
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, GESTÃO E O SUJEITO
CONTEMPORÂNEO)**

**PROJOVEM URBANO: Conceitos de juventude, participação e cidadania e suas
contradições**

JESSICA THOMAZINI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências de Rio Claro/SP da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Novembro - 2017

JESSICA THOMAZINI

**PROJOVEM URBANO: conceitos de juventude, participação e cidadania
e suas contradições**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências de Rio Claro/SP da UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam

**Rio Claro
Novembro - 2017**

341.51 Thomazini, Jessica
T465p ProJovem Urbano : conceitos de juventude, participação e
cidadania e suas contradições / Jessica Thomazini. - Rio
Claro, 2017
122 f. : il., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Joyce Mary Adam

1. Cidadania. 2. Política Nacional de Juventude. 3.
Participação cidadã. I. Título.

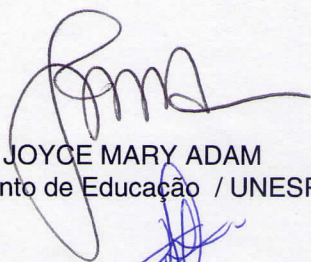
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA DO PROGRAMA PROJovem URBANO

AUTORA: JÉSSICA THOMAZINI

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN
Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) / Universidade Estadual de Campinas - SP

Rio Claro, 04 de setembro de 2017

Título Alterado para: PROJovem URBANO: Conceitos de juventude, participação e cidadania e suas contradições

Dedico, muito carinhosamente, aos meus pais, Jair e Mary,
e ao meu companheiro de chuvas, ventos,
sol e arco-íris, Rafael 🍷

Dedico à toda Juventude!

MEUS MAIORES AGRADECIMENTOS

À Deus, minha fonte de coragem e força para seguir em frente quando tudo parece impossível!!

À minha família, mãe, pai, irmãos, cunhadas e sobrinhos(as) por sempre estarem ao meu lado, pelos abraços e pelos almoços e jantas em família!! É muito AMOR!

Ao meu querido Marido, por não arredar o pé! Por transformar sempre meus dias em coloridos!! Pela delicadeza, pelo Amor, por sua presença em minha vida!!

À minha segunda família, Abaraci, João, André e Ivo!! Por estarem sempre junto para o que der e vier!!

Aos amigos e família que souberem entender minha ausência para a dedicação a este trabalho!!

Ao amado Grupo Fofo, Adriele, Verônica, Elecir, Fernanda e Cibele!!

À minha querida orientadora, Joyce, por sempre ser tão solícita, por entender minhas dificuldades, por me deixar livre nas escolhas, por resolver tudo de forma tão simples. Obrigada pelo respeito e carinho!!

À professora Débora, por aceitar o convite para compor essa banca, por me receber no seu grupo de pesquisa quando solicitei, por me emprestar seus livros, pelas suas contribuições!! Obrigada!!

À professora Dirce Zan, por aceitar também compor essa banca. Por conversa muito agradável antes da qualificação e da defesa!! E pelas suas contribuições!!

À todos os funcionários da Unesp, da Biblioteca, da limpeza, das Secretarias, da Recepção e, principalmente, da Seção Técnica de Pós Graduação!!

Aos discentes da turma da Pedagogia de 2014 da UNESP de Rio Claro/SP, que me receberam tão gentilmente para realizar o estágio docência junto com a professora Joyce!!

Às equipes dos CRAS São Pedro e CRAS Santa Fé de Pirassununga/SP dos períodos de 2015 à 2017, em especial, Mariana, Cris, Elida, Margarete, Josiara e Letícia!!

Aos queridos jovens estudantes e à equipe do Projovem Urbano da turma de 2013 - 2015 de Limeira/SP, por proporcionarem minha primeira experiência na educação!!

Em especial às coordenadoras Jacqueline e Silvani!!

Aos discentes e docentes do grupo de pesquisa Joveduc!!

Às professoras da pós graduação da Unesp de Rio Claro/SP, em especial as queridas Rosa Maria Feteiro Cavalari, Regiane Helena Bertagna, Andréia Osti e Débora Cristina Fonseca!!

Às professoras da graduação em Psicologia e amigas Raquel Tizzei, Simone Ramalho e Camila dos Santos Dias pelo carinho e por grande incentivo pelo caminho acadêmico!!

Sonhar é Possível

Essa noite sonhei com um *mundo melhor*,
Mas, os próprios seres humanos, o mundo destrói.
Do que adianta *sonhar*, sonhar, sonhar...
Se os próprios seres humanos com nosso mundo vai acabar.

Sonhei com um mundo de *Paz* e de muito *Amor*,
Mas, na televisão só vejo notícias de tragédias e dor
Do que adianta sonhar, sonhar, sonhar...
Mas acredito em *Deus* que um dia, tudo isso mudará!

Sonhei com um mundo melhor e achei tudo impossível
Acordei, olhei pro céu, e sei que para Deus nada é difícil
Hoje em dia, voltei a estudar, pois isso é possível
Agradeço a Deus, por minha família e sonho com um *futuro digno*.

Jonatas Espongino de Góes
Jovem estudante e concluinte do
Projovem Urbano de Limeira/SP
23/05/2014

RESUMO

A presente pesquisa se dedicou a analisar as dimensões conceituais de Juventude, Participação e Cidadania do programa federal Projovem Urbano, criado em 2005 como integrante da Política Nacional de Juventude, com a finalidade de garantir que jovens de 18 a 29 anos pudessem retomar seus percursos educacionais e escolares e concluir o Ensino Fundamental, a partir de um projeto pedagógico integrado que propõe a Formação Básica, aliada à uma Qualificação Profissional inicial e uma formação teórica e prática em Participação Cidadã. O trabalho realizado se insere no campo das pesquisas qualitativas e como procedimentos metodológicos utilizou a pesquisa documental, analisando os materiais pedagógicos e documentos oficiais (leis) do Projovem Urbano. As análises possibilitaram identificar que as ações direcionadas aos jovens estão relacionadas com a definição de juventude presente na política pública e que as legislações dos últimos anos têm contribuído conceitualmente para a compreensão do jovem como sujeito de direitos. Quanto à formação em participação e cidadania verificamos que o Projovem Urbano, através do componente curricular Participação Cidadã e outros elementos dos materiais pedagógicos, como o trabalho coletivo e a valorização cultural, representam um incentivo para a participação juvenil, além de constituir um espaço de diálogo e de construção de sentidos para os jovens. Também foram identificados elementos que refletem projetos de sociedade tanto neoliberais, como participativo democratizantes, apresentando uma contradição nas dimensões conceituais analisadas. No entanto, na perspectiva da participação como direito e das políticas públicas como processo, entende-se que a diversidade de posicionamentos ideológicos é a garantia de legitimidade de diferentes demandas sociais.

Palavras-chave: Projovem Urbano. Juventude. Participação. Cidadania.

ABSTRACT

The present research has the objective to analyze the conceptual dimensions of Youth, Participation and Citizenship of the federal program Projovem Urbano, created in 2005 as part of the National Youth Policy, with the purpose of ensuring that youngsters from 18 to 29 years old could take back their educational paths and studies and complete Elementary School, starting from an integrated pedagogical project that proposes Basic Training combined with an Initial Professional Qualification and a theoretical and practical training in Citizen Participation. The work is inside the field of qualitative research and as methodological procedures a documentary research was used, by analyzing the teaching materials and official documents (laws) of Projovem Urbano. The analysis made it possible to identify that actions directed at young people are related to the definition of what is youth, present in public policy and that the legislation of recent years has contributed conceptually to the understanding of the young person as an individual with rights. Concerning the training in participation and citizenship we find that Projovem Urbano, through the curricular component Citizen Participation and other elements of the pedagogical materials, such as collective work and cultural valorization, represent an incentive for juvenile participation, besides being a space for dialogue and sense construction for the young people. It has been identified some elements that reflect society projects both participative democratizing and neoliberal, resulting in a contradiction in the conceptual dimensions analyzed. However, in the perspective of participation as a right and of public policies as a process, it was understood that the diversity of ideological positions is the guarantee of legitimacy of different social demands.

Keywords: Projovem Urbano. Youth. Participation. Citizenship.

RESUMEN

La presente investigación se dedicó a analizar las dimensiones conceptuales de la Juventud, Participación y Ciudadanía del programa federal Projovem Urbano, creado en 2005 como parte de la Política Nacional de Juventud, con la finalidad de garantizar que jóvenes de 18 a 29 años pudieran retomar sus recorridos educacionales y escolares y concluir la Enseñanza Fundamental, desde un proyecto pedagógico integrado que propone a la Formación Básica, aliada a una Cualificación Profesional inicial y una formación teórica y práctica en Participación Ciudadana. El trabajo realizado se insiere en el campo de la investigación cualitativa y como procedimientos metodológicos utilizó la investigación documental, analizando los materiales pedagógicos y documentos oficiales (leyes) del Projovem Urbano. Los análisis permitieron identificar que las acciones direccionadas a los jóvenes están relacionadas con la definición de juventud presente en la política pública y que las legislaciones de los últimos años han contribuido conceptualmente para la comprensión del joven como sujeto de derechos. Cuanto a formación en participación y ciudadanía hemos comprobado que el Projovem Urbano, a través del componente curricular Participación Ciudadana y otros elementos de los materiales pedagógicos, como el trabajo colectivo y la valorización cultural, representan un incentivo para la participación juvenil, además de construir un espacio de diálogo y de construcción de sentidos para los jóvenes. También fueron identificados elementos que reflejan proyectos de sociedad tanto neoliberales, como participativo democratizantes, presentando una contradicción en las dimensiones conceptuales analizadas. Sin embargo, en la perspectiva de participación como derecho y de las políticas públicas como proceso, se entiende que la diversidad de posicionamientos ideológicos garantiza la legitimidad de diferentes demandas sociales.

Palabras clave: Projovem Urbano. Juventud. Participación. Ciudadanía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos Critérios de Idade por Instituição/Legislação.....	47
Quadro 2 – Código de identificação dos materiais pedagógicos	80
Quadro 3 – Quadro comparativo das alterações ocorridas no Projovem Urbano de 2005 a 2012	83
Quadro 4 – Quadro comparativo dos objetivos do Projovem Urbano	86
Quadro 5 – Unidades Formativas e Eixos Estruturantes	89

LISTA DE SIGLAS

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FTG – Formação Técnica Geral
FTE – Formação Técnica Específica
GT – Grupo Técnico
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Id Jovem - Identidade Jovem
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
OIJ – Organização Ibero-Americana de Juventude
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONGs – Organizações não-governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PC – Participação Cidadã
PLA – Plano de Ação Comunitária
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PO – Professor Orientador
POP - Projeto de Orientação Profissional
Proeja – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Promed – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
Pronaf Jovem – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
ProUni – Programa Universidade para Todos
SNJ – Secretaria Nacional de Juventude
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivo Geral	14
1.2 Objetivos Específicos	14
1.3 Procedimentos metodológicos	14
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE	19
2.1 As definições e contradições acerca da Juventude e da Adolescência	19
2.2 O contexto das Políticas Públicas para a Juventude	26
2.3 O Conselho e as Conferências no contexto das políticas públicas para a Juventude	51
3 PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: CONHECENDO OS ELEMENTOS DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	56
3.1 Concepções de Participação: explorando a sua multiplicidade	56
3.2 Concepções de Cidadania: da <i>pólis</i> grega às suas transformações nas sociedades ocidentais	70
4 ANÁLISE DO MATERIAL PEDAGÓGICO DO PROGRAMA FEDERAL PROJOVEM URBANO NAS DIMENSÕES CONCEITUAIS DE PARTICIPAÇÃO, CIDADANIA E JUVENTUDE	79
4.1 Histórico e aspectos gerais do programa federal Projovem Urbano	81
4.1.1 As alterações dos objetivos do Projovem Urbano em 2005 - 2006, 2008 e 2012	85
4.1.2 A estrutura e os materiais pedagógicos do Projovem Urbano	88
4.1.3 Os Educadores(as) do Projovem Urbano	92
4.2 Referências Psicopedagógicas e Sociopolíticas do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano	93
4.3 Elementos que contribuem para a formação em Participação e Cidadania presentes no material pedagógico do Projovem Urbano	97
4.4 O componente curricular Participação Cidadã (PC) e o Plano de Ação Comunitária (PLA)	101
4.5 A Juventude nas perspectivas do Projovem Urbano	103

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS DIMENSÕES CONCEITUAIS JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA DO PROJOVEM URBANO: ANÁLISES DAS PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES	106
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

A participação da juventude nos diversos setores da sociedade e o exercício de sua cidadania constantemente integram temas de discussões e, uma vez que os jovens são convocados a se posicionar e realizar transformações sociais, quando são vistos com um potencial intrínseco para isso, ou quando, contraditoriamente, são vistos como irresponsáveis ao realizarem manifestações ou ao se expressarem por meio da arte do grafite, entende-se como importante a análise de uma proposta de formação para a Participação Cidadã, podendo contribuir para esse debate.

Diante do processo de construção da Política Nacional de Juventude e do reconhecimento legislativo dos jovens como cidadãos, acompanhamos uma mudança de paradigma nas ações governamentais. Contudo, tanto as definições sobre a juventude, quanto sobre as políticas públicas e projetos de sociedade parecem ser bastante amplas, complexas e divergentes, o que exige um eminente aprofundamento teórico acerca dos conceitos que embasam tais ações.

Considerando que,

No Brasil, tal como pelo mundo afora, os jovens são os mais atingidos, tanto pelas transformações sociais, que tornam o mercado de trabalho excludente e mutante, quanto pelas distintas formas de violência física e simbólica, que caracterizaram a sociedade do fim do século XX e persistem neste início do século XXI. (BRASIL, 2012a, p. 30).

No ano de 2005, no Brasil, as estatísticas demonstravam que o contingente juvenil era representativo e que uma parcela dos jovens não tinha acesso a direitos como educação e trabalho, ou seja, não estavam frequentando a escola e não estavam inseridos no mercado de trabalho. Nesse contexto, foi criado o programa federal Projovem Urbano, como medida emergencial e experimental, com o objetivo de retomar os percursos escolares de jovens de 18 a 29 anos, que não haviam concluído o Ensino Fundamental, propondo uma formação integrada entre a Formação Básica, uma Qualificação Profissional inicial e experiências em Participação Cidadã.

No decorrer dos anos em que o programa foi implantado houve ampliações e alterações na sua estrutura e objetivos, como serão explicitadas na Seção 4, e, em uma de suas versões tive a oportunidade de trabalhar como educadora de

Participação Cidadã, e, diante da especificidade de uma educação que propunha um reposicionamento dos educadores(as) em relação aos jovens, uma atuação com foco no trabalho coletivo dos estudantes, uma formação com a proposta de aliar teoria e prática sobre Participação Cidadã e o encontro com um “olhar assustado”, mas, esperançoso dos jovens em sala de aula, em uma tentativa de retomarem seus percursos educacionais, tornou-se um trabalho intrigante para esta pesquisadora e provocou a minha busca por uma compreensão aprofundada, que me permitisse observar as entrelinhas do programa no que diz respeito à formação em Participação Cidadã dos jovens brasileiros que tiveram seu caminho escolar interrompido por diversas causas.

Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a analisar os materiais pedagógicos e documentos oficiais (leis) e compreender os conceitos de Juventude, Participação e Cidadania presentes no programa federal Projovem Urbano.

Fica claro, portanto, a importância de um aprofundamento teórico e uma reflexão sobre o que se tem produzido no campo da investigação científica sobre Juventude, Participação e Cidadania, temas estes amplamente investigados no campo das ciências humanas, largamente visibilizados pelos meios de comunicação e integrantes do vocabulário popular, os quais encontram nesta pesquisa um ponto de intersecção.

Com vistas a cumprir os objetivos desta pesquisa, a Seção 1 contempla uma introdução acerca da temática investigada, bem como o objetivo geral, os objetivos específicos e os procedimentos metodológicos. A Seção 2 é dedicada a contextualizar brevemente o histórico da Política Nacional de Juventude, abordando a diversidade de definições sobre Juventude, as diferentes perspectivas sobre políticas públicas e a reflexão que cerca os projetos de sociedade, como o neoliberal e o participativo democratizante, encerrando com a apresentação de dois importantes espaços de diálogo entre população juvenil e poder público, que são: o CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude) e as Conferências Nacionais de Juventude. Na Seção 3, buscou-se compreender a Participação Cidadã e os seus elementos, a Participação e a Cidadania, que deram embasamento teórico para as análises. Na Seção 4, o programa federal Projovem Urbano é o foco principal, já que é o objeto deste trabalho, onde toda a sua estrutura é detalhada e analisada, principalmente no que se refere às dimensões conceituais da Juventude,

Participação e Cidadania e suas contradições, que cerceia os objetivos geral e específicos. Na Seção 5, apresentamos os elementos que se destacaram no decorrer da pesquisa, nas considerações finais.

1.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar as concepções de Juventude, Participação e Cidadania presentes nos materiais pedagógicos e em documentos oficiais do programa federal Projovem Urbano.

1.2 Objetivos Específicos

1. Fazer uma análise do programa federal Projovem Urbano no contexto histórico do surgimento das Políticas Públicas de Juventude e os movimentos de participação juvenil.

2. Discutir o conceito de Juventude, Participação e Cidadania e o programa federal Projovem Urbano nesse contexto.

3. Identificar e refletir sobre as dimensões conceituais Juventude, Participação e Cidadania presentes no programa federal Projovem Urbano, em seus diferentes materiais pedagógicos e documentos oficiais.

1.3 Procedimentos metodológicos

De modo abrangente, vale abordar que a investigação quando se dispõe cientificamente, segundo Gatti (2002), trata da elaboração de um

[...] conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. (GATTI, 2002, p. 10).

Gatti (2002) também nos faz refletir sobre como a pesquisa científica não produz verdades absolutas, uma vez que a escolha do/da pesquisador(a) sobre os métodos e teorias, além do contexto histórico, determinam as condições sob as quais o conhecimento será construído.

Assim, as características delineadas pelo objeto desta pesquisa se localizam inicialmente no campo de conhecimentos da Educação, se caracterizando como uma pesquisa educacional, na medida em que pretendeu abranger “[...] uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências.” (GATTI, 2002, p.14), já que o objeto de estudo integra um programa federal que se insere na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, especificamente através da análise de seus materiais pedagógicos e leis oficiais.

Abrange ainda, o campo da pesquisa social, uma vez que corresponde aos seus critérios (MINAYO; DEMO apud MINAYO, 2004) por ser determinado historicamente, se desenhando de forma provisória, dinâmica e específica; pela construção, tanto do pesquisador quanto do pesquisado que construiu os objetos da pesquisa, de sentidos, significados e intenções em suas atividades; pela identificação de alguma característica entre ambos; pela implicação de visões de mundo e ideologias; além de ser qualitativo, pois “[...] aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e representações.” (MINAYO, 2004, p.15).

A abordagem qualitativa da pesquisa tem como objeto de estudo

[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p. 23).

Esta pesquisa desenvolveu um levantamento bibliográfico, entendido por Gil (2002) como “[...] uma pesquisa bibliográfica [que] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 50), tendo em vista que realizou uma busca de pesquisas científicas no que concerne aos termos Juventude, Participação e Cidadania, com o objetivo de constituir o referencial teórico das análises.

¹ O programa federal Projovem Urbano se tornou uma modalidade de Educação de Jovens e Adultos em 2012 quando foi integrado ao sistema nacional de educação. Apesar da integração, o programa manteve seu projeto pedagógico, construído especificamente para o público jovem, de 18 a 29 anos. Assim, esclarecemos que a nomenclatura utilizada nesta pesquisa manteve aquela referida pelo material pedagógico do programa, tais como: educadores, aula e estudante, não havendo uma diferenciação entre educação formal e não formal.

Em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental, entendida como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5). Segundo Lüdke e André (1986), esta

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dessa forma, fizeram parte, como objetos de análise, documentos oficiais, leis que fundamentam o programa federal Projovem Urbano, o sistema educacional brasileiro, as políticas públicas de juventude e educação, além da Constituição Federal de 1988.

Além dos documentos oficiais, os materiais pedagógicos também foram objetos de análise deste trabalho, entendendo que contribuem para a pesquisa no campo educacional, tendo em vista que, no ato de educar, são mediadores na relação entre educadores(as) e estudantes, com uma proposta de formação humana, e que, segundo Silva e Carvalho (2010),

[...] pode ser considerado um importante instrumento no processo educacional, no momento em que é um espaço onde as ideias são veiculadas, onde se transmite e se transfere conhecimentos dos mais diversos tipos, do senso comum ao conhecimento científico e tecnológico, conhecimentos ligados à difusão e perpetuação de valores, ideias e costumes, dentre muitos outros. (SILVA; CARVALHO, 2010).

O acesso aos documentos se deu enquanto esta pesquisadora atuava como educadora do componente Participação Cidadã, tendo acesso tanto aos Manuais do Educador, como aos Guias de Estudo, pois utilizava os dois no planejamento e realização das aulas, materiais disponibilizados a todos os educadores(as), sendo que alguns foram cedidos posteriormente pela Secretaria de Educação de um município do interior de São Paulo.

Vale dizer que o material já havia sido exaustivamente estudado, lido e relido, enquanto instrumento de mediação entre educadora e estudantes, utilizado no decorrer das aulas. Porém, a análise proposta por esta pesquisa buscou apreender ideias, conceitos e temáticas aprofundadamente, de forma que não foi possível

enquanto uma leitura no trabalho pedagógico, mas que se coloca por um novo ponto de vista, o investigativo.

Foram utilizados os materiais pedagógicos da segunda edição, lançados no ano de 2012, considerando que estes foram adquiridos durante atuação no Projovem Urbano, além da segunda edição do Projeto Político-pedagógico do Projovem Urbano, do ano de 2012, por representarem o material atualizado do programa.

Entendendo os objetos de análise como documentos, ou seja, como formas de comunicação, envolvendo emissores, mensagens, receptores e contextos, a análise dos dados proposta é a do tipo Análise de Conteúdo, tendo em vista que esta se dá por

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

A inferência é um processo que ocorre entre a descrição e a interpretação dos dados, superando as características descritivas das mensagens para os sentidos e significados contidos nelas, com vistas a “[...] atingir através de significantes, ou de significados (manipulados) outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2009, p.43, grifo da autora), possibilitando o uso da Análise de Conteúdo em uma pesquisa qualitativa.

Segundo Bardin (2009) a Análise de Conteúdo é dividida em três fases, que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste em um planejamento da análise partindo do contato inicial e das primeiras impressões sobre os dados, entendida como leitura flutuante; além da escolha do *corpus* que é “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2009, p.122) que, neste caso, foi definido *a priori*; a formulação de hipóteses e objetivos; e o levantamento de temas recorrentes, os índices, seguidos pelos indicadores. Nessa fase “[...] devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação*

para o registro dos dados.” (BARDIN, 2009, p.126, grifos da autora) e finaliza com a preparação do material para análise.

A exploração do material consiste na aplicação prática da fase descrita anteriormente, “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas [...]” (BARDIN, 2009, p.127).

E o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação é a fase em que se pode “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas.” (BARDIN, 2009, p.127).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE

Nesta seção abordaremos o entrelaçamento entre a diversidade de perspectivas relacionadas à Juventude, a complexidade existente na definição sobre políticas públicas e uma breve síntese da Política Nacional de Juventude brasileira. Inicialmente recorreremos à multiplicidade de definições relacionadas à juventude e à adolescência, posteriormente também conheceremos diferentes enfoques sobre as políticas públicas e reconheceremos os projetos de sociedade que as sustentam, acompanhando os marcos históricos e a importância das pesquisas na constituição de políticas públicas direcionadas aos jovens e o seu reconhecimento como cidadãos perante a Constituição Federal de 1988. Para finalizar, destacaremos um importante integrante da Política Nacional de Juventude, o CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude), e um significativo espaço de participação juvenil que tem sido as Conferências Nacionais de Juventude, pois ambos são pontes para o diálogo entre a sociedade civil e o poder público.

2.1 As definições e contradições acerca da Juventude e da Adolescência

*Eles dizem que você é doente
E que isso é fase adolescente
Mas não, não vá se entregar.
Dê uma outra chance pra você,
Não se isole, por que você,
Você é ALGUÉM?²*

No decorrer da história, foram construídas diversas definições sobre juventude, destacando tanto aspectos positivos, como negativos sobre os jovens, assim, ora são retratados como heróis, ora como causadores de problemas sociais. Perspectivas contraditórias que convivem na sociedade contemporânea, o que torna importante compreendermos as suas construções sociais e históricas com vistas a desmistificá-las e desnaturalizá-las, possibilitando que observemos de que modo nossas práticas e as políticas públicas podem influenciar no cotidiano dos jovens.

Segundo Abramo (1997), algumas representações e concepções que foram se construindo acerca dos jovens se originaram a partir das características marcantes da juventude dos anos de 1950 à 1990. As ações da juventude da

² Música: Adolescente, Banda: Cólera (1986), Álbum: Pela Paz em Todo Mundo.

década de 1950, por exemplo, marcaram a representação dos “rebeldes sem causa”, da transgressão das regras e normas sociais, da delinquência e da adolescência como um período propriamente tumultuado e difícil.

Quanto aos jovens da década de 1960 e 1970, a imagem da juventude revolucionária e engajada na transformação social, ficou cristalizada, principalmente pelo engajamento político e cultural dos movimentos estudantis e dos movimentos hippie, de contracultura, pacíficos, etc. (ABRAMO, 1997).

Nesse contexto, a pesquisadora Marialice Foracchi se debruçou sobre os movimentos estudantis brasileiros da época e, em excerto abordado por Augusto (2005), afirmou que

A juventude também é identificada como força dinamizadora da vida social, atuante em sua transformação [...]. Entretanto, [...] [havia] sempre “outro lado”, outra maneira de avaliar, a partir da qual suas qualidades são julgadas de forma ambivalente: o jovem é sério, mas imaturo; é audacioso, mas inexperiente; impulsivo, mas indeciso. Isso faz com que suas manifestações com frequência sejam vistas somente como manifestações de espíritos rebeldes [...] (FORACCHI, 1965 apud AUGUSTO, 2005, p. 20-21).

Nesse sentido, Abramo (1997) aborda que, em relação à participação dos jovens nos processos que envolveram a luta pela democracia, tanto setores conservadores, quanto os de esquerda, mantinham uma desconfiança acerca do que suas ações promoveriam, considerando-as como radicalismo, baderna, incosequência ou alienação. E, apesar do enfraquecimento da participação juvenil em 1980 ter sido lamentado, posteriormente, em 1992, com as manifestações dos jovens nas ruas em favor do *impeachment* do presidente Collor, o receio quanto à ação dos jovens se manteve, demonstrando

[...] de um modo amplo e difundido, a manutenção de uma desqualificação generalizada da atuação pública dos jovens e um temor relativo à inserção dos jovens nos processos de construção e consolidação da democracia. (ABRAMO, 1997, p. 28).

