve compatibilizar as atividades presenciais entre si e com as atividades não-presenciais.

Cada Unidade Formativa será desenvolvida em doze e meia semanas de trabalho, totalizando 50 (cinquenta) semanas no fim do curso.

Cada semana será organizada de modo a incluir, ao longo de todo o curso, 24 horas presenciais teórico-práticas, que podem estar assim distribuídas:

- elevação de escolaridade: 10 horas;
- qualificação profissional: 5 horas;
- ação comunitária: 1 hora;
- informática: 2 horas
- estudos/trabalhos interdisciplinares: 6 horas.

Cada semana incluirá, também, oito horas de atividades não-presenciais, que serão acompanhadas pelo professor-orientador, distribuídas pelos componentes curriculares, incluindo o Plano de Orientação Profissional - POP e o Plano de Ação Comunitária - PLA.

Dessa forma, o tempo semanal total de dedicação dos jovens ao curso será de 32 horas semanais.

Sugestão de organização semanal do tempo: JOVENS

	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
1ª hora	FORM BÁSICA: LÍNGUA PORTUGUESA	FORM BÁSICA: MATEMÁTICA	FORM BÁSICA: LÍNGUA ESTRANGEIRA	FORM BÁSICA: CIÊNCIAS HUMANAS	FORM BÁSICA: CIÊNCIAS DA NATUREZA
2ª hora					
3ª hora	AÇÃO SOCIAL/ COMUNITÁRIA (PROF ORIENT)	QUALIF P/ TRABALHO (PROF ORIENT)	TRABALHO COM O PROF. ORIENT. ARTES; ATIVIDADES INTEGRADORA S.	QUALIF P/ TRABALHO PROFESSOR DE FORMAÇÃO PROFISSIONA L	TRABALHO COM O PROF. ORIENT. ARTES; ATIVIDADES INTEGRADOR AS.
4ª hora					
5ª hora		INFORMÁTICA (PROF ORIENT)			

A organização dos horários dos núcleos deve ser feita de modo a permitir que um mesmo profissional possa exercer as atividades de **especialista** e as de **professor-orientador**. Cada professor-orientador será responsável por 6 (seis) horas de atividades integradas e 1 (uma) hora de plantão, por semana, para atendimento de dificuldades específicas encontradas na leitura das Unidades Formativas.

Planejamento das atividades presenciais

Cada núcleo deverá contar com cinco professores habilitados nas diferentes áreas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Língua Estrangeira), que possam atuar como **professores-orientadores** (um por turma) e como **professores-especialistas** (de todas as turmas), em horários previamente estabelecidos. O núcleo receberá o apoio de educador responsável pela qualificação para o trabalho, nos arcos ocupacionais selecionados pelo município, além do educador da área de ação comunitária social.

O **professor-orientador** será incumbido da regência da turma durante a maior parte das horas presenciais, de modo que possa estabelecer os vínculos necessários para uma efetiva orientação educacional de cada aluno individualmente e do grupo.

Além da habilitação para docência em área do conhecimento específica do ensino fundamental, os professores-orientadores deverão estar capacitados para apoiar e avaliar o desenvolvimento integral dos jovens, contando com o auxílio dos profissionais da área de formação profissional e da assistência social. Orientarão os jovens nas atividades relacionadas à formação básica e introdução à Informática, assim como na ação comunitária e na elaboração de seu POP, esse último em parceria com o educador responsável pela qualificação para o trabalho. Serão os principais responsáveis pela integração das ações curriculares.

Todos os educadores e gestores participarão do curso de formação inicial e continuada, que contará com materiais didáticos estruturados de acordo com as diretrizes curriculares do Programa. Essa formação busca favorecer a construção de atitudes, valores e conhecimentos que propiciem o trabalho docente em equipe, assim como o estabelecimento de compromissos na relação entre professores e alunos.

O planejamento das atividades presenciais, de cada Unidade Formativa, deverá ser feito na semana anterior ao início das mesmas. Nas reuniões semanais, esse planejamento será detalhado, articulando-se as aulas temáticas (especialistas) com as atividades integradoras (professores-orientadores), incluindo o POP e o PLA. É importante que todos os docentes (de formação geral, de qualificação para o trabalho e de ação comunitária) planejem coletivamente, de modo a viabilizar a participação de todos e criar sinergia no funcionamento do núcleo.

