

Carlos Soares Barbosa

EDUCAÇÃO
E PARTICIPAÇÃO SOCIAL
E POLÍTICA DE JOVENS
no GOVERNO LULA
potencialidades, limites e contradições

Carlos Soares Barbosa

EDUCAÇÃO
E PARTICIPAÇÃO SOCIAL
E POLÍTICA DE JOVENS
no GOVERNO LULA
potencialidades, limites e contradições

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 o autor.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil
Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil
Ramoff Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil
Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil
Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil
Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil
Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eyng
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica Peter Valmorbida
Imagens da capa Rawpixel.com, Wisoot - Freepik.com
Editora executiva Patricia Bieging
Assistente editorial Landressa Schiefelbein
Revisão Reinaldo Miranda
Autor Carlos Soares Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B238e Barbosa, Carlos Soares -
Educação e participação social e política de jovens no
governo Lula: potencialidades, limites e contradições. Carlos
Soares Barbosa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 181p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-120-2 (brochura)
978-65-5939-121-9 (eBook)

1. Educação. 2. Política social. 3. Juventude.
4. Governo. 5. Sociedade. I. Barbosa, Carlos Soares. II. Título.

CDU: 37.015
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.219

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

SUMÁRIO

Prefácio 11

Apresentação..... 15

Início de conversa 22

Capítulo 1

As Políticas Educacionais e Sociais no Contexto do “Novo-Desenvolvimentismo” do Governo Lula da Silva:

ruptura com a agenda neoliberal? 39

1.1 Florestan Fernandes: alicerces epistemológicos
para compreensão da permanência do capitalismo
dependente no Brasil no governo Lula..... 58

Capítulo 2

Capital Social e as Estratégias Educativas para a Nova Sociabilidade do Capital no Novo Milênio:

participação, cidadania
e democracia na perspectiva liberal 69

2.1 O Fomento à Participação dos Pobres
em Ações Comunitárias: a nova roupagem
do programa Desenvolvimento de Comunidade (DC)
da era desenvolvimentista (1960-1980)..... 82

Capítulo 3

**O Paradigma da Participação nas Políticas
de Juventudes e o Projovem Urbano:**

contexto e execução 96

3.1 O Projovem Urbano no Contexto
das Políticas de Juventudes
e da Redemocratização da Democracia 116

3.2 Participação Cidadã e Plano de Ação
Comunitária: as estratégias metodológicas
para a produção de capital social 121

Capítulo 4

A Participação Cidadã no Projovem Urbano:

possibilidades, limites e contradições 129

4.1 Educandos e Educadores do Projovem
Urbano: precarização do trabalho
e baixa participação cidadã..... 130

4.2 Participação Social e os Desafios
do Plano de Ação Comunitária:
entre a emancipação e o conformismo 148

Considerações finais 162

Referências 167

Sobre o autor 178

Índice remissivo..... 179

PREFÁCIO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

(Karl Marx, O18 Brumário de Luís Bonaparte).

É significativa a publicação deste livro quando o mundo vive uma das maiores crises sanitárias, com a pandemia da COVID-19, associada ao agravamento da crise estrutural do capital. No Brasil, as duas crises são ainda mais assustadoras, pois encontram uma sociedade esfacelada, tendo-se, no plano da sociedade política, um governo, ao mesmo tempo autoritário e com elementos do fascismo, inoperante na função de coordenar a política pública.

Em sua estrutura, pairam disputas e acordos nem sempre republicanos, entre os três poderes. A contaminação da independência formal e constitucional entre eles se manifestou de forma clara no contexto do golpe midiático jurídico-parlamentar que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

O governo ilegítimo de Michel Temer assumiu a representação do capital internacional, aliando-se às forças conservadoras do legislativo para aprovação de contrarreformas que feriram de morte a Constituição Federal, a começar pela aprovação da Emenda Constitucional n. 96/2016. Os acontecimentos no Brasil nesse período demonstraram a correção da análise de Carl Smith, citado por Giorgio Agaben, sobre a relação entre o jurídico e o político no Estado de Exceção¹.

1 AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. São Paulo: Boitempo, 2004.

Abriu-se, assim, o caminho a emendas constitucionais e leis posteriores que operacionalizaram a retirada de direitos da classe trabalhadora, principalmente pela via da desregulamentação do trabalho, levando à escalada os índices de desemprego e à ampliação significativa o trabalho informal. Vamos encontrar na reforma trabalhista, da previdência social, na lei da terceirização e no “novo ensino médio”, uma composição coerente que associou desemprego, informalidade, precariedade e flexibilidade.

Imagens significativas deste fenômeno estão nos aplicativos de comercialização on line de bens e serviços, pelos quais muitos dos trabalhadores encontram saída para a sobrevivência, ainda que acabem se matando dada a tamanha exploração do trabalho. É a chamada uberização do trabalho, combinando extensão e intensificação da jornada, juntamente com elevada precarização tanto do trabalho quanto da pessoa que trabalha². Esta se vê desprotegida tanto de direitos trabalhistas, quanto de condições mínimas de segurança física e psicológica no desenvolvimento de suas atividades.

No plano da sociedade civil, por sua vez, temos uma sociedade fragmentada. Ironicamente, parece que o (des)governo Bolsonaro consegue reunir no bloco dos “70%”, um espectro de forças políticas que transita desde a direita liberal – com setores que ainda preservam alguns princípios republicanos herdados dos clássicos – até o que se reconhece como “esquerda”, esta também mais plural do que o senso comum tende a reconhecer.

Tal delimitação já nos remete à diversidade de “comprimentos de onda” ideológicos que forma o espectro. Os grupos citados se compõem por frações que podem representar as classes fundamentais capitalista e trabalhadora; porém, ideologicamente, relacionam-se

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

com tais determinações por mediações contraditórias produzidas pelo “conformismo de que são conformistas”³ e por suas “experiências herdadas e transformadas”⁴. Essas mediações, por vezes, nublam as identidades de membros da classe trabalhadora.

Talvez o apagamento dessa identidade explique os outros 30% serem compostos não somente por membros da burguesia, mas também por trabalhadores e trabalhadoras pobres. Assim, encontram nos disfarces populistas do ultraconservadorismo alguma explicação para sua miserabilidade.

O elevado desemprego no Brasil atualmente mostra que o país não superou o “fordismo periférico” e não teve mais do que uma rápida passagem pelo “pós-fordismo periférico”⁵ no sonho embalado pelo neodesenvolvimentismo. A concentração da nossa economia na esfera do comércio e dos serviços reflete o quanto o país recuou no projeto de inserção na divisão internacional do trabalho pela via da industrialização e do desenvolvimento científico-tecnológico. Uma corrida que já havia sido perdida no contexto da chamada “terceira revolução industrial”, mas da qual, hoje, sequer participa; opção subjacente, inclusive, à virada de alinhamento político do sul para o norte do mundo feito pelo atual (des)governo.

O conteúdo deste livro coloca luz sobre outro projeto, sobre disputas, sobre possibilidades de (des)alinhamentos políticos e econômicos contrahegemônicos, quando o debate era vigoroso e o dissenso, profícuo. Focalizam-se dimensões estruturais e superestruturais do Estado brasileiro no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Mas também se revelam sujeitos e subjetividades da

3 GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

4 THOMPSON, E. A *Miséria da Teoria* ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

5 BRAGA, Ruy. *A política do precariado*. São Paulo: Boitempo, 2012.

classe trabalhadora, analisando-se relações contraditórias entre educação e economia, mediadas pela política pública. Trata-se de uma investigação que, evidenciando contradições, não deita fora um programa educacional de corte focalizado e compensatório – que mereceu críticas a partir de expectativas com um projeto de governo de corte nacional-popular, muitas das quais, frustradas –, mas busca aprender com a experiência.

Publicar tais análises neste momento é pedagógico. É dispor-se a superar dialeticamente a aliança com o capital como horizonte de ampliação do Estado de direito no Brasil. Essa promessa não logrou êxito. Se assim o reconhecemos, não somente pelas derrotas, mas pelos aprendizados, podemos continuar lutando para fazer (outra) história.

Rio de Janeiro, 02 de julho de 2020

Marise Nogueira Ramos.

APRESENTAÇÃO

Foram necessários mais de vinte anos para que o Partido dos Trabalhadores (PT), desde sua fundação, chegasse ao governo federal. Após três tentativas consecutivas no pleito eleitoral (1989, 1994, 1998), o candidato Luís Inácio Lula da Silva, doravante chamado de Lula da Silva, finalmente assumiu o cargo máximo do executivo nacional, em 2003. Mais do que um novo governo que se iniciava, instauravam-se naquele momento as esperanças e expectativas de mudanças para as classes trabalhadoras que se renovavam mediante os altos índices de desemprego e os ataques aos direitos sociais produzidos por uma década de implementação da política neoliberal no país.