Os jovens da década de 1980, em contraposição às anteriores, foram rotulados como consumistas, individualistas, conservadores e sem compromisso social e político,

O problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema. (ABRAMO, 1997, p.31).

Já na década de 1990 os jovens se destacavam, tornando-se foco da atenção dos meios de comunicação, dos pesquisadores, do poder público e das instituições que prestavam serviços sociais, tanto governamentais, quanto não governamentais. Por um lado, foram transformados em grandes públicos consumidores de produtos e programas, e por outro lado, as notícias associavam os jovens aos problemas sociais como as drogas, violência e crimes, e possíveis maneiras de solucionar tais questões (ABRAMO, 1997). Segundo Pais (1990), a perspectiva da juventude como um problema social, vinculada a ideia de irresponsabilidade, de desemprego, falta de qualificação profissional, delinquência, consumo de substâncias proibidas, conflitos de valores entre gerações, problemas nos âmbitos escolar e familiar, entre outros, acabou criando um mito sobre a juventude.

Alguns pontos de vista relacionadas aos jovens também foram observadas por Dayrell (2003), por exemplo, a juventude como transição, em que o jovem é visto a partir do que ele será no futuro, ignorando suas vivências no presente; além da visão romântica sobre a juventude, como se fosse o momento da vida em que as pessoas podem usufruir da liberdade e do prazer, sem muitas responsabilidades; e a visão do afastamento e dos conflitos do jovem com a sua família.

No campo organizacional e publicitário, por exemplo, uma ideia que tem sido difundida é a diferenciação entre as visões de mundo e o modo de agir conforme as gerações dos últimos 50 anos, classificando-os como: *baby boomers* (que nasceram até o ano de 1964), Geração X (nascidos no período entre 1965 e 1977) e Geração Y ou *Millennials* (que nasceram após o ano de 1978). Essa compreensão parte da ideia de que as gerações podem ser definidas ou caracterizadas pelos

comportamentos, valores e acontecimentos de determinado período histórico vivenciado pelos jovens (COMAZZETTO et al., 2016).

A principal característica da Geração *Baby Boomer* seria o compromisso com o trabalho e com a empresa, eram jovens rebeldes, que se tornaram conservadores. A Geração X, contrária a geração anterior, não mantém relações estáveis com o trabalho e seriam individualistas, já que o contexto de sua inserção foram as estratégias de diminuição de cargos nas empresas. Enquanto a Geração Y ou *Millenials*, se insere no contexto das tecnologias e da globalização, seriam criativos, conectados e convivem com a diversidade, sem se prenderem às regras dos ambientes de trabalho (COMAZZETTO et al., 2016).

A publicação dessas informações, em importante periódico científico da psicologia do Brasil, demonstra o quanto essa perspectiva está amplamente popularizada em diversas áreas, porém com respaldo dado por esse consolidado campo de conhecimento, contribuindo para um ponto de vista estereotipado sobre os jovens, principalmente definindo tendências de comportamento no que tange o campo do mercado de trabalho.

Outra característica, apontada por Bock (2004), quanto à adolescência, é a ideia de moratória, entendida como um período em que os jovens se dedicam à preparação para o trabalho e, portanto, não podem trabalhar, o que segundo a autora foi uma criação dos adultos para atrasar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, justificada pela ideia da necessidade de acompanhamento e atualização do avanço da tecnologia.

Segundo Trancoso e Oliveira (2014), o conceito de juventude possui uma complexidade, e se transforma concomitantemente às transformações da realidade, tornando inviável um conceito único, principalmente na contemporaneidade, uma vez que não se restringe apenas à idade, implicando na “[...] importância de se pensar as questões biológicas, psíquicas, sociais e culturais do desenvolvimento humano.” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 138).

No caso da área da medicina, adolescência é o termo mais abordado, e o aspecto ressaltado como parte dessa é a puberdade, entendida como um

“[...] o conjunto de modificações biológicas que transformam o corpo infantil em adulto [...] é [utilizado como] um parâmetro universal e [compreendido como] semelhante em todos os indivíduos.” (SÃO PAULO, 2006, p. 17).

O que segundo Fonseca (2008) também recebe influências dos estudos sobre desenvolvimento humano em psicologia. A autora aponta que, na área médica, um dos parâmetros utilizados é o da normalidade/anormalidade quanto às características que são esperadas para determinado período etário (FONSECA, 2008).

Outro campo que contempla a adolescência é a psicologia, principalmente por uma perspectiva que ressalta os aspectos biológicos e psicológicos como naturais e universais³, partindo de uma caracterização desse momento da vida, de uma forma em que a sociedade se apropriou como algo que se espera que se desenvolva em todas as pessoas (BOCK, 2004). Segundo Fonseca (2011), uma revisão teórica sobre o assunto constatou

[...] certo predomínio de uma visão naturalizada desse momento de vida chamado adolescência, atrelada à ideia de um desenvolvimento humano natural, que segue uma maturação biológica por ciclos de vida e uma perspectiva universalizante, entendendo que as mudanças biológicas são comuns em todas as culturas, impingindo, necessariamente, a vivência desta fase em todas elas. (FONSECA, 2011, p. 68).

Tal abordagem do desenvolvimento humano concebe a adolescência “[...] como uma fase difícil [...], semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”.” (BOCK, 2004, p. 33).

Para Bock (2004) essa visão da adolescência como uma fase naturalmente difícil, de crise e conflituosa devido às mudanças físicas concernentes à ela, constitui uma desvalorização dos jovens e/ou adolescentes, pois são vistos como imaturos, com ideias e conflitos passageiros, que acontecem devido à idade. Percebe-se que essa visão desconfiada sobre os jovens pode influenciar no ponto de vista dos adultos quando o assunto é a sua participação ou manifestação política, resultando em um descrédito de suas ações.

³ Bock (2004) aponta que Erickson, Aberastury e Knobel foram os autores que disseminaram essa perspectiva, influenciando não apenas a área da psicologia, mas outras áreas e categorias profissionais também. Fonseca (2011) aponta que outro autor que também contribuiu para essa perspectiva foi Hall.

Ainda na área da psicologia, outra concepção sobre a adolescência tem se destacado, a perspectiva sócio histórica⁴, com bases no materialismo histórico dialético, esta não compreende a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento humano (BOCK, 2004; FONSECA, 2008), como na definição anterior.

Na perspectiva sócio histórica, a adolescência é entendida como uma construção social e histórica, “É um momento significado, interpretado e construído pelos homens.” (BOCK, 2004, p. 39), ou seja, diferentes sociedades e diferentes contextos históricos constroem um conjunto de interpretações acerca desse momento da vida, o que acaba se tornando referência para todos, influenciando as experiências e a construção da identidade daqueles que são caracterizados como adolescentes ou jovens e balizando o modo como são compreendidos pela sociedade. Assim, a adolescência pode ser entendida de diferentes maneiras ou mesmo não ser vista, o que dá base para negar sua naturalização, universalização e patologização (BOCK, 2004).

Fonseca (2008), destaca ainda que a adolescência é entendida como parte de um processo, em que “[...] cada indivíduo [...] vivenciará de uma maneira, dependendo de sua história de vida, de suas interações, do desenvolvimento de seus interesses e de suas necessidades.” (FONSECA, 2008, p. 27).

Já no campo da sociologia norte-americana do século XX, Pais (1990) apresenta duas perspectivas teóricas que se desenvolveram na sociologia da juventude, a geracional e a classista⁵. A teoria geracional⁶ é pautada na unidade, tem como objeto de análise as características semelhantes dos jovens da mesma geração, compreendendo-a por delimitações etárias, a define como uma fase da vida que ocorre por linhas homogêneas e uniformes. Já a teoria classista, é embasada na diversidade, considerando a heterogeneidade da juventude, uma vez que pertencente a diferentes classes (grupos e contextos culturais e econômicos) os jovens manifestam diferentes interesses, formas de agir e pensar (PAIS, 1990).

⁴ Os autores que embasam esta perspectiva são Vigotski, Luria e Leontiev (BOCK, 2004, FONSECA, 2008).

⁵ Tendo em vista uma apresentação das teorias, estas serão explanadas brevemente, atentando apenas aos aspectos centrais das mesmas.

⁶ A teoria geracional tem como bases teóricas a teoria das gerações elaborada por Mannhein, e as teorias da socialização advindas do funcionalismo de Parsons, Eisenstadt e Coleman (PAIS, 1990).

Segundo Zan (2013), no campo da sociologia brasileira, os pesquisadores Octavio Ianni e Marialice Foracchi contribuíram com pesquisas sobre os movimentos sociais e da juventude da década de 1960, destacando que Ianni “[...] procurava compreender esse fenômeno levando em conta a relação entre o comportamento juvenil e as contradições da sociedades capitalista.” (ZAN, 2013, p. 194), enquanto Foracchi “[...] identifica a juventude enquanto categoria que se constitui a partir da inserção num campo de tensões inerentes à estrutura social.” (ZAN, 2013, p. 196).

Na atualidade, o sociólogo Dayrell tem contribuído para uma perspectiva aproximada a da psicologia sócio histórica, abordando o jovem como sujeito social e a diversidade da juventude, entendida como “juventudes” (Dayrell, 2001). Embasado por Charlot, o jovem como sujeito social parte da compreensão de que todo ser humano é um sujeito e é singular, em um processo constante de construção aliando o desenvolvimento biológico às relações sociais, “[...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.” (DAYRELL, 2001, p. 226), contrapondo também um ponto de vista naturalizado sobre o ser humano.

Quanto à diversidade da juventude, o termo “juventudes” é cunhado por Dayrell (2001) buscando “[...] enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes.” (DAYRELL, 2001, p. 18), pois, o jovem é visto como construtor de sentidos, representações e valores, que partem das suas relações sociais, contemplando seu desenvolvimento biológico e sua inserção cultural (DAYRELL, 2001), ou seja, não é um reprodutor automático de normas socialmente difundidas. Nesse sentido, não há uma juventude, mas “[...] sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Outra ideia abordada por Dayrell (2007) e que complementa a anterior é a condição juvenil, que

[...] refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Como dimensões das condições juvenis no Brasil, o autor aborda a pobreza, a preocupação com a sobrevivência, o trabalho, o lazer, a cultura, a sociabilidade (relações, conflitos com outras pessoas), os territórios (os lugares em que vivem e convivem), a forma de vivenciar o tempo (principalmente o presente), transitoriedade das decisões e adesões (DAYRELL, 2007, p. 1113). Dessa forma, o modo como cada jovem se constrói, na sua particularidade, recebe influências de várias dimensões, como as que foram citadas.

No que tange as concepções de juventude, diante da diversidade apresentada, entende-se a necessidade de que as ações direcionadas aos jovens superem perspectivas contraditórias, naturalizantes e mistificadas, uma vez que contribuem para uma compreensão reduzida, desvalorizando as diferentes formas de participação juvenil, como apontado por Foracchi (FORACCHI, 1965 apud AUGUSTO, 2005), Abramo (1997) e Bock (2004).

Tendo em vista que as construções conceituais provêm de processos sociais e históricos, a perspectiva da psicologia sócio histórica abordadas por meio das pesquisadoras Bock (2004) e Fonseca (2008) foram adotadas como base teórica para as análises, compreendendo a adolescência como parte da juventude e afirmando a singularidade dos jovens na constituição de suas identidades e no modo de viver e se relacionar com o mundo.

Tomaremos também como perspectiva consonante à anterior, a abordagem de Dayrell (2001, 2007) e Dayrell e Carrano (2014) sobre os jovens como sujeitos sociais e a juventude na sua pluralidade, contrapondo novamente as caracterizações naturalizadas, compreende o ser jovem como uma construção de cada sujeito considerando seu desenvolvimento biológico aliado aos contextos culturais, sociais e históricos, pois entendemos que esta possibilita o reconhecimento das manifestações políticas e culturais juvenis.

2.2 O contexto das Políticas Públicas para a Juventude

A inserção da juventude no contexto das políticas públicas tem decorrido de um processo social e histórico, tanto no Brasil como internacionalmente, a partir de ações e interesses diversos que não derivaram necessariamente da iniciativa juvenil. Como afirma Azevedo (2004), um tema compõe o foco de políticas públicas quando se torna alvo de discussões e é configurado como uma questão para a sociedade,

requerendo uma ação do Estado quanto ao problema social identificado. Dessa forma, podemos afirmar a juventude como um problema de políticas públicas? Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014) nos alertam que o olhar sobre os jovens com o foco nos problemas constrói uma ideia de que são “próprios da idade”, quando, na verdade, são dificuldades enfrentadas e que já estavam presentes em toda a sociedade, como a violência, as drogas, o desemprego etc.

Em pesquisa empreendida por Zanella et al. (2013), partindo da análise de periódicos científicos brasileiros publicados no período entre 2002 a 2011, foi constatado um volume intenso de produções científicas sobre juventude nas áreas das políticas públicas de educação, de assistência social e de saúde, uma vez que muitos programas direcionados aos jovens se encontram nessas áreas. As autoras observaram que uma parte dos artigos apresentaram definições estereotipadas sobre os jovens, enquanto outra parte se dedicou a demonstrar os avanços nas políticas públicas e contribuíram para a continuidade do seu desenvolvimento, destacando ainda uma contradição, por um lado, observa-se a diversidade de conceitos sobre juventude, e por outro, a superficialidade como o conceito foi abordado em uma parte das pesquisas, ressaltando a importância de explorar as construções conceituais sobre os jovens e a juventude (ZANELLA et al., 2013).

Dessa forma, reconhecemos que para compreender as ações direcionadas à juventude se torna importante abarcar a heterogeneidade de perspectivas que vislumbram a população juvenil, assim como, contemplar as definições acerca do campo das políticas públicas que também são múltiplos e revelam diferentes projetos de sociedade que, ao visarem a reprodução de interesses específicos, são construídos “[...] pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado [...], influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação.” (AZEVEDO, 2004, p. 60).

A política pública, como campo de conhecimento, surgiu inicialmente nos Estados Unidos e na Europa, os estudos realizados apresentavam como pressuposto que em democracias estáveis as pesquisas científicas poderiam contribuir para a formulação e análise das decisões governamentais, podendo ainda, propor mudanças em seu desenvolvimento⁷ (SOUZA, 2007). Segundo Souza (2006),

⁷ Foi nesse contexto que surgiram as primeiras organizações conhecidas como “*think tanks*” que, apesar de não haver um consenso sobre sua definição, de forma geral são entendidas como “[...] organizações dedicadas principalmente à pesquisa de questões afetas às

no campo governamental “[...] a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências.” (SOUZA, 2006, p. 22).

No Brasil, a área de pesquisa das políticas públicas se consolidou em um período de transição, com o fim de um governo ditatorial e o início da redemocratização do país, no final da década de 1970 e primeiros anos de 1980, e com a institucionalização das ciências sociais no campo acadêmico (ALMEIDA, 2007), a partir da ampliação de disciplinas de graduação e pós graduação, linhas de pesquisa, financiamentos e publicações de teses e dissertações (ARRETCHE, 2003).

Quando surgiu, a área de conhecimento das políticas públicas no Brasil estava vinculada à ciência política, entretanto sua característica mais geral tornou-a tema de análise de várias disciplinas, como sociologia, economia, ciências sociais aplicadas, entre outras, gerando diversas teorias, métodos e tipos de análise. Seu caráter multidisciplinar contribuiu para a construção de uma diversidade de definições, cada uma enfatizando aspectos diferentes, no entanto, algumas características são mantidas, como o foco nos governos, a visão holística do assunto, e a análise das “[...] inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.” (SOUZA, 2006, p. 25).

A partir disso, recorremos a Höfling (2001) que considera significativo apreendermos as relações entre concepção de Estado e as políticas decorrentes dela, contextualizadas histórica e socialmente, além da diferenciação entre Estado e governo, contribuindo para o entendimento das políticas direcionadas aos jovens.

Para a autora, o Estado pode ser definido “[...] como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras [...] que possibilitam a ação do governo [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31), porém sua função não pode ser reduzida ao cumprimento de funções burocráticas, ao Estado compete a responsabilidade de implementar e manter as políticas públicas que são construídas “[...] a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e

políticas públicas visando influenciá-las, por meio da disseminação de seus resultados de pesquisa [...]” (HAUCK, ÁVILA, 2014, p. 180). No Brasil, são exemplos: Fundação Oswaldo Cruz, Institutos de pesquisas de Universidades, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Fundação FHC (Fernando Henrique Cardoso) (HAUCK, ÁVILA, 2014), Instituto Lula, entre outros.

diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Quanto ao governo entende-se

[...] como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p.31).

Assim, o Estado é composto pelas estruturas que se mantêm constantes, como os aparelhos do poder legislativo e do poder judiciário, por exemplo, enquanto o governo é temporário, uma vez que é assumido por representantes eleitos juntamente com suas propostas para a sociedade, que o compõe por um período determinado, assumindo o poder executivo. Dessa forma, Höfling (2001) afirma ser “[...] impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social como um todo.” (HÖFLING, 2001, p. 32), do mesmo modo, as políticas públicas.

Partindo de uma definição ampla, Amabile (2012) apresenta as políticas públicas como as ações governamentais concretizadas, que partem de uma questão que envolve interesses da sociedade e demandas específicas, com vasta abrangência, envolvendo processos de tomadas de decisões que incluem atores formais e que podem incluir a sociedade civil, com vistas a estruturar a ação do Estado e atingir determinados objetivos, e também afirma que “[...] influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade.” (AMABILE, 2012, p. 390).

Segundo Souza (2006), as

[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 26).

Já os autores Momma, Cardoso e Bryan (2009) propõem a superação de definições racionais e lineares sobre política pública assumindo a perspectiva sócio histórica, entendendo-a “[...] como um processo, um conjunto articulado de ações, decisões, formulação de agendas, de pessoas diversas em diálogo tenso, num

movimento de disputa permanente entre determinados projetos de sociedade.” (MOMMA; CARDOSO; BRYAN, 2009, p. 20).

A partir da reflexão proposta pelos autores, o centro das discussões desloca-se do Estado, que assume a função de mediar interesses, demandas, projetos de sociedade e expectativas, ampliando e abarcando a diversidade que é própria da sociedade civil e suas organizações, superando-o como ator único das decisões e ações.

Na mesma direção, Di Giovanni (2009), partindo de uma abordagem integrada e histórica, considera por políticas públicas não apenas as ações do Estado relativas à um problema social, mas as complexas relações de poder que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, incluindo a economia, uma vez que

[...] é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal. (DI GIOVANNI, 2009).

Para Azevedo (2004) o processo de constituição de uma política pública tem início quando um tema/um problema passa a ter visibilidade nos debates de uma sociedade, implicando na responsabilização sobre o Estado em agir em relação ao mesmo. A política pública, quando entendida como o Estado em ação, também possibilita identificar que a mesma integra um projeto de sociedade instituído em determinado contexto, reproduzindo os interesses desse projeto (AZEVEDO, 2004).

Assim, os interesses concernentes a um projeto de sociedade se tornam hegemônicos conforme os espaços de participação e de tomada de decisões do Estado são integrados por pessoas, grupos ou instituições que o assumem, ou seja, que é dado um poder de participação para os mesmos, que poderão influenciar na formulação e implementação das políticas públicas (AZEVEDO, 2004).

Contudo, mesmo havendo um projeto de sociedade dominante, não se pode considerar a existência de um único projeto, mas sim diversos projetos conflitantes, uma vez que pretende-se que demandas sejam atendidas pelo governo, o que também determinará o modo como será escolhida uma solução para o problema mobilizado. A existência de vários projetos é denominada por Muller e Jobert como política domínio (*politics*), que condicionam os programas de ação (*policy*), ou seja, os valores, interesses e prioridades concernentes a um projeto de sociedade

condicionará as políticas públicas, as ações governamentais para solucionar determinados problemas (AZEVEDO, 2004).

Azevedo (2004), embasada em Muller e Jobert, considera que

[...] os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. (AZEVEDO, 2004, p. 65).

Como também afirmado por Höfling (2001),

Os processos de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. (HÖFLING, 2001, p. 38).

Como observamos, diversos autores citados afirmam o delineamento de um projeto de sociedade em torno das políticas públicas, o que pode ser esclarecido pela definição de projetos políticos abordado por Dagnino (2004a), como um “[...] conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos.” (DAGNINO, 2004a, p. 98).

Dagnino (2004a, 2004b) contextualiza que, com as lutas sociais contra o regime militar instaurado no Brasil, iniciou-se um processo de redemocratização no país, marcados pela criação da Constituição de 1988, a expansão da participação da sociedade civil no Estado e a ampliação da cidadania, partindo, principalmente, de mobilizações de movimentos sociais. Porém, concomitantemente, um processo de implementação global do neoliberalismo trouxe reestruturações nos países da América Latina quanto ao Estado, a economia e, também, para a cultura política (DAGNINO, 2004).

Segundo Höfling (2001),

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Recorrendo brevemente ao contexto histórico do surgimento do neoliberalismo, remete-se à origem do liberalismo, criado por Locke no século XVII, em contraposição ao Estado Absolutista, afirmando

“[...] que a legitimidade de um governo só seria possível com leis emanadas da vontade da sociedade civil como um todo, o que exigiria a liberdade dos indivíduos para escolher os legisladores compromissados com interesses coletivos e, particularmente, com a defesa dessa liberdade e proteção da propriedade privada dos bens individuais contra a usurpação pela nobreza minoritária. (RAMALHO JÚNIOR, 2012a, p. 301).

Nesse momento, são apresentados dois dos princípios que Smith, em 1776, adotaria para a teoria do liberalismo clássico, no campo da economia política e, posteriormente, se desdobraria em diversas ideologias, que são: a liberdade dos indivíduos e o direito à propriedade privada. Com intuito de garantir a geração de riqueza e bem estar para a sociedade, Smith (SMITH, 1776 apud RAMALHO JÚNIOR, 2012a) acrescentou à teoria o princípio da necessidade do funcionamento do mercado ocorrer independentemente, sem intervenções do Estado.

Assim, os princípios liberais constituíram o Estado-Liberal que vigorou na economia capitalista por um século, após isso, ocorrem crises econômicas e as duas guerras mundiais, que abalaram a sua influência na economia. No pós-guerra, foi adotada a Teoria Keynesiana, constituindo o Estado do Bem-Estar “[...] que, embora mantendo os princípios de liberdade individual e direito à propriedade privada, desconsiderava por completo o princípio do livre mercado.” (RAMALHO JÚNIOR, 2012a, p. 304). Após 40 anos, o Estado de Bem-Estar passou a ser revisto, uma vez que foi avaliado que este modelo saturou a intervenção estatal no mercado e, como forma de reorganizar a economia e reestruturar o capitalismo, foram retomados os princípios liberais, constituindo o neoliberalismo (RAMALHO JÚNIOR, 2012a).

O neoliberalismo teve seu início na década de 1940 e não representou uma ruptura com os princípios do liberalismo, que foram mantidos, reinterpretados e ampliados, principalmente por seu precursor, Hayek; um aspecto acentuado foi a questão do Estado Mínimo (RAMALHO JÚNIOR, 2012b), “[...] que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil.” (DAGNINO, 2004b, p. 197).

Vislumbrando as expectativas referentes à juventude advindas de um projeto neoliberal de sociedade e localizando-a nas relações capitalistas, Bock (2004) analisa a construção social e histórica sobre a adolescência na sociedade atual e ocidental, retomando pesquisa realizada por Clímaco, e observa como a questão do trabalho, da formação para o trabalho e da inserção na escola tem como funções o adiamento da entrada dos jovens/adolescentes nas atividades dos adultos, diminuindo a sua autonomia e aumentando a dependência em relação à eles, culminando na “[...] criação de um [...] grupo social com padrão coletivo de comportamento – a juventude/adolescência.” (BOCK, 2004, p. 41).

Entretanto, em contraposição ao projeto neoliberal, Höfling (2001) afirma

[...] que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Segundo Dagnino (2004b), foi na década de 1990 que dois projetos políticos, o neoliberal e o participativo democratizante, encontraram no campo estatal brasileiro o cenário para a disputa de ideias, valores e expectativas para as ações governamentais, a partir da institucionalização de espaços de participação da sociedade civil conjuntamente ao Estado, uma vez que o projeto neoliberal esteve predominante nos aparelhos estatais.

O modelo neoliberal é contrastante ao projeto participativo democratizante, gerando um conflito de projetos políticos, uma vez que o primeiro implica em um Estado que transfere responsabilidades para a sociedade civil, desobrigando-se gradativamente da garantia de direitos, enquanto o segundo prevê o compartilhamento das tomadas de decisão estatal com a população, ou seja, a participação popular e a ampliação da cidadania, que implica em direitos assegurados pelo Estado (DAGNINO, 2004b).

Contribuindo para uma perspectiva do projeto democratizante e participativo quanto à juventude, Dayrell e Carrano (2014) contemplam o jovem como sujeito de direitos, pelo qual

[...] os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108).

As legislações brasileiras passaram a reconhecer essa perspectiva do jovem como sujeitos de direitos, principalmente a partir da redemocratização do país, inicialmente com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, e, mais recentemente, com o Estatuto da Juventude, em 2013 (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Entretanto, no decorrer da história brasileira, as ações dirigidas aos jovens foram desenvolvidas por instituições que refletiam o momento histórico de sua criação a partir do que se entendia por infância, adolescência e juventude. No século XVIII, as ações tinham como objetivo a caridade e ofereciam abrigo; no século XIX, eram disciplinares, com intuito de recuperação; e no século XX, o foco era a reclusão e a reeducação (ALBERTO, 2012), ressaltando que ainda não se desenvolviam práticas governamentais que diferenciasssem os jovens das crianças, apenas o ensino formal fazia essa distinção (ABRAMO, 1997).

Destaca-se, como marco inicial na legislação brasileira e como ação governamental para a juventude, o Código de Menores de 1927, que influenciou a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941, e da Fundação do Bem-Estar do Menor (PNBEM), em 1964 (SILVA; SILVA, 2011). Leis, instituições e ações que possuíam como objetivo implícito “[...] um instrumento de controle social da infância e da adolescência, vítima de omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos.” (SILVA; SILVA, 2011, p. 666).