É preciso prever meios e modos para realizar:

- Oficinas de educação física: dança, artes marciais, expressão corporal, esportes.
- Oficinas culturais (música, teatro, dança, cinema etc).
- Visitas a museus, exposições, patrimônio histórico ou ambiental, órgãos públicos, ONGs, articuladas a tópicos do currículo.
- Idas ao cinema, teatro e a espetáculos, articuladas a temas do currículo.
- Excursões a locais interessantes, articuladas a temas relacionados a questões ambientais e outros temas do currículo.
- Pesquisa documental, articulada a tópicos do currículo, ao POP e ao PLA.

Em cada evento, deve haver contatos prévios com gestores dos locais a visitar, definindo-se horários, meios de transporte e alimentação, material de apoio para anotações e outros registros (fotos, desenhos, gravações etc).

5.3 - Sistema de Formação Continuada e Apoio à Aprendizagem

O Sistema de Formação Continuada e Apoio à Aprendizagem abrange a seleção e a preparação dos docentes do curso e o esquema de trabalho dos professores-orientadores.

Seleção dos docentes

Em cada núcleo, o trabalho de apoio à aprendizagem será realizado pelos professores-orientadores, que serão recrutados segundo critérios de:

- a) competência em uma área específica do currículo (formação docente, em nível de graduação, em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza) e competência para desenvolver a Qualificação para o Trabalho e a Ação Comunitária e,
- b) b) disponibilidade de tempo (mínimo de 30 horas semanais). Deverão ser especificamente preparados para as funções que lhes cabem no ProJovem.

Formação dos docentes para atuar no ProJovem

Sendo a formação específica em uma área do currículo um pré-requisito para a admissão como docente do ProJovem, a preparação dos profissionais será direcionada não aos conteúdos em si, mas sim ao Programa, aos estudantes que atenderá, e à dinâmica pedagógica integrada que o caracteriza.

A formação dos docentes para atuar no ProJovem - antes do curso e ao longo dele - ficará a cargo de instituição competente. Essa formação deverá focalizar o processo do ProJovem e todas as ações curriculares tratadas nas Unidades Formativas, tendo também como referência o Manual do Educador, cuja tônica será a construção do conhecimento teórico-prático, integrando conteúdos do ensino fundamental, temas de qualificação para o trabalho e ação comunitária. Assim, os docentes do ProJovem deverão ser preparados para o trabalho de orientação, mediante o estudo de:

- Conteúdos:
 - ⇒ Unidades Formativas do Programa, enfatizando seus eixos estruturantes e instrumentais conceituais;
 - ⇒ transformações no mundo do trabalho e novas características da qualificação profissional;
 - ⇒ características bio-psico-sociológicas da faixa etária dos alunos;
 - ⇒ processos identitários no mundo globalizado.
- Metodologias:
 - ⇒ organização de processos de trabalho coletivo (oficinas, debates etc);
 - ⇒ método das unidades de estudo e trabalho;
 - ⇒ orientação de projetos e ações sociais;
 - ⇒ gestão democrática de grupos;
 - ⇒ processo pedagógico na educação a distância.
 - ⇒ avaliação de desempenho escolar
 - ⇒ planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem.
- Princípios e valores:
 - ⇒ educação, família, escola e cidadania;
 - ⇒ ética das relações interpessoais;

- ⇒ inclusão e participação;
- ⇒ cidadania ativa.

Essa formação será desenvolvida em 160 horas, antes do início do curso, continuando ao longo das Unidades Formativas, com duas horas semanais de estudo orientado. Os conteúdos e atividades de formação continuada darão seqüência à formação anterior ao curso ou serão ditados por questões de prática surgidas durante a implementação do Programa.

O desempenho dos docentes no curso será avaliado pelas instituições responsáveis pela formação, devendo abranger aspectos teóricos e práticos. Essa avaliação deverá ser feita com regularidade ao longo de todo o curso.

5.4 - Sistema de Comunicação e Informação

O Sistema de Comunicação e Informação terá como propósito: agilizar o fluxo das informações indispensáveis para que os demais sistemas funcionem adequadamente; manter os vínculos dos alunos com o curso; e estimular a formação de comunidades de aprendizagem e trabalho e de convivência social.