No entanto, para os seus críticos, em 2003, o vermelho da bandeira petista já não era mais tão representativo das lutas e projetos de transformações estruturais empunhados na primeira década de sua fundação, ocasionado pelas mudanças efetuadas a partir de meados da década de 1990. A reorientação partidária foi justificada por suas principais lideranças como estratégia necessária para o alcance do objetivo maior, que era chegar ao poder. Ponto de pouco consenso, este e outros fatos acabaram por dimensionar a fissura existente dentro do PT, cujos conflitos, entre outras consequências, ocasionaram a saída de importantes quadros de políticos e intelectuais, no decorrer da década de 1990, e a fundação de novos partidos políticos.

Com o golpe de 2016 novos desafios se impuseram aos trabalhadores, dada a retomada da ortodoxia neoliberal e o ataque aos direitos trabalhistas e demais direitos sociais. A não aceitação por parte das frações das classes dominantes e médias da rejeição de seu projeto político e societário nas eleições de 2014 as levaram a colocar em prática um conjunto de estratégias com o fito de reduzir o apoio popular ao governo do PT e conquistar o consenso (ativo/

passivo) sobre as necessidades de ajustes estruturais como forma de “salvar” a economia. A partir de então, empreendeu-se uma intensa campanha antipetista nas redes sociais e na grande mídia, que contou com o apoio majoritário de membros do legislativo e do judiciário. A consolidação desse processo culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e, posteriormente, em 2018, a eleição de um governo explicitamente desafeto aos valores da democracia, a ciência e as causas dos trabalhadores, além de fortemente vinculado aos interesses do agronegócio e do capital financeiro-especulativo, que se expressa por meio dos programas de privatização, do inexpressivo combate à grilagem das terras indígenas e ao desmatamento da Floresta Amazônica, entre outras ações.

O campo educacional não tem passado ileso a esse contexto de retomada da ortodoxia neoliberal e de neoconservadorismo político e cultural. Além dos ataques desferidos aos educadores comprometidos com um projeto de sociedade e de educação vinculados aos interesses dos trabalhadores e não subordinados aos interesses do capital, o projeto educacional que vai se configurando no pós- golpe é o de uma educação acrítica, conformadora e atrelada aos interesses do capital, isto é, orientada no sentido oposto da formação humana e integral defendida pelo pensamento histórico-crítico. Na disputa pelo consenso, a justificativa apresentada no discurso governamental e de seus apoiadores para o redirecionamento da política educacional é o baixo desempenho da educação nacional atestada pelas avaliações externas, ainda que tal argumento possa ser confrontado com os resultados dos colégios federais nos referidos exames, demonstrando que um corpo docente qualificado, com plano de carreira estruturado, infraestrutura escolar adequada e projeto político pedagógico construído coletivamente e fundamentado nos princípios políticos-filosóficos da formação integral e humana são ações que favorecem a excelência do trabalho pedagógico.

Ademais, a aferição da qualidade educacional não se restringe ao desenvolvimento da dimensão cognitiva. Por ser um “constructo” bem mais amplo e complexo, outras dimensões do sujeito precisam ser desenvolvidas para que a educação cumpra, no mínimo, a finalidade expressa no Art. 2º da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9294/96), qual seja, a de promover o desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Contudo, seriam esses os objetivos da formação elaborada no governo Lula da Silva e oferecida aos jovens de 18 a 29 anos, com baixa escolaridade e renda?

Em específico à Educação de Jovens e Adultos (EJA), verifica-se que a partir de 2016 a modalidade vem perdendo espaço na agenda governamental e adquirindo total invisibilidade nas políticas do governo Bolsonaro. Entretanto, a inexpressiva atenção conferida ao direito à educação de qualidade para as pessoas jovens e adultas não tem provocado reações significativas por parte dos diferentes grupos sociais, ou mesmo dos sujeitos imediatamente interessados – jovens e adultos trabalhadores. Com exceção de uns poucos movimentos de resistência, algo parecido ocorreu em relação ao processo de *impeachment* de Dilma Rousseff e às reformas recentemente implementadas – trabalhista, previdenciária e educacional. Nesse sentido, é preciso refletir, após 14 anos de governo do PT, o que teria contribuído para o arrefecimento da euforia popular manifesta no início do governo, a identificação de parcela expressiva das camadas populares ao projeto neoconservador e o não recrudescimento das mobilizações de massa suficientemente capazes de impedir a vitória de tal projeto no pleito eleitoral de 2018.

Se, em um primeiro momento, esses fenômenos podem ser compreendidos como resultado direto do descontentamento popular com as práticas de corrupção divulgadas nos distintos aparelhos midiáticos, podem ser entendidos também em decorrência da pouca

atenção dada pelo PT para a formação e renovação da sua base partidária, bem como a direção e a forma que as políticas sociais foram conduzidas. Na educação de pessoas jovens e adultas, apesar da diversidade de ações e programas criados no governo do PT, perdeu-se a oportunidade de se implementar, de modo efetivo, uma educação integral e emancipadora, voltada para a formação de intelectuais orgânicos dos trabalhadores, na concepção gramsciana. Ainda que essa não seja função exclusiva da escola, tendo em vista que a disputa por hegemonia e o processo de formação humana ocorrem em distintos espaços sociais, é preciso reconhecer a importância e a contribuição da escola para essa finalidade e para o fortalecimento da democracia.

Sustentamos o referido argumento com base na análise do Projovem Urbano (PJU), programa educacional criado no governo Lula da Silva destinado aos jovens de 18 a 29 anos de idade, que tinha entre seus objetivos o fortalecimento da dimensão política e social dos educandos. O PJU é originário do Projovem, criado em 2005, que continha uma proposta de formação integral a ser empreendida por meio de um currículo integrado, com vista a desenvolver, de forma interdisciplinar e interdimensional, a dimensão do trabalho (por meio da qualificação profissional), da ciência, da cultura (por meio das disciplinas da Educação Básica) e da política (pelo viés da participação cidadã). Face ao seu Projeto Político Pedagógico Integrado, alguns educadores chegaram a postular no lançamento do Projovem que ele poderia trazer consigo a possível retomada do sentido político da escola, bem como reafirmar a dimensão política da EJA nas trilhas da Educação Popular.

Movidos por essa possibilidade, centramos nossa análise na dimensão curricular da Participação Cidadã, cujo objetivo, entre outros, era “abrir novos espaços de participação comunitária, social e política que contribuam para democratizar e transformar a nossa sociedade”. Para isso, uma das atividades obrigatórias da disciplina

era a elaboração/execução de um Plano de Ação Comunitária (PLA), ação social realizada pelos jovens, com o intuito de fomentar a sua participação política e social. Considerando os resultados de alguns estudos que fazem alusão ao baixo interesse dos jovens pela política institucionalizada, buscamos identificar a potencialidade dessas experiências comunitárias, isto é, se o encontro entre sujeitos portadores de diferentes concepções de mundo e de distintos projetos políticos e societários poderia viabilizar o início de um processo que contribuísse para a formação de novas consciências (de classe) e de comportamentos políticos capazes de (re)fortalecer os movimentos sociais progressistas.

As metas de matrículas projetadas por municípios e estados sinalizam as expectativas que nutriam em relação ao PJU. De setembro de 2008 a outubro de 2009, o programa contou com cinco entradas (adesão de municípios e estados), cuja meta total era atender 359.174 jovens, acrescida de 560 jovens em privação de liberdade, em três unidades prisionais. Embora a meta não tenha sido alcançada em alguns municípios, as matrículas efetivadas nacionalmente, entre os anos de 2012 e 2016, revelam a expressividade do PJU. Como pode ser observado na tabela abaixo, com o golpe de 2016 o programa foi bruscamente afetado, tendo sido extinto no Governo Bolsonaro, em 2019.

Matrícula do Projovem Urbano – 2012 / 2018

ANO	MATRÍCULAS
2012	53.623
2013	43.406
2014	48.990
2015	50.573
2016	44.299

2017	1.267
2018	594
% 2017/ 2018	- 53,12 %

Fonte: Todos Pela Educação, 2019

As reflexões aqui tecidas são produtos da pesquisa bibliográfica, documental e empírica, realizada no período de 2009 a 2013 nas cidades de Palmas (TO), São Vicente e Guarujá (SP)¹. Neste livro privilegiaremos nossa reflexão ao período do governo Lula. Apesar de o PJu ter possibilitado o aumento da escolaridade e a qualificação social de milhares de jovens, a finalidade aqui é compreender as mediações objetivas/subjetivas que não possibilitaram no chão da escola a materialização de uma formação libertária, na perspectiva freiriana e nos princípios da Educação Popular, ou da escola unitária de Gramsci, cuja leitura aligeirada e superficial dos documentos do programa poderia induzir.

Ao passo que são compreendidas as correlações de forças, disputas e os desafios para a construção de uma educação emancipatória destinada às classes trabalhadoras em um governo associado às causas dos trabalhadores, aos movimentos sociais progressistas e com significativo índice de aprovação popular, percebem-se, outrossim, os enormes desafios que se impõem aos educadores que fundamentam sua prática na pedagogia histórico-crítica para a construção de uma educação integral e unitária no atual contexto brasileiro – caracterizado pelo ultraconservadorismo econômico, político e cultural, que ataca os direitos sociais e coloca sob ameaça a democracia e o próprio Estado de Direito.