Segundo Sposito e Carrano (2003), a investigação sobre as práticas governamentais direcionadas à juventude brasileira no período do século XX ainda são ausentes, tendo como referência o estudo latino americano de Abad (2002) indicando que,

[...] em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. (ABAD, 2002 apud SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

Já no campo internacional, as primeiras discussões que envolveram a juventude em relação às políticas públicas, segundo Silva e Silva (2011), foram realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1965, a partir da “Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os povos”, que é marcada pela preocupação em cultivar o respeito entre as diferentes culturas, afastar a possibilidade de guerras entre os países e reafirmar os direitos humanos por meio dos jovens, concebidos como a geração futura e entendendo que estes foram os maiores atingidos pelas guerras (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1965). Desde sua criação, essa foi a primeira entre as “[...] diversas resoluções com proposições e ações geradas nas conferências, fóruns e congressos, destinados a esse estrato social.” (SOUZA; LARA, 2014, p. 141).

A ONU foi criada no ano de 1945, após o fim da II Guerra Mundial, como uma organização internacional que representa a preocupação de vários países em cooperar em assuntos que dizem respeito à humanidade e que podem ser melhor resolvidos com a cooperação internacional, principalmente no que se refere à paz e a segurança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, [2014]), influenciando na construção das políticas públicas.

No contexto das políticas públicas, entendidas como um processo de construção de diretrizes e ações envolvendo vários representantes da sociedade e a sua legitimação através das leis, no Brasil, a juventude começou a ter maior visibilidade pela sua atuação no processo de democratização do Brasil na década de 1980 e pela dedicação da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) ao tema, porém a preocupação em criar políticas públicas específicas aos jovens tem início em 1990, culminando em ações para a criação de uma Política Nacional de

Juventude apenas no ano de 2003 (KERBAUY, 2005, p. 193). Enquanto no decorrer do século XX, alguns países da Europa e Estados Unidos, já vinham implementando políticas que promoviam ações voltadas para os jovens e, alguns países da América Latina, a partir dos anos de 1980 (ABRAMO, 1997).

A OIJ é um organismo internacional que integra governos de vários países com o objetivo de produzir políticas públicas que promovam a inclusão e a integração dos jovens, além de produzir conhecimentos sobre a juventude e seu papel na transformação social. Atualmente é integrado por 21 países, que são: Brasil, Argentina, Bolívia, Cuba, Chile, Portugal, El Salvador, Uruguai, Venezuela, Colômbia, Costa Rica, Espanha, Equador, Peru, Guatemala, Honduras, Nicarágua, México, República Dominicana, Panamá e Paraguai. A OIJ existe desde 1992 e o Brasil tornou-se membro apenas em 2010 (ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD, 2012).

No Brasil, no final da década de 1990, eram recentes as iniciativas municipais e estaduais que demonstravam uma preocupação em criar serviços específicos que envolviam profissionalização e serviços de cultura, lazer e saúde para a juventude (ABRAMO, 1997). Nesse período, pode-se destacar os dois primeiros programas endereçados aos jovens, na esfera federal, criados após a redemocratização do país, “[...] o Universidade Solidária e um concurso de estímulo e financiamento a programas de capacitação profissional de jovens.” (ABRAMO, 1997, p. 26), que integravam o Programa Comunidade Solidária, além da criação, no Ministério da Educação, de uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude (ABRAMO, 1997).

O Programa Comunidade Solidária teve seu início em 1995, com o objetivo de combater a exclusão social e a pobreza, representando naquele momento o rompimento com políticas assistencialistas e inaugurando as parcerias entre Estado e as ONGs (Organizações não-governamentais), o que segundo Peres (2005) se deu pela “[...] incapacidade financeira do Estado em atender às necessidades sociais [...]” (PERES, 2005, p. 124). O programa foi finalizado em 2003 e substituído pelo Programa Fome Zero (PERES, 2005). E o programa Universidade Solidária foi criado pelo Governo Federal em 1996 com intuito de mobilizar estudantes universitários e professores às ações de voluntariado e solidariedade, além de envolver a sociedade no combate aos problemas sociais e valorizar ações de cidadania. O programa envolveu trocas de experiências entre estudantes,

professores e moradores de regiões muito pobres do Brasil, os universitários recebiam um treinamento e desenvolviam atividades preventivas principalmente na área da saúde e atividades culturais de teatro (BRASIL, [200-]).

Segundo Sposito e Carrano (2003), o processo de constituição de políticas públicas de juventude no período de 1995 a 2002, diferente do movimento que consolidou a busca por assegurar direitos de crianças e adolescentes, não contou com coletivos que tivessem um projeto em comum, implicando em práticas e concepções heterogêneas, afirmando que

Essa diversidade, se de um lado recobre a possibilidade de experimentação e de inventividade social, elementos importantes para a constituição da democracia, de outro [poderia] resultar em experiências fragmentadas, com fraco poder de impacto e de disseminação não favorável à criação de elementos consistentes de uma nova cultura política na formulação de ações para a juventude. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 35).

As instituições não governamentais que destinavam ações aos jovens já existiam há um longo tempo e em grande quantidade, tendo como característica o trabalho social, desenvolvido por meio de associações beneficentes, ONGs, instituições de assistência, entre outras,

A maior parte desses projetos [destinava-se] a prestar atendimento para adolescentes em situação de “desvantagem social” (adolescentes carentes é o termo mais usado, visando adolescentes de família com baixa renda ou de “comunidades pobres”) ou de “risco”, termo muito empregado para designar adolescentes que vivem fora das unidades familiares (os “meninos de rua”), adolescentes submetidos à exploração sexual, ou aqueles envolvidos com o consumo ou o tráfico de drogas, em atos de delinquência etc. (ABRAMO, 1997, p. 26).

Para Abramo (1997), esses programas eram divididos principalmente em dois tipos, aqueles voltados para a ressocialização e aqueles centrados no mercado de trabalho e com objetivo de formação profissional. As ações tinham como foco, explícito ou implícito, retirar os jovens da rua e dar-lhes uma ocupação, como meio para enfrentar os problemas sociais a que estariam expostos, mas a autora destaca que, na verdade, os jovens eram vistos como “[...] problemas sobre os quais [era] necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social.” (ABRAMO, 1997,

p. 26). A autora indica que alguns programas visavam o desenvolvimento integral e da cidadania dos jovens, mas eram recentes e ainda começavam a se estruturar.

Em relação às políticas públicas de juventude, Sposito e Carrano (2003) identificaram que, no período de 1995 a 2002, o número de programas e projetos voltados aos jovens era muito baixo, eram recentes e não se encontrava informação e avaliação sobre as ações, porém,

A promulgação do ECA, em 1990, foi o principal indutor de políticas sociais destinadas à crianças e adolescentes, sobretudo na Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Programas e ações foram criados, não mais com base na ideologia do menor em situação irregular, mas na doutrina cidadã de proteção integral aos adolescentes em conflito com a lei. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 30).

A análise realizada por Sposito e Carrano (2003) identificou que o foco das ações governamentais se davam em locais específicos e com objetivos pontuais, não demonstrando um caráter universal, de garantia de direitos, partiam de uma diversidade de projetos e programas que não tinham

[...] concepções estratégicas que [permitissem] delinear prioridades e formas orgânicas e duradouras de ação institucional que [compatibilizassem] interesses e responsabilidades entre organismos do Estado e da sociedade civil. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 31).

Constataram ainda que entre os projetos e programas analisados, não existiam “[...] canais democráticos que [assegurassem] espaços de debates e participação para a formulação, o acompanhamento e a avaliação dessas ações.” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 32).

Tais informações também são afirmadas por Kerbauy (2005),

Ao traçar um panorama do tratamento governamental dado às temáticas relacionadas aos jovens no Brasil [...] observa-se que não resultaram, de fato, em políticas públicas, mas num conjunto de programas geralmente desconexos, focalizando grupos de jovens que compartilham determinada condição, tratados quase sempre de forma estereotipada. (KERBAUY, 2005, p. 193).

Segundo Abramo (1997), na década de 1990, a compreensão sobre os jovens focava os problemas sociais pelos quais eram vítimas, havendo uma dificuldade no

entendimento dos mesmos como sujeitos, na medida em que não eram vistos como “[...] capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais [...]” (ABRAMO, 1997, p. 28).

Nesse momento histórico, o contexto era de discussões que abarcavam temas sobre cidadania como, por exemplo, direitos e participação. Por outro lado, no que se relacionava à juventude, estava em foco a perspectiva dos problemas, logo o debate apontava a negação do acesso aos direitos dos jovens, pelo olhar adulto, e a constatação da falta de sua participação no âmbito político, “[...] nunca – ou quase nunca – [eram vistos] como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos.” (ABRAMO, 1997, p. 28).

Vale lembrar que a ideia sobre as pessoas como cidadãos e como sujeitos de direitos estava começando a ser construída no Brasil, que tem como tradição a imagem do favor, da concessão do político para com a população (ABRAMO, 1997).

Sposito e Carrano (2003) apontaram que o desafio naquele momento era construir políticas públicas no âmbito federal que abarcassem a diversidade do público juvenil, a abertura para novos direitos aos jovens, a superação de ações de assistência social e de segurança pública e, principalmente, “[...] inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 37), ou seja, que garantissem o acesso aos direitos para todos os jovens.

Segundo Silva e Silva (2011), os estudos e pesquisas acerca da juventude no Brasil foram impulsionadas a começar pelo ano 2000, destacando “[...] discussões, estudos e pesquisas da UNESCO⁸; da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; do IPEA⁹; do Instituto Cidadania¹⁰ e de Universidades.” (SILVA, SILVA,

⁸ A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é uma das agências da ONU, responsável por produzir pesquisas e conhecimentos técnicos que possam auxiliar os governos na formulação de políticas públicas com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas entre os países membros da ONU, atuando nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, da Informação, das Ciências Naturais, da Cultura e Comunicação e da Educação.

⁹ O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) é uma instituição pública brasileira, de âmbito federal, que realiza pesquisas que “[...] fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.” (IPEA).

¹⁰ O Instituto Cidadania iniciou suas atividades em 1992 e encerrou em 2011. Essa instituição elaborou projetos e políticas públicas com diversas parcerias, visando atender as necessidades básicas da população brasileira em termos de direitos à alimentação,

2011, p. 667), que possuem extensa publicação sobre o tema e exerceram influência na construção das políticas públicas decorrentes.

Em 2001, a criação do Grupo Técnico (GT) “Cidadania dos Adolescentes” foi incentivada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o objetivo de incentivar a elaboração de uma política pública para adolescentes de baixa renda e baixa escolaridade, sendo composto por entidades privadas e públicas, representantes da sociedade civil, incluindo a instituição “Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação”. O GT elaborou propostas que foram sistematizadas, publicadas e apresentadas aos candidatos à presidência e diversos Ministérios, que passaram a fazer parte do GT através de representantes (FREITAS, 2005).

Nesse período, as discussões acerca da juventude e as políticas públicas se intensificaram e produziram questionamentos para o GT que visualizou a necessidade de ampliar a adolescência para a juventude, que reivindicava o reconhecimento como sujeitos de direito (FREITAS, 2005).

Em 2004, foi criada a Comissão Especial de Juventude, na Câmara Federal, responsável por dialogar com a sociedade e construir o Plano Nacional de Juventude e o Estatuto da Juventude (SILVA; SILVA, 2011), além da inserção do termo “jovem” na Constituição Federal (BRASIL, 2013a).

Ao mesmo tempo, o Instituto Cidadania coordenava o Projeto Juventude¹¹, que “[...] ao lado de iniciativas de atores diversos (UNESCO, universidades, Ongs, institutos empresariais e outros) [...] promovia um amplo programa de estudos, pesquisas, discussões e seminários em vários Estados.” (FREITAS, 2005, p. 5), pelos quais as conclusões seriam apresentadas ao então Presidente da República.

moradia, educação, trabalho, segurança e saúde, durante 12 anos. Nos anos de 2003 e 2004 teve como tema central de suas ações a juventude desenvolvendo o Projeto Juventude (NOVAES; VANNUCHI, 2004, p. 07). O Instituto está intimamente ligado ao percurso político do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva; primeiro teve a denominação de Governo Paralelo, depois, Instituto Cidadania e, atualmente, Instituto Lula, que tem como objetivo cuidar “[...] do acervo histórico e do intercâmbio internacional das experiências políticas do ex-presidente.” (INSTITUTO LULA). A página oficial do instituto, na internet, afirma ser “[...] suprapartidário, não tem fins lucrativos e é independente de estados, partidos políticos ou organizações religiosas.” (INSTITUTO LULA).

¹¹ O Projeto Juventude teve duração de 10 meses, tendo como objetivo “[...] contribuir para o aperfeiçoamento e ampliação das políticas públicas focadas no jovem [...]” (NOVAES; VANNUCHI, 2004, p. 08). Com a sua finalização foram disponibilizados “[...] um conjunto integrado e consistente de subsídios, dados, análises, informações, sugestões e propostas [...]” (NOVAES; VANNUCHI, 2004, p. 08).

E, ainda nesse mesmo ano, foi criado um Grupo Interministerial com 19 Ministérios com intuito de fazer um levantamento dos programas que já existiam e identificar necessidades da população jovem (SILVA; SILVA, 2011).

Mesmo diante dos avanços nas discussões, em 2005, a publicação do “Informe sobre a Juventude Mundial”, pesquisa realizada pela ONU, revelava que

Em referência às políticas públicas implementadas para a juventude pelos países, a avaliação da ONU era de que as iniciativas nesta área continuavam impulsionadas por estereótipos negativos em relação aos jovens, tendo como foco a delinquência, o uso indevido de drogas e a violência. (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 44).

Essa publicação revelou que

[...] de um total de 1,2 bilhão de jovens em todo o mundo, 200 milhões sobreviviam com menos de US\$ 1,00 *per capita* por dia, 88 milhões não tinham emprego e 10 milhões portavam o vírus da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS). (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 44, grifo do autor).

E a situação se agravava entre os jovens de países em desenvolvimento, gerando uma movimentação de instituições internacionais no sentido de pesquisar, formular e desenvolver políticas públicas de juventude (SILVA; ANDRADE, 2009).

Em decorrência disso, em 2005, foi lançada a Política Nacional de Juventude, que contemplou a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem (BRASIL, 2012a), o que, segundo Trancoso e Oliveira (2014), indicou uma visibilidade maior aos jovens no que se refere às políticas públicas.

A função dada à SNJ foi de coordenar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e

[...] articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas. (BRASIL, 2006, p. 8).

O CONJUVE foi criado para

[...] assessorar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; e 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. (BRASIL, 2006, p.9).

E o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem¹²), lançado como um programa experimental e emergencial, era direcionado à jovens de 18 à 24 anos, que trabalhassem, mas não tinham o ensino fundamental completo (BRASIL, 2006).

Em um Guia de Políticas Públicas de Juventude, uma publicação do governo federal de 2006, foram destacadas as principais ações e programas em andamento, como o Projeto Agente Jovem, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, direcionado à jovens de 15 a 17 anos, no horário de contra turno do horário escolar, com o objetivo de formação para o trabalho e promover o desenvolvimento social, comunitário e pessoal (BRASIL, 2006).

Além do Programa Segundo Tempo e o Programa Bolsa Atleta, este com a finalidade de “[...] garantir apoio financeiro aos atletas com mais de 12 anos, que não contam com o patrocínio da iniciativa privada e que já começaram a mostrar seu alto potencial em competições nacionais e internacionais.” (BRASIL, 2006, p. 15), ambos desenvolvidos no Ministério do Esporte.

Como responsabilidade do Ministério da Educação foram desenvolvidos os Programas Brasil Alfabetizado, Escola Aberta, Escola de Fábrica, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), o Programa Juventude e Meio Ambiente (em parceria com o Ministério do Meio Ambiente), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)¹³ (desenvolvido em parceria entre a Secretaria-Geral da Presidência da República e o Ministério do Trabalho e do Emprego), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Saberes da Terra.

¹² A descrição e apresentação do histórico completo do programa Projovem Urbano será detalhada na Seção 4.

¹³ Objeto de investigação desta pesquisa.

Destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado desde 2004, “[...] concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.” (PROUNI, 2017) e se mantem em funcionamento atualmente.

No Ministério do Desenvolvimento Agrário foi desenvolvido o Programa Nossa Primeira Terra que “[...] estimula a permanência dos jovens e suas famílias no campo e possibilita qualificação técnica e maior inovação tecnológica nas propriedades rurais.” (BRASIL, 2006, p. 27), e o Pronaf Jovem (Programa Nacional da Agricultura Familiar) “[...] é uma linha de financiamento do Programa Nacional da Agricultura Familiar especialmente criada para os filhos dos agricultores familiares.” (BRASIL, 2006, p. 41).

Enquanto, o Programa Cultura Viva, criado em 2004, se apresentou “[...] com o objetivo de potencializar iniciativas culturais já existentes e que reconheçam a cultura popular brasileira em toda sua diversidade.” (BRASIL, 2006, p. 29). No Ministério do Trabalho e Emprego foi desenvolvido o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), “[...] com o objetivo de reforçar a qualificação sócio-profissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho.” (BRASIL, 2006, p. 33).

No Ministério da Defesa foram desenvolvidos o Projeto Soldado Cidadão e o Projeto Rondon, este que foi retomado em 2005 e continua em andamento, propõe “[...] levar universitários brasileiros a conhecer a realidade do país e proporcionar aos estudantes a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.” (Brasil, 2006, p. 39).

Em 2007, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulga novamente dados preocupantes,

[...] a população brasileira de jovens entre 15 a 29 anos alcançava cerca de 49,8 milhões de pessoas, correspondendo a 26,54% da população total. Destes jovens, 29,8% poderiam ser considerados pobres porque viviam em famílias com renda familiar per capita de até meio salário mínimo (SM). No grupo de 15 a 17 anos, apenas 47,9% cursavam o ensino médio, considerado o nível de ensino adequado a esta faixa etária. Na área rural, este índice não ultrapassava 30,6%. Ainda em 2007, havia 4,8 milhões de jovens desempregados, representando um número de 60,74% do total de desempregados no país e correspondente a uma taxa de desemprego três vezes maior que a dos adultos. Especialmente

elevado (19,8%) era o número de jovens que não estudavam nem trabalhavam. (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 45).

Frente aos dados estatísticos alarmantes acerca dos jovens, em 2007, com vistas a integrar diversas ações direcionadas à juventude, realizadas por vários ministérios, e amplia-las, foi criado o GT Juventude que instituiu o Projovem,

[...] criado a partir da integração dos programas Projovem (da Secretaria Nacional de Juventude); Agente Jovem (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); Saberes da Terra e Escola de Fábrica (Ministério da Educação); Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude (Ministério do Trabalho e Emprego). (BRASIL, [2007]).

O Projovem¹⁴, conhecido também como Projovem Integrado foi estruturado a partir de quatro modalidades: o Projovem Urbano, o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, o Projovem Campo – Saberes da Terra e o Projovem Trabalhador, com uma gestão compartilhada entre os ministérios e a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2008a).

No campo internacional, destacou-se, em 2010, o Ano Internacional da Juventude, declarado pela ONU que chamou a atenção dos

[...] Estados-membros, órgãos, fundos e programas da ONU, bem como as organizações juvenis, a potencializarem atividades em âmbito internacional, regional e nacional durante este ano com o intuito de promover entre os jovens os ideais de paz, liberdade, progresso, solidariedade e dedicação aos objetivos de desenvolvimento do milênio. (ONU, 2010 apud SOUZA; LARA, 2014, p. 144).

Apesar de todo diálogo e a construção de conhecimentos envolvendo as políticas públicas de juventude desde 2004, foi depois de nove anos, em 2013, que foi sancionada, no Brasil, a lei que instituiu o Estatuto da Juventude, dispondo “[...] sobre os direitos dos jovens, sobre as diretrizes das políticas públicas de juventude e sobre o estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude.” (BRASIL, 2013b, p.03). Esta lei compreende o jovem como “[...] pessoa ativa, livre, responsável e

¹⁴ Como observado em algumas pesquisas, as nomenclaturas que passam a ser utilizadas podem provocar uma confusão entre os programas, esclarecemos que a integração das ações foi denominada de Projovem e as suas modalidades específicas são os programas citados, destacando o Projovem Urbano como objeto de estudo dessa pesquisa.

digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais.” (BRASIL, 2013b, p. 10), quanto à sua participação social e política.

Uma publicação da Secretaria Nacional de Juventude sobre Políticas Públicas de Juventude, também no ano de 2013, mas antecedente à promulgação da lei referida anteriormente, revela que a importância da mesma se dá pelo

[...] entendimento de que a juventude é uma etapa do ciclo da vida – para além de uma mera fase de transição ou formação – que carrega sentido em si mesma. Marcada pela superação da condição anterior de dependência e proteção exigida pela infância e adolescência, é na juventude que o indivíduo processa de maneira mais intensa a conformação de sua trajetória, valores, e a busca de sua plena inserção na vida social. (BRASIL, 2013a, p.08).

Afirmando também que a ação governamental não pode se restringir à faixa etária, devendo considerar

[...] a multiplicidade, desigualdade e diversidade do público juvenil, seus aspectos culturais, étnico-raciais, classe social, gênero, orientação sexual, campo-cidade, das pessoas com deficiência e dos povos e comunidades tradicionais. (BRASIL, 2013a, p. 14).

No entanto, um aspecto que define e influencia as políticas públicas adotadas por órgãos governamentais e não governamentais e por leis nacionais é o critério cronológico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, considera como criança aqueles que estiverem na faixa etária do nascimento aos 12 anos incompletos e, como adolescente, dos 12 aos 18 anos, com a finalidade jurídica de garantia de direitos, destacando o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho (BRASIL, 1990). Essa lei abrange ainda o período dos 18 aos 21 anos em casos excepcionais, abarcados pela lei (BRASIL, 1990).

Enquanto o Estatuto da Juventude estabelece que a juventude abrange dos 15 aos 29 anos de idade, com a finalidade de “[...] dispor sobre os direitos dos jovens, sobre as diretrizes das políticas públicas de juventude e sobre o estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude [...]” (BRASIL, 2013b).

O Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) propõe que a juventude contemple subdivisões de faixas etárias, estabelecendo que aqueles com idade

entre 15 e 17 anos, são os jovens-adolescentes; de 18 a 24, são os jovens-jovens; de 25 a 29 anos são os jovens-adultos (BRASIL, 2013a). Posteriormente, o IPEA também passou a adotar esses critérios para analisar aspectos socioeconômicos, considerando que “Esta classificação contribui para o aperfeiçoamento de desenhos de programas e ações, pois os desafios colocados para os jovens são bastantes distintos dos enfrentados pelos jovens de 24 ou 29 anos.” (BRASIL, 2013a, p. 10).

Para a Organização Mundial da Saúde¹⁵ (OMS) a adolescência é delimitada entre os 10 aos 19 anos e a juventude dos 15 aos 24 anos, abarcando ainda a indicação do período dos adolescentes jovens, dos 15 aos 19 anos, e os jovens adultos, dos 20 aos 24 anos (BRASIL, 2005a), orientação também utilizada pelo Ministério da Saúde (SÃO PAULO, 2006).

Em esclarecimento do Ministério da Saúde é reconhecido que tais delimitações têm como objetivo a “[...] identificação de requisitos que orientem a investigação epidemiológica, as estratégias de elaboração de políticas de desenvolvimento coletivo e as programações de serviços sociais e de saúde pública [...]” (BRASIL, 2005a, p. 7), mas faz uma ressalva, destacando a importância de considerar os aspectos biológicos, sociais e psicológicos.

Como podemos observar no Quadro 1, fazemos um comparativo entre os critérios de delimitação de idade e caracterização sobre adolescência e juventude adotados pelas instituições citadas anteriormente, demonstrando que não há um consenso sobre os critérios cronológicos para definir o início e o fim dos mesmos, considerando também que o objetivo de cada instituição e o modo de conceber a adolescência e a juventude de cada uma são divergentes.

Uma publicação da UNESCO (2004) observa que, quando os critérios utilizados para essa diferenciação são biológicos e psicológicos, os limites para determinar o início da juventude contempla maiores consensos, pois entende-se que ocorrem profundas transformações em relação ao desenvolvimento da criança. Porém, a delimitação da idade final da juventude e início da vida adulta se depara com dificuldades, tanto pelas distintas definições sobre a juventude, quanto por fenômenos como a juvenilização e a adultização, em que os hábitos e costumes de adultos e jovens se mesclam (UNESCO, 2004).

¹⁵ A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi fundada em 1948, é integrante da ONU e sua especialização é o campo da saúde a nível mundial (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS, [200-]).

Quadro 1 – Comparação dos Critérios de Idade por Instituição/Legislação

		Anos de Vida																													
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Critérios de idade/ Instituição											Adolescência (OMS)																				
																Juventude (OMS)															
																Adolescentes jovens (OMS)			Jovens adultos (OMS)												
		Crianças (ECA)										Adolescentes (ECA)																			
																Juventude (Estatuto da Juventude)															
																Jovens-adolescentes (CONJUVE)		Jovens-jovens (CONJUVE)						Jovens-adultos (CONJUVE)							

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Um dos objetivos das políticas públicas de juventude é direcionado a possibilitar “[...] trajetórias de emancipação ao longo dessa fase da vida, garantindo a integração desta nova geração ao processo de desenvolvimento e construção democrática do país.” (BRASIL, 2013a, p. 08).

A partir do Estatuto da Juventude os seguintes direitos se tornaram dever do governo federal para esta população:

[...] direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à educação; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à diversidade e à igualdade; direito à saúde; direito à cultura; direito à comunicação, à liberdade de expressão; direito ao esporte e ao lazer; direito ao território e à mobilidade; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; direito à segurança pública e o acesso à justiça. (BRASIL, 2013b, p. 4).

Mas, vale destacar, que apesar do marco legal ser de extrema importância para a garantia de direitos, apenas a sua instituição como lei não garante por si só que seja colocada em prática, sendo necessário o constante acompanhamento das ações do Estado. Inclusive, o Portal da Juventude – Secretaria Nacional de Juventude, por meio do Sistema Nacional de Juventude abriu uma consulta pública online, com o objetivo de receber sugestões de alterações para posteriormente sancionar “[...] regulamentações, sistemas e instrumentos [...]” que efetivem o Estatuto da Juventude como lei (PORTAL DA JUVENTUDE, 2017a).

Vale lembrar que no ano de 2013, foram apresentadas as ações com prioridade pela Secretaria Nacional de Juventude, que foram: o Plano Juventude Vida, o Programa Estação Juventude, o Participatório – Observatório Participativo da Juventude, o Programa Juventude Rural (BRASIL, 2013a).

O Plano Juventude Viva foi criado a partir dos dados constatados no Mapa da Violência, os altos índices de homicídios aos jovens e as vítimas são, principalmente, a juventude negra; tem como objetivos a prevenção à violência e “[...] é voltado prioritariamente a 132 municípios que, juntos, reúnem mais de 70% dos homicídios contra jovens no Brasil.” (BRASIL, 2013a, p. 17).

O Participatório – Observatório Participativo da Juventude “[...] é um espaço virtual interativo voltado à produção do conhecimento sobre/para a juventude brasileira, com participação e mobilização social.” (BRASIL, 2013a, p. 21).