Por meio dele, serão divulgadas instruções da Coordenação Nacional e das Coordenações Municipais do Programa, a Programação das Estações Juventude, decisões dos fóruns a respeito da vida acadêmica dos alunos, avisos das instituições formadoras relativos à formação dos docentes etc. Da mesma forma, deverá veicular manifestações dos alunos, dos docentes e dos gestores locais a respeito de aspectos do ProJovem.

Para assegurar esses fluxos, serão usados recursos, tais como:

- Jornal do ProJovem, ou similar;
- Centrais de Atendimento;
- Sítio na WEB.

Jornal do ProJovem

O Jornal do ProJovem terá a função de divulgar as ações o Programa nas cidades que implantaram o curso. Será editado e distribuído para todos os Núcleos e Coordenações Municipais do Programa.

Sítio na WEB

O sítio do ProJovem terá vários menus destinados aos diferentes tipos de serviços prestados:

- informação geral sobre o curso;
- mural de informações;
- componentes curriculares e conteúdos das aulas;
- contato com o professor-orientador;
- contato com os especialistas;
- endereços e dados pessoais dos participantes;
- intercâmbio com outros alunos e outros núcleos do Programa;
- *links* com outros sítios, selecionados de acordo com os interesses dos alunos.

5.5 – Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa

O Sistema de Monitoramento e Avaliação - SMA produzirá dados, informações e conhecimentos que permitirão o contínuo aperfeiçoamento do funcionamento do projeto, além de possibilitar a avaliação da qualidade do curso.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação é integrado por instituições universitárias ou por centros especializados em pesquisa e desenvolvimento da área. Várias Instituições Superiores de Ensino Federal estão envolvidas nesse sistema.

Para fins de monitoramento interno, as instituições apoiarão o trabalho desenvolvido pelos Núcleos, Estações Juventude, Coordenações Municipais e Coordenação Nacional, por meio da operação e manutenção de sistema informatizado de registro e processamento de dados, especialmente os referentes à frequência dos alunos e às ações curriculares, produzindo e disponibilizando informações fidedignas e relevantes para a gestão do Programa em todos os seus níveis.

No que concerne ao monitoramento e avaliação externos, as instituições serão responsáveis pela avaliação diagnóstica inicial dos alunos, a realização do exame nacional externo para fins de certificação, bem como as pesquisas que permitirão avaliar a implementação e a efetividade do Programa ao longo de sua execução.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação é composto dos quatro subsistemas, a seguir explicitados:

1. **Subsistema de monitoramento:** monitora o cadastro e a matrícula de alunos, a formação e alocação de educadores e coordenadores, o registro de freqüências, ações curriculares, atividades e avaliações do aluno, e produz a informação necessária à gestão do programa em seus diferentes níveis.
2. **Subsistema de supervisão:** inspeciona núcleos, estações e agências formadoras com o objetivo de assegurar a fidedignidade das informações e a correta implementação do programa.
3. **Subsistema de avaliação externa de alunos:** elabora os instrumentos de avaliação externa da formação do alunado, organiza a avaliação e produz os resultados correspondentes.
4. **Subsistema de avaliação do programa:** implementa as ações necessárias à avaliação da implementação e da efetividade do ProJovem.

Os Fóruns do ProJovem

Os **Fóruns do ProJovem** são colegiados incumbidos de permitir a participação democrática dos agentes do ProJovem e de propor encaminhamentos para questões acadêmicas e administrativas que não estejam reguladas nas normas do Programa.

A organização e o funcionamento dos fóruns, com as respectivas funções e instâncias serão normatizadas, posteriormente, em ato próprio do Comitê Gestor Nacional do ProJovem

6 - CUSTOS DO PROJOMEM

Para o início do Programa, em 2005, estão previstos no orçamento da Presidência da República recursos em torno de R\$ 300.000.000,00 (trezentos milhões) distribuídos em ações governamentais, conforme o PPA.

7 - BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS

ANDRADE, José Eduardo de. **Contribuição para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília : [s.n.], 2004.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão Especial. **Relatório final**. Brasília : [s.n.], 2004.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** , Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Programa Economia Solidária em Desenvolvimento** : Carta de Princípios. Brasília : [s.n.], 2004. (mimeografado).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 5 julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Contribuição para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: [s.n.], 2004.

EDUCAÇÃO de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília: UNESCO ; MEC, 2004. (Coleção Educação para Todos).