¹ A pesquisa teve continuidade posteriormente no município de Mesquita, localizado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, no período de 2014 a 2017. Os resultados foram publicados em Barbosa (2019).

Cabe destacar que reconhecemos que o Projovem Urbano adquiriu formatos, dinâmicas e fluxos próprios não previstos no seu Projeto Pedagógico Integrado (PPI), por ter sido apropriado de forma distinta pelos diferentes atores locais (gestores, coordenadores, educadores e alunos) e assumiu diferentes graus de institucionalidade na política municipal. Por ser um programa de envergadura nacional, não houve uma homogeneidade na sua execução, apesar do esforço da coordenação nacional nesse sentido. Por ser alvo de disputas e muito marcado como uma ação do governo do PT, o processo de descontinuidade, descaracterização e esvaziamento da proposta inicial do Programa no percurso dos seus 13 anos de existência (2005-2018) foi inevitável, desvelando a longa distância entre o proposto e o executado.

INÍCIO DE CONVERSA

O Projovem Urbano (PJU) é originário do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Básica, Qualificação Profissional e Ação Comunitária – Projovem, programa federal criado com a finalidade de promover a inclusão social dos jovens de 18 a 24 anos os quais, apesar de alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Após ser executado em mais de 200 municípios brasileiros, em 2008 o programa sofreu as seguintes modificações: aumentou a faixa etária dos sujeitos atendidos, para 18 a 29 anos; aumentou a carga horária e a duração do curso, de 12 para 18 meses; criou a obrigatoriedade de acontecer exclusivamente dentro de escolas públicas; a disciplina “Ação Comunitária” passou a se denominar “Participação Cidadã” e a ser ministrada, prioritariamente, por um profissional graduado em Serviço Social.

Em 2011, o governo Dilma Rousseff tomou a decisão de transferir a coordenação do Projovem Urbano da Secretaria Nacional de Juventude para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). Além de manter o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) e demais aspectos considerados como avanços, outras ações inovadoras foram empreendidas, entre elas, o acolhimento de crianças de 0 a 8 anos de idade – filhos/as do/as estudantes jovens mães e pais do programa – durante o horário das aulas, contratação de intérprete de libras para pessoas com deficiências e possibilidade de adesão direta ao programa para municípios com mais de 100 mil habitantes.

Desde sua criação o Projovem se constituiu objeto de pesquisa das áreas das Ciências Sociais, Linguística, Geografia, Serviço Social e, principalmente, da Educação – nas áreas das políticas públicas, avaliação, Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação docente, currículo, representações sociais, prática pedagógica, financiamento, trabalho e educação, educação e cidadania. Por intermédio de distintos aportes teóricos e metodológicos, os estudos buscaram compreender os limites e as potencialidades dessa política educacional, apresentada à sociedade como um programa de inclusão, de caráter emergencial e experimental. Emergencial, face às condições de vulnerabilidade social e precarização das condições de existência dos jovens brasileiros e; experimental, devido à proposta político-pedagógica de formação integral, oportunizada pela integração da Educação Básica, qualificação profissional e ação comunitária.

Em relação aos estudos na área de “Trabalho e Educação” que tiveram o Projovem Urbano como objeto de estudos, estes buscaram investigar as questões relativas à profissionalização¹, refletir sobre o conceito de trabalho e os sentidos atribuídos pelos jovens², bem como analisar o modelo de escolarização e da qualificação profissional³.

O Projovem Urbano se constituiu objeto de reflexão nos Grupos de Trabalho (GT) das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O estudo de Navarro e Soares (2007), apresentado no GT-05 (Estado e Política Educacional) da 30ª reunião, questionou até que ponto o programa representava uma política pública com potencialidades emancipadoras; enquanto Andrade (2010), no GT-09 (Trabalho e Educação) da 33ª reunião, propôs discutir o conteúdo e os condicionantes ideológicos da qualificação, na medida em que a qualificação se constituía, na prática, em estratégia de formação de um “cidadão trabalhador” virtuoso e protagonista.

1 Ver Silva (2011), Vasconcelos (2008) e Caú (2009).

2 Ver Maciel (2010) e Oliveira (2009).

3 Ver Pires (2007)

Entre os anos de 2006 e 2019 também foram publicados muitos artigos sobre o programa, dos quais muitos sublinham a formação precarizada, especialmente quanto à qualificação profissional. Ribeiro (2011), ao investigar as experiências do programa em Nova Iguaçu, município da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, considera que o Projovem Urbano, ao mesmo tempo em que abre oportunidade de escolarização para excluídos do sistema escolar, conforma, ética e politicamente, um amplo contingente de jovens à dinâmica da sociabilidade burguesa, cumprindo muito mais a função político-pedagógica de mediação do conflito de classe por meio da propagação da ideia de protagonismo social combinada com a de empreendedorismo, do que a garantia exitosa dos objetivos expressos do Projeto Político Pedagógico.

Para Souza (2011), a leitura da proposta de educação profissional integrada a estratégias de elevação de escolaridade, contida nos documentos oficiais, dá a impressão de ter sido inspirada na “escola unitária” de Gramsci, mas, na realidade, funcionava como uma espécie de pedagogia da política necessária à manutenção da hegemonia burguesa, visto que educa os jovens para convivência e aceitação da realidade atual do mercado de trabalho sinalizado pelo desemprego e pela precariedade. Rummert e Alves (2010) também fizeram duras críticas ao programa. Para as autoras, o Projovem Urbano serviu como via de escape aos jovens trabalhadores que não serão efetivamente incorporados no núcleo orgânico do processo produtivo, mas que precisavam ser mantidos sob controle e conformados, de modo que não viessem a se tornar geradores de instabilidade social. Nesse sentido, para as autoras, mais do que se constituir uma efetiva democratização de acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico, o Projovem Urbano e outros programas similares, no mais das vezes transformaram-se em processos de “certificação vazia”, cumprindo a finalidade de educar para a empregabilidade, produtividade, competitividade e coesão social.

A dimensão curricular – denominada Ação Comunitária, inicialmente, e Participação Cidadã, posteriormente – também despertou o interesse de alguns estudiosos. Machado (2009) buscou analisar se a Ação Comunitária contribuía para a promoção da participação do jovem na cidade de Salvador-BA. Ao privilegiar os egressos como sujeitos da pesquisa, os resultados mostraram que, apesar das limitações e descontinuidades na realização de ação comunitária, o programa suscitava uma mudança na forma de agir e pensar dos jovens, os quais passaram a ter maior envolvimento em ações voluntárias, embora não fosse a “participação crítica” vislumbrada no Projeto Político Integrado (PPP) do programa. Soeiro (2011) investigou as repercussões da ação comunitária na vida dos jovens participantes do Projovem em São Luís do Maranhão. Centrando também a pesquisa nos egressos, concluiu que, embora houvesse entraves a um melhor desenvolvimento da ação, o programa proporcionou uma mudança na percepção do que se refere à mobilização e ações reivindicatórias.

Outro artigo a ser destacado é o de Andrade (2010), que entendia a “Participação Cidadã” como um processo formativo voltado para a produção de um indivíduo capaz de assumir-se como promotor de mudanças positivas na sua própria vida e na da sociedade brasileira como um todo, a começar pela melhoria na “qualidade de vida” da comunidade onde estava domiciliado. Entretanto, segundo o autor, trata-se de uma participação que assumia, inequivocamente, um sentido de realização mais pessoal que coletiva; de um esforço de intervenção na realidade social que se construía primeiramente como atividade individual exemplar e que iria se tornar coletiva à medida que outros passassem igualmente a incorporar tal atitude. Ressaltou ainda que, apesar de os jovens aprenderem que se deve cobrar do poder público uma efetiva atuação em um dado espaço social, eram estimulados a entender que, na eventual impossibilidade ou demora dessa atuação, a própria comunidade deveria ser mobilizada pelo(s) protagonista(s) e assumir a sua parte, sob o pretexto de que não se

pode esperar “que o Estado faça tudo por nós”. Dessa forma, o que se pretendia era transformar a mobilização “solidária” em uma suposta alternativa à ação do poder público.

Metodologicamente, os estudos sobre a “Participação Cidadã” no Projovem Urbano fizeram uso da pesquisa empírica e, de modo geral, limitaram-se a analisar a efetividade do programa em promover a participação dos jovens nos espaços sociais, bem como em construir atitudes mais propositivas em relação à sua comunidade, identificar as repercussões da ação comunitária na vida dos jovens, ou então identificar os pressupostos que alicerçaram a concepção de cidadania e de participação que sustentavam a proposta do programa. Porém, na literatura produzida sobre o programa verificou-se que havia pouco aprofundamento das relações do Projovem com o conjunto das políticas econômicas, sociais e educacionais implementadas no governo Lula. Secundarizavam o fato de o Projovem ter sido concebido no bojo e em articulação com outros programas, tais como o Prouni, o Escola de Fábrica e o Programa Primeiro Emprego – daí contar com R\$ 300 milhões para o seu primeiro ano de existência, garantidos no Orçamento da União em 2005, aprovado pelo Congresso Nacional em dezembro de 2004. Deixaram de analisar não somente os nexos existentes com as “recomendações” dos organismos internacionais e com os acordos firmados internacionalmente pelo Brasil, a exemplo dos que foram estabelecidos nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio, mas também os objetivos do projeto novo desenvolvimentista do governo Lula e/ou enquanto ação da política social de combate à pobreza, conforme as recomendações, à época, dos organismos internacionais ligados organicamente aos interesses do capital.