E o Programa Juventude Rural

O programa tem como objetivo promover ações que articulem e integrem troca de experiência, formação cidadã e o acesso a tecnologias sociais, na perspectiva de estimular a produção agroecológica e as práticas de geração de renda agrícola e não agrícolas sustentáveis para fortalecer as condições necessárias para a permanência dos jovens no campo [...] (BRASIL, 2013a, p. 23).

Quanto ao Programa Estação Juventude

A intenção é oferecer tecnologias sociais para o desenvolvimento de Políticas para Juventude, permanentes e locais para e com a juventude, por meio de ações que instauram conexões sociais e geram novos serviços, por meio de iniciativas de grupos juvenis de produção cultural, inclusão digital e esporte, entre outros, na perspectiva de criar Redes para Emancipação da juventude, em especial a juventude em situação de vulnerabilidade. (BRASIL, 2013a, p. 19).

E, em 2017, o governo federal lançou a revista “Brasil + Jovem” apresentando um mapeamento das políticas públicas realizadas em diversos ministérios e que tem como foco a juventude, além de programas em desenvolvimento, denominando-os de “maior pacote de ações para a juventude brasileira” (PORTAL DA JUVENTUDE, 2017b) que, apesar da apropriação de ações que já se desenvolviam desde 2005, como o Projovem Urbano, como novas ações, o lançamento da revista representou a retomada das discussões referentes às políticas públicas de juventude no Brasil e a continuidade de programas implementados anteriormente¹⁶.

¹⁶ Vale contextualizar que, em 2016, a então presidenta Dilma Rousseff, eleita para o seu segundo mandato à presidência em 2014, foi indiciada por crime de responsabilidade no exercício do cargo, o que culminou em seu impeachment. Após isso, quem assumiu a presidência foi Michel Temer que pode permanecer no cargo até o final de 2018 (PLANALTO - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2016). A contextualização se deve ao fato de que, em mudanças governamentais, podem haver descontinuidades em ações e políticas públicas e governamentais.

A publicação destaca a criação do Comitê Interministerial da Política de Juventude (Coijuv), composto por 13 ministérios, que tem como objetivo articular as políticas de juventude implementadas pelos mesmos, que são:

[...] Ministério da Justiça e Segurança Pública; Ministério da Defesa; Ministério da Educação; Ministério da Cultura; Ministério do Trabalho; Ministério do Desenvolvimento Social; Ministério da Saúde; Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; Ministério do Esporte; Ministério do Turismo; Ministério da Integração Nacional; e Ministério dos Direitos Humanos, por meio de um representante da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres; um representante da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; um representante da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, da Casa Civil. (BRASIL, 2017b, p. 06).

Um dos programas destacados pela publicação da revista é o “id Jovem”, que proporciona aos jovens de 15 a 29 anos de idade, considerados de baixa renda, o direito ao pagamento de metade do valor da entrada em eventos artísticos, culturais e esportivos, além da reserva de vagas gratuitas em transportes coletivos interestaduais, além da continuidade dos programas “Juventude Viva” e “Estação Juventude” (BRASIL, 2017). Quanto à novas ações governamentais, destacou-se o “Plano Nacional de Start Up”, que tem como objetivo “[...] criar estratégias e ações visando estimular o empreendedorismo e a criação de suporte para os empreendimentos.” (BRASIL, 2017b, p. 40.) de jovens brasileiros.

As ações apresentadas na Revista “Brasil + Jovem” contemplam as áreas da Comunicação, Tecnologia e Cultura; Diversidade e Igualdade; Educação; Participação Social; Esportes e Lazer; Meio Ambiente; Trabalho e Renda; e Saúde (BRASIL, 2017b).

No âmbito da Participação Social, foi ressaltada a rede social criada pela Secretaria Nacional de Juventude, o Participatório - Observatório Participativo da Juventude, como abordado anteriormente, um espaço virtual que permite diálogos e debates de variados temas e compartilhamento de informações através de comunidades de interesse, vídeos, notícias, blog, eventos e transmissões online (BRASIL, 2017b).

No campo do Ministério da Educação foi dado maior destaque ao “Novo Ensino Médio” que almeja o aumento da carga horária do Ensino Médio devido à sua integração à uma formação técnica, entre outras mudanças que tem sido tema de críticas, considerando que

A necessidade de se aumentar o tempo de oferta educacional para os jovens no Brasil – hoje, em média, em torno de 4 horas – pode se constituir num consenso; entretanto, a maneira como isso deve ser feito merece se transformar numa agenda nacional de diálogo. (CARRANO, 2012, p. 09)

E, no que tange especificamente esta pesquisa, a publicação deste pacote de ações anunciou também a retomada do programa federal Projovem Urbano, na área da educação, dando continuidade ao seu objetivo de garantir o acesso à educação aos jovens de 18 a 29 anos que não completaram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b).

2.3 O Conselho e as Conferências no contexto das políticas públicas para a Juventude

Os Conselhos de Políticas Públicas e as Conferências são espaços de Controle Social, ou seja, ambos possibilitam o diálogo entre a sociedade civil e o poder público para discutir e tomar decisões acerca de políticas públicas, definindo prioridades, planejamentos, avaliações, etc., já que são instrumentos institucionalizados e processos de participação social e política que integram a democracia (INSTITUTO PÓLIS, 2008).

Segundo Gohn (2010), um marco histórico para retomarmos o surgimento dos conselhos é a Comuna de Paris (1871), “[...] considerada por muitos historiadores como a primeira experiência histórica de autogestão operária por meio de conselhos operários.” (GOHN, 2011, p. 69). Para a autora

Existe uma memória histórica coletiva da experiência de gestão pelos conselhos operários. Ela é parte integrante da luta de setores oprimidos por sua emancipação econômica, política, social e cultural. Os conselhos operários rejeitavam a lógica do capitalismo, buscavam outras formas de poder autônomo, descentralizado, com autonomia e autodeterminação. (GOHN, 2011, p. 70).

No contexto brasileiro, a autora destaca o histórico da cidade de São Paulo, que tem registros de propostas desde 1960, identificando três tipos de conselhos, aqueles criados por movimentos e organizações populares, aqueles criados pelo poder público e aqueles institucionalizados através da criação de leis que os regularizaram (GOHN, 2011).

Os conselhos gestores de políticas públicas são considerados como

[...] um novo padrão de relações entre Estado e sociedade, porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam as decisões políticas. (GOHN, 2011, p. 92)

Reafirmado também por publicação do Conselho Nacional da Juventude (2010), “Os conselhos são instâncias de participação e interlocução da sociedade com o Estado no planejamento e acompanhamento da execução das políticas públicas.” (BRASIL, 2010a, p. 10).

Assim, no contexto do lançamento da Política Nacional de Juventude, em 2005, também foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), como mencionado anteriormente, criado juntamente com a Secretaria Nacional de Juventude e o Projovem (BRASIL, 2012a).

A criação do CONJUVE se destaca por se tratar “[...] de um canal de comunicação (direto ou indireto) entre a juventude e os responsáveis pela elaboração e execução das políticas públicas voltadas para este público.” (BRASIL, 2010a, p. 12). Tem como característica ser um conselho do tipo consultivo, ou seja, pode indicar sugestões e fazer recomendações sobre as políticas públicas, suas diretrizes, orçamentos e objetivos, porém o gestor federal não é obrigado a aceitá-las ou acatá-las (BRASIL, 2010a, p. 11). As competências do CONJUVE são:

1. Propor estratégias de acompanhamento e avaliação da Política Nacional de Juventude;
2. Apoiar a Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República na articulação com outros órgãos da administração pública federal, governos estaduais, municipais e do Distrito Federal;
3. Promover a realização de estudos, debates e pesquisas sobre a realidade da situação juvenil, com vistas a contribuir na elaboração de propostas de políticas públicas;
4. Apresentar propostas de políticas públicas e outras iniciativas que visem assegurar e ampliar os direitos da juventude;
5. Articular-se com os conselhos estaduais e municipais de juventude

e outros conselhos setoriais, para ampliar a cooperação mútua e o estabelecimento de estratégias comuns de implementação de políticas públicas de juventude;

6. Fomentar o intercâmbio entre organizações juvenis nacionais e internacionais. (BRASIL, 2010a, p. 13).

Em relação às conferências, elas “[...] podem ser definidas como processos participativos que reúnem, com certa periodicidade, representantes do Estado e da sociedade civil para a formulação de propostas para determinada política pública.” (SOUZA, 2012, p. 09). No contexto das políticas públicas de juventude, ocorreu em 2008 a 1ª Conferência Nacional de Juventude cujo tema foi “Levante sua Bandeira”,

Como espaço de participação política, [...] foi um momento privilegiado de encontro das diversas organizações e movimentos juvenis, promovendo interação entre grupos diferentes e a articulação de ações comuns para a efetivação de suas reivindicações, possibilitando um importante diálogo intrageracional (BRASIL, 2008b).

Esse processo teve a duração de oito meses, com a realização de 840 conferências municipais e estaduais, e uma nacional, que aconteceu em Brasília, além de 690 conferências livres organizadas por diversos grupos, movimentos, instituições e organizações; ao todo participaram 400 mil pessoas, entre representantes da sociedade civil e do Estado (BRASIL, 2008b).

Todo o processo incluiu consulta às comunidades tradicionais (ciganos, quilombolas, ribeirinhos, entre outros) considerando a diversidade da população juvenil, dispôs de medidas de acessibilidade e abrangeu as conferências municipais com a votação dos representantes para as etapas estaduais e, por conseguinte, para a etapa final, a Conferência Nacional de Juventude. A representação dos delegados eleitos buscou contemplar as diferenças de gênero e das regiões do país. Houveram ainda as Conferências Livres, com a Participação em Rede, que não seguia os protocolos governamentais, mas seguia outros métodos e que também contribuíram com propostas para a Conferência (BRASIL, 2008b).

As propostas se relacionaram aos temas: Educação, Trabalho, Cultura, Participação Política, Sexualidade, Meio Ambiente, Segurança e Direitos Humanos, Drogas, Família, Mídias, Comunicação e Tecnologias de Comunicação, Campo, Povos e Comunidades Tradicionais, Tempo Livre, Esporte e Lazer, Diversidade e

Políticas Afirmativas, Fortalecimento Institucional da Política de Juventude, e Cidade (BRASIL, 2008b).

No decorrer da 1ª Conferência Nacional de Juventude também foi construído um Pacto pela Juventude, proposto pelos membros do CONJUVE aos governos federal, estaduais e municipais como um comprometimento dos mesmos com as políticas públicas de juventude, mantendo as seguintes diretrizes: Jovens como sujeitos de direito, a discussão acerca da faixa etária, a valorização da diversidade juvenil, políticas públicas articuladas e integradas, transversalidade nas políticas, desenvolvimento integral, criação de órgãos especializados em juventude e ampliação dos canais de participação (BRASIL, 2008b).

A 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude teve como tema “Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de direitos - Conquistar direitos, desenvolver o Brasil”, realizada em 2011, teve como base as resoluções e prioridades aprovadas na conferência anterior (IPEA, 2013). Entre as propostas finais que foram aprovadas estavam os Eixos: Desenvolvimento Integral (com 07 propostas), Direito ao Território (6 propostas), Direito à Experimentação e Qualidade de Vida (04 propostas), Direito à Diversidade e a Vida Segura (06 propostas) e Direito à Participação (03 propostas) (BRASIL, 2011).

A 3ª Conferência Nacional de Juventude discutiu “As várias formas de mudar o Brasil”, realizada em 2015, teve como eixos temáticos: Participação, Educação, Trabalho, Diversidade e Igualdade, Saúde, Cultura, Direito à Comunicação, Esporte e Lazer, Meio Ambiente, Território e Mobilidade, e segurança e Paz (BRASIL, 2015).

Para Silva e Macedo (2016), houve nas últimas décadas a criação de uma diversidade de arranjos institucionais que possibilitassem a participação popular no desenvolvimento das políticas públicas, como os conselhos e as conferências. Porém, as Manifestações Populares que aconteceram em 2013 podem ser entendidas como uma insatisfação da sociedade civil acerca da qualidade desses espaços participativos e reivindicando o reconhecimento de suas decisões no campo político. Tal afirmativa decorre que, em pesquisa realizada por uma das autoras, esta constata que

[...] a ampliação da participação social e os arranjos participativos ainda não contemplam todas as etapas do ciclo de políticas públicas, tais como: a elaboração, o planejamento, a implementação e a avaliação. (SILVA, 2013 apud SILVA; MACEDO, 2016, p. 18).

Ou seja, apesar da importância das conferências em reconhecer e fortalecer a participação popular e juvenil nas tomadas de decisão em termos de políticas públicas no Brasil, a continuidade dos debates ainda não se efetivou e não foi oficialmente reconhecida pelo poder público, denunciando uma questão a ser desenvolvida no processo de institucionalização democrática no país.

3 PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA: CONHECENDO OS ELEMENTOS DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Na presente seção apresentaremos, inicialmente, a multiplicidade presente na definição sobre participação, compreendendo classificações que envolvem níveis e graus, além de entrelaçamentos, como a participação política, a participação comunitária, a participação popular e a participação cidadã. Em seguida, serão abordadas as concepções e os momentos históricos marcantes para a sociedade ocidental acerca da cidadania e da democracia. As definições sobre participação e cidadania foram contempladas ainda, considerando os projetos de sociedade neoliberal e o participativo democratizante.

3.1 Concepções de Participação: explorando a sua multiplicidade

*Estar em posição de influenciar uma decisão não é o mesmo que estar em posição de (ter o poder para) determinar o resultado ou tomar essa decisão.
(PATEMAN, 1992, p. 96).*

Como uma condição para as relações sociais e ocorrendo por diferentes configurações e em variados contextos, a participação pode fazer parte do cotidiano das pessoas. Compreendida por Bordenave (1983) como uma necessidade básica, compara-a à alimentação, por exemplo, e não a restringe como um meio para solucionar problemas, envolve também “[...] a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.” (BORDENAVE, 1983, p. 16).

A compreensão desse termo implica conhecer seu papel na constituição humana, nas decisões tomadas no decorrer da vida e nas relações em sociedade, como condição básica dos seres humanos como seres sociais, adquirindo diversas características e dinâmicas conforme o grupo ou a organização em que se realiza (BORDENAVE, 1983; DALLARI, 1984).

As contribuições para o seu entendimento, no meio científico, passam pelas diversas áreas do conhecimento nas Ciências Humanas, a Ciência Política, a

Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a História etc. Diversos teóricos e pesquisadores se dedicaram ou têm se dedicado a compreender este fenômeno social. E, desse modo, em um contexto de pesquisa nas ciências humanas, deve-se considerar a multiplicidade de formas de abordar o tema, a diversidade de definições sobre a Participação, que, segundo Gohn (2011), “[...] é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade.” (GOHN, 2011, p. 16).

A multiplicidade apontada também foi afirmada por Bobbio (1991), no Dicionário de Política, afirmando que

[...] o termo participação se acomoda [...] a diferentes interpretações, já que se pode participar, ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque. (BOBBIO, 1991, p.888).

O termo se popularizou no final da década de 1960, a partir de reivindicações de jovens estudantes acerca de novos espaços de participação na educação superior e de manifestações de grupos que exigiam o cumprimento de seus direitos que apenas eram garantidos na teoria, mas não se tornavam prática, exigindo que países como França, Grã-Bretanha e Estados Unidos se posicionassem quanto ao assunto (PATEMAN, 1992).

E, no Brasil, Bordenave (1983) observava o crescente envolvimento de grupos populares, grandes movimentos sociais, nascimento de associações diversas e a ampliação do interesse pela participação, o que contrariava constatações de filósofos/ pesquisadores que pensavam que a população não se interessava por contribuir com as decisões.

A utilização do termo por parte dos meios de comunicação de maneira generalizada fez com que “Participação” fosse veiculada por diversas situações e pessoas, tornando necessário um aprofundamento sobre este conceito (PATEMAN, 1992; BORDENAVE, 1983), pois a compreensão sobre o seu significado determina o modo como observamos se uma sociedade é participativa e quais são os espaços criados para efetivá-la.

Nesse sentido, Gohn (2011) indica que a análise sobre a Participação pode ser realizada nos níveis: conceitual, político e da prática social. O conceitual apresenta essa pluralidade já mencionada, contemplando os paradigmas teóricos

pelos quais se embasa; o político, analisa o modo como a participação se dá no contexto da democracia, ou de outras formas de organização política e social, e como o poder público se apropria da mesma. E, o nível da prática social, “[...] trata-se das ações concretas engendradas nas lutas, movimentos e organizações para realizar algum intento. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental.” (GOHN, 2011, p. 17).

Gohn (2011) também ressalta que,

O entendimento dos processos de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduz ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira; o resgate dos processos de participação leva-nos, portanto, às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Nesse sentido, a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização. (GOHN, 2011, p. 16).

Destacando significados de Participação Cidadã em um programa que se caracteriza como ação do Estado, nos remetemos às reflexões de Dagnino (2004a), que contribuem na medida em que elas apontam como os projetos políticos podem produzir significados relacionados à participação, à cidadania, à democracia e à sociedade civil, dificultando uma análise, pois “[...] apontando para direções opostas e até antagônicas, *ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva.*” (DAGNINO, 2004a, p. 97, grifo da autora), tornando-se imprescindível um aprofundamento da noção e dos tipos de projetos políticos como meio de não incorrer em equívocos.

O projeto participativo democratizante, principalmente representado por movimentos sociais, incorporou novas estratégias para confrontar as ações do Estado, apostando em um trabalho conjunto, o que caracterizou a Participação Cidadã, que será explanada posteriormente. A participação da sociedade e o compartilhamento do poder do Estado eram princípios básicos desse projeto, que também contribuiu para a criação desses espaços no âmbito governamental e institucionalizado, destacando os Conselhos Gestores de Políticas Públicas¹⁷ e as primeiras experiências com o Orçamento Participativo¹⁸ (GOHN, 2011).

¹⁷ Os Conselho Gestores de Políticas Públicas passaram a ser obrigatórios por lei a partir de 1996, viabilizando “[...] a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam as decisões

Segundo Gohn (2011), a questão da liberdade individual do liberalismo abarca uma compreensão da participação como “[...] o fortalecimento da sociedade civil, não para que esta participe da vida do Estado, mas para fortalecê-la e evitar as ingerências do Estado – seu controle, tirania e interferência no vida dos indivíduos.” (GOHN, 2011, p. 17). A autora denomina de “participação liberal” a concepção de que todas as pessoas são iguais e o meio para satisfazer suas necessidades é a participação, dela derivando a concepção de participação corporativa e a comunitária. A “participação corporativa” pressupõe uma adesão das pessoas de forma espontânea, com objetivos de um bem comum, que supere suas necessidades pessoais e se articule a partir de organizações. A “participação comunitária” entende que a participação deve ocorrer integrando os “[...] órgãos representativos da sociedade aos órgãos deliberativos e administrativos do Estado.” (GOHN, 2011, p. 18-19), delineando, em ambas, a característica marcante da institucionalização dos meios de participação da sociedade civil, que significa

[...] a inserção oficial no ordenamento jurídico e burocrático estatal de procedimentos, práticas, dispositivos, mecanismos, normas, leis, estruturas e órgãos relacionados à participação política da sociedade. (COSTA, 2016, p. 1).

No projeto político neoliberal, Dagnino (2004a) aponta que a participação foi ressignificada e associada à solidariedade, ao voluntariado e à responsabilidade social, implicando em uma substituição de seu âmbito coletivo e político, para um privado e individual, “[...] promovendo a despolitização da participação, na medida em que essas novas definições dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar [...]” (DAGNINO, 2004a, p. 102).

Segundo Chauí (2005), a despolitização provocada pelo neoliberalismo é legitimada por três ideologias, aquela que entende que deve haver uma formação para dirigentes, que dominarão os conhecimentos científicos e tecnológicos tornando-os competentes para comandar, e outra para executantes, que apenas obedecerão e executarão tarefas, culminando em uma compreensão da política

políticas.” (GOHN, 2011, p. 92), foram criados nas áreas da educação, assistência social, saúde, entre outros.

¹⁸ Os Orçamentos Participativos são espaços em que a população pode participar das decisões relacionadas ao planejamento e aplicação do orçamento público (DAGNINO, 2004a).

como “[...] assunto de especialistas e que as decisões são de natureza técnica, via de regra secretas ou, quando publicadas, o são em linguagem perfeitamente incompreensível para a maioria da sociedade.” (CHAUÍ, 2005, p. 28), delineando a ideologia das competências. Outra ideologia é a valorização extrema do trabalho intelectual, da informação e de novas tecnologias, operando na exclusão daqueles que não tem acesso aos conhecimentos políticos, sociais e culturais, denominada sociedade do conhecimento (CHAUÍ, 2005).

A terceira ideologia mencionada por Chauí (CHAUÍ, 2005) é a pós-moderna, traduzida pela

[...] fragmentação e dispersão da produção econômica (incidindo diretamente sobre a classe trabalhadora, que perde seus referenciais de identidade, de organização e de luta), a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, os produtos descartáveis [...], a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias. (CHAUÍ, 2005, p. 29).

Conforme Chauí (2005), a operação dessas três ideologias aliada ao autoritarismo presente na estrutura social brasileira não contribui para uma sociedade democrática, uma vez que “[...] bloqueia a participação e a criação de direitos [...]” (CHAUÍ, 2005, p. 30).

Para maior compreensão, Dagnino (2004a) apresenta as noções de sociedade civil e de representatividade do projeto político neoliberal, que estão associadas principalmente às Organizações Não-Governamentais (ONGs), que foram surgindo em âmbito global, como instituições vistas pelo Estado como representantes de setores da sociedade e, por possuírem conhecimentos técnicos, são contratadas como prestadoras de serviço e não participam dos processos de decisão relacionados às políticas públicas, apenas à sua implementação e execução (DAGNINO, 2004a).

Contra o modelo neoliberal, a definição de participação do projeto político participativo democratizante pressupõe a criação de espaços de participação da sociedade civil no campo governamental, o que implica necessariamente em uma divisão do poder do Estado, demarcando uma diferença entre os dois projetos que é a politização de um e a despolitização do outro (DAGNINO, 2004a).

Contribuindo para essa reflexão, Faundez (1993) considera que a participação só pode ser compreendida na sua relação com o poder. Quando a participação não representa um poder, não é eficiente e não terá êxito nos seus objetivos e ações. Sua compreensão sobre poder também abarca a participação, quando afirma que “[...] o poder deveria ser a manifestação de uma participação crítica, ativa e permanente do conjunto da sociedade [...]” (FAUNDEZ, 1993, p. 12), abrangendo três tipos de poderes: o poder político, o poder do saber e o poder do ter.

O poder político representa a participação nas decisões, o poder do saber implica o acesso e a produção de conhecimentos e práticas, e o poder do ter está relacionado às propriedades e aos bens produzidos (FAUNDEZ, 1993). O autor aponta que a democracia deveria possibilitar o equilíbrio entre os três tipos de poderes, assim como permitir que toda a sociedade tenha acesso à eles, favorecendo a sociedade como um todo e não apenas uma parte dela.

A participação sobre a perspectiva do poder envolve a ideia de uma sociedade igualitária, onde decisões, saberes e propriedades não ficam concentrados em pequenos grupos e não favorecem interesses particulares, mas sim a população em geral. Dessa forma, pensando que vivemos em uma sociedade profundamente desigual, uma educação que se embasa na participação, parte do poder do saber como meio viabilizador para o poder político e o poder do ter (FAUNDEZ, 1993).

Em consonância com o objeto desta pesquisa, Gohn (2011) contribui abordando que a participação também pode ser compreendida conceitualmente pelo viés autoritário, democrático, revolucionário e democrático-radical.

A participação em sua forma autoritária tem como contexto os regimes políticos autoritários e totalitários, onde a participação ocorre a partir da adesão e disseminação de ações, interesses e ideologias impostas, “[...] uma participação forçada pela intimidação e pela coerção [...]” (PATEMAN, 1992, p. 11), em que alto número de pessoas adere, pois são obrigados a isso. Mas, os regimes democráticos não ficam ilesos ao autoritarismo, ocorrendo diversas imposições do Estado para com a sociedade civil, por meio de políticas públicas que implementam programas que não contribuem para solucionar problemas sociais, por exemplo (GOHN, 2011).

Na perspectiva democrática de participação, esta é entendida tanto por espaços constituídos a partir da sociedade civil, como os movimentos sociais, quanto aqueles institucionalizados, sendo o processo eleitoral, dentro de um sistema

representativo, o que tem maior destaque. Vale lembrar, que essa forma de participação não fica isenta de influência liberais e neoliberais, como os princípios da competição e da hierarquização (GOHN, 2011).

Já na concepção revolucionária “[...] a participação estrutura-se em coletivos organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político.” (GOHN, 2011, p. 20), ocupando espaços institucionalizados e criando novas formas de organização, além de propor que seja instaurada uma Democracia Participativa (GOHN, 2011).

Enquanto a compreensão da participação pela definição democrático-radical, contém elementos das duas vertentes anteriores, sendo um tipo abrangente e plural, na medida em que a sociedade civil é vista como corresponsável constante pelas decisões públicas e não de forma esporádica. Tem como objetivo a construção de um nova forma de organização, “[...] sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc.” (GOHN, 2011, p. 21). Uma característica importante diz sobre a não hierarquização entre partidos políticos e movimentos sociais, como em outras concepções, pois são vistas como igualmente legítimas, além de ampliar consideravelmente a definição sobre formas de participação, não se limitando àquelas convencionais (GOHN, 2011).

Podemos perceber que as diversas formas de definir a participação, dentro de um sistema de organização social que se relaciona a um regime político, refletem os interesses daqueles que o propõem, desde uma participação imposta, coercitiva e de interesse unilateral, como a autoritária, até uma visão que implica e responsabiliza a sociedade civil na totalidade dos processos decisórios, como na democrática-radical. Considerando ainda a forma democrática, que é caracterizada por um hibridismo de interesses, contemplando espaços em que estes podem entrar em conflito e haver disputas de diferentes grupos, e a concepção liberal propõe um esvaziamento de espaços públicos de participação, já que entende que cada indivíduo é responsável por suas necessidades, apesar de, contraditoriamente, propor espaços institucionalizados de participação junto ao Estado.

Outro modo de compreender a participação é através das características que as relações entre os membros de um grupo assumem, que foram classificadas por Bordenave (1983) segundo os grupos em que se desenvolvem, como primário, secundário e terciário. O grupo primário envolve as relações de convivência cotidiana, os membros da família, os trabalhadores da escola, os colegas de

trabalho, grupos de amigos, grupos de vizinhos, as relações com a comunidade, etc.; o secundário inclui grupos que envolvem o compartilhamento de uma atividade, como o trabalho, no sentido coletivo, como por exemplo, “[...] associações profissionais, sindicatos, empresas.” (BORDENAVE, 1983, p. 23), e o terciário diz sobre a participação em movimentos sociais e partidos políticos.