GENRO, Tarso. **Diretrizes para a agenda em educação no Brasil**. Brasília : [s.n.], 2004. (mimeografado).

Grupo Interministerial da Juventude. Relatório final. Brasília: [s.n.], 2004.

PROJETO Juventude : documento de conclusão. São Paulo : Instituto Cidadania 2004.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Margarida Maria; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. **Os Desafios Da educação de jovens e adultos**: vencer barreiras da exclusão e da inclusão tutelada (mimeografado), 2004.

MASAGÃO, Vera. **Contribuição para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: [s.n.], dezembro de 2004.

POLÍTICAS públicas de / para / com juventudes. Brasília: UNESCO, 2004. 304p.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Contribuição para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: [s.n.], dezembro de 2004.

VERAS, Roberto. **Contribuição para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: [s.n.], dezembro de 2004.

VILLAS-BOAS, Renata. **Contribuição para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: [s.n.], 2005.

ANEXO 1

PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA - PLA

Finalidades:

- Ampliar a percepção e os conhecimentos sobre a realidade social, econômica, cultural, ambiental e política - local, regional e nacional - a partir da condição juvenil.
- Promover o protagonismo e a participação crítica e transformadora dos jovens na vida pública.
- Contribuir para a formação do jovem na perspectiva do reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania.
- Propiciar a articulação entre as aprendizagens proporcionadas pelos componentes curriculares do programa por meio de vivências e práticas solidárias, cooperativas e cidadãs.
- Fortalecer os espaços de socialização juvenis, bem como os vínculos familiares, de vizinhança e comunitários.

O Plano de Ação Comunitária é um instrumento construído pelos jovens nas Unidades I e II do curso, com o apoio do professor-orientador, para organizar e orientar o engajamento e a participação cidadã em ações sociais de interesse público que serão realizadas no decorrer das Unidades III e IV do Programa. O PLA deve servir como um "guia para a ação", descrevendo o caminho que será percorrido pelos jovens e os procedimentos e as ferramentas que serão utilizados.

Além de resultar em um documento referência para os jovens, a construção do Plano de Ação Comunitária deve proporcionar para a turma de jovens a vivência de traçar o percurso entre o momento presente e o futuro próximo, entre a realidade vivida e a almejada, despertando nos jovens o desejo de realizar transformações no plano pessoal, profissional, social e político.

O Plano de Ação Comunitária compreende a realização de um diagnóstico do contexto social, ambiental, cultural, econômico e urbano em que os jovens estão inseridos; a elaboração de propostas de ação com base no diagnóstico e a definição das formas de execução dessas ações; prevê os procedimentos e as ferramentas de monitoramento, ou seja, de avaliação contínua do que está sendo realizado e, ao final, a sistematização das aprendizagens construídas na experiência, indicando possibilidades de continuidade e aprofundamento da participação juvenil no futuro.

O processo de elaboração do PLA deve permear o desenvolvimento dos outros componentes curriculares das Unidades I e II do Programa, buscando-se a articulação efetiva com as Ciências Naturais e Humanas, a Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Artes, Qualificação para o Trabalho etc. Ao final da Unidade II a proposta do PLA deve estar concluída. Para a execução das ações sociais previstas no PLA, estão previstas 50 horas exclusivas nas Unidades III e IV, o que desafia a equipe de professores de cada núcleo a realizar o planejamento integrado das atividades em sala de aula, especialmente nas duas primeiras unidades.

I. Diagnóstico

Tem a finalidade de construir novos conhecimentos sobre o território em que os jovens vivem, para que apreendam o contexto sócio-político, econômico, cultural e urbano em que estão inseridos; para possibilitar que se apropriem com profundidade crítica e analítica de realidades antes percebidas superficialmente; que se conscientizem de suas potencialidades e dificuldades e se comprometam com a busca de soluções conjuntas e coletivas para melhorar e qualificar o ambiente em que vivem. A elaboração do diagnóstico pode ser organizada em dois momentos:

a) Caracterizar por meio do levantamento de informações e dados obtidos com a realização de pesquisas, leituras, visitas de campo e entrevistas direcionadas para questões sobre:

- quem são os jovens na comunidade, quem são os moradores adultos com quem eles convivem (perfil sócio-econômico: renda, escolaridade, ocupação);
- como vivem, considerando as condições existentes de habitação, saneamento básico, transportes, etc., bem como o acesso à educação, aos serviços de saúde, à cultura, ao lazer, ao esporte;