Como ressaltou Aloizio Mercadante, senador da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT) durante o governo Lula da Silva e ministro da educação no governo Dilma Rousseff, o Projovem se inseriu no conjunto dos programas sociais criados para o “combate” à

pobreza, a exemplo do Programa Bolsa Família e o Programa Territórios da Cidadania (OLIVA, 2010). É a partir desse princípio que buscamos analisá-lo, isto é, como integrante dessa política maior de “combate” à pobreza e em conjunto com os programas de distribuição de renda e de ampliação da oferta de oportunidades àqueles que até então estiveram fora do alcance do raio de ação das políticas públicas.

Os objetivos, metas e estratégias estabelecidas nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio reafirmaram a necessidade de os governantes darem maior atenção aos pobres. Não apenas no que se refere aos processos de escolarização e qualificação profissional, com vista a aproveitar a “vocação produtiva” das comunidades e evitar o desperdício dos recursos humanos potencialmente produtivos, como defendia o Banco Mundial (2004), mas também em formar os indivíduos requeridos pela nova sociabilidade capitalista, como propunha Giddens (2005). Tratava-se de uma educação que pudesse dar voz aos pobres, que os estimulasse para a resolução dos problemas sociais locais, os levasse a se reconhecerem como detentores de direitos, mas não na perspectiva de ocupar os espaços decisivos e decisórios de elaboração de políticas públicas, e sim como um recurso para o aprimoramento das instituições e aperfeiçoamento da democracia. Por essa lógica, seria plenamente reforçada a função da educação escolar de controle social e como meio para evitar desperdício de recursos produtivos.

A permanência da centralidade das recomendações dos organismos multilaterais nas políticas econômicas, sociais e educacionais implementadas no governo Lula demonstra que a nossa fonte de estabilidade econômica e política reside na convergência entre os interesses internos e externos, condição do capitalismo dependente brasileiro (FERNANDES, 1975). Convergência esta que impede que haja rupturas definitivas com o passado, o que ocasionou (e continua a ocasionar!) um projeto de desenvolvimento “desigual e combinado”. A política desenvolvimentista do governo Lula não

rompeu com esse modelo e condições, dada a permanência da hegemonia do capital financeiro internacional no bloco histórico de sustentação do governo. Apesar da chegada do PT e de Lula da Silva ao governo, as burguesias nacionais continuaram se empenhando em “garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para garantir seus próprios fins” (FERNANDES, 1975, p. 54).

É bem verdade que a eleição de Lula da Silva como presidente do Brasil, em 2002 e a afirmação do PT como a maior e mais representativa força política do país fizeram com que as expectativas de mudanças ressurgissem – principalmente pelos compromissos expressos em seu programa político e pela simbologia da sua vitória estar associada às causas dos trabalhadores e populares e aos movimentos sociais progressistas, em um período marcado pelo refluxo mundial da esquerda. No entanto, já nos primeiros anos do governo, as expectativas de mudanças foram dando lugar às frustrações, pois as alianças feitas com setores empresariais e políticos conservadores, justificadas pela necessidade de conquistar a confiança dos investidores e impedir rupturas que desestabilizassem a economia e o governo, não possibilitaram uma ação mais efetiva em favor dos interesses das classes trabalhadoras (LEHER, 2007).

Em relação à área social, enquanto o governo FHC considerou o aumento da pobreza na virada do milênio um fenômeno circunstancial, o novo governo federal fez do combate à pobreza o “carro chefe” de suas políticas sociais. Isso porque na virada do novo milênio o crescimento da pobreza e da desigualdade social tornou-se uma grande ameaça à hegemonia neoliberal, como pode ser observado nos relatórios das principais agências multilaterais da época, no volume de pesquisas acadêmicas sobre o tema e no quantitativo de programas e projetos sociais públicos e privados justificados em seu nome. Afinal, o crescimento da pobreza e de demais mazelas sociais

expõe o caráter expropriador e explorador do capital sobre o trabalho, exigindo, por parte do capital, a necessidade de ajustes e reformas com vistas à garantia da governabilidade e à continuidade do sistema capitalista neoliberal.

Segundo a Unesco, frente à permanência de antigos desafios no novo milênio – pobreza, consumo desordenado, degradação ambiental, decadência urbana, conflitos e violação de direitos humanos – a educação tinha “a função de prover os valores, atitudes, capacidades e comportamentos essenciais para confrontar esses desafios” (UNESCO, 2005, p.10). A partir dessa premissa, se faria necessário reorientar as abordagens educacionais, o que exigiria mudanças no currículo, na pedagogia, na gestão e na avaliação. Tratar-se-ia de uma educação para o desenvolvimento sustentável que, desde a Conferência de Joanesburgo, em 2002, passou a considerar a justiça social e a luta contra a pobreza como princípios primordiais, e a solidariedade, igualdade, parceria e cooperação como valores e recursos fundamentais para o alcance de tal desenvolvimento. Para tanto, a educação passaria a adquirir uma nova função: além de produzir capital humano, produzir também capital social.

Embora nos círculos acadêmicos o uso do termo capital social ocorra desde 1916, foi no começo dos anos 1990, a partir das obras de Coleman (1988) e Putnam (2002), que o capital social foi considerado uma ferramenta fundamental para promover o crescimento econômico e pensar a diminuição da vulnerabilidade social dos pobres. Para Coleman (1988), capital social é a capacidade de as pessoas trabalharem juntas visando a objetivos comuns, em grupos e organizações. Essa ideia pode ser depreendida também na obra de Putnam (2002), ainda que não haja uma definição clara do termo. Para o autor, trata-se de um conjunto de variáveis “estruturais” e “atitudinais” que levam à formação de redes de cooperação, com vistas à produção de bens coletivos e à capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal.

O capital social passou a ser recomendado pelos intelectuais orgânicos do capital, a exemplo de Giddens (2005), Fukuyama (2005) e Kliksberg (1998, 2003), como uma das estratégias para “combater” a pobreza e a desigualdade social que se intensificaram na virada do milênio. Por meio do resgate da cultura cívica, de valores de cooperação e de solidariedade defendiam que as questões sociais poderiam ser resolvidas, caso os indivíduos aprendessem a trabalhar juntos em benefício de interesses coletivos. Consideravam que a participação do indivíduo, de um novo individualismo (indivíduos coletivos), constitui uma poderosa estratégia para a resolução dos problemas locais.

Tais orientações se fizeram também presentes nos relatórios do final do século XX e das primeiras décadas do século XXI das principais agências multilaterais (Banco Mundial, BID, ONU e suas unidades Unesco e Cepal), nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio e nas ideias defendidas por Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de economia, em 1998, por introduzir na ciência econômica uma dimensão ética e uma preocupação com os pobres. Na América Latina, Bernardo Kliksberg e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foram os principais divulgadores da ideologia do capital social, isto é, da necessidade de os países conjugarem desenvolvimento econômico e desenvolvimento social.

Os referidos teóricos e organizações defendiam a ideia de que produzir capital social era fundamental para se “combater” a pobreza. De acordo com a definição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio⁴ caberia às organizações da sociedade

4 Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estabeleceram um compromisso firmado por 191 países participantes do encontro da “Cúpula do Milênio”, organizada pela ONU em 08 de setembro de 2000, com o desenvolvimento humano sustentável; o compromisso de atingir até 2015 os seguintes objetivos: 1. Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2. Atingir o ensino básico universal; 3. Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

civil a responsabilidade de formar redes solidárias para atenuar os efeitos das políticas econômicas neoliberais e da ineficiência gestora do Estado, o que demandava a construção de uma sociedade harmônica e coesa, sendo que a educação teria muito a contribuir, pelo viés da internalização de valores de solidariedade, cooperatividade e civismo (MOTTA, 2008). Esses valores sociais seriam desenvolvidos nos membros de uma comunidade por meio de programas educacionais e sociais financiados pelo Estado. Eis o objetivo da “educação para o desenvolvimento sustentável”.

Esse foi o contexto no qual se decretou a Política Nacional de Juventude, em 2004, e que tinha o Projovem como carro-chefe. Ao analisar a proposta curricular, verifica-se que o Projovem se estruturava para o atendimento do papel atribuído à educação no novo milênio e para o desenvolvimento sustentável: produzir capital humano e capital social. Assim, enquanto as dimensões da Educação Fundamental e da qualificação profissional atendiam aos propósitos da produção de capital humano, a Participação Cidadã visava a atender aos propósitos da produção de capital social, isto é, a produção de valores e atitudes fundamentais para a luta contra a pobreza, tais como solidariedade, cooperação e participação. Afinal, “os pobres são os principais agentes de luta contra a pobreza” (BIRD, 2000, p. 12).