A partir disso, o autor aponta dois níveis de participação, o da microparticipação e o da macroparticipação. A microparticipação é entendida como “[...] a associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos.” (BORDENAVE, 1983, p. 24, grifo do autor), compreendendo, portanto, os grupos primários e secundários de participação. O que pode ser associado com o que, segundo Covre (1995), Rousseau denominou de formas fragmentadas de participação, dentro de uma democracia direta, ou seja, uma forma de participação em que todos podem participar das decisões de interesse público, como “[...] na gestão de uma escola, sindicato, hospital ou de uma organização qualquer.” (COVRE, 1995, p. 27).

Quanto ao nível da macroparticipação, esta “[...] compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade [...]” (BORDENAVE, 1983, p. 24), intervindo sobre as estruturas políticas, sociais e econômicas, por meio da participação em atividades dos grupos terciários.

Observemos que, visualizando apenas a macroparticipação, entende-se que as únicas formas de participação legítimas são aquelas que se estruturam de uma forma específica, como os partidos políticos e os movimentos sociais, que possuem objetivos de interferir no modo como a sociedade se organiza como um todo, podendo incorrer no erro de considerar que uma população não é participativa por não aderir aos mesmos. Com isso, desconsidera-se outros espaços e instituições, como a escola, a comunidade, o local de trabalho, etc., em que as pessoas podem exercer sua participação no cotidiano.

Para Bordenave (1983) as experiências de microparticipação precisam ser valorizadas, pois têm uma função educativa em relação à macroparticipação, sendo uma preparatória para a outra e, Dallari (1983) coloca em pauta que é de interesse de grupos que detêm o poder, que a sociedade civil continue sem informações e formações políticas, desestimulando essa atividade, como uma forma de centralizar

o poder das decisões e garantir que apenas seus interesses e necessidades sejam resolvidos.

Bordenave (1983) também faz uma importante caracterização relacionada aos graus de participação dentro de um grupo ou organização, que são: a informação, a consulta facultativa, a consulta obrigatória, a elaboração/recomendação, a cogestão, a delegação e a autogestão, ordenados de um grau menor para um grau maior, aumentando gradativamente.

A informação trata dos membros de um grupo ou instituição serem informados de uma decisão tomada, podendo ser revista conforme o retorno dos mesmos, considerando ainda que há situações em que os membros não são informados ou que sua participação é nula, o que caracteriza como o menor grau de participação (BORDENAVE, 1983), como exemplo, as formas avaliativas nas escolas, cancelamento de atividades, etc.

A consulta facultativa implica que “[...] a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolver um problema.” (BORDENAVE, 1983, p. 31). Havendo ainda a possibilidade dessa consulta ser obrigatória, ou seja, em algumas situações os subordinados serão consultados, porém a decisão não partirá deles (BORDENAVE, 1983).

A elaboração/recomendação são as situações em que “[...] os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição.” (BORDENAVE, 1983, p. 32). Enquanto a cogestão implica uma administração compartilhada, com espaços específicos, como conselhos ou comitês, em que os administrados participam diretamente da tomada de decisões (BORDENAVE, 1983, p. 32).

Já a delegação “[...] é um grau de participação onde os administrados têm autonomia em *certos campos ou jurisdições* antes reservados aos administradores.” (BORDENAVE, 1983, p. 32, grifo do autor), como a representação estudantil nas escolas.

E o grau mais elevado de participação é o da autogestão, em que

[...] o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. [...] desaparece a diferença entre administradores e administrados [...] (BORDENAVE, 1983, p. 32-33).

Observemos ainda, que os graus de participação sobre os quais Bordenave (1983) discorre mantêm uma hierarquia entre os membros de um grupo ou organização, em que um concede ou não a participação do outro, apenas o nível de autogestão não tem essa característica.

Nesse sentido, encontramos uma contribuição para o entendimento sobre participação em Pateman (1992) que, analisando uma produção teórica¹⁹ sobre a participação no âmbito industrial, nas formas de organização no ambiente de trabalho, distinguiu-a em três graus, a pseudoparticipação, a participação parcial e a participação plena. Assim, a pseudoparticipação se realiza a partir de mecanismos que simulam que os trabalhadores podem participar das decisões, mas, na verdade, são manipulados para concordar com escolhas previamente discutidas e acertadas pelos administradores (PATEMAN, 1992).

Quanto à participação parcial, implica necessariamente em uma hierarquia e marca a desigualdade de poder de decisão entre os membros do grupo, uma vez que os trabalhadores podem influenciar no resultado, mas não serão responsáveis pela decisão final, significando que “Estar em posição de influenciar uma decisão não é o mesmo que estar em posição de (ter o poder para) determinar o resultado ou tomar essa decisão.” (PATEMAN, 1992, p. 96).

E a participação plena, se assemelha à autogestão, pois neste grau de participação todos os membros decidem e contribuem igualmente “[...] “num processo no qual cada membro isolado de um corpo deliberativo tem igual poder de determinar o resultado final das decisões”.” (PATEMAN, 1992, p. 98).

Desse modo, nota-se uma concordância com a classificação elaborada por Bordenave (1983), já que implica na identificação de diferenças no poder dos membros de um grupo na tomada de decisões.

Assim como verificamos a importância de compreender os projetos políticos, as concepções, os graus e níveis de participação, não podemos deixar de explanar sobre os seus entrelaçamentos, como a participação política, a participação comunitária, a participação popular e a participação cidadã.

Quanto à participação política, esta também apresenta uma pluralidade de definições, uma vez que é concebida de formas diferentes conforme o viés

¹⁹ A autora discute a produção teórica de French, Israel e Aas e se embasa em Verba.

ideológico que a sustentar, assim como uma diversidade de atividades são associadas a ela, como

“[...] o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas [...]” (BOBBIO, 1991, p. 888).

Para Bobbio (1991) a participação política necessariamente é pensada em sociedades com regime político democrático e ocidentais, pois em uma democracia se espera que o cidadão acompanhe as decisões governamentais, os problemas e as soluções propostas, se interessando pelos espaços de participação, tanto diretos, quanto indiretos. O autor diferencia três níveis de participação política, que são: a presença, que diz sobre a passividade das pessoas, que não expõem sua opinião e não contribuem com as decisões; a ativação, trata do desenvolvimento de atividades por parte das pessoas em atividades políticas, seja por delegação ou voluntariado; e a participação, ocorre em “[...] situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política.” (BOBBIO, 1991, p. 889), fazendo uma ressalva que a participação política direta só é possível para um pequeno número de pessoas, que são os dirigentes, sendo reservado para a maioria das pessoas a participação indireta, principalmente na escolha dos dirigentes, o que caracteriza a participação eleitoral (BOBBIO, 1991).

A definição apresentada pelo autor valoriza a participação política que se efetiva por meios institucionalizados, especificamente o voto como principal meio de atividade política, subestimando atividades como manifestações, protestos, ocupações e marchas.

Pensando que uma das formas de participação realizados por jovens se desenvolve em moldes não institucionalizados, como os citados, é possível perceber uma dupla desvalorização, aquela voltada para o tipo de atividade política escolhida e aquela voltada ao jovem, que acaba sendo retratado como problema social, como apresentado anteriormente. A partir dessa desvalorização deixa-se de ouvir os jovens e de permitir que participem das decisões, refletindo em uma incompreensão do olhar do adulto para com as expressões juvenis.

No contexto brasileiro, Gohn (2011) aponta que

[...] a questão da participação política é um tema presente desde o tempo de lutas da Colônia contra a metrópole, passando pelas lutas contra a escravidão e pelo sindicalismo anarquista nas primeiras décadas deste século. (GOHN, 2011, p. 51).

E, outro período histórico relacionado à conjuntura política, marcante para a participação da população brasileira, foram os movimentos de contraposição ao regime de ditadura militar instaurado no Brasil a partir do golpe militar de 1964 que restringiu drasticamente a participação política, com a diminuição do número de partidos para apenas dois, a repreensão e proibição de organizações coletivas contrárias ao governo, a restrição da liberdade de expressão, a prisão e tortura de pessoas, fechamento do Congresso, suspensão da eleição direta, entre uma série de atos institucionais que davam base aos aparatos de permanência dos poderes militares no comando do país, assim como em outros países da América Latina e do mundo (BRASIL, 2014).

Priori et al. (2012) afirma que, no início do anos de 1960, a democracia estava se estruturando no país e a participação política sendo ampliada,

[...] estava sendo configurada uma nova forma de ação, por meio da organização popular, que [...] exigia mudanças nas estruturas econômicas e sociais, visando a uma maior inclusão social da população pobre e trabalhadora. (PRIORI et al., 2012, p. 199).

Porém, uma junta militar brasileira que esteve na 2ª Guerra Mundial manteve contato com militares norte-americanos, inclusive por meio de cursos militares que disseminavam uma concepção de nação que deveria combater inimigos internos, os aliados aos comunismo, combateram esse movimento popular e instauraram um regime autoritário e, contraditoriamente, se intitulavam defensores da democracia (PRIORI et al., 2012).

No período de 1964 a 1985, a participação se deu como resistência ao governo autoritário e violento que se instaurou, se mobilizando a partir de movimentos sociais, políticos²⁰ e culturais²¹, além de grupos de guerrilha²² urbana e

²⁰ Um exemplo foi a organização da “Frente Ampla” organizada por membros de classes dominantes, como Juscelino Kubitschek, Carlos Lacerda e João Goulart (PRIORI et al., 2012).

do campo, e todos foram combatidos violentamente pelos militares (PRIORI et al., 2012).

Priori et al. (2012) destaca a importância do movimento estudantil, representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) que, durante todo o período de ditadura, realizaram encontros e grandes passeatas de protesto. Outro movimento destacado é o sindical, que sofreu graves repressões, com a prisão, morte e tortura de muitos líderes sindicais, além dos movimentos sociais que tinham suas atividades controladas e vigiadas.

Carlos Marighella (1968), naquele período, líder do grupo de guerrilha “Aliança Libertadora Nacional”, sobre uma organização revolucionária local, afirmou

A frente de massas — tendo à frente o movimento estudantil— desempenhou um papel sem precedentes na luta antiditadura. Ocupações, passeatas, protestos, greves, a luta contra a censura, a prisão de policiais para a troca por prisioneiros políticos, constituíram formas de luta de massas de nível elevado. O prosseguimento da atividade dos grupos revolucionários locais entre os operários, os camponeses e as camadas exploradas da população significará um grande avanço na luta antiditadura. O papel dos estudantes e dos eclesiásticos foi notório, o que quer dizer que a classe média brasileira repudia a ditadura e constitui uma das forças mais combativas no atual processo revolucionário. (MARIGHELLA, 1968).

No período do final de 1970 e início de 1980, grupos organizados da sociedade civil delineavam a participação popular, constituída por movimentos populares, comunidades eclesiais de base, oposições sindicais, categorias profissionais e associações de moradores, entre outros, tinham em comum o objetivo de redemocratização do país e o combate ao regime ditatorial (GOHN, 2011).

A participação popular ou comunitária “[...] foi definida, naquele período, como esforços organizados para aumentar o controle sobre os recursos e as instituições que controlavam a vida em sociedade.” (GOHN, 2011, p. 52), reivindicando a sua participação nas tomadas de decisão relacionadas ao Estado e à sociedade e o reconhecimento de diversos direitos, principalmente os direitos políticos, como eleger os representantes e a livre manifestação e organização.

²¹ Foram produzidas músicas e filmes de protestos e resistência à ditadura.

²² A organização de resistência por meio da guerrilha são ações de estratégia e tática de grupos que agem de forma secreta com objetivos políticos e revolucionários, utilizando-se da luta armada (MARIGHELLA, 1968), destacaram-se a guerrilha do Caparaó e a do Araguaia, que foram combatidos pelos militares (PRIORI et al., 2012).

Após 1985, com o fim da ditadura militar no Brasil, as discussões passaram a contemplar a necessidade de criação de espaços de participação da sociedade civil junto ao Estado. Assim, como parte do processo histórico de luta e consolidação da democracia no Brasil, a participação cidadã toma forma a partir da década de 1990, substituindo o que se entendia por participação comunitária e participação popular, considerando que uma das diferenças entre elas é que o foco, antes direcionado às comunidades ou grupos excluídos ou marginalizados, foi direcionado para a sociedade como um todo, integrando a participação às políticas públicas e tornando-a institucionalizada (GOHN, 2011).

Compreender a participação, contemplando a sociedade como um todo, implica em considerá-la como um direito, não apenas de um grupo ou comunidade que a reivindica, mas como uma possibilidade para todos os cidadãos, o que, segundo Gohn (2011), “[...] implica [na] existência do confronto [...] entre diferentes posições político-ideológicas e projetos sociais. Todas as demandas são, em princípio, tidas como legítimas.” (GOHN, 2011, p. 60).

A integração da participação às políticas públicas abarca um planejamento da intervenção social, com períodos, formas e canais específicos no decorrer da sua formulação e implementação. E a institucionalização da participação contempla a “[...] inclusão no arcabouço jurídico institucional do Estado, a partir de estruturas de representação criadas, compostas por representantes eleitos diretamente pela sociedade de onde eles provêm.” (GOHN, 2011, p. 60), como por exemplo, os conselhos gestores.

A participação cidadã está embasada

“[...] na universalização dos direitos sociais, na ampliação do conceito de cidadania e em uma nova compreensão sobre o papel e o caráter do Estado, remetendo à definição das prioridades nas políticas públicas a partir de um debate público.” (GOHN, 2011, p. 59).

No contexto do surgimento da participação cidadã, os atores coletivos dos anos de 1980, se modificaram e se constituíram em “novas estruturas de representação”, sendo compostos por uma diversidade de atores. Suas práticas tinham como objetivo o empoderamento (*empowerment*) das pessoas ou de grupos por meio da “capacitação política e organizacional” com vistas “[...] ao resgate/crescimento da auto estima e à construção da identidade, assim como o

acesso a oportunidades de emprego e geração de renda [...]” (GOHN, 2011, p. 61), além de difundir informações sobre direitos e serviços públicos, facilitando e ampliando seu acesso.

Como é possível observar, as lutas da sociedade civil por garantir que suas demandas fossem consideradas e atendidas pelo Estado, por meio de espaços participativos institucionalizados e integrantes da formulação de políticas públicas, contribuíram para o processo histórico de constituição da democracia no Brasil, culminando no entendimento da participação como um direito universal, delineando a participação cidadã (GOHN, 2011).

A partir disso, compreendemos que uma formação para a participação cidadã direcionada para juventude, que esteja alinhada com valores participativos democratizantes, podem contribuir para a valorização da escuta e do entendimento das singularidades juvenis, assim como das suas formas de expressão participativas, da participação como direito (GOHN, 2011) e dos jovens como sujeitos de direitos (DAYRELL, CARRANO, 2014).

Porém, como apontado por Dagnino (2004a, 2004b), no campo governamental encontram-se diferentes projetos políticos que apresentam concepções de participação contrastantes, tornando importante a identificação dos valores, ideias e práticas concernentes aos mesmos, principalmente os neoliberais e os participativos democratizantes, que foram abordados. Dessa forma, as reflexões sobre os projetos políticos de Dagnino (2004a, 2000b) embasaram a análise na dimensão conceitual da participação presente nos materiais didáticos do programa.

3.2 Concepções de Cidadania: da *pólis* grega às suas transformações nas sociedades ocidentais

Para compreendermos a cidadania partimos de Carvalho (2006) que afirma a sua complexidade e definição histórica, ou seja, apesar de possuir elementos que se mantêm semelhantes, diferentes períodos históricos e sociedades a construíram e/ou continuam construindo a partir de processos diversos, revelando seu caráter complexo. Para isso, partimos da sua origem na Grécia, passamos pela sua implantação e reconstrução na Europa, decorrentes das revoluções burguesas, e finalizamos com as particularidades do seu processo histórico no Brasil.

Assim, nos remetemos inicialmente à Grécia, onde a vida coletiva na *pólis* (cidade, na língua grega), inaugurou um tipo de organização política, a democracia direta, em que todo homem grego livre exercia a sua participação na política, ou seja, nos debates que envolviam os direitos e os deveres dos cidadãos. Além disso, eram responsáveis pelas questões jurídicas e administrativas do que dizia respeito à esfera pública (ao que era comum para todos), em contraposição à esfera privada (particular). Vale destacar que estrangeiros, mulheres, escravos e crianças não eram considerados cidadãos e não participavam dos debates e das decisões políticas (COVRE, 1995; GALLO, 2002).

Como podemos perceber, desde seu início a cidadania esteve atrelada à política, à democracia, à vida na cidade, “[...] à capacidade de os homens exercerem direitos e deveres de cidadão.” (COVRE, 1995, p. 16) e à exclusão. Assim, podemos depreender que a política era o campo de debates entre os cidadãos, onde eram tomadas decisões relacionadas aos direitos e deveres dos mesmos. Apenas poderiam participar desses debates e decisões aqueles considerados cidadãos. A cidadania dizia sobre exercer os direitos e deveres decididos no campo político. A necessidade da política e da cidadania adveio da vida nas cidades.

As cidades gregas são consideradas como cidades-Estado, pois eram “[...] unidades políticas autônomas [...]” (GALLO, 2002, p. 29), ou seja, criavam suas próprias leis e não eram subordinadas a outras unidades, como poderíamos exemplificar os países de hoje em dia (GALLO, 2002), porém nem mesmo estes são totalmente autônomos, devido a globalização, uma série de acordos são firmados entre os países.

Na cidade grega, Atenas, a partir da necessidade de que todos os cidadãos participassem da administração da cidade, surgiu a democracia, ela foi dividida em unidades regionais denominadas *demos* e destes

[...] eram sorteados os indivíduos que participariam dos diversos conselhos administrativos, encarregados da criação das leis e de sua execução. A aprovação das leis era feita pela Assembleia, que se reunia uma vez por mês e da qual poderiam participar todos os cidadãos. O nome democracia significa, portanto, governo dos *demos* [...] (GALLO, 2002, p. 29-30, grifo do autor).

A democracia das cidades gregas se deram como democracia direta ou democracia participativa, pois “[...] todos os cidadãos participavam diretamente da administração.” (GALLO, 2002, p. 30).

Outro momento histórico marcante para a compreensão da cidadania foram as revoluções burguesas que aconteceram na Europa como meio de contrapor o sistema monárquico, feudal e rural vigente, por volta do século XV, iniciando a transição para o sistema capitalista, quando também foram retomadas as ideias sobre cidadania, novamente em um espaço urbano (COVRE, 1995).

As revoluções citadas se opunham ao Estado de Nascimento, que concebia a herança de poderes de família e a imobilidade social, instaurando o Estado de Direito, que rompeu com as leis feudais decretando a igualdade de direitos de todos perante a lei, por meio das Cartas Constitucionais, que foram revistas, posteriormente, e se ampliaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o fim da 2ª Guerra Mundial (COVRE, 1995).

A definição sobre cidadania que surgiu nesse contexto também está ligada ao capitalismo, já que ambas foram instituídas pela classe burguesa, revelando a contradição contida nesse processo,

De um lado, trata-se do processo – o mais avançado que a humanidade já conheceu – de saída do imobilismo da sociedade feudal. Nessa evolução, despontou a cidadania, em sua proposta de igualdade formal para todos. De outro lado, porém, delineia-se o processo de exploração e dominação do capital. (COVRE, 1995, p.20).

Segundo Covre (1995), a valorização do trabalho e da acumulação do capital, e o rompimento com a racionalidade religiosa foram marcos do capitalismo, uma vez que “A concepção de que todos os homens podem ser iguais pelo trabalho e pela capacidade que tem [revela] a visão de mundo burguesa, que preza o individualismo e um tipo de cidadania.” (COVRE, 1995, p. 22), decorrendo ainda que a igualdade instaurada se restringiu apenas àqueles que fossem proprietários (COVRE, 1995).

A autora aponta que também se alicerçou uma ideologia burguesa, uma visão de mundo inspirada nos gregos e romanos, que contou com a contribuição de intelectuais que, de diferentes formas, dissertaram sobre cidadania, ora reforçando fatores de dominação, como Locke, ora ressaltando fatores que contemplavam a

universalidade dos direitos, como Rousseau, marcando dois tipos contrapostos de cidadania (COVRE, 1995).

Sobre esse período, Marshall analisou o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra e desenvolveu a definição liberal-democrática, estruturando-a em três dimensões dos direitos, que se tornaram referência para o tema, que são os direitos civis, os políticos e os sociais (LEITE, 1991).

Os direitos civis se referem ao direito de igualdade de todos perante a lei, à segurança, à liberdade nas escolhas e nos posicionamentos, à locomoção e à propriedade (CARVALHO, 2006; COVRE, 1995), “[...] são eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo.” (CARVALHO, 2006, p. 9).

A dimensão dos direitos políticos diz sobre “[...] o direito de participar direta ou indiretamente do governo, da organização e do funcionamento do Estado.” (GOMES, 2010, p. 106), ou seja, está relacionada ao modo como uma sociedade se organiza politicamente, garantindo o direito à participação nas decisões políticas, em partidos e pelo exercício do voto (CARVALHO, 2006), além da participação popular, dos referendos e plebiscitos²³ (GOMES, 2010).

Os direitos sociais têm por objetivo “[...] reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos.” (CARVALHO, 2006, p. 10) através do direito à educação, à saúde, à previdência social, ao trabalho e às leis trabalhistas (CARVALHO, 2006).

Na concepção liberal,

A cidadania significa o *status* jurídico pelo qual o indivíduo, como membro de uma comunidade política – denominada juridicamente de Estado-nação -, possui prerrogativas e direitos previstos nas Constituições dos Estados de Direito. O alcance e os limites da ação da cidadania estão definidos em leis, e a sociedade política é apenas o porta-voz dos direitos, cuja finalidade é proteção dos interesses pré-políticos. (RAMOS, 2010, p. 270).

De maneira geral, podemos compreender que a cidadania surge como uma forma de organizar a vida em sociedade, a convivência entre as pessoas, sobretudo

²³ O referendo e o plebiscito são consultas populares sobre questões que dizem respeito à sociedade, podendo concordar ou discordar com a proposta realizada. A diferença entre os dois é que o plebiscito acontece antes da criação de uma lei, enquanto o referendo acontece depois (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL). No Brasil são garantidos por lei (GOMES, 2010).

quando ocorre em formatos de cidades, como na *pólis* grega e nas cidades europeias que retomaram esta ideia/conceito para se estruturar social e politicamente. Outro aspecto que se destaca é a criação de um aparato jurídico, as leis, que legitimam as normas de convivência, representadas pelos direitos e deveres daqueles que são os cidadãos, que as compartilharão e colocarão em prática. Essa legislação se institui com objetivos de garantir a igualdade entre as pessoas, no que diz respeito aos seus direitos e deveres, que é a característica principal que define a cidadania.

E, apesar da importância das leis para legitimar os direitos, esta não é suficiente para garantir a cidadania que, em um processo contínuo, deve ser revista pelos cidadãos que se sentirem injustiçados (COVRE, 1995).

Contextualizando a cidadania nos territórios brasileiros, Carvalho (2006) aponta duas diferenças no seu desenvolvimento histórico, comparando à caracterização dos direitos elaborada por Marshall sobre o modelo inglês. Na Inglaterra houve um desencadeamento de direitos não apenas cronológico, mas também lógico, pois a conquista dos direitos civis possibilitaram a luta pelos direitos políticos e este, por sua vez, desencadeou a conquista dos direitos sociais por parte dos trabalhadores.

No Brasil, essa sequência lógica não se concretizou, assim como em outros países que tiveram trajetórias diferentes da inglesa, e os direitos sociais foram introduzidos primeiro, se sobressaindo em relação aos outros. Outro aspecto da cidadania descrito pelo autor é a sua relação com a identificação dos cidadãos com um Estado-nação, com o seu território de origem ou de moradia. Porém, nem todo Estado-nação se desenvolveu da mesma forma, decorrendo disso que a cidadania pode se constituir por ações do Estado ou por ações dos cidadãos; considerando ainda que o contexto atual da globalização também altera o sentido dos Estados-nação, alterando também o modo como a cidadania se desenvolve.

A discussão sobre cidadania ganhou destaque, no Brasil, com o fim da ditadura militar e tem como marco a Constituição de 1988, denominada de Constituição Cidadã, momento em que também se torna parte do vocabulário popular, porém como alerta Carvalho (2006)

[...] o exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. [...] a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas. (CARVALHO, 2006, p. 8-9).

Sobre esse período, como apresentado anteriormente, a autora Dagnino (2004a) aborda algumas reflexões acerca dos projetos políticos implementados no Brasil na década de 1990 e a dificuldade em discernir os diferentes significados atribuídos pelo projeto neoliberal e o projeto participativo democratizante acerca da participação, da cidadania, da democracia e da sociedade civil.

O projeto participativo democratizante propunha uma nova concepção chamada de “cidadania ampliada”, que previa uma transformação não apenas na questão política, mas também cultural, envolvendo relações sociais igualitárias, “[...] buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política.” (DAGNINO, 2004a, p. 103).

Esse projeto previa a criação de uma sociedade nova, transformada nas suas relações de poder, não se limitando à implantação de direitos previamente pensados, mas sim o reconhecimento do *direito a ter direitos*, o que significava que os direitos seriam construídos pelos próprios cidadãos a partir de suas necessidades concretas e implicaria em sujeitos sociais ativos lutando por novos direitos, ao contrário de uma proposta de integração parcial da população aos mecanismos já existentes no Estado e que estão alinhados com interesses de uma classe que já domina-os. Propunha também uma transformação nas relações sociais, em que esta se desse igualitariamente, com “[...] novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, um novo contrato social etc.)” (DAGNINO, 2004a, p. 105).

Já o projeto neoliberal que, como já mencionado, impõe um afastamento do Estado em relação à garantia dos direitos, elabora uma substituição da cidadania

pelo mercado, fazendo com que suas ações se limitassem à qualificação para entrada no mercado de trabalho, operando uma redução do caráter coletivo da mesma, para uma responsabilidade individual, onde “Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor.” (DAGNINO, 2004a, p. 106).

Outro aspecto da concepção neoliberal da cidadania é a sua associação à solidariedade em relação aos pobres, retirando a desigualdade social do campo das discussões políticas e reduzindo a solução para a pobreza em ações de caridade e de benefícios que supram necessidades emergenciais, o que Dagnino (2004a) afirma como sendo uma estratégia de manutenção da exclusão social e do projeto neoliberal de sociedade, através de uma despolitização dos conceitos de participação, sociedade civil, democracia e cidadania.