- quais são os espaços de convivência social e suas características;
- qual é a história da comunidade (como e quando surgiu e se desenvolveu);
- quais são os problemas e necessidades enfrentadas, especialmente pelos jovens;
- quais são as formas existentes de organização coletiva e de enfrentamento desses problemas (programas e projetos sociais, movimentos e organizações sociais, culturais e sindicais, associações de moradores etc.).

b) Analisar, interpretar as informações levantadas:

- relacionar as peculiaridades locais do perfil sócio-econômico dos jovens e moradores, suas condições de vida e formas de convivência social com as características da região em que se inserem e sua contextualização na dinâmica de desenvolvimento da cidade;
- identificar quais são os problemas mais importantes (prioritários) enfrentados pelos jovens a partir da reflexão para diferenciação entre suas causas e seus efeitos;
- identificar quais são as potencialidades existentes na comunidade, na juventude local e dentro da própria turma de jovens para enfrentar os problemas prioritários (situações que podem ser mudadas/solucionadas) e/ou os desafios (novas situações que podem ser criadas diante de um problema).

II – Definição do problema ou desafio da realidade local onde vão atuar.

a) Uma ou mais situações poderão ser escolhidas por turma para desenvolvimento do Plano de Ação Comunitária - PLA. Essa escolha poderá ser feita ao se relacionar as demandas prioritárias identificadas no diagnóstico com os interesses, as vocações e os desejos dos próprios jovens, considerando entre outros aspectos:

- a relevância dos problemas e desafios para a juventude e a comunidade local;

- o interesse e a motivação efetiva dos jovens que estão elaborando o PLA de intervirem;
- a oportunidade da intervenção, avaliando-se seus limites e possibilidades frente às condições existentes e ao tempo que se dispõe.

b) Para cada situação escolhida - por um ou mais grupos, duplas e em casos específicos, até individualmente - deverá ser desenvolvido o Plano de Ação Comunitária - PLA. A reunião do conjunto de intervenções pretendidas pelos jovens deverá compor o Plano de Atuação da Turma para ser compartilhado e acompanhado coletivamente por todos os integrantes.

c) Exemplos de situações para ação comunitária dos jovens:

- falta de infra-estrutura urbana ou determinada política social no território em que vivem (pesquisa, caracterização em profundidade do problema, mobilização, encaminhamento e negociação com os órgãos públicos competentes);
- resgate e promoção da cultura local (produção de eventos, produção cultural por meio de expressões musicais, dança, teatro, etc);
- sensibilização e informação junto a outros jovens sobre o uso de drogas, DST-AIDS, sexualidade, gravidez precoce etc..(organização de campanha nas escolas, organização de oficinas, debates e produção de material);
- defesa e proteção ambiental (campanha educativa de limpeza e destinação adequada do lixo, coleta seletiva, reaproveitamento de material reciclável para geração de renda);
- preservação e valorização do patrimônio histórico (caracterização e divulgação do patrimônio, turismo);
- campanhas de interesse público, tais como: ações de combate à fome, campanha de vacinação (apoio organizativo, sensibilização do público alvo etc.);
- serviços, programas e projetos sociais desenvolvidos pela rede pública local: creches, abrigos, asilos, saúde da família etc. (desenvolvimento de atividades lúdicas e de recreação, apoio ao agente comunitário de saúde);

- fortalecimento de conselhos, fóruns, movimentos sociais e culturais locais (apoio à organização, sensibilização e disseminação das propostas ao público juvenil por meio de seminários, oficinas, produção de material);
- apoio ao desenvolvimento de associações de moradores, sindicatos, organizações não-governamentais, grupos juvenis e todo tipo de organizações voltadas à defesa de interesses coletivos e públicos;
- prestação de serviços à comunidade na área de capacitação para o trabalho, que será desenvolvida pela sua turma (pesquisa sobre mercado de trabalho na área específica e ação experimental).