A estrutura curricular da Participação Cidadã era constituída por dois conjuntos de atividades: (i) reflexões sobre conceitos básicos para a participação cidadã; e (ii) planejamento, elaboração, sistematização, execução e avaliação do Plano de Ação Comunitária (PLA) – ação social realizada pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade social (BRASIL, 2008). Inicialmente, a proposta consistia em levar os jovens a fazerem o levantamento dos problemas de sua comunidade para, nos momentos seguintes, planejarem e executarem ações coletivas que viessem a solucionar tais desafios. Por meio do recurso discursivo do protagonismo juvenil, a participação passa a ser o “novo” paradigma dessas ações, haja vista o fato de que parte da

carga horária estava reservada às ações de Serviço Social Voluntário nas formações realizadas no Projovem Trabalhador, ou para ações comunitárias, como acontecia no Projovem Urbano.

A despeito das imbricações do programa com as orientações dos intelectuais orgânicos do capital, individual e coletivos, e da direção ético-política da Participação Cidadã, baseadas em um associativismo colaboracionista no intuito de manter a pobreza e as demais mazelas produzidas pelo sistema do capital em níveis sustentáveis, buscamos identificar as contradições que as ações comunitárias poderiam produzir. O objetivo era perceber se as experiências comunitárias promovidas no encontro entre sujeitos portadores de diferentes concepções de mundo e de distintos projetos políticos e societários poderiam se constituir no início de um processo que contribuísse para a formação de novas consciências (de classe), além de conduzir os jovens a se perceberem como agentes históricos e a compreenderem o seu papel político para o fortalecimento da democracia, podendo vir a produzir novas formas de participação política e social que promovam o (re)fortalecimento dos movimentos coletivos e organizados.

De modo geral, os estudos que privilegiaram a dimensão curricular da Participação Cidadã como objeto de investigação arvoraram-se na aposta do potencial emancipador das ações comunitárias (NAVARRO; SOARES, 2007) e no entendimento de que a conjugação de informações acerca de direitos, conhecimentos sobre a realidade social e política local, promoção de vivências coletivas, diálogos e interações com o contexto social de pertencimento dos jovens por meio de uma metodologia mais participativa pudessem contribuir para sua formação como sujeitos de direitos e cidadãos proativos (VILLAS-BÔAS, 2008). Nessa mesma direção, o relatório final do “Projeto Juventude”, elaborado pelo Instituto Cidadania⁵ em 2004,

5 Organização não-governamental criada em 1989 por Luis Inácio Lula da Silva e presidida por ele até 1992.

e que serviu de orientação para a formulação do Projovem, defendia que um contexto de participação tanto favorece o aprendizado de conteúdos da educação para a cidadania quanto modifica mentalidades, facilitando a inserção dos jovens no espaço público.

Sob essa ótica, entende-se que a escola desempenha papel fundamental na formação de cidadãos, embora não seja a única instância formadora para tal finalidade. O aprendizado para o exercício da democracia e o modo como ela funciona são também tarefas da escola nas diferentes modalidades e etapas da Educação Básica, tendo por princípio o fortalecimento da cidadania ativa e a participação dos cidadãos na vida pública enquanto sujeitos históricos ativos, conscientes de seu papel político e social. Para esse feito, como salienta Benevides (1996), é necessário que a educação do cidadão deixe de ser na escola um mero ornamento retórico e que não seja confundida com um vago civismo ou patriotismo.

O debate sobre cidadania e participação foi fundamental no início do novo milênio, considerando o esvaziamento da política e o refluxo dos movimentos sociais ocorridos no país após a adoção da política neoliberal. Tal debate faz-se novamente oportuno no atual contexto de fortalecimento de uma “nova direita”, de extremo conservadorismo cultural, de ataque ao Estado de direito, à ciência, ao pensamento crítico e à criminalização dos movimentos sociais. Retomando os princípios do governo civil-militar (1964-1985) e coadunando cultura autoritária, conservadorismo e fundamentalismo religioso⁶ (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019), essa nova direita ultraconservadora busca silenciar professores e destituir

6 Essa cultura autoritária e ultraconservadora tem se materializado na intolerância quanto à diversidade de pensamento, não só em relação às ideias socialistas/comunistas e ao pensamento marxista, como também no discurso de intolerância a determinados grupos da população, principalmente gays, negros e nordestinos, e no combate a suposta ideologia de gênero. Professores e teóricos da matriz crítica não têm passado incólumes a esse processo, configurando-se no discurso ultraconservador como doutrinadores do marxismo cultural.

o conhecimento escolar como instrumento de consciência crítica dos sujeitos com vista à transformação de si e de sua realidade sócio-histórica. Eis a razão das campanhas contra o educador Paulo Freire e o Projeto de Lei que intenta revogar o título de patrono da educação brasileira conferido ao filósofo e educador pernambucano (Lei nº 12.612/2012). O surgimento e crescimento do Movimento Escola Sem Partido é a expressão mais significativa da tentativa de se forjar um pensamento único conservador por meio da escola, caracterizando os professores da Educação Básica e do Ensino Superior como doutrinadores do marxismo cultural, chegando ao ponto de insuflar os alunos a filmarem os docentes em suas aulas, a denunciá-los e a desrespeitar sua autoridade naquele espaço de aprendizagem.

Pode-se dizer que esse novo projeto ultraconservador tem sua origem na crise estrutural do capital de 2013, que impactou de forma negativa as margens de lucro do capital financeiro e das elites brasileiras. A rejeição do seu projeto na eleição federal de 2014 foi mais um duro golpe para os seus anseios de não dividir os ônus da crise econômica. A partir de então, os setores neoliberais e neoconservadores, com o apoio da grande mídia e do judiciário, passaram a produzir um golpe institucional por meio de uma virulenta campanha contra o PT e sob a bandeira discursiva do combate a corrupção. Descontextualizada da crise mundial, a crise econômica brasileira foi identificada pelos planejadores/executores do golpe como produto da má gestão de um Estado benevolente que gastava mais do que arrecadava e estava assolado em corrupção.

Com efeito, a crise econômica brasileira expôs as fragilidades e os limites do projeto novo desenvolvimentista dos governos petistas, bem como as contradições do presidencialismo de coalizão ampliada. Diversas críticas foram dirigidas ao PT e aos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff por parte de alguns antigos aliados, principalmente pelo afastamento do partido aos princípios historicamente defendidos.

Essa virada programática teve início com o colapso dos regimes do Leste Europeu e com a derrota de Lula da Silva na eleição de 1989. De tal modo que, em 2002, o partido já havia abandonado o chamado Programa Democrático-Popular que orientou a ação petista entre o fim dos anos 1980 e a campanha presidencial de Lula em 1998. Conforme ressaltou Mattos,

O rápido abandono de qualquer preocupação com o braço da mobilização social, com total prioridade para a conquista de espaços institucionais pela via eleitoral, somados à grande fluidez programática facilitaram bastante o trânsito para propostas claramente social-democratas nos anos 1990, ou mesmo para a aceitação de dogmas neoliberais no governo federal do PT, marcado por uma efetivação de propostas da “Terceira Via” ou “Social-liberalismo”, proclamadas por FHC, mas executadas com muito mais eficiência por Lula (MATTOS, 2009, p. 26).

Por um lado, a aposta na institucionalidade como estratégia de governabilidade e os altos índices (internos e externos) de aprovação do governo Lula promoveram uma margem de negociação com o Poder Legislativo, com as organizações e os movimentos sociais de distintas matrizes ideológicas; mas, por outro, fez com que os dirigentes do PT conferissem pouca atenção à formação política da base partidária e à formação de novos quadros e lideranças políticas. Sob a bandeira de “governar para todos” e visando à permanência no poder, adotou a política do “presidencialismo de coalizão”, constituída na aliança com partidos de distintas posições ideológicas, o que impossibilitou o rompimento com a política de favorecimento ao grande capital, a reforma política e o combate às práticas de corrupção historicamente instituídas.

O golpe de 2016 expõe a dupla face de uma mesma moeda: de um lado, a impossibilidade da política de coalizão mascarar, em longo prazo, as contradições entre capital e trabalho e de seus respectivos projetos políticos e societários; e, do outro, o incômodo das classes

dominantes e dirigentes brasileiras, de origem escravocrata e colonizadora, com a social democracia “à moda PT”, que possibilitou avanços na conquista e ampliação dos direitos dos trabalhadores, ainda que em menor proporção frente às expectativas de alguns setores da esquerda.

No aspecto educacional essas conquistas se expressaram na democratização de acesso ao Ensino Superior, na ampliação das oportunidades para a conclusão da Educação Básica e na qualificação profissional de jovens e adultos, por meio de programas como o Projea e o Projovem Urbano. No aspecto econômico-social destacam-se as políticas de transferência de renda para os setores mais pobres, como o Programa Fome Zero e Bolsa Família, os programas de construção de moradias populares, a recuperação expressiva do poder de compra do salário mínimo, a popularização do crédito para os segmentos até então excluído dessa possibilidade, dinamização do mercado interno de consumo de massa, reestruturação de carreiras e salários de servidores públicos e programas de infraestrutura.