Segundo Ramos (2010) a despolitização presente na concepção liberal de cidadania se dá a partir do entendimento de que o papel do Estado é o de garantir a liberdade individual de interesses, recusando qualquer tipo de associação comunitária que possua uma ideia ou um valor em comum, a não ser aqueles que tenham motivações privadas e individuais, tendo como consequência a “[...] depreciação do seu valor vinculado à participação política, que se reduz ao mecanismos de representação.” (RAMOS, 2010, p. 275) que, por sua vez, também refletem interesses privados.

O autor vai encontrar uma perspectiva de liberdade contrária à liberal em Arendt, que entende que esta precisa ser “[...] vivenciada no agir e na associação com os outros, isto é, como um fenômeno do espaço público que se dá na pluralidade dos seres humanos, para além da esfera privada [...]” (RAMOS, 2010, p. 280). Assim, a cidadania se realiza na esfera pública, no encontro que possibilita a discussão de diferentes perspectivas, como meio para encontrar soluções para os problemas enfrentados (RAMOS, 2010).

Outra perspectiva, abordada por Maia e Pereira (2014), sobre a cidadania é aquela que a visualiza como prática do cotidiano, apreendendo-a e valorizando-a por meio dos significados que cada pessoa atribui às suas experiências como práticas cidadãs, partindo da ideia de que a cidadania não é um conjunto de ações predeterminadas a serem cumpridas, mas uma visão de mundo que influencia o modo de ser e estar nas suas relações sociais, flexibilizando o que se considera como cidadã/cidadão e como prática de cidadania, pois

[...] é capaz de acomodar desde demandas ou sentidos universais (ou quase), passando por demandas articuladas por grupos específicos, e chegando até as vivências e sentidos construídos individualmente por cada praticante. (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 620).

Essa abordagem se utiliza de três conceitos para embasar sua análise, que são a agência, a experiência e a identidade, em que a primeira se refere às formas de ação criadas pelas pessoas, sem deixar de considerar as influências do contexto cultural e social, enquanto estratégia e táticas criadas por cada um para superar e transformar determinadas normas instituídas. A experiência se relaciona com a valorização e legitimação da diversidade de experiências vividas no decorrer da vida com relação à cidadania, contrária a um nível de determinadas experiências necessárias para atingi-la. E a identidade se constitui a partir do contato com processos que mobilizem o interesse pelas questões públicas, apontando para a importância de tais vivências no âmbito educacional (MAIA; PEREIRA, 2014).

E, ainda, uma perspectiva que pode contribuir para a compreensão da cidadania na atualidade, partindo da filosofia política, é discutida por Bustamante (2010), que a relaciona com a tecnologia, se referindo aos termos hipocidadania (acentua a exclusão social já existente) e hipercidadania (possibilidade de construir uma cidadania digital que utiliza as redes digitais, que são ferramentas de comunicação, como um campo de participação política), contextualizadas na cultura digital.

A cidadania digital se diferencia e rompe com as ideias de cidadania ligadas à presença e espaço físico compartilhado, pois não há um território físico de referência para os seus participantes, ou seja, não há um local físico de encontro, surgindo os termos “aldeia global” e “ecossistema digital”, onde o primeiro sinaliza um campo de encontro de pessoas e de construção de informações a nível global, sem fronteiras, e o segundo aponta para um conjunto de recursos que estruturam o ambiente digital, com elementos como “[...] conhecimento compartilhado, tecnologias, padrões e protocolos abertos, cooperação solidária e novos modelos de negócio.” (BUSTAMANTE, 2010, p. 25). A partir disso, o autor aponta que a cidadania digital possibilita a descentralização de poder, potencializando a cidadania e democratizando os meios de produção e difusão de conhecimentos, inaugurando o

que chamou de quarta geração dos direitos humanos que, entre outros, propõe o acesso universal à informática.

Como podemos observar, a partir da necessidade de decidir sobre direitos e deveres como meio de organizar a vida em sociedade, surge a cidadania, que no decorrer dos séculos foi se transformando e se adaptando conforme os desígnios da civilização, seja para superar restrições de liberdade, como no modelo feudal, seja para criar novos direitos no âmbito tecnológico, como a cidadania digital.

Desse modo, reafirmamos a possibilidade de contribuição da perspectiva do projeto político participativo democratizante quanto à formação em participação e cidadania para a juventude, tomando como referencial teórico para análise a reflexão abordada por Dagnino (2004a, 2004b), uma vez que também identifica contornos neoliberais, contrastando uma concepção individualista e ligada ao mercado de trabalho desta, com a criação de novos direitos de uma sociedade participativa e democrática.

4 ANÁLISE DO MATERIAL PEDAGÓGICO DO PROGRAMA FEDERAL PROJOVEM URBANO NAS DIMENSÕES CONCEITUAIS DA JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA

O objeto de investigação desta pesquisa, além de um componente importante na Política Nacional de Juventude, contribuindo com o processo histórico de sua constituição, se insere em um campo que representa um direito social, o campo da Educação. Dessa forma, também é abarcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que demonstra a abrangência e amplitude da sua definição, quando afirma que

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

Partilhando dessa compreensão, a de que a Educação tem seu papel na formação humana, esta seção abordará a investigação sobre o processo formativo proposto pelo programa federal Projovem Urbano, contextualizando seu surgimento, descrevendo e analisando os elementos que compõem o seu projeto pedagógico e os aspectos que se destacam nos materiais pedagógicos.

A análise empreendida teve como norteador os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2009), conforme descrito na Seção 1. Dessa forma, a análise foi iniciada com os objetos da pesquisa, principalmente o “Guia de Estudo”, o “Manual do Educador” e o “Manual do educador: Orientações Gerais”, partindo da leitura flutuante, que objetiva

[...] descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2009, p. 131).

Dessa forma, a leitura flutuante permitiu a identificação de conteúdos e características a partir das unidades temáticas pertinentes ao objetivo da pesquisa, especificamente as dimensões conceituais da Juventude, Participação e Cidadania.

No decorrer das leituras, também foi realizada a “exploração do material”, que consistiu em realizar o recorte de trechos dos textos, que se destacavam quanto à

temática analisada e, posteriormente foram categorizados conforme o tema identificado. A etapa final foi o “tratamento dos dados e a interpretação”, ou seja, os conteúdos destacados foram analisados com vistas à refletir sobre os conceitos, recorrendo como embasamento teórico da pesquisa aos preceitos da perspectiva da psicologia sócio histórica abordadas por Bock (2004) e Fonseca (2008) e a abordagem de Dayrell (2001, 2007) e Dayrell e Carrano (2014) sobre a juventude, contrapondo perspectivas naturalizantes e reafirmando as singularidades, a pluralidade e os jovens como sujeitos de direitos, valorizando as diferentes formas de expressão política e de participativa juvenil.

No que se refere aos conceitos de participação e cidadania recorreremos às reflexões de Dagnino (2004a, 2004b) sobre as ideias, valores e expectativas dos projetos políticos neoliberal e o participativo democratizante, identificando-os nos materiais didáticos.

Para contribuir com a identificação dos objetos da pesquisa utilizados no decorrer das análises, elaboramos o Quadro 2 que apresenta os Códigos de Identificação e os sucessivos Materiais Pedagógicos.

Quadro 2 - Código de identificação dos materiais pedagógicos

Código de identificação	Material Pedagógico
GE/UF I	Guia de Estudo: Unidade Formativa I “Juventude e Cultura”
ME/UF I	Manual do Educador: Unidade Formativa I
GE/UF II	Guia de Estudo: Unidade Formativa II “Juventude e Cidade”
ME/UF II	Manual do Educador: Unidade Formativa II
GE/UF III	Guia de Estudo: Unidade Formativa III “Juventude e Trabalho”
ME/UF III	Manual do Educador: Unidade Formativa III
GE/UF IV	Guia de Estudo: Unidade Formativa IV “Juventude e Comunicação”
ME/UF IV	Manual do Educador: Unidade Formativa IV
GE/UF V	Guia de Estudo: Unidade Formativa V “Juventude e Tecnologia”
ME/UF V	Manual do Educador: Unidade Formativa V
GE/UF VI	Guia de Estudo: Unidade Formativa VI “Juventude e Cidadania”
ME/UF VI	Manual do Educador: Unidade Formativa VI
CPLA	Caderno do Plano de Ação Comunitária Unidades Formativas I - VI
MEOG	Manual do Educador: Orientações Gerais

GE/ FTG/ UF I - II	Guia de Estudo – Formação Técnica Geral – UF I e II
ME/ FTG/ UF I - II	Manual do Educador – Formação Técnica Geral – UF I e II
GE/ FTG/ UF IV	Guia de Estudo – Formação Técnica Geral – UF VI
ME/ FTG/ UF IV	Guia de Estudo – Formação Técnica Geral – UF VI
POP	Projeto de Orientação Profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Vale lembrar que, os materiais pedagógicos utilizados foram os da 2ª edição, lançados no ano de 2012, por representarem o material atualizado do programa.

Lembrando também que, os materiais pedagógicos estão identificados por um código, conforme o quadro 2, ou seja, cada vez que um trecho ou uma ideia presente neles for citada, a referência será este código.

4.1 Histórico e aspectos gerais do programa federal Projovem Urbano

O programa federal Projovem Urbano foi criado em 2005, como uma medida emergencial e experimental. O caráter emergencial se deu pela urgência de possibilitar aos jovens que retomassem suas trajetórias educacionais (MEOG). Nesse contexto, a ONU identificou, em 2005, que 130 milhões de jovens do mundo eram analfabetos, e na América Latina, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) identificou, em 2006, que um em cada cinco dos jovens de 15 a 24 anos, não trabalhavam e não estudavam (LICO, WESTPHAL; 2010).

Quanto ao caráter experimental, o programa propõe uma estrutura formulada exclusivamente para os jovens, a partir de suas particularidades, com novos paradigmas e conceitos, e pela inovação ao articular Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã (MEOG).

Como já visto anteriormente, o programa foi criado juntamente com a Secretaria Nacional de Juventude e o CONJUVE, com a nomenclatura “Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem”, no lançamento da Política Nacional de Juventude (MEOG), representando um marco para o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos.

Em 2005, o programa tinha como objetivo a formação no Ensino Fundamental, com qualificação profissional e experiências em ações de cidadania,

no decorrer de 12 meses, contemplando jovens de 18 a 24 anos que trabalhassem, mas não haviam concluído o Ensino Fundamental. Os estudantes recebiam um incentivo financeiro de R\$ 100,00 e as cidades que realizaram o PJU foram as capitais dos estados brasileiros e o Distrito Federal (MEOG).

Em 2007, o PJU ampliou as localidades que poderiam desenvolvê-lo, incluindo cidades com o número de habitantes superior à 200 mil e se tornou uma das modalidades do Projovem Integrado, juntamente com o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, o Projovem Campo – Saberes da Terra e o Projovem Trabalhador (BRASIL, 2008a).

Em 2008, uma das alterações observadas foi em relação à faixa etária do público-alvo, estendida para jovens de até 29 anos, justificada a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2003 e do Censo do ano 2000, avaliados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, em 2006, que demonstraram alto índice de exclusão do sistema escolar entre jovens de 24 a 29 anos (BRASIL, 2008c). Posteriormente, em 2009, dados da PNAD de 2009, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou que cerca de 9 milhões de jovens brasileiros, com idade entre 18 e 29 anos, não haviam concluído o Ensino Fundamental, representando 23,5% do total de 39 milhões (MEOG), justificando novamente a ampliação da faixa etária.

Segundo Aquino (2009), as políticas públicas direcionadas à juventude tem expandido a definição cronológica até os 29 anos pela “[...] maior expectativa de vida [da] população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho.” (AQUINO, 2009, p. 29).

Constatação também apresentada por Pochmann (2004) que afirma que o aumento da expectativa de vida da população brasileira, em torno de 70 anos, com previsão de 100 anos para as próximas gerações, tem gerado a necessidade de estender a faixa etária que contempla a juventude, podendo chegar à delimitação entre 16 a 34 anos. Para o autor, esta é uma questão que não trata apenas da ampliação da faixa etária, mas principalmente do reconhecimento da complexidade desse período do ciclo da vida nos dias atuais, exigindo que as políticas públicas também contemplem esta extensão cronológica.

Houveram ainda outras alterações no programa em 2008, como o critério de participação dos jovens que se tornou “[...] saber ler e escrever e não ter concluído o Ensino Fundamental” (MEOG), deixando de exigir que fossem trabalhadores; o

tempo de formação foi ampliado para 18 meses; e o programa começou a disponibilizar o serviço de acolhimento aos filhos dos jovens no período das aulas, além da inclusão da Participação Cidadã e do Arco Ocupacional no certificado de conclusão (MEOG).

Em relação à gestão do Projovem Urbano, no âmbito nacional, a partir de 2012, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude, tornou-se responsável por sua coordenação e execução, integrando-o às políticas públicas de educação, como modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), “Com o intuito de ampliar o escopo do Programa e incorporá-lo efetivamente às políticas nacionais de educação [...]” (MEOG).

No nível da gestão local, para o departamento da EJA, das Secretarias de Educação, foi direcionada a responsabilidade pelo programa, sendo composta por um coordenador geral, um assistente pedagógico e um assistente administrativo (MEOG).

Quadro 3 - Quadro comparativo das alterações ocorridas no Projovem Urbano de 2005 a 2012

Características	Ano			
	2005	2006	2007 - 2008	2012
Nomenclatura	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem	Projovem Urbano Modalidade do Projovem (ou Projovem Integrado)	Projovem Urbano
Certificação	- Conclusão do Ensino Fundamental - Qualificação Profissional (Formação Básica)	- Conclusão do Ensino Fundamental - Qualificação Profissional (Formação Básica)	- Certificado de conclusão em: - Projovem Urbano, Ensino Fundamental/ EJA - Qualificação Profissional Inicial para o trabalho, no correspondente Arco Ocupacional - Participação Cidadã	- Certificado de conclusão em: - Projovem Urbano, Ensino Fundamental/ EJA - Qualificação Profissional Inicial para o trabalho, no correspondente Arco Ocupacional - Participação Cidadã

Dimensões do Currículo	- Ensino Fundamental - Qualificação Profissional - Participação Cidadã	- Ensino Fundamental - Qualificação Profissional - Participação Cidadã	- Ensino Fundamental - Qualificação Profissional - Participação Cidadã	- Formação Básica - Qualificação Profissional Inicial - Participação Cidadã
Caráter	- Experimental - Emergencial	- Experimental - Emergencial	- Experimental - Emergencial	Política Pública
Faixa Etária contemplada	De 18 a 24 anos	De 18 a 24 anos	De 18 a 29 anos	De 18 a 29 anos
Características dos Jovens	Trabalhadores que não concluíram o Ensino Fundamental	Trabalhadores que não concluíram o Ensino Fundamental	Jovens que saibam ler e escrever e não concluíram o Ensino Fundamental	Jovens que saibam ler e escrever e não concluíram o Ensino Fundamental
Duração	12 meses	12 meses	18 meses	18 meses
Localidades	Capitais brasileiras e Distrito Federal	Cidades com número de habitantes superior à 200 mil	Cidades com número de habitantes superior à 200 mil	Municípios com 100 mil habitantes ou mais
Projeto Pedagógico	Integrado	Integrado	Integrado	Integrado
Incentivo Financeiro	R\$ 100,00	R\$ 100,00	R\$ 100,00	R\$ 100,00
Serviço de Acolhimento dos filhos dos estudantes	Não	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quanto às alterações e ampliações realizadas no programa desde suas características iniciais, a partir do Quadro 3 é possível identificá-las, destacando a alteração da nomenclatura de “Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem”, em 2005, para Projovem Urbano, em 2008 e 2012, por exemplo.

Entre os aspectos abordados, aqueles que se alteraram foram as localidades, das capitais e Distrito Federal em 2005, para municípios com 100 mil habitantes ou mais a partir de 2012, ampliando consideravelmente sua cobertura territorial. A expansão territorial também se deu a partir dos resultados das pesquisas realizadas pelo SMA que constataram uma dispersão geográfica dos jovens brasileiros que não

havam concluído o Ensino Fundamental, identificando a necessidade de contemplar municípios com menor número de habitantes (BRASIL, 2008c).

Em relação aos aspectos que não se modificaram foram as dimensões do currículo, o benefício financeiro e o projeto pedagógico.

As ampliações e alterações foram possíveis a partir da sistematização de dados realizada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do Projovem Urbano, entre 2005 e 2011, composto por universidades públicas²⁴ em parceria com a coordenação nacional, que avaliaram os resultados do programa nesse período, contribuindo para o seu aperfeiçoamento, no sentido da garantia do acesso aos jovens e da diminuição das desistências, inclusive com a criação do Serviço de Acolhimento dos filhos dos estudantes (MEOG).

Dados estatísticos apontados pela PNAD realizada pelo IBGE, em 2009, acerca dos jovens que não estavam trabalhando e não tinham concluído o Ensino Fundamental, conforme citado anteriormente, e pesquisa realizada pelo IPEA, com base na PNAD 2009 e no Censo 2010, sobre a distribuição da população jovem entre os municípios brasileiros, deram subsídios para a ampliação do PJU.

A partir da análise do Quadro 3, observamos que o programa esteve em constante avaliação e ampliação, demonstrando que as metas e os objetivos do Projovem Urbano estavam sendo cumpridas, principalmente pela expansão das localidades e, concomitantemente, o alcance do público jovem.

4.1.1 As alterações dos objetivos do Projovem Urbano em 2005 - 2006, 2008 e 2012

No que diz respeito aos objetivos do PJU, podemos observar, a partir do Quadro 4, que apresenta alterações nos anos de 2005 - 2006, 2008 e 2012, assinalando os momentos históricos em que as finalidades do programa foram revistas. Inicialmente, em 2005 - 2006, o objetivo se vinculava à situação de programa experimental do PJU, destacando o artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo o qual “[...] É permitida a organização de cursos ou

²⁴ As universidades públicas que participaram do SMA foram: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) (BRASIL, 2008c).

instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.” (BRASIL, 1996), validando esta modalidade.

Em 2008, o PJU incorpora não apenas o seu objetivo específico, mas também o objetivo do Projovem Integrado, apontando uma preocupação com o desenvolvimento humano, sendo o objetivo deste “[...] promover [a] reintegração ao processo educacional, [a] qualificação profissional e [o] desenvolvimento humano.” (MEOG, p. 15).

Já a alteração realizada em 2012, afirma a vinculação do programa ao sistema educacional brasileiro, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o que pode ser entendida como uma forma de legitimar a certificação do PJU e assegurar a continuidade da sua execução tornando-o uma política pública e deixando seu caráter de política governamental e provisória.

Quadro 4 - Quadro comparativo dos objetivos do Projovem Urbano

	Ano		
	2005 - 2006	2008	2012
Objetivos	[...] executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei nº 9.394/96, a elevação da escolaridade dos jovens, visando à conclusão do Ensino Fundamental, à qualificação profissional, em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e ao desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício de cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005b).	[...] finalidade de elevar o grau de escolaridade dos jovens, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã. (MEOG, p. 15).	[...] proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre (i) Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental/EJA; (ii) Qualificação Profissional, com a certificação de formação inicial; (iii) Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade. (MEOG, p. 25).

Fonte: Elaborado pela Autora (2017)

No que tange os aspectos específicos, foram identificados as características: integração, elevação da escolaridade, conclusão no Ensino Fundamental, qualificação profissional e participação cidadã. A integração é sinalizada em 2005-2006 como concernente ao conjunto de ações que seriam realizadas com intuito de elevar a escolaridade dos jovens, em 2008 não encontramos referência à este item e em 2012 é vinculada à formação, ou seja, tem como objetivo uma formação integral dos jovens, a partir dos componentes da Formação Básica (Ensino Fundamental), da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã.

Quanto ao quesito elevação da escolaridade, este foi mantido como finalidade no decorrer da implementação do PJU, revelando-se como foco principal do programa e como problema social inicialmente identificado, considerando as estatísticas já abordadas sobre a baixa escolarização e acesso à educação dos jovens brasileiros. Vinculada à elevação da escolaridade, a conclusão no Ensino Fundamental também é uma característica do objetivo que foi sustentada, apresentando como alteração apenas no entendimento da mesma como Formação Básica e a vinculação à EJA, em 2012.

Sobre a Qualificação Profissional, os objetivos esclarecem o seu caráter de nível de formação inicial, ou seja, pretende-se abordar aspectos básicos sobre trabalho e profissões, uma vez que se trata de um curso de curto prazo. O que se destaca é a articulação entre aspectos de qualificação profissional à participação cidadã no objetivo dos anos de 2005-2006, com vistas à “[...] estimular a inserção produtiva cidadã [...]” (MEOG), o que deixa claro a associação conceitual entre mercado de trabalho e cidadania, significado concernente ao projeto político neoliberal, que delimita a cidadania à qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho. Encontramos ainda a ideia de “[...] desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício de cidadania e intervenção na realidade local” (MEOG) ligada à qualificação profissional, o que compreendemos como o intuito de direcionar a responsabilidade acerca de problemas sociais para os indivíduos que compõem a sociedade, negando a função do Estado de garantir o acesso aos direitos. Apesar de considerarmos importante uma experiência de realização de ação comunitária e intervenção na realidade local, já que pode significar uma aproximação com a participação e a cidadania, a ideia de solidariedade remete à ações pontuais para solução de problemas temporariamente, reforçando valores neoliberais.

Em 2008, o componente curricular Participação Cidadã é incluído no objetivo do programa, como meio para o desenvolvimento humano dos jovens e estímulo ao exercício da cidadania através de experiências de Participação Cidadã, o que entendemos como uma dimensão ampliada de participação e cidadania, não direcionada apenas para ações sociais.

Já em 2012, o objetivo especifica que o componente curricular Participação Cidadã tem como foco “[...] a promoção de experiência de atuação social na comunidade” (MEOG), delimitando uma compreensão de participação e cidadania como uma atividade de participação local, comunitária e de prática social.

De modo geral, no que se refere à dimensão da Participação Cidadã nos objetivos do PJU entende-se que inicialmente esteve atrelado à qualificação profissional, entretanto no decorrer das alterações ocorridas entre 2005 e 2012 tornou-se um componente curricular específico, considerado importante para o desenvolvimento integral dos jovens. Seu foco em ações sociais pontuais na comunidade não valoriza os direitos universais e a participação em políticas públicas como direito, mas pode representar uma experiência que, a partir do estímulo à participação na resolução de problemas sociais na comunidade local, incentive a busca por engajamento político dos jovens em diversas dimensões, espaços e formas de expressão participativa.

4.1.2 A estrutura e os materiais pedagógicos do Projovem Urbano

A estrutura do Projovem Urbano tem como dimensões curriculares a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, a Formação Básica é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Inglês (MEOG).

A dimensão curricular da Qualificação Profissional Inicial é organizada em Formação Técnica Geral (FTG), Formação Técnica Específica (FTE), o Arco Ocupacional escolhido pelo Núcleo, e o Projeto de Orientação Profissional (POP).

A Formação Técnica Geral “[...] aborda conhecimentos necessários a quaisquer atividades de trabalho e permite ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo [...]” (MEOG, p. 40-41).

Os Arcos Ocupacionais visam “[...] a aprendizagem de conteúdos de uma ou mais ocupações, dependendo da estrutura da oferta em cada localidade.” (MEOG, p. 41), que podem ser escolhidos entre: Administração, Agroextrativismo, Alimentação, Arte e Cultura I e II, Construção e Reparos I (Revestimentos), Construção e Reparos II (Instalações), Educação, Gestão Pública e Terceiro Setor, Gráfica, Joalheria, Madeira e Móveis, Metalmeccânica, Pesca e Piscicultura, Saúde, Serviços Domésticos I e II, Serviços Pessoais, Telemática, Transporte, Turismo e Hospitalidade e Vestuário (MEOG).

E a outra dimensão curricular é a Participação Cidadã, que abarca “[...] aulas teórico-práticas e a elaboração/implementação/avaliação de um projeto de intervenção na comunidade em que vivem, o Plano de Ação Comunitária – PLA” (MEOG) e será analisada detalhadamente em seção posterior.

Quanto aos materiais pedagógicos, especificamente os Guias de Estudo e os Manuais do Educador, são estruturados em seis Unidades Formativas, que são desenvolvidas em aproximadamente três meses cada. As Unidades Formativas são organizadas segundo um eixo estruturante, que é um tema mais amplo contemplado por todas os componentes curriculares e seus conteúdos, exceto a Qualificação Profissional que tem os materiais pedagógicos próprios (MEOG). As Unidades Formativas e seus respectivos eixos estruturantes seguem na Quadro 5.

Quadro 5 – Unidades Formativas e Eixos Estruturantes

Unidade Formativa	Eixo Estruturante
Unidade Formativa I	Juventude e Cultura
Unidade Formativa II	Juventude e Cidade
Unidade Formativa III	Juventude e Trabalho
Unidade Formativa IV	Juventude e Comunicação
Unidade Formativa V	Juventude e Tecnologia
Unidade Formativa VI	Juventude e Cidadania

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O “Manual do Educador: Orientações Gerais” apresenta o projeto pedagógico do PJU, além de abordar as principais informações sobre o programa, com o objetivo de apresentar o mesmo para os educadores no decorrer das formações continuadas (MEOG).

O “Manual do Educador” é um material de uso do educador, existindo um exemplar para cada Unidade Formativa, contemplando sete componentes curriculares: Ciências Humanas, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Informática, Inglês e Participação Cidadã, sendo

[...] divididos em 10 tópicos, selecionados a partir do eixo estruturante da Unidade Formativa correspondente. Em cada tópico [são encontradas] observações dos autores sobre o conteúdo a ser trabalhado, além de orientações para o desenvolvimento das atividades propostas no Guia de Estudo. (MEOG, p.08).

O “Guia de Estudo” é um material de uso dos estudantes, acompanhando também as unidades formativas e os componentes curriculares dos Manuais do Educador, contêm os textos e atividades a serem desenvolvidas pelos educadores e acompanhadas pelos jovens em aula (MEOG).

O “Caderno do Plano de Ação Comunitária” (PLA) contempla as seis Unidades Formativas em apenas um documento e consiste em um

[...] roteiro para o desenvolvimento do Plano de Ação Comunitária [...], um dos instrumentos de integração curricular do Projovem Urbano, é uma atividade do componente Participação Cidadã que utiliza os conhecimentos desenvolvidos também nas demais dimensões do currículo – Formação Básica e Qualificação Profissional (MEOG, p.11).

O POP é um “[...] um roteiro para a reflexão e a sistematização individual de informações e aprendizados do jovem, ao longo de todo o percurso formativo do Programa.” (MEOG, p. 45), desenvolvido juntamente ao educador (a) de Qualificação Profissional de forma relacionada à Formação Básica e à Participação Cidadã (MEOG).