III – Passos para a formatação do PLA

O PLA deve apresentar um conjunto de atividades inter-relacionadas e coerentes para alcançar determinados objetivos ou resultados. Elas devem ser dirigidas a um público alvo definido, organizadas e distribuídas em um período de tempo, e podem utilizar os recursos materiais, humanos e cognitivos disponíveis. As seguintes questões devem ser trabalhadas:

- quem elabora e executa o plano (como os jovens, autores do plano, se identificam: por idade, por características que lhes são próprias/específicas tais como vocações, habilidades já constituídas, interesses e outros aspectos);
- o que pretendem fazer (em algumas palavras descrever a área/tipo de atuação);
- para quem (quem será atingido ou beneficiado pela ação);
- onde (em que bairro, região e/ou em que organização/instituição);
- por quê (qual problema ou desafio pretendem enfrentar com o que vão fazer; que importância tem e quais são suas motivações: relacionar com as principais questões apontadas no diagnóstico e o sentido da escolha para o grupo);
- para quê (que contribuição a atuação pretendida trará para a melhoria do território/ da comunidade/dos beneficiários, qual é a situação ideal pretendida);
- que resultados concretos pretendem obter na prática (a partir dos problemas e desafios identificados que objetivos concretos esperam alcançar);

- que ações precisam ser realizadas para isso (elencar as ações necessárias);
- quem são os responsáveis por cada uma delas
- que prazo é necessário para realizá-las
- que recursos são necessários (conhecimentos, habilidades, recursos materiais, humanos, outros).

Ao elaborar o PLA deve-se considerar a utilização de diversas linguagens, da comunicação (artes plásticas, teatro, música, cinema, vídeo, rádio etc.), da ciência, da cultura etc. que, uma vez escolhidas, dão conteúdo e foco para as ações que se pretende realizar. Diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, a Língua Portuguesa, podem ser envolvidas para elaborar o texto do PLA.

IV – Desenvolvimento e monitoramento do PLA

O Plano de Atuação deverá ser executado em 50 horas, distribuídas ao longo de 6 meses previstos para as Unidades III e IV, em períodos acordados com o professor-orientador, e que incluem a execução e o monitoramento prevendo-se:

- tempo determinado para a preparação/avaliação e a realização de cada atividade prevista, quando a proposta de ação é inteiramente protagonizada pelos jovens;
- tempo para a participação em atividades e para reuniões periódicas com os parceiros (de organizações, programas, serviços, etc.), quando a proposta é de contribuição dos jovens em um programa, projeto ou serviço já existente para avaliação conjunta sobre a atuação dos jovens;
- tempo/momentos de trocas e reflexões conjuntas com toda a turma de jovens, sobre dificuldades e conquistas que o conjunto das vivências e práticas apresenta;
- registros e documentação das atividades realizadas, por meio de instrumentos criados para isso, tais como relatórios, fichas etc., para construir a memória objetiva e subjetiva da experiência vivenciada por cada jovem, pelo grupo e pelos beneficiários.

O objetivo de implementar processos coletivos e sistemáticos de avaliação - resgatando as vivências, as informações sobre as práticas, coletando evidências sobre o que está sendo realizado, organizando relatos de resultados - é promover o diálogo e

a reflexão (individual e coletiva) permanente dos jovens sobre a experiência e possibilitar ajustes no PLA.

Alguns desafios se colocam para os professores e jovens nesta etapa:

- tornar os espaços coletivos em sala de aula referenciais para decisões sobre encaminhamentos e ajustes do plano, ou seja, criar condições para que se realize uma gestão compartilhada do(s) PLA(s), envolvendo toda a turma e os professores;
- fortalecer a autonomia dos jovens na execução do PLA, estimulando a iniciativa, a criatividade e valorizando de sua participação;
- promover a socialização de experiências na Estação Juventude, difundindo as aprendizagens construídas coletivamente pelos jovens para que possam se sentir capazes de gerar e intercambiar novos conhecimentos e experiências;
- assegurar a governabilidade do PLA, especialmente quando a proposta se realizar no âmbito de outras organizações/instituições cujos fluxos e dinâmicas internas podem diluir a identidade da proposta de participação dos jovens;
- fomentar a articulação de apoios e de novas parcerias que ampliem o reconhecimento público e a sustentabilidade do(s) PLA(s).