Além de evidenciar as contradições do governo e as disputas internas, o golpe de 2016 representa um momento de inflexão na política brasileira e uma nova percepção pública de conceber a política no Brasil, que remonta aos movimentos juvenis de 2013. Ainda que inicialmente os movimentos juvenis tenham se organizados na luta por ampliação de alguns direitos específicos –mobilidade urbana e transporte público, transparência nos gastos públicos com a Copa do Mundo, insatisfação com os rumos da reforma educacional e com os gastos da merenda escolar –, aos poucos a pauta foi sendo tomada pelas insatisfações e interesses da classe média e do bloco conservador, cuja maior expressão foi a eclosão do Movimento Brasil Livre (MBL), criado em 2014.

Para fazer frente a uma suposta doutrinação de esquerda baseada na ideologia marxista, o bloco ultraconservador no poder

passa a colocar em execução um conjunto de medidas no campo da cultura e da educação, com vistas a neutralizar o desenvolvimento do pensamento crítico, os valores democráticos, o respeito à diversidade humana e a afirmação dos direitos humanos. Iniciadas no governo de Michel Temer (2016-2018) e ampliadas no governo Bolsonaro, entre as medidas adotadas destacam-se: o esvaziamento da política cultural, que culminou com o fim do Ministério da Cultura em 2016; a reforma curricular da Educação Básica (2017/2018), que retoma a Pedagogia das Competências e Habilidades e que, no caso do Ensino Médio, retira a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, e diminui a carga horária de História, Geografia, Química, Física e Biologia; além da redução dos investimentos ao Ensino Superior público e as políticas de fomento à pesquisa, ciência e tecnologia; o ataque aos estudos das Ciências Humanas e o esvaziamento crescente das políticas federais destinadas à modalidade EJA, que culminou com a extinção da SECADI, das políticas de alfabetização de jovens e adultos, do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e o Projovem Urbano.

A vitória de Bolsonaro na eleição presidencial em 2019 consagra não somente a retomada da ortodoxia neoliberal de apoio ao capital-financeiro, mas a indeterminação e incertezas quanto à sobrevivência do Estado de direito, aos valores democráticos e à garantia dos direitos essenciais para a reprodução coletiva da existência humana. Desde o golpe de 2016 a especificidade histórica brasileira é da “pós-democracia”, isto é, uma democracia de fachada constituída por instituições “ocas” que ainda existem apenas para sugerir às pessoas e aos demais países que permanecemos numa democracia, mas que, na prática, não funcionam para garantir os direitos, a pluralidade e o próprio Estado de direito (CASARA, 2017). Não se trata de um fenômeno exclusivamente brasileiro, como demonstram a onda populista de extrema-direita na Europa e o recente governo norte-americano de Donald Trump.

No tempo presente, diante dos ataques aos direitos garantidos e após 14 anos de governo do PT, devemos refletir sobre as mediações que não possibilitaram o fortalecimento da democracia e dos movimentos organizados, apesar dos diálogos estabelecidos entre os governos petistas e os movimentos sociais. Nesse contexto, refletir sobre um programa educacional criado no governo Lula e que tinha entre seus objetivos a participação social e política dos jovens auxilia-nos a compreender as correlações de forças, disputas e desafios para a construção de uma educação emancipatória destinada às classes trabalhadoras, mesmo em governos associados às causas dos trabalhadores e aos movimentos sociais progressistas.

1

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E SOCIAIS NO CONTEXTO
DO “NOVO-DESENVOLVIMENTISMO”
DO GOVERNO LULA DA SILVA:
RUPTURA COM
A AGENDA NEOLIBERAL?**

Para que a intencionalidade implícita (direção ético-política) do Projovem Urbano seja compreendida, faz-se necessário analisá-lo no conjunto dos programas sociais e educacionais implementados no governo Lula que tiveram o propósito de alívio à pobreza. A intenção não é a realização de uma análise aprofundada do referido governo, mas possibilitar a compreensão das relações do Projovem Urbano com a política novo desenvolvimentista implementada nos governos do PT e com as orientações dos intelectuais orgânicos do capital – individual e coletivo.

O Projovem Urbano foi uma das muitas configurações que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) adquiriu no governo Lula da Silva, modalidade esta que, historicamente, tem sido marcada pela falta de compromisso político por parte do poder público. As reformas educacionais implementadas no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso acabaram por reforçar a referida modalidade como uma educação marginalizada no âmbito das políticas educacionais. Apesar de a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) reconhecer suas especificidades, considerando-a uma modalidade de Educação Básica, o que se verificou ao longo daquela década foi o deslocamento de uma parcela do atendimento do Ministério da Educação (MEC) para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e para a esfera privada, por compartilhar com a visão do Banco Mundial de que era infértil assegurar uma sólida formação científico-cultural às pessoas jovens e adultas no mundo globalizado e competitivo, por demandar muito recurso e obter pouco retorno do investimento face à posição do Brasil na Organização Internacional do Trabalho (OIT). Foi esse pensamento economicista na educação, sob a relação de custo-benefício, que ocasionou em 1996 o veto presidencial da participação da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A Educação Profissional foi fortemente impactada pelo viés economicista da reforma educacional de década de 1990, tendo sido separada da Educação Básica por meio do Decreto nº 2208/97. Todavia, com a mudança do governo federal, em essência, pouco se alterou. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) mostraram a frustração com a política expressa na edição do Decreto nº 5154/04 que, embora revogasse o Decreto nº 2208/97, na verdade não o fez, haja vista que não incorporou o conceito de formação integrada inscrito no artigo nº 36 da LDB. O Programa Escola de Fábrica, criado em 2005, e outras medidas tomadas pelo MEC comprovaram que a política de integração do Ensino Médio e profissional não seria prioridade pelo novo governo e pelos governos dos Estados.

Em relação às políticas de qualificação profissional destinadas aos trabalhadores de baixa escolaridade, Kuenzer (2006) concluiu que elas continuaram sendo processadas mediante programas focais e contingenciais, conforme a época do Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR) vigente no governo Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, uma formação precarizada para trabalhadores precarizados, predominantemente de curta duração, longe da concepção de educação integral e baseada em uma concepção epistemológica pragmática, a exemplo da pedagogia das competências. Para a referida autora, os cursos de qualificação oferecidos não asseguraram a inclusão nem a permanência no mercado de trabalho, por pautarem-se na ideologia do capital humano e da empregabilidade, como constatamos ao investigar os cursos de qualificação executados pelas ONGs participantes do Consórcio Social da Juventude – uma das ações do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). Para Leher (2005), isso ocorria devido à coalizão da fração de classe dominante na qual o governo Lula esteve assentando, formada pelo setor financeiro, do agronegócio e exportação de commodities.

Quanto às políticas de financiamento da Educação Básica, o que se verificou foi o não cumprimento das propostas veiculadas no projeto de campanha de 2002 – “Uma Escola do Tamanho do Brasil” –, que garantia 7% do PIB a ser investido na educação (SAVIANI, 2007). Uma vez eleito, o governo Lula manteve 3,5% em nome dos superávits, alcançando ao final do segundo mandato a casa dos 4,5% do PIB, embora a recomendação da UNESCO fosse de não menos que 6,5%. Para se ter a dimensão do papel inexpressivo da União no financiamento desse setor, “basta dizer que a complementação federal de R\$ 485 milhões com o FUNDEF, em todo o período de 2004, correspondeu ao gasto de apenas um dia do governo federal com os encargos financeiros da União” (PINTO, 2005, p.8).

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), em 2007, em substituição ao Fundef, significou relativo avanço ao alargar a abrangência de atendimento do Fundo ao incluir o Ensino Médio e as modalidades da Educação Básica. No entanto, o aumento dos recursos financeiros não foi compatível com o número dos atendidos, pois enquanto o número de estudantes passou de 30 milhões para 47 milhões (um aumento de 56,6%), em contrapartida, o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significou um acréscimo de apenas 36,3%, fazendo com que a renda per capita por aluno diminuísse (SAVIANI, 2007). Infere-se, pois, que se alargou a abrangência, mas houve estreitamento dos recursos financeiros para o investimento; ampliou-se o acesso, mas reduziu a qualidade do ensino, na medida em que se reduziu o tempo de formação.

Segundo Castro (2007) e Pinto (2005), isso ocorreu porque os percentuais vinculados ao ensino incidiram apenas sobre a receita de impostos e não sobre a carga tributária bruta do país, não atingindo as contribuições sociais e econômicas, como a extinta CPMF, a Cofins e a Contribuição Social sobre o Lucro, as quais respondem por cerca de metade da carga tributária brasileira. Se os percentuais destinados

constitucionalmente à educação abrangessem toda receita tributária, haveria uma duplicação dos recursos financeiros para a área. Para o ano de 2007, o Fundeb estimava para as séries iniciais do Ensino Fundamental o valor de R\$ 946,29 por aluno/ano, o que correspondia a menos de R\$ 80,00/mês. Contudo, segundo os estudos dos referidos autores, o valor necessário para garantir um padrão mínimo de qualidade, em valores de 2005, deveria ser de R\$ 1.618,00 por aluno/ano para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sem considerar as despesas com alimentação escolar. Um percentual não muito satisfatório se o comparamos com o valor de US\$ 4.000 (quatro mil dólares) postulado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o custo aluno/ano. Por essa razão, o Fundeb, apesar de atender a um número maior de alunos, não teve força para alterar de forma significativa a precarização da educação pública no país.