O POP, o PLA, as “Sínteses Integradoras” e a Informática são atividades que compõem a estrutura do PJU como proposto pelo currículo integrado. A Síntese Integradora é um tipo de redação, desenvolvida pelos alunos através de atividades propostas pelo Professor Orientador (PO) (MEOG).

Cada educador da Formação Básica é responsável como PO de uma das turmas, tendo como funções acompanhar o desempenho dos estudantes, ministrar aulas de Informática e desenvolver atividades que visem contribuir para a construção da Síntese Integradora (MEOG).

Os temas das Sínteses Integradoras estão definidos previamente pelo projeto pedagógico, sendo eles: identidade do jovem, os “territórios” da juventude urbana, viver relações sociais desiguais, juventude e qualidade de vida, e juventude e responsabilidade ambiental, que são desenvolvidos no decorrer das seis unidades formativas, conforme o eixo estruturante e são desenvolvidos por meio de

[...] estudo de trechos dos textos especialmente elaborados para o curso, discussões em pequenos grupos, esclarecimento de dúvidas pelo professor orientador da turma, excursões e ou visitas, exibição e comentário de filmes, entrevistas e outras mais a serem planejadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo (MEOG).

Em relação à carga horária do Projovem Urbano, o total é de 2.000 horas, sendo 1.440 horas presenciais e 560 não presenciais. Entre os componentes curriculares, do total de horas presenciais são direcionadas 1.008 horas para a Formação Básica, 360 horas para a Qualificação Profissional e 72 para a Participação Cidadã (MEOG).

As horas presenciais

[...] compreendem, além das atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador. (MEOG, p. 72).

E as horas não presenciais, podem ser “[...] distribuídas pelos componentes curriculares segundo os requerimentos das atividades presenciais incluindo as sínteses interdisciplinares, o POP e o PLA.” (MEOG, p. 72-73).

Quanto a carga horária dos educadores, semanalmente, são cumpridas 30 horas, para realização das seguintes atividades: ministrar aulas, orientação pedagógica, planejamento, avaliação e formação continuada (MEOG).

A avaliação dos estudantes é realizada “[...] de forma sistemática, formativa, contínua, processual e cumulativa de modo a obter uma ampla gama de informações sobre os sujeitos que participam do curso [...]” (MEOG, p. 118).

Quanto às aulas e atividades pedagógicas, estas são ministradas em escolas municipais, com no mínimo cinco turmas, formando um Núcleo, que podem formar Polos em regiões com Secretarias Regionais de Educação. Cada Núcleo conta com sete educadores, um/uma educador(a) de Língua Portuguesa, um/uma educador(a)

de Matemática, um/uma educador(a) de Inglês, um/uma educador(a) de Ciências Humanas, um/uma educador(a) de Ciências da Natureza, um/uma educador(a) de Qualificação Profissional e um/uma educador(a) de Participação Cidadã, e “Sempre que necessário, o Núcleo deve contar com um profissional tradutor e intérprete de Libras e um educador para atendimento educacional especializado.” (MEOG, p. 23).

4.1.3 Os Educadores(as) do Projovem Urbano

Acerca da forma como deve ser realizado o processo seletivo dos(as) educadores(as), não encontramos informações oficiais, porém sabemos que é válida a forma de processo seletivo e contrato por tempo limitado (o mesmo tempo de duração do PJU - 18 meses) e a cada nova turma, ocorre uma nova seleção.

Como critério para a contratação dos candidatos, estes devem ter a disponibilidade de dedicação ao trabalho de 30 horas/semana e, principalmente, possuírem nível superior de graduação correspondente ao critério do componente curricular que pretende atuar no PJU (BRASIL, 2008c).

Devido as especificidades do PJU, os educadores/as participam de uma formação continuada que possui duas etapas, a primeira é realizada antes do contato com os estudantes e o início das atividades pedagógicas, por um período determinado, com o objetivo de que se apropriem “[...] dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares [...]” (MEOG, p. 136). A segunda etapa é permanente (semanal ou quinzenal) e deve contemplar “[...] momentos de discussão e de encaminhamento em relação aos problemas e às questões do cotidiano da sala de aula [...]” (MEOG, p.136).

Pode-se concluir que as duas fases da formação continuada são de extrema importância para o desenvolvimento do Projovem Urbano, uma vez que o programa tem uma proposta curricular que não se baseia na tradicional transmissão de conhecimentos, mas sim a sua construção, articulando as experiências prévias dos estudantes, além de compreender as especificidades e diversidades da condição juvenil brasileira, e promover uma relação com os jovens que favoreça a permanência dos mesmos, o que exige dos(as) educadores(as) muita criatividade e um posicionamento diferenciado em relação aos estudantes.

Sendo assim, a apropriação dos valores, conceitos e práticas se torna significativa no início da atuação dos(as) educadores(as) e a constante discussão acerca dos desafios do cotidiano escolar, na segunda etapa, proporciona que compartilhem dificuldades e propostas, realizando também um trabalho coletivo, como indicado na proposta pedagógica.

4.2 Referências psicopedagógicas e sociopolíticas do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano

Para compreendermos o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano buscamos uma definição sobre projeto político-pedagógico abordada por Kuenzer (2005) que o define como a expressão de “[...] consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas [...]” (KUENZER, 2005, p.13) que contemplam posicionamento divergentes, sendo construído por profissionais com diversos percursos de formação.

O que nos remete à perspectiva de Dagnino (2004a), citada anteriormente, sobre projeto político, afirmando que este representa os valores, ideias e interesses que orientam uma prática e, neste caso, a ação pedagógica. Deste modo, apresentaremos o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano com vistas a esclarecer suas bases conceituais acerca do que define como seu campo de formação educacional direcionada aos jovens.

A principal proposta do PJU se embasa na ideia de que a integração entre os componentes curriculares contribui para o processo de formação dos estudantes, na medida em que os conteúdos elaborados foram intencionalmente inter-relacionados, inclusive com questões sociais e culturais, apontando que “Integrar significa interrelacionar dimensões ou ideias de modo a construir um todo que faça sentido.” (MEOG, p. 27). A integração se complementa com a ideia de interdisciplinaridade, compreendida como o acesso a diferentes conteúdos interconectados que possibilitam que os/as estudantes possam “[...] conectá-los entre si e com sua própria vida.” (MEOG, p. 28).

No que se refere ao estudante, este é compreendido como

[...] agente ativo do seu próprio conhecimento, isto é, sujeito que constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade, de acordo com suas experiências e vivências, mas, sempre em um contexto sociocultural definido. (MEOG, p. 26).

Quanto ao aspecto curricular da aprendizagem esta é entendida como

[...] um processo socialmente construído por meio da participação ativa, do diálogo, da troca de experiências e significados e da colaboração entre as pessoas, implicando envolvimento ativo e multidirecional do sujeito.” (MEOG, p. 26).

Quanto aos conteúdos, foram estruturados com o foco na juventude e são entendidos como os “[...] instrumentos da formação pretendida e compreendem, além dos cognitivos, os conteúdos procedimentais e atitudinais.” (MEOG, p. 29).

Ao selecionar os tópicos de conteúdo a serem abordados, tinha-se a convicção de que o acesso ao conhecimento historicamente produzido é, antes de tudo, um direito do jovem cidadão brasileiro. Tem-se a expectativa, com isso, de contribuir para que os jovens passem a ter uma compreensão ainda mais ampla, crítica e responsável acerca do mundo em que vivem, trabalham, produzem e que também sonham transformar para melhor. (MEOG, p. 101).

Em relação às referências psicopedagógicas e sociopolíticas do PJU, o programa adotou, com intuito de compreender sobre “o que significa ser jovem na atualidade”, a Perspectiva das Gerações e as discussões sobre a inclusão e a exclusão social dos jovens diante do mercado de trabalho e da escola.

A Perspectiva das Gerações, foi adotada como meio para uma “[...] nova forma de perceber a juventude em suas relações com outros grupos sociais.” (MEOG, p. 30). Desse modo, é entendida como uma proposta de incentivo ao diálogo e ao encontro intrageracional, ou seja, entre jovens da mesma geração, e intergeracional, ou seja, entre jovens e adultos com intuito de “[...] que produzam novas escutas e aprendizados mútuos.” (MEOG, p. 30).

Sobre o diálogo intrageracional, propõe-se que esta

[...] reconhece a diversidade e amplia as possibilidades de participação dos jovens. Os brasileiros nascidos há 18 anos, por exemplo, estão próximos entre si quanto à data de nascimento, mas podem estar socialmente muito distantes de seus pares, afastados pela origem de classe; pelas relações subordinadas entre campo e cidade; pelas disparidades regionais; pela geografia das grandes cidades que discrimina suas favelas e periferias; por múltiplos preconceitos e discriminações. Os jovens brasileiros precisam encontrar-se e ouvir-se mais. (MEOG, p. 31).

Quanto ao diálogo intergeracional, entende-se que “[...] os adultos que trabalham com jovens são portadores de valores e experiências importantes para a construção do protagonismo dos jovens.” (MEOG, p. 31).

Embora o termo “Perspectiva das Gerações” aparentemente mencionar a teoria geracional abordada por Pais (1990), como já vimos, é possível verificar a delimitação da idade, porém o destaque não é direcionado para as características semelhantes entre os jovens, mas sim, o contrário, reconhece a diversidade e a partir disso destaca as possibilidades e a relevância do diálogo, tanto inter, quanto intrageracional, entendendo que a escuta do Outro, o compartilhamento de ideias e a superação de preconceitos contribuem para as relações sociais dos jovens. Atualmente, pode-se notar que as redes sociais (da internet) tem contribuído como um espaço de diálogos inter e intrageracionais, na medida em que aproxima pessoas de diferentes idades, por interesses em comum ou mesmo com ideias contrárias, pois têm sido também um espaço de debates políticos e ideológicos.

O outro elemento das referências psicopedagógicas e sociopolíticas se refere aos processos de inclusão e exclusão dos jovens na escola e no mundo do trabalho; em pesquisa realizada por Viganó e Laffin (2015) sobre o Projovem Urbano em Santa Catarina, afirmam que os/as jovens “Não são apenas estudantes, são trabalhadores, e a busca pelo sustento diário se sobrepõe ao desejo de estudar.” (VIGANO; LAFFIN, 2015, p. 120), afirmando a relevância de construir uma proposta curricular que reconheça o contexto das dificuldades de cada estudante.

Assim, o programa relembra que “Amplios contingentes juvenis de famílias pobres deixaram e deixam a escola para se incorporar prematura e precariamente ao mercado de trabalho informal e/ou experimentar desocupação prolongada.” (MEOG, p. 32). A partir disso, afirma ser “[...] urgente reconectar a escola com o mundo do trabalho.” (MEOG, p.32), reafirmando a ideia com a necessidade de

explorar “[...] a dimensão educativa tanto do trabalho como da participação cidadã.” (MEOG, p. 34) e propõe “[...] uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea.” (MEOG, p. 34).

Entendemos que diante das desigualdades sociais no Brasil, os índices de desemprego (principalmente entre os jovens), seguidos da desvalorização das certificações de escolaridade, a proposta curricular expresse uma preocupação em garantir o retorno e o acesso dos jovens estudantes ao mercado de trabalho, porém, os trechos destacados acima nos fazem questionar em que medida valores mercadológicos embasaram a construção da proposta curricular.

Segundo Kuenzer (2005), a conexão entre o mercado de trabalho e a educação tem se dado de forma que os valores, ideias e necessidades de qualificação profissional orientadas pelo capital e pelo projeto político neoliberal tem sobreposto a função da escola em uma sociedade democrática, substituindo uma formação integral para a vida em sociedade, por uma formação especificamente focada em competências e habilidades, voltada para o trabalho técnico e instrumental em contraposição ao trabalho intelectual. Tal relação implica ainda que processos de exclusão reflitam no campo educacional, como a lógica da inclusão excludente, que são

[...] estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...] (KUENZER, 2005, p. 92-93).

A lógica da inclusão excludente se relaciona com a lógica da exclusão includente processada no mercado de trabalho, onde

[...] identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. (KUENZER, 2005, p. 93).

Ou seja, no âmbito educacional, apesar da inclusão e do acesso à educação, a baixa qualidade ou desatualização impede que os estudantes desenvolvam conhecimentos que atinjam as expectativas mercadológicas, gerando uma exclusão, principalmente de ocupações dignas e que garantam os direitos trabalhistas,

incluindo-os em condições de exploração e precariedade, como por exemplo, em empresas de terceirização.

4.3 Elementos que contribuem para a formação em Participação e Cidadania presentes no material pedagógico do Projovem Urbano

A análise dos materiais pedagógicos revelou o aspecto amplo das atividades desenvolvidas no PJU, como discutido anteriormente. No entanto, as atividades coletivas, que também são características recorrentes que se destacam nas atividades propostas pelos diversos componentes curriculares, como nos seguintes trechos,

Compare os resultados que encontrou com os que foram obtidos por seus colegas. Com orientação de seu professor, colabore com seus colegas na **organização coletiva de uma só tabela** que reúna os dados obtidos por todos. (GE/UF V, Matemática, p. 183, grifo nosso);

Desenvolver a expressão oral e escrita, **lendo e interpretando coletivamente** o texto jornalístico com o grupo. (ME/UF II, Ciências Humanas, p. 19, grifo nosso);

Para esse exercício, os alunos devem participar ativamente da preparação de eventos, de **decisões coletivas**, fazer escolhas, participar de entrevistas, de visitas técnicas etc. (GE/FTG/UF I-II, Qualificação Profissional, p. 08, grifo nosso).

Sobre a relevância das atividades realizadas coletivamente, a proposta pedagógica do programa apresenta que

Nessas situações, o jovem desenvolve a capacidade de ouvir o outro e de expressar suas opiniões e emoções; de exercitar a flexibilidade e a tolerância diante das diferenças; de mediar conflitos e negociar interesses e necessidades diversos; de construir consensos superando postura individualista e valorizando o coletivo; de vivenciar relações de cooperação e de solidariedade ao invés de competitividade; de construir relações de confiança e assumir compromissos. (MEOG, p. 115).

Podemos analisar esse trecho em duas partes, a primeira ressalta o diálogo, a expressão dos jovens, a flexibilidade diante de conflitos de ideias, aspectos relevantes para o trabalho coletivo como um exercício de participação e de

cidadania. Para Freire (2005), o diálogo possibilita que a palavra da outra pessoa seja ouvida e que a minha palavra seja escutada, “Palavra essa que pronuncia os olhares sobre o mundo, as formas de viver o mundo, a realidade na qual o mundo é vivido e significado pelos sujeitos que nele se constituem.” (FREIRE, 2005 apud DAYRELL, 2016, p.296).

E, na segunda parte, o destaque se dá pela indicação de características que se opõem e/ou dificultam um trabalho coletivo, que são o individualismo e a competitividade, elementos que se definem pelo viés neoliberal e se contrapõem à formação cidadã.

Além da coletividade, destacam-se também o incentivo à cooperação e a solidariedade como meios para desenvolver a qualidade de vida, cuidados ao meio ambiente e desenvolvimento da comunidade local, retomado no trecho a seguir,

No planejamento e desenvolvimento do PLA, você [jovem] terá uma vivência de trabalho coletivo, de solidariedade e de cooperação para contribuir, de alguma forma, com a melhoria do meio ambiente, da convivência social e da qualidade de vida da comunidade em que vive. (GE/ UF I, p. 280).

Outro elemento que destacamos foram as discussões e reflexões sobre temas relevantes para a sociedade como, por exemplo, as desigualdades sociais, o crescimento desordenado das cidades, a importância da água, o consumismo, entre outros, entendidos como

[...] um convite à reflexão, uma vez que o movimento de diálogo, o caminhar junto, envolve acolher o novo e o diferente, rever nossos conceitos, modos de pensar e agir, dar novos significados que nos tornem capazes de uma nova forma de ser e atuar no mundo.” (GE/ UF I, p. 220, grifo nosso).

A reflexão como elemento pedagógico é concebido como uma forma de revisitar e rever os conhecimentos e possibilitar a criação de novas perspectivas sobre o mundo, considerando que o/a educador/educadora “[...] assegure que cada jovem tenha “voz e vez, [além de] impulsionar e favorecer o trabalho conjunto, [e] estimular e propiciar a participação ativa dos jovens nas atividades propostas”.” (ME/UF I, p. 138).

O que coaduna com a reflexão abordada por Faundez (1993) quando afirma que

O povo poderá, assim, apropriar-se desse conhecimento científico que, unido ao conhecimento empírico que ele domina, permitirá a criação de um novo tipo de conhecimento, capaz de compreender a realidade a fim de transformá-la. (FAUNDEZ, 1993, p. 29).

Levando em conta o ensejo, observamos ainda que o registro, a mobilização e a valorização dos conhecimentos prévios e experiências dos/das jovens é recorrente nas orientações aos educadores e educadoras, considerados como “[...] o ponto de partida para a elaboração de novos conhecimentos.” (ME/ UF I, p. 22), pois

Quando chegam à escola – e no Projovem Urbano – eles trazem experiências pessoais e conhecimentos prévios que não podem ser ignorados, e sim devem constituir uma referência para o professor definir formas de trabalhar e de se relacionar com a turma. (MEOG, p.80).

Essa concepção permite um reconhecimento da fragilidade do percurso educacional e escolar anterior dos/das estudantes, uma vez que as causas de evasão escolar podem ser diversas, “[...] muitas vezes há também uma resistência emocional do jovem em se envolver com uma segunda chance de formação escolar.” (MEOG, p. 33), segundo Strelhow (2010) o que motiva os jovens e adultos a retomarem os estudos podem ser questões relacionadas ao trabalho, mas também “[...] a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz auto estima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão.” (STRELHOW, 2010, p. 50).

Sendo assim, o programa propõe aos educadores que, desenvolvendo

[...] estratégias inovadoras de organização do trabalho escolar, de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos, busca-se favorecer o encontro entre educador e educando, o que exige considerar as experiências e conhecimentos dos jovens, bem como seu percurso escolar anterior. (MEOG, p. 12).

Essa proposta permite a superação da hierarquia presente entre professor e aluno, possibilitando relações mais democráticas e afetuosas entre os mesmos, uma vez que o educador não se colocará em uma posição de superioridade, já que

propõem uma troca e uma construção de conhecimentos conjunta. Faundez (1993) já ressaltava “[...] a necessidade de modificar e de criar um novo tipo de relações entre os participantes do processo educativo [...]” (FAUNDEZ, 1993, p. 21).

Segundo Silva (2001), “[...] é necessário pensar sobre a cultura de relações estabelecida na escola e em que medida as concepções de autoridade e hierarquia que estão sendo compartilhadas se refletem na possibilidade real de participação.” (SILVA, 2001, p. 134).

Na análise do material pedagógico, especificamente os Manuais do Educador e Guias de Estudo, foi possível observar a importância dada à diversidade de atividades propostas em todos os componentes curriculares. Essa diversidade é uma orientação encontrada entre as diretrizes operacionais do programa, que propõe

Adotar estratégias de ensino diversas [...] que dialoguem com o mundo dos jovens, incentivando sua autonomia como aprendizes, despertando seu interesse por ampliar seus conhecimentos e suas experiências culturais. (MEOG, p. 38).

Os tipos de atividades desenvolvidas são: as narrativas orais, as trocas de experiências, a leitura, compreensão e produção de textos, as dinâmicas, a construção de Linha do Tempo, a projeção de filmes, a construção de respostas coletivas, a utilização de situações do cotidiano, o incentivo que o/a estudante expresse suas opiniões pessoais, a leitura coletiva, a consulta ao dicionário, a leitura de paisagem (observação, descrição e análise de paisagem), o incentivo ao diálogo em inglês, a organização de uma feira cultural, a elaboração de cartazes, o uso de imagens e músicas para ilustrar conteúdos, a resolução de problemas, a divisão de tarefas, as visitas às instituições, as atividades de incentivo à colaboração entre os/as estudantes, a pesquisa em outras fontes de consulta, a realização de entrevistas e estímulos às expressões culturais como a dança e o teatro.

Outros aspectos relevantes observados foram: a valorização da cultura local e da cultura popular brasileira e da comunidade, abordado pela política pedagógica como “Reconhecimento das culturas juvenis do município e dos espaços de inserção cultural, social, profissional e política das juventudes.” (MEOG, p. 51). Além da utilização de textos e informações culturais brasileiras que provocam uma reflexão sobre a realidade brasileira, a valorização de expressões artísticas, como o Hip Hop

e aspectos históricos importantes, como a revolução Industrial, o êxodo rural no Brasil, a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a criação da Constituição Federal de 1988, entre outros, presentes nas atividades dos Guias de Estudo.

Entende-se que tais características e conhecimentos representam aspectos que contribuem para a formação em participação e cidadania, já que abordam direta ou indiretamente, informações relevantes para o desenvolvimento do componente curricular da Participação Cidadã.

4.4 O componente curricular Participação Cidadã (PC) e o Plano de Ação Comunitária (PLA)

O componente curricular da Participação Cidadã (PC), destaca na diretriz curricular a aprendizagem sobre direitos sociais, como desenvolver uma ação comunitária, valores de solidariedade, trabalho coletivo, cooperação, práticas associativas, formas de reivindicação, criação de propostas, exercício da democracia, “[...] avaliar o alcance de suas ações, as formas de encaminhamento das demandas dos cidadãos/grupos sociais e os meios de resposta possíveis [...] (MEOG, p. 41). Vislumbrando ainda

[...] contribuir para o reconhecimento pelos jovens de seus direitos e deveres cidadãos, e para o desenvolvimento de potencialidades que resultem no exercício de uma cidadania ativa, criadora de novos direitos, de novos espaços participativos e comprometida com a democracia. (MEOG, p. 146).

Em relação ao Plano de Ação Comunitária (PLA), o programa aborda que “Tem como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo.” (MEOG, p. 45). Destacando ainda que “[...] a experiência de participação direta de cada jovem numa ação social vai possibilitar que exercite sua cidadania, assumindo um novo papel na comunidade em que vive [...]” (ME/ UF III, p. 139).

Quanto ao percurso educacional, este se inicia na Unidade Formativa I, que tem como eixo estruturante a “Juventude e a Cidade” nos materiais ME/ UF I e GE/ UF I. Nesse percurso inicial as atividades desenvolvidas abordam os temas “Convivência e Cultura”, “Identidade Cultural”, “Diversidade Cultural” e “Direito à

Diferença”, além de propor a realização de uma Feira Cultural entre os/as estudantes (GE/ UF I). A introdução do tema da participação e da cidadania tem como foco a convivência entre os/as estudantes, partindo do entendimento que o trabalho que realizarão em conjunto no decorrer da formação pode ser favorecido se os/as integrantes trocarem experiências e ideias, contribuindo para que o jovem crie um vínculo com programa, além de valorizar a diversidade cultural (ME/ UF I).

Na Unidade II, com o eixo estruturante “Juventude e Cidade”, inicia a abordagem do tema da Participação e da Cidadania, com os temas “Participar para Transformar”, “Participação e Direitos”, “Participação e Cidadania” e “Participação na Comunidade”. Os temas foram abordados com textos sobre Participação, Cidadania e Direitos e com atividades que possibilitavam aos/às jovens refletir e opinar sobre participação cidadã, além de “[...] orientar a construção de um diagnóstico da realidade social local em que os jovens estão inseridos [...]” (ME/UF II), construindo o “Mapa dos Desafios”, a atividade inicial do Plano de Ação Comunitária (PLA).

Na Unidade III, o eixo estruturante é Juventude e Trabalho, e já direciona o todas as atividades para o planejamento do Plano de Ação Comunitária (PLA) com os temas: “Quem Somos”, “Qual é o foco da Ação?”, “Por que e Para que vamos realizar a ação escolhida?”, “Quem será atingido pelo que vamos fazer?”, “Que resultados queremos alcançar e como?”, “Com o quê, com quem e quando vão ser realizadas as atividades previstas?”, “Como vamos nos organizar para monitorar o que vamos fazer?”, “Que sentido(s) tem o meu compromisso com as tarefas definidas no PLA?”, “Como vamos apresentar o PLA no evento público?” e “O que é preciso para preparar o evento público?” (GE/ UF III). Nessa unidade é inserido o “Caderno do PLA” que “[...] não deve ser utilizado como um caderno de exercícios, mas como um instrumento de registro e memória dos produtos elaborados ao longo do processo de trabalho que o jovem deverá levar ao final do curso. (ME UF III, p. 140).

Na Unidade IV, com o eixo estruturante “Juventude e Comunicação”, os textos e atividades se articulam com o tema, estritamente ao eixo estruturante - a Comunicação - e abordam as discussões sobre “Sem comunicação não há participação”, “Espaços de participação e de comunicação”, Meios de comunicação e participação comunitária” e “Dicas para a produção de meios de comunicação” (GE/UF IV). No decorrer dessa unidade os jovens implementarão a ação comunitária planejada e “As aulas de Participação Cidadã devem oferecer subsídios para o

desenvolvimento do plano e criar uma dinâmica para o acompanhamento e avaliação das atividades [...]” (ME/UF IV, p. 130).

Na Unidade V, o eixo estruturante é “Juventude e Tecnologia”, e também tem os temas articulados diretamente ao eixo estruturante - Tecnologia – abordando os temas “Tecnologias sociais e Participação Cidadã”, “Saber popular, saber técnico”, “Tecnologias de informação e comunicação e articulação de redes sociais”, “Comunicação e mobilização social” e “Tecnologias sociais e desenvolvimento sustentável” (GE/UF V). Também nesta unidade as aulas de PC “[...] devem ser organizadas tanto para preparar, acompanhar e monitorar coletivamente o desenvolvimento do (s) PLA (s) [...]” (ME/UF V, p. 138).

Na Unidade VI, o eixo estruturante se relaciona diretamente com esse componente curricular, o “Juventude e Cidadania”. Nesse momento do curso os/as jovens já terão realizado o PLA, portanto as atividades focam a avaliação da ação realizada, com os temas “A reconstrução da experiência da ação comunitária”, “A avaliação participativa dos resultados do PLA”, “A ressignificação da experiência”, “Daqui para frente...” e “Comunicação da experiência da ação comunitária” (GE/ UF VI). Nesse momento, os/as jovens já estarão se despedindo do curso e nas aulas de PC poderá resgatar suas memórias sobre a construção do PLA e refletir sobre suas experiências (ME/ UF VI).

Segundo Viganó e Laffin (2015), o componente curricular da Participação Cidadã pode ser considerado “[...] um componente diferenciado que pode ser incluído em outras propostas, pois as ações realizadas nessa disciplina ajudaram os sujeitos a se reconhecerem enquanto cidadãos.” (VIGANO; LAFFIN, 2015, p. 120).