VI – Avaliação e sistematização

A avaliação e a sistematização são momentos de balanço, de resgate, análise e re-significação do conjunto de cada experiência de ação comunitária desenvolvida pelos jovens e pelo conjunto da turma. A partir de reflexões sobre as práticas, as principais aprendizagens construídas pelos jovens devem ser destacadas, especialmente no que se refere:

- ao alcance dos resultados propostos;
- aos acertos e erros nas formas de encaminhamento e realização das ações propostas (incluindo as formas de distribuição do tempo e o dimensionamento dos recursos necessários);
- aos desafios do trabalho coletivo em equipe e da gestão compartilhada (distribuição de tarefas, tomada de decisões etc.);

- aos efeitos provocados pelo(s) PLA(s) nos beneficiários e atingidos;
- às novas competências, habilidades e sensibilidades proporcionadas aos jovens executores pela concretização do PLA;
- ao sentido da experiência vivenciada pelos jovens no que se refere à participação e ao exercício da cidadania.

Ao final da Unidade IV, os jovens devem realizar um levantamento de oportunidades de continuação e aprofundamento em ações de participação e cidadania, com vistas a subsidiar seus passos futuros.

ANEXO 2

PROJETO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL - POP

Finalidades:

- Possibilitar ao cursista um melhor aproveitamento das oportunidades práticas e teóricas oferecidas pelo curso no campo da qualificação para o trabalho.
- Permitir ao cursista um exercício de resgate e sistematização de sua trajetória profissional, assim como de projeção dos próximos passos de seu processo de qualificação para o trabalho.
- Possibilitar à coordenação do Programa a oportunidade de, com as informações levantadas e organizadas pelos cursistas no POP, reunir uma base de dados a respeito deles, visando a qualificação do próprio Programa e de outras políticas públicas para o segmento da juventude.

Características Básicas

- Trata-se de um projeto de caráter individual, que envolverá muitos momentos coletivos.
- Será construído ao longo do desenvolvimento do curso, sob a orientação de um professor do Programa.
- Terá a colaboração de um professor de matérias profissionalizantes específicas, co-orientador (provavelmente integrado a uma instituição associada para ministrar as disciplinas específicas).
- Os professores-orientadores receberão uma formação especial para o desempenho dessa atribuição.
- A organização do POP seguirá um padrão formulado pelo Programa.

ANEXO 3

FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

Arcos de Ocupações para Jovens

1. Definição de Arcos de Ocupações: são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a jovem trabalhador/a (assalariamento, auto-emprego e economia solidária). Embora um arco possa apresentar um número maior de ocupações, a presente proposta trabalha com no mínimo 4 (quatro) e no máximo 5 (cinco) ocupações por arco, limitação imposta pela carga horária disponível.

As ocupações de um arco estão descritas individualmente na Classificação Brasileira de Ocupações, mas não necessariamente estão contidas na mesma família ocupacional.

2. As ocupações individuais propostas estão sendo cotejadas com as ocupações de jovens no CAGED, por capital/região metropolitana, de modo a orientar a escolha dos arcos.

Anexo 3

Relação Arco de Ocupações - Ocupação - Código CBO

ARCO	OCUPAÇÕES	CÓDIGO CBO
1. Telemática	a) Operador de Microcomputador b) Telemarketing c) Helpdesk - apoio ao usuário de informática d) Assistente de vendas (informática e celulares)	4121-10 4223-10 3172-10 3541-25
2. Construção e Reparos I (Revestimentos)	a) Ladrilheiro b) Pintor c) Vidraceiro (Edificações) d) Trabalhador da manutenção de edificações (reparos prediais)	7165-10 7233-10/7166-10 7163-10 9914-05
3. Construção e Reparos II (Instalações)	a) Eletricista Predial b) Instalador-reparador de linhas e equipamentos de telecomunicações c) Instalador de sistemas eletrônicos de segurança d) Trabalhador da manutenção de edificações (instalações)	7156-10 7313-20 9513-05 9914-05
4. Turismo e Hospitalidade	a) Cumim b) Recepcionista c) Guia c) Agente de viagem	4221-05 5114-05 3548-15
5. Vestuário	a) Costureiro b) Reformadora de roupas c) Montador de artefatos de couro d) Vendedor de comércio varejista (vestuário)	7632-10 7630-15 7653-15 5211-10
6. Administração	a) Arquivista/arquivador b) Almoxarife c) Auxiliar de escritório/administrativo d) Contínuo/Office-boy/Office-girl	4151-05 4141-05 4110-05 4122-05
7. Serviços Pessoais	a) Cabeleireiro/Barbeiro b) Manicure/pedicure c) Maquiador d) Esteticista	5161-10/5161-05 5161-20/5161-40 5161-25 5161-15
8. Serviços Domésticos I	a) Jardineiro b) Porteiro c) Empregado doméstico nos serviços gerais - Caseiro d) Cozinheiro no serviço doméstico	6220-10 5174-10 5121-05 5132-10
9. Serviços Domésticos II	a) Motorista b) Faxineiro c) Babá d) Lavadeiro	7823-05 5121-15 5162-05 5163-05
10. Esporte e Lazer	a) Auxiliar técnico - nos esportes b) Monitor de esportes e lazer c) Animador de eventos d) Apresentador de festas populares	2241-35 3714-10 3763-05 3763-10
11. Metalmeccânica	a) Serralheiro b) Funileiro industrial c) Assistente de vendas (automóveis e autopeças) d) Auxiliar de promoção de vendas - administrativo (lojas de automóveis e autopeças)	7244-40 7244-35 3541-25 4110-05
12. Madeira e Móveis	a) Marceneiro b) Reformador de móveis c) Vendedor lojista (móveis) d) Desenhista de móveis	7711-05 7652-35 5211-10 3184-25