A destinação de 10% do PIB nunca foi efetivamente defendida pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, justificada pela falta de adequação financeira e orçamentária para se atingir a meta proposta. No intuito de corrigir esse déficit e responder às inúmeras reivindicações populares ocorridas em diversas cidades brasileiras em 2013, o Senado Federal aprovou, em 26 de junho daquele ano, o Projeto de Lei nº 5.500 enviado ao Congresso Nacional pela presidenta Dilma Rousseff, mantendo as alterações feitas no texto pelo relator.

A forma como o governo Lula conduziu a política educacional levou a população de baixa renda a se sentir contemplada por certa dose de justiça social, ao democratizar a inclusão das camadas populares no processo formativo, tanto no nível de Ensino Fundamental, por intermédio de programas como o Projovem, quanto no Ensino Superior, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), com a “compra” de vagas nas instituições privadas com dinheiro público por meio de isenções fiscais e pela ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), com a concessão de empréstimos subsidiados aos estudantes para

matrículas na Educação Superior privada, fato que foi duramente criticado pelo PT durante o governo Fernando Henrique Cardoso (LEHER, 2008). O Plano de Expansão do Ensino Profissional (PROEP) foi outra medida tomada pelo governo petista com grande impacto na produção de subjetividades dos trabalhadores, seja pela abertura de novas vagas para a Educação Profissional com a criação de programas, como o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), seja pela construção de novas unidades educacionais, mais especificamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e/ou pela ampliação do número de vagas (de 215 mil para 500 mil) dos cursos já existentes.

A partir de 2006, observa-se um crescimento significativo do número de beneficiários e dos investimentos feitos no campo social. Com a hegemonia do grupo desenvolvimentista no governo, o crescimento econômico foi acompanhado por um esforço de distribuição de renda e incorporação dos excluídos no mercado de consumo. Para os defensores do novo desenvolvimentismo brasileiro tratava-se um projeto de crescimento econômico, conjugado com eliminação da pobreza, distribuição de renda e ampliação das oportunidades na área educacional (OLIVA, 2010).

Não há consenso entre os teóricos das ciências econômicas, políticas e sociais quanto ao padrão de desenvolvimento adotado no governo Lula: tratou-se do novo desenvolvimentismo ou do neodesenvolvimentismo?

Embora se trate de uma divisão conceitual bastante tênue, David Kupferé (apud RAMOS, 2013) defende que o neodesenvolvimentismo foi implementado no Brasil a partir do segundo governo Lula, cuja essência reside na ênfase dada à questão da inovação e do progresso técnico, de um lado, e a questão da equidade e da distribuição de renda, de outro. Para o pensamento neodesenvolvimentista existe a

necessidade de se retomar no modelo de desenvolvimento alguns elementos do keynesianismo, mas, na prática, parece não haver objetivos que apontem para a transformação estrutural da economia e das condições sociais de vida da população.

O novo desenvolvimentismo também insere elementos do keynesianismo, mas como estratégia para dotar o neoliberalismo de uma agenda social que venha a reduzir tensões sociais e políticas. Nesse sentido, para Castelo (2010), Bresser Pereira (2006), Katz (2010) e Oliva (2010), o que opera no Brasil a partir de 2006 é o novo desenvolvimentismo. De acordo com esse pensamento, o governo Lula seguiu duas orientações quanto à política econômica: neoliberal e novo desenvolvimentista.

Caracterizam-se os três primeiros anos como neoliberal, pelo fato de o governo ter dado continuidade e ampliação as iniciativas que o seu antecessor começou a implementar a partir do segundo mandato. A manutenção do receituário do Consenso de Washington – pautado pelo rígido ajuste fiscal e pela adoção de políticas sociais focalizadas – foi justificada pelo governo Lula como forma de enfrentar a situação econômica em que encontrava o país (depreciação do real, aceleração da inflação e redução na linha de financiamento externo para o país) e como forma de amenizar os custos sociais da estratégia de desinflação rápida. Nessa perspectiva, manter o ajuste fiscal era a forma de preservar a estabilidade monetária que se encontrava ameaçada pela fragilidade estrutural da economia na época, agravada por uma conjuntura política de incertezas e desconfiças do capital nacional e internacional com o novo governo, ainda que o candidato do PT, durante o período da campanha eleitoral de 2002, por meio da “Carta ao Povo Brasileiro”, tenha enviado um recado aos empresários e às instituições políticas do capital financeiro de que iria dar continuidade à política econômica adotada, como se observa no seguinte fragmento:

Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores. Vamos preservar o superávit

primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar seus compromissos. Mas é preciso insistir: só a volta do crescimento pode levar o país a contar com um equilíbrio fiscal consistente e duradouro. A estabilidade, o controle das contas públicas e da inflação são hoje um patrimônio de todos os brasileiros (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002).

Ademais, Lula buscou aliados no meio empresarial e financeiro, aquinhoando-lhes com expressivos ministérios, além da presidência e diretorias do Banco Central e da presidência do Banco do Brasil, os quais foram entregues a operadoras do mercado financeiro e de capitais. E para impedir o julgamento, na justiça comum, de Henrique Meirelles – presidente do Banco Central e ex-presidente mundial do Banco de Boston, o segundo maior credor do país –, este passou a ter status de ministro, por meio de Medida Provisória (MP), em agosto de 2004.

O ajuste fiscal adotado nos primeiros anos de governo possibilitou os superávits primários e a autonomia do Banco Central, mas, em contrapartida, ocasionou uma freada na realização das políticas sociais e não acelerou substancialmente o crescimento da economia, da renda e do emprego. Por essa razão, outra orientação foi se fortalecendo dentro do governo a partir de 2006: o projeto novo desenvolvimentista afinado com o capital. A partir de então, o que se verifica é uma série de medidas que visavam à aceleração do desenvolvimento social, a saber: a elevação substancial do salário mínimo, a reestruturação de carreiras e salários de servidores públicos, o aumento do investimento público em programas sociais, com vistas à eliminação da pobreza extrema e da diminuição das desigualdades, na dinamização do mercado interno de consumo de massa e programas de infraestrutura (BARBOSA; SOUZA, 2010).

Bresser Pereira (2006) foi um dos percussores na defesa de um novo desenvolvimentismo no Brasil, entendido por ele como

um terceiro discurso; uma estratégia nacional de desenvolvimento entre o populismo da esquerda burocrática e o neoliberalismo da ortodoxia convencional. Para o autor, as principais diretrizes da estratégia novo desenvolvimentista consistiam na importância do Estado em criar oportunidades de investimento, a fim de ampliar a capacidade competitiva das empresas nacionais a nível mundial, e a necessidade de um grande acordo entre as classes sociais, de forma que mobilizasse empresários, burocracia pública e trabalhadores em torno do desenvolvimentismo. Conforme suas palavras, uma sociedade dotada de um Estado capaz de formular uma estratégia nacional de desenvolvimento.

Este foi também o pensamento da nova Cepal (2007). Detentora de uma visão de desenvolvimento adequado ao mundo globalizado de economias abertas, defendia que as condições para um desenvolvimento somente poderiam ser mais bem estruturadas com a construção de um contrato social, em que os atores participantes se comprometiam a colaborar na realização de certos objetivos.

É verdade que o novo desenvolvimentismo encontrou conjuntura econômica e política internacional favorável a partir de 2002-2003, resultado do aumento da demanda no mercado mundial por produtos primários (commodities agrícolas e minerais). Desde o início do governo, Lula iniciou uma política agressiva de exportação, centrada no agronegócio, nos recursos naturais e nos produtos industriais de baixa densidade tecnológica. Para se ter a dimensão da importância do agronegócio nas relações comerciais do Brasil com o resto do mundo, em 2004 o setor representou 40% de todas as vendas do país no exterior. A continuidade da fase ascendente do ciclo econômico mundial no início do segundo governo Lula (2006/2007) possibilitou a flexibilização do manejo da política macroeconômica e, por conseguinte, a obtenção de resultados melhores em termos de inflação, crescimento, emprego, salário e dívida pública. Possibilitaram

um novo arranjo político-econômico interno, formado pela coalizão dos setores financeiro, agrobusiness e commodities. Porém, o fato de o governo estimular a exportação, objetivando a obtenção de saldos crescentes na balança comercial não atentava contra os interesses do grande capital financeiro e internacional, os principais beneficiados na era da hegemonia neoliberal.

Esse bloco de sustentação do poder composto pelo capital internacional – grupos econômico-financeiros nacionais e das frações de capital vinculados aos agronegócios, beneficiados na economia e no poder político durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – não se alterou no governo Lula. O Estado não apenas o promoveu e impulsionou o processo de concentração e centralização de capitais no âmbito dos grandes grupos nacionais, tanto na esfera produtiva quanto no âmbito financeiro, mas também os tornou mais competitivos em escala global. O objetivo do Estado expresso no projeto político novo desenvolvimentista foi reforçar um segmento do capital financeiro brasileiro e fortalecer os grandes grupos econômicos nacionais (privados e estatais).

Portanto, enquanto na era de hegemonia neoliberal tratou-se de preservar os privilégios do capital financeiro – que nos países de capitalismo dependente funciona, em grande medida, como capital usuário e predador, sem financiar a produção capitalista –, o projeto novo desenvolvimentista, por sua vez, buscou canalizar as melhorias implementadas pelo Estado em favor dos industriais, mas sem contrapor a lógica do capitalismo dependente. Promove-se, então, a ascensão política da grande burguesia industrial e agrária voltada para o comércio de exportação, mas sem deixar de priorizar os interesses do grande capital financeiro nacional e internacional, que permanece hegemônico no interior do bloco no poder sob o governo Lula. Não por acaso, os grandes bancos comerciais estiveram entre os vinte maiores

lucros do primeiro trimestre de 2005, conforme tabela abaixo publicada no Jornal Folha de São Paulo.

Tabela 1 - Os vinte maiores lucros do primeiro trimestre de 2005 segundo balanços divulgados até 13 de maio

EMPRESA	SETOR	VARIAÇÃO (sobre 1º trimestre de 04)	LUCRO LÍQUIDO (R\$ milhões)
Vale do Rio Doce	Siderurgia/met.	69%	1.615
Bradesco	Financeiro	98%	1.205
Banco Itaú	Financeiro	30%	1.141
Usiminas	Siderurgia/met.	180%	1.001
CSN	Siderurgia/met.	115%	717
Gerdau	Siderurgia/met.	81%	695
Itaussa	Financeiro	42%	679
Cia. Sid. Tubarão	Siderurgia/met.	207%	537
Telesp	Telecomunicações	17%	490
Unibanco	Financeiro	45%	401
Banespa	Financeiro	1%	331
Gerdau Met.	Siderurgia/met.	87%	312
Telemar	Telecomunicações	21%	282
Aracruz	Papel e Celulose	-----	201
Copesul	Química	-----	197
Acessita	Siderurgia/met.	-----	177
Tractbel	Energia Elétrica	-----	172
CPFL Energia	Energia Elétrica	-----	166
Votorantim	Papel e Celulose	-----	145
Ambev	Alimentos/bebidas	-----	144

Fonte: Caderno Dinheiro, *Folha de São Paulo*, de 13 de maio de 2005.

Nesse sentido, as mudanças introduzidas no interior do bloco do poder pelo governo Lula também reforçaram a hegemonia do capitalismo neoliberal. A linha divisória entre ambos não foi tão rígida, já que eram convergentes as práticas do Estado neoliberal e do Estado novo desenvolvimentista (KATZ, 2010). Daí a crítica dos novos desenvolvimentistas ao neoliberalismo se restringir apenas ao questionamento da ortodoxia econômica, com o propósito de se construir um “capitalismo com face mais humana”.

Esse “capitalismo com face mais humana” fundamenta-se na necessidade de um novo modelo de desenvolvimento a ser adotado pelos países em desenvolvimento, conforme as recomendações dos intelectuais orgânicos do capital. Um modelo que conjugasse desenvolvimento econômico e desenvolvimento social no intuito de minimizar a pobreza e as desigualdades sociais, agravadas na América Latina a partir da segunda metade da década de 1990, em decorrência dos processos de globalização (desregulamentação, livre comércio e privatização). Diferentemente do que foi prescrito pela ortodoxia neoliberal, o novo desenvolvimentismo postulado só foi possível graças a uma maior intervenção do Estado na economia e na questão social, o que implicou, a princípio, quebrar o círculo vicioso que reproduz a pobreza entre várias gerações. Aí reside a razão de o ataque à pobreza ter ocupado o centro da agenda política desde o início do governo Lula.

A preocupação com a administração da pobreza sempre foi um dilema para o capital, tendo seus intelectuais elaborados diferentes estratégias em várias décadas. No governo Lula o enfrentamento da pobreza se fez por meio das seguintes ações: programas de construção de moradias populares, democratização das oportunidades educacionais (como o Projovem Urbano e o Prouni), criação de novas universidades públicas e de escolas técnicas, políticas de transferência de renda para os setores mais pobres, como o Programa

Fome Zero e o Bolsa Família¹), recuperação expressiva do poder de compra do salário mínimo e a popularização do crédito para os segmentos anteriormente excluídos desse acesso, pois o modelo de desenvolvimento implementado colocou sobre o aumento do consumo popular a possibilidade da superação da crise macroeconômica.

Em síntese, compreende-se o “novo-desenvolvimentismo” como um período de crescimento econômico com distribuição de renda, impulsionado pelas seguintes ações:

1- retomada da participação do Estado na condução do processo econômico (planejando, investindo diretamente ou através das empresas estatais e induzindo investimentos no setor privado); 2- ampliação da oferta do crédito que, juntamente com a política de aumentos reais do salário mínimo e a política social (em especial o Bolsa-Família), propiciaram uma melhor distribuição de renda e com isso uma maior participação do mercado interno no crescimento econômico; e 3- a reorientação da política externa, em particular a política de comércio exterior, que permitiu a ampliação e diversificação (destino e natureza dos produtos) das exportações brasileiras (FILGUEIRAS *et al.*, 2010, p. 36).

Como no discurso novo desenvolvimentista a globalização é compreendida como um sistema de intensa competição entre os Estados Nacionais, por meio de suas empresas, para seus defensores era preciso que o Estado se fortalecesse fiscal, administrativa e politicamente, e desse, ao mesmo tempo, condições para as empresas nacionais serem competitivas em nível internacional. Nesse contexto, Bresser Pereira (2006) defendia que, para se alcançar o desenvolvimento, era essencial aumentar a taxa de investimento, devendo o Estado contribuir por meio de uma poupança pública positiva, fruto da contenção da despesa de custeio.

1 O Programa Bolsa Família foi o programa de transferência de renda direta e condicional para famílias em situação de pobreza. Tem por objetivo a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza por meio das condicionalidades, que reforçam o exercício de direitos sociais nas áreas de saúde e educação.

No projeto novo desenvolvimentista, portanto, o Estado é concebido como o regulador e coordenador de processos de desenvolvimento econômico e social, o que ocorre por meio de parcerias com o empresariado (CASTELO, 2010). Embora tenha iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso, a política de parceria público-privada robustece no governo Lula por meio das obras de infraestrutura do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC)² e por meio de alguns “serviços” públicos, como os ocorridos na área educacional. E, apesar de o discurso do governo informar que as parcerias público-privadas ocorreriam, primordialmente, em projetos de infraestrutura de transportes, a legitimação jurídica do tipo de contrato entre o Estado e o setor privado foi válida para todas as atividades estatais sem quaisquer limitações.

As parcerias público-privadas foram recomendadas pelas agências multilaterais de fomento aos países em desenvolvimento, como forma de acelerar os investimentos privados e, conseqüentemente, superar os efeitos da crise econômica de 1998-1999 que abateram o mundo capitalista. A título de exemplo da sua importância no governo Lula, o Ministério da Fazenda e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em parceria com o Fundo Monetário Internacional (FMI), organizaram o “Seminário Internacional: melhoria da qualidade dos investimentos públicos e parcerias público-privadas”, ocorrido entre 25 e 27 de abril de 2005, e que contou com a participação de economistas e diretores das instituições financeiras globais (FMI, BIRD, BID e o Banco de Investimento Europeu), integrantes dos governos de diversos países (Departamento de Finanças do Canadá, Ministério do Planejamento do Chile, da Colômbia, do México e dos EUA, Ministério da Fazenda do Chile, Ministério da Economia, Fazenda e Indústria da França e do Partnerships do Reino Unido), economistas de universida-

2 O PAC é composto por cinco blocos: 1) Medidas de infraestrutura, incluindo a infraestrutura social, como habitação, saneamento e transporte em massa (o principal bloco); 2) Medidas para estimular crédito e financiamento; 3) Melhoria do marco regulatório na área ambiental; 4) Desoneração tributária; 5) Medidas fiscais de longo prazo.

des estrangeiras (PUCChile, Universidade de Yale-EUA, Universidade dos Andes-Colômbia), além de economistas nacionais (ENAP, BNDES) e integrantes do governo brasileiro (Ministério dos Transportes e da Justiça). Foram discutidos os seguintes temas: adequação das parcerias público-privadas ao orçamento anual e de médio prazo; mecanismos de implementação, monitoramento e avaliação; impactos fiscais a partir das experiências europeias, latino-americanas e do Banco Mundial; leilões; e implementação em infraestrutura de transportes, do poder judiciário, educação e saúde.

Como se observa, o novo desenvolvimentismo distingue-se do antigo modelo de desenvolvimento implementado no país nas décadas de 1960-1970. Este, embora tenha