4.5 A Juventude nas perspectivas do Projovem Urbano

Em decorrência de todo processo histórico e social que acompanhamos, com o desenvolvimento das políticas públicas de juventude nacionais, as frequentes discussões acerca de quem é o jovem, o que concebemos como juventude; sobre o que o Estado tem promovido em termos de ações; os dados estatísticos que apontam para a falta de acesso aos direitos; as expectativas que a sociedade mantém sobre os jovens; e, principalmente o que a juventude tem a dizer e contribuir para esse debate, culminou no reconhecimento do jovem como sujeito, perante a lei,

através da Emenda Constitucional nº 65, de 2010, conquistando seu lugar na Constituição Federal,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e **ao jovem**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010b, grifo nosso).

Do mesmo modo, em 2013, com a Lei 12.852, foi promulgado o Estatuto da Juventude, estabelecendo como jovem as pessoas que tenham entre 15 e 29 anos que, como vimos, é uma delimitação cronológica presente nas legislações e que balizam as ações governamentais. Além disso, abarca a concepção do jovem como “[...] pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais [...]” (BRASIL, 2013b, p. 10), uma vez que o Artigo 4º estabelece que “O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.” (BRASIL, 2013b, p. 10).

Entre as concepções do programa PJU identificamos a valorização das expressões juvenis, do jovem como “sujeito de direitos”, como no trecho a seguir: “[...] o jovem como sujeito de direitos, valorizando suas expressões culturais, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas.” (MEOG, p. 11).

Outras perspectivas observadas foram a do “Jovem como herói, que pode transformar a sociedade” e “Importante para o desenvolvimento do país”,

O Projovem Urbano acredita que você tem potencial para promover grandes transformações na sociedade brasileira, e sua participação é muito importante para o desenvolvimento do país.” (GE/ UF I, p.280).

Mas, contraditoriamente, afirma a necessidade de

Investir em programas e ações voltados 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 de sua juventude. (MEOG, p. 19).

A perspectiva do protagonismo juvenil também esteve presente, no trecho, “[...] protagonismo juvenil significa que o jovem tem que ser o ator principal em todas as etapas das propostas a serem construídas em seu favor.” (MEOG, p. 145).

Também foi observada a questão da diversidade e das condições juvenis, como abordado por Dayrell (2009), o PJU entende que

Os jovens são diferentes e essa diferenciação não acontece apenas do ponto de vista intelectual: ela diz respeito também ao nível socioeconômico, à constituição e ao modo de vida das famílias, aos valores compartilhados, às crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. (MEOG, p. 80).

Para o PJU, “[...] o jovem já é um cidadão e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, bem como seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania.” (MEOG, p. 144).

Esse trecho elucida a perspectiva contraditória do programa quanto à concepção de juventude aliada à de cidadania, pois valores e ideias de projetos de sociedade divergentes podem ser observados, como a valorização do engajamento social dos(as) jovens, presente na concepção do projeto participativo democratizante, e a questão da qualificação para o mercado de trabalho entendida como forma de ação de cidadania, uma compreensão neoliberal de sociedade.

No entanto, apesar de verificarmos a incoerência, retomamos Dagnino (2004a, 2004b) e Azevedo (2004) que afirmam a existência de diversos projetos de sociedade e que, segundo Gohn (2011), a participação, quando entendida como direito, implica na legitimação das várias demandas e posicionamentos. Portanto, ao constataremos a contradição presente nas dimensões conceituais do programa Projovem Urbano, entende-se também que o processo de constituição do programa, como política pública, assegurou a representação dessa diversidade ideológica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS DIMENSÕES CONCEITUAIS JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA DO PROJovem URBANO: ANÁLISES DAS PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES

A pesquisa apresentada se propôs a identificar e analisar as concepções de Juventude, Participação e Cidadania que embasam a proposta de formação em Participação Cidadã do programa federal Projovem Urbano, a partir da investigação dos seus materiais pedagógicos e documentos oficiais, considerando que, como componente das políticas públicas de juventude, representa ideias, valores e interesses de diferentes projetos de sociedade, no que tange as expectativas referentes à atuação social e política dos jovens brasileiros.

Diante da multiplicidade do conceito de Juventude, pode-se reconhecer que as ações direcionadas aos jovens estão intimamente relacionadas à sua definição, inclusive o reconhecimento ou não das diversas formas elaboradas para participarem de decisões e expressarem suas opiniões, seja sobre a escola, a cidade, a comunidade, a si mesmo, sobre a mídia, ou a política. Historicamente, as perspectivas sobre o segmento juvenil como problemas e como irresponsáveis têm predominado, entretanto, as concepções construídas nas últimas décadas, que abrangem o jovem como sujeito de direitos, reconhecem as juventudes, considerando as singularidades e a sua diversidade, além de contemplarem os problemas enfrentados pelos jovens, contribuindo para as desmistificações e desnaturalizações das características juvenis, principalmente no que concerne aos campos de conhecimento da Psicologia e da Sociologia, na perspectiva sócio histórica.

Do mesmo modo, contrapondo a perspectiva do jovem como um problema social, como incapaz de observar e apresentar questões que envolvam a vida em sociedade, as pesquisas e debates realizados a partir do ano 2000 e a Política Nacional de Juventude, originada a partir de 2005, inclusive o Projovem Urbano, contribuíram conceitualmente para uma compreensão dos mesmos como sujeitos que também podem participar dos diálogos, discussões e decisões governamentais, surgindo a necessidade de criação de espaços de interlocução entre juventude e Estado, reconhecimento afirmado também pela legislação brasileira a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Considera-se ainda, que o Projovem Urbano, a partir da sua implementação em 2005, representando um programa direcionado aos jovens que não haviam concluído o Ensino Fundamental, manteve constante a avaliação do programa, contemplando as pesquisas e estatísticas que demonstraram os baixos índices de escolaridade da juventude brasileira, ampliando consideravelmente a sua cobertura territorial, ou seja, o alcance do segmento juvenil, além de implementar mudanças e ações que permitiram a permanência dos jovens, como o Serviço de Acolhimento dos(as) filhos(as) dos(as) estudantes.

Quanto aos objetivos do PJU, em relação ao componente curricular da Participação Cidadã, ocorreram alterações entre 2005 e 2012, que o tornou uma dimensão específica do currículo, demonstrando sua importância para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Dessa forma, não apenas a formação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também em outras modalidades, entende-se a necessidade de cumprir o artigo 2º da lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no que se refere à preparação para a cidadania,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Assim, podemos entender que a formação proposta pelo Projovem Urbano a partir, principalmente, do componente curricular Participação Cidadã, se destaca com conhecimentos e práticas relevantes para o desenvolvimento e incentivo à participação e à cidadania dos jovens. Do mesmo modo, ressaltamos a importância da continuidade desse processo formativo, coadunando com Gohn (2011) afirmando que

[...] o exercício da democracia, em nome da cidadania de todos, é um processo, não uma engenharia de regras. Como tal, ele demanda tempo, é construído por etapas de aproximações sucessivas, em que o erro é (ou deveria ser) tão pedagógico quanto o acervo. (GOHN, 2011, p.67).

Destacamos, a partir das análises dos materiais pedagógicos que, apesar da proposta curricular contemplar a Participação Cidadã e a elaboração e

implementação de uma ação comunitária, notou-se que os aspectos que se relacionam com a formação para a participação e a cidadania não se restringem apenas à essas atividades, de forma que todos os conteúdos e as atividades abordam, direta ou indiretamente, fatores que contribuem para a atuação participativa dos jovens, como o trabalho coletivo, o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, o incentivo da expressão das opiniões dos(das) jovens, além da valorização das expressões juvenis, como o Hip Hop, a valorização da cultura local e a discussão e reflexão sobre temas sociais relevantes.

Vale ressaltar que, conforme Pateman (1992),

A participação, individual e coletiva – dotada de potencial pedagógico e conscientizador – seria fundamental para a manutenção do Estado democrático, Estado esse considerado não apenas como um conjunto de instituições representativas, mas como sociedade participativa [...] (PATEMAN, 1992 apud FEDOZZI, 2012, p. 21).

O programa Projovem Urbano, ao propor uma formação teórica e uma experiência prática de identificação e intervenção acerca de um problema enfrentado pela comunidade da região em que os(as) estudantes residem, possibilita um espaço de escuta, de diálogo e de reconhecimento da produção de sentidos dos jovens acerca do seu contexto histórico, social e cultural. Apesar do objetivo da formação prática para participação e cidadania, através de uma ação comunitária, ser direcionada para ações sociais específicas, para a comunidade local dos(as) jovens, desvalorizando a participação no diálogo e decisão acerca das políticas públicas e o caráter universal dos direitos humanos, compreende-se que a participação dos jovens no levantamento e nas ações que busquem solucionar problemas sociais pode representar um incentivo à busca por outros espaços e formas de engajamento político e de expressão participativa.

No que tange o projeto de sociedade participativo democratizante, que tem como fundamento o poder público como garantidor de direitos, este encontra no PJU um programa a se apoiar, na medida em que o jovem, sujeito de direitos, encontra bases para sua formação. Todavia foram identificados elementos e valores como o trabalho coletivo, a cooperação, a criatividade e a sociabilidade que também revelam influências neoliberais, voltadas especificamente ao mercado de trabalho, deixando clara a contradição existente nas concepções do programa.

Entende-se que o projeto político neoliberal valoriza o individualismo, tornando cada pessoa responsável por si e reduzindo a função estatal de garantir para a sociedade civil o acesso aos direitos, focando a responsabilidade em organizações e instituições sociais que trabalham para um bem comum, mas com intuito de satisfazer necessidades individuais (DAGNINO, 2004a, 2004b). Para este projeto, a participação política deve ser institucionalizada, o que podemos compreender como a valorização da participação eleitoral e a centralização do poder do Estado, como abordado por Bobbio (1991), contribuindo para a manutenção de uma divisão desigual do poder nas tomadas de decisão.

Enquanto o projeto político participativo democratizante sustenta a importância do Estado na garantia de direitos, afirmando um compromisso com a ampliação de espaços participativos da sociedade civil junto ao Estado, de forma a possibilitar o debate e o encontro de diferentes projetos de sociedades e perspectivas sobre os problemas sociais e suas soluções, valorizando o caráter politizado da participação e da cidadania (DAGNINO, 2004a, 2004b) e, principalmente, podendo contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Considerando os diferentes projetos de sociedade abordados por Dagnino (2004a, 2004b) e que deram base para a análise dos materiais pedagógicos, acerca das dimensões conceituais da Juventude, Participação e Cidadania, foram verificados elementos contrastantes, tanto do projeto participativo democratizante, quanto do projeto neoliberal. No entanto, a partir do entendimento da participação como direito, todas as demandas e posicionamentos são legítimas (GOHN, 2011), o que representa que o processo de constituição do programa federal Projovem Urbano, como política pública, assegurou a presença dessa diversidade ideológica.

Ao acompanharmos o histórico do surgimento da Política Nacional de Juventude, que contou com a participação de diversos representantes da sociedade civil, pesquisas foram realizadas e instituições foram mobilizadas para realizar este projeto e, na medida em que a implicação da lei não se faz suficiente para garantir direitos, podemos observar a necessidade de que acompanhem as ações governamentais, como meio de efetivar as políticas públicas e impedir que sejam reduzidas a políticas de governo passageiras, superadas junto às trocas no poder executivo.

Partindo das reflexões possibilitadas por esta pesquisa foram suscitadas outras questões que poderiam culminar em novos estudos como, por exemplo, o

aprofundamento teórico dos conceitos de Participação e de Cidadania na perspectiva das relações e ações cotidianas; a investigação sobre os meios de expressão e resistência construídos pelos jovens e que não são reconhecidos como participação cidadã e/ou política, nos termos institucionalizados; e, em que medida, ao longo dos anos, as Conferências Nacionais de Juventude poderão contribuir para uma formação política e cidadã dos jovens.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, set./out./nov./dez. 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.
- ALBERTO, M. F. P. Pensamento crítico, formação de psicólogo e atuação junto à infância e juventude. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 17, n. 3, p. 421-426, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/10.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- ALMEIDA, M. H. T. de. Prefácio. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p. 09-10.
- AMABILE, A. E. de N. Políticas Públicas. In: CASTRO, C. L.F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012, p. 390-391. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- AQUINO, L. M. C. de. Introdução. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p. 23 - 39. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf>Acesso em: 21 out. 2017.
- ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-10, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15981.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.
- AZEVEDO, J. M. L. de A. Uma proposta analítica para a política educacional no espaço de intersecção das abordagens. In: AZEVEDO, J. M. L. de A. **A Educação como política pública**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 57 - 68. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-33, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12469>>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- BARDIN, L. Definição e Relação com as outras Ciências. In: BARDIN, L. **Análise Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009. p. 29-48.
- BARDIN, L. Organização da Análise. In: BARDIN, L. **Análise Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009. p. 121-128.

BIBLIOTECA VIRTUAL DOS DIREITOS HUMANOS. **O que é a OMS?**. [200-] Disponível: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/o-que-e-a-oms.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BOBBIO, N. Participação política. In: _____. **Dicionário de Política**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1991, p. 888-889.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES, Campinas**, v. 24, n. 62, p. 26 – 43, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **1ª Conferência Nacional de Juventude**: Levante a sua bandeira - Caderno de Resoluções. 2008b. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjnyM61jZLRAhVDFpAKHWBaDpEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.secretariadegoverno.gov.br%2F.arquivos%2Fimagens-publicacoes%2F29%2520Resolucoes%2520e%2520Balanco.pdf%2F%40%40download%2Ffile%2F29%2520Resolucoes%2520e%2520Balanco.pdf&usg=AFQjCNGPgl_TOKToNfWVOoHcefk-47Zi9A>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. **2ª Conferência Nacional de Juventude** “Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de direitos - Conquistar direitos, desenvolver o Brasil” – Propostas Finais Aprovadas. 2011. Disponível em: <https://issuu.com/participatorio/docs/propostas_finais_da_ii_conferencia>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. **3ª Conferência Nacional de Juventude** “As várias formas de mudar o Brasil”. 2015. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0017/5777/relatorio-final-3-conferencia.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Juventude. Secretaria-Geral da República. Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura - Unesco. **Conselhos de Juventude**: Fortalecendo diálogos, promovendo direitos. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2010a. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/3680/Guia_de_Conselhos_2010.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Emenda Constitucional nº 65, de 2010**. Insere o termo “jovem” no Artigo 227. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Documents/Downloads/guiajuventude.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. 2005b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura; Instituto Vladimir Herzog. Linha do tempo da resistência à ditadura militar no Brasil (1960-1985). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 153-184, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n80/14.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Contextualizando o Estatuto da Criança e do Adolescente no Âmbito da Saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Contextualizando o Estatuto da Criança e do Adolescente no Âmbito da Saúde. **Marco legal:** saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Ministério da Saúde, 2005a, p. 7-19. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014276.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Programa Universidade Solidária.** Brasília: Portal Domínio Público. [200-] Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000025.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18/2008.** Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9903-projovem-urbano-parecer-18-2008&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Projovem Urbano. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008c. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Projovem%20Urbano/projeto_pedagogico_projovem_PPI.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. **Projovem Integrado**. [2007]. Disponível em: <<http://secretariadegoverno.gov.br/.arquivos/projovemintegrado>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2012a. (Coleção Projovem Urbano).

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; SALGADO, M.U.C.; AMARAL, A.L. (Org.). O seu Manual. In: BRASIL. **Manual do Educador: Unidade Formativa I**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012b, p. 08-12. (Coleção Projovem Urbano).

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Governo. Políticas Públicas de Juventude. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Governo. **Revista Brasil + Jovem**. Ano 1, n. 1, 2017, p. 04 - 08. Disponível em: <https://issuu.com/participatorio/docs/revista_brasil_mais_jovem_-_n___1>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria-Geral da Presidência da República. **Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Imprensa Nacional. 2013a. Disponível em: <http://www.bemtv.org.br/centralsolidaria/downloads/cartilha_politicas_publicas_para_juventude_2013.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Conselho Nacional de Juventude. **Estatuto da Juventude: mais direitos para a juventude que transforma o Brasil**. Lei nº12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: Imprensa Nacional. 2013b.

BUSTAMANTE, J. Poder comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital. In: SILVEIRA, S. A. da. **Cidadania e Redes Digitais - Citizenship and digital networks**. São Paulo: Comitê gestor da internet no Brasil - Maracá - Educação e Tecnologias, 2010, p. 11 - 35. Disponível em: <http://www.cidadaniaeredesdigitais.com.br/_files/livro.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

CARRANO, P. C. R. Uma educação integral para um ensino médio?. **Desafios da Conjuntura**, São Paulo, v. 1, n. 30, dez. 2012, p. 09-10. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/dc30_internet.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CARVALHO, J. M. de. Introdução: mapa da viagem. In: CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 7 - 13.

CHAUÍ, M. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, A. C. C. (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Pólis, 2005, p. 23 - 30. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/os-sentidos-da-democracia-e-da-participacao/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

COMAZZETTO, L. R. et al. A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 145-157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n1/1982-3703-pcp-36-1-0145.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

COSTA, D. R. **Institucionalização da participação política no Estado: História de defesa de direitos e interesses. Brasil e Chile em perspectiva**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Ciência Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19906/1/2016_DeniseResendeCosta.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

COVRE, M. de L. M. **O que é Cidadania?** 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). **Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización**. Caracas: FaCes/Universidad de Venezuela, 2004a, p. 95-111. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

DAGNINO, E. Confluência Perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, Alejandro (Org.). **La cultura em las crisis latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2004b. p. 195 – 216. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100918083912/grimson.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

DALLARI, D. de A. **O que é participação política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/a-musica-entra-em-cena-o-rap-e-o-funk-na-socializacao-da-juventude-em-belo-horizonte/>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40 – 52, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

DAYRELL, J. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, J (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, Observatório da Juventude da UFMG, 2016. p. 249 – 304. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/Livro-Por-uma-pedagogia-das-juventudes.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101 - 133. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 82, 2009, não paginado. Disponível em: <<http://www.nepp.unicamp.br/images/cadernos-e-livros/cadernos-do-nepp/pdfs/caderno82.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

FAUNDEZ, A. **O Poder da Participação**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época).

FEDOZZI, I. et al. Participação, Cultura Política e Cidades. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 30, p. 14 – 44, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n30/02.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

FONSECA, D. C. Adolescência e Subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107066/ISSN1981-8106-2011-21-36-63-83.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

FONSECA, D. C. **Os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência**. 2008. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/17302/1/Debora%20Cristina%20Fonseca.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

FREITAS, M. V. de. Apresentação. In: FREITAS, M. V. de. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, [2005], p. 5. Disponível em: <http://juventude.gov.br/jspui/bitstream/192/212/1/LEON_ABRAMO_juventudeeadolescencianobrasil_2005.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

GALLO, S. Política e Cidadania. In: _____. **Ética e Cidadania: caminhos da filosofia (elementos para o ensino de filosofia)**. Campinas: Papirus, 2002. p. 25 – 34.

GATTI, B. A. Introdução. In: _____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-14. (Série Pesquisa e Educação)

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: atlas, 2002, p.41-57.

GOHN, M. da G. Participação: paradigmas, teorias, definições, representações e significados. In: _____. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-32. (Coleção questões da nossa época).

GOMES, J. J. Direitos Políticos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, n. 100, p. 103-130, jun./jul. 2010. Disponível em: <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbepdocs/100103130.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

HAUCK, J. C. R.; ÁVILA, R. O. de. Os *think tanks* e suas contribuições para o pensamento social e político: um resgate histórico-exploratório sobre o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap). **Cadernos de História**, v. 15, n. 23, Belo Horizonte, jul./dez. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Documents/Downloads/7764-30544-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Documents/Downloads/7764-30544-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2016.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, n. 55, v. 21, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

INSTITUTO LULA. História. Não paginado. Disponível em: <<http://www.institutolula.org/historia>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

INSTITUTO PÓLIS. Controle social das políticas públicas. **Boletins Repente: Participação popular na construção do poder local**, São Paulo, n. 29, ago. 2008, p. 1-4. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/1058/1058.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

IPEA. Juventude. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota Técnica: Experiências de Monitoramento dos Resultados de Conferências Nacionais**. Brasília: IPEA, 2013, p. 27-31. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5795/1/NT_n07_Experiencias-monitoramento-resultados_Diest_2013-out.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

IPEA. O Ipea – Quem somos. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68>. Acesso em: 24 out. 2016.

KERBAUY, M. T. M. Políticas de Juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 18-19, p. 193-203, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106967/ISSN1982-4718-2005-10-18-193-206.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 out. 2016.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTDBR, 2005. p. 77-95.

LEITE, M. da S. P. Políticas sociais e cidadania. **PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 117-131, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

LICO, F. M. de C.; WESTPHAL, M. F. Os jovens no contexto das políticas públicas. In: WESTPHAL, M. F.; BYDLOWSKI, C. R. **Violência e Juventude**. São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 25-39. (Saúde em debate).

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.25-44. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MAIA, A. A. de M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617 - 631, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/35884/28872>> Acesso em: 29 jan. 2017.

MARIGHELLA, C. **Questões de Organização**. 1968. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marighella/1968/12/questoes.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 09-39. (Coleção Temas Sociais).

MOMMA, A. M.; CARDOSO, L. D.; BRYAN, N. A. P. Políticas Públicas: para quem e para que projeto político-social? In: MOMMA, A. M.; LIMA, E. M. M. de; CARDOSO, L. D.; ANTUNES, M. A. M.; BRYAN, N. A. P. (Org.). **Políticas Públicas de Educação-saúde: reflexos, diálogos e práticas**. Campinas: Alínea, 2009.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. Apresentação. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 7-17.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre a ONU**. [2014]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 2.037, de 7 de Dezembro de 1965**. Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os povos. 1965. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a-e-Jovem/declaracao-sobre-a-promocao-entre-a-juventude-dos-ideais-de-paz-respeito-mutuo-e-compreensao-entre-os-povos-1965.html>>. Acesso em: 22 out. 2016.

ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD. **OIJ** Todos los jóvenes valen. 2012. Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120521163830_60.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 35, n. 1 e 2, p. 139 - 165, 1990. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_socilogica_da_juventude_0.pdf >. Acesso em: 21 nov. 2017.

PATEMAN, C. **Participação e Teoria Democrática**. Tradução de L. P. Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERES, T. H. de A. Comunidade Solidária: a proposta de um *outro* modelo para as políticas sociais. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 109-126, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/Documents/Downloads/37-7679-2-PB.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PLANALTO - PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Michel Temer assume definitivamente a Presidência e toma posse nessa quarta (31)**. 2016. Disponível em:< <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/08/michel-temer-assume-definitivamente-a-presidencia-e-toma-posse-nesta-quarta-31>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2017.

PORTAL DA JUVENTUDE. Secretaria Nacional da Juventude. **Conheça o maior pacote de ações para juventude brasileira**. 2017b. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

PORTAL DA JUVENTUDE. Secretaria Nacional da Juventude. **Consulta Pública Online**. 2017a. Disponível em:< http://juventude.gov.br/sinajuve/#.WWy_WYgrLIU>. Acesso em: 17 jul. 2017.

PRIORI, A.; POMARI, L. R.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. A ditadura militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. In: PRIORI, A.; POMARI, L. R.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. **História do Paraná (séculos XIX e XX)** [online]. Maringá: Eduem, 2012, p. 198 – p. 213. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/k4vrh/pdf/priori-9788576285878.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

PROUNI. **O que é o Prouni**. BRASIL, 2017. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Data de acesso: 16 out. 2017.

RAMALHO JÚNIOR, Á. Liberalismo. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A.E. de N. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012a, P. 301 - 305. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

RAMALHO JÚNIOR, Á. Neoliberalismo (perspectiva teórico/conceitual). In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A.E. de N. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012b, P. 346-351. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

RAMOS, C. A. Hannah Arendt e os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 267-296, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/rf?dd1=3703&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n.1, jul. 2009, p.1-15. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Saúde. Introdução. In: SÃO PAULO. Secretaria da Saúde. **Manual de Atenção à Saúde do Adolescente**. São Paulo: SMS, 2006, p. 17-18.

SILVA, E. R. A. da; ANDRADE, C. de. A Política Nacional de Juventude: Avanços e Dificuldades. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. de. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, p. 43 – p. 69. Disponível: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf> Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, E. R. A. da; MACEDO, D. M. B. de. O Conselho Nacional de Juventude e a participação social dos jovens no ciclo de políticas públicas. In: SILVA, E. R. A. da; BOTELHO, R. U. (Org.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2016, p. 17 – 58. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ipea_160513_livro_dimensoes.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

SILVA, J. M. A. de P. E. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 125-135, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SILVA, R. C. da; CARVALHO, M. de A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: IX **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA. CLIMATOLOGIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**. Fortaleza: ABClimate/UFCE. 2010. Não paginado. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf>. Acesso em 29 nov. 2015.

SILVA, R. S.; SILVA, V. R. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SOUZA, C. Estado da Arte da pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p. 65 - 86.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SOUZA, C.H.L. de. Caracterização das Conferências. In: SOUZA, C.H.L. de. **A que vieram as Conferências Nacionais?** Uma análise dos objetivos dos processos realizados entre 2003 e 2010. Rio de Janeiro: IPEA, 2012, p. 09-10. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1231/1/TD_1718.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

SOUZA, C.H.L. de. Evolução Histórica do Fenômeno. In: SOUZA, C.H.L. de. **A que vieram as Conferências Nacionais?** Uma análise dos objetivos dos processos realizados entre 2003 e 2010. Rio de Janeiro: IPEA, 2012, p. 13-18. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1231/1/TD_1718.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

SOUZA, T. G. de; LARA, A. M. de B. As resoluções internacionais da ONU/UNESCO para a juventude e suas relações com a educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 17, n. 1, p. 139 – 153, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27727/pdf_47>. Acesso em: 26 dez. 2016.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 16 – 39, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

STRELHOW, T. B. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 38, p. 49 – 59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção Social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 137-147, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/15.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Plebiscitos e Referendos**. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/plebiscitos-e-referendos/plebiscito-e-referendo>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

UNESCO. **Políticas Públicas de/ para/ com as Juventudes**. In: UNESCO. Visão de Conjunto. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

VIGANO, S. de M. M; LAFFIN, M.H.L.F. Projovem Urbano de Santa Catarina: Um olhar para as Juventudes. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 05, n. 01, p.106 - 122, 2015. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/125/80>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

ZAN, D. D. P. e. Estudos sobre juventude no Brasil dos últimos 50 anos. In: EDELSTEIN, G. E. et al. **Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas**: La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013, p. 189 – 212. Disponível em: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/2013/05/EBOOK_MIRANDA.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

ZANELLA, A. V.; GROFF, A. R.; SILVA, D. O. B. da; MATTOS, L. K. de; FURTADO, J. R.; ASSIS, N. de. Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 18, n. 2, abr./jun. 2013, p. 327 – 333. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a19.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.