13. Arte e Cultura I	a) Ator de teatro b) Artistas da dança (dançarino, figurino e coreografia) Dançarinos tradicionais e populares e) Produtor de espetáculos	2625-05 2628 3761 2621
14. Arte e Cultura II	a) DJ/MC b) Fotografo social c) Operador de câmara de vídeo (cameraman) d) Grafiteiro (artes visuais)	Sem CBO 2618-15 3721-15 2624-05
15. Saúde	a) Auxiliar de laboratório de análises clínicas b) Recepcionista de consultório médico ou dentário c) Corretores de seguros (venda de planos de saúde) d) Auxiliar de administração (hospitais e clínicas)	5152-15 4221-10 3545-05 4110-05
16. Gestão Pública e 3º Setor	a) Assistente administrativo (no serviço público) b) Coletor de dados em pesquisas c) Elaboração/gestão de projetos sociais d) Trabalho social	4110-10 4241-05 Sem CBO Sem CBO
17. Educação	a) Crecheiro b) Merendeiro c) Contador de histórias d) Assistente administrativo (escolas/bibliotecas) Reforço escolar	3311-10 5132-05 2625-05 4110-10 Sem CBO
18. Transporte	a) Cobrador b) Motorista de ônibus urbano c) Assistente administrativo (transporte) d) Despachante	5112-15 7824-10 4110-10 4231-05
19. Alimentação	a) Chapista b) Repositor de mercadorias (em supermercados) c) Cozinheiro geral d) Vendedor ambulante (alimentação)	5134-35 5211-25 5132-05 3541-30
20. Gráfica	a) Editor de texto e imagem b) Encadernador c) Impressor (serigrafia) d) Operador de acabamento (indústria gráfica)	7661-20 7687-05 7662-05 7663-15
21. Joalheria	a) Joalheiro na confecção de bijuterias e jóias de fantasia b) Joalheiro (reparações) c) Gravador (joalheria e ourivesaria) d) Vendedor de comércio varejista (jóias, bijuterias e adereços)	7510-10 7510-15 7511-15 5211-10
22. Agro-Extrativista	a) Trabalhador na criação de pequenos animais (apicultura, avicultura de corte, avicultura de postura) b) Trabalhador em Cultivo regional (fruticultura, olericultura) c) Trabalhador Extrativista florestal de produtos regionais (madeira; alimentos silvestres; fibras, ceras e óleos; gomas e resinas) d) Trabalhador no Artesanato regional (cerâmica, bordados, madeira, palha e materiais orgânicos)	6234-10/6234-15/6234-20/6233-20/6233-05/6233-10 6225/6223 6321/6324/6323/6322 7521-05/7523-10/7682-05/8332-05
23. Pesca/Piscicultura	a) Trabalhador da Pesca artesanal (lagostas, pescados de água doce, camarões e peixes) b) Trabalhador em Piscicultura c) Trabalhador no beneficiamento do pescado (salgador de pescado, limpeza de pescado, defumador de pescados) d) Vendedor de pescado - Peixeiro (comércio varejista)	6310-15/6311-05/6310-20 6313-25 8481-10/8414-84/8481-05 1414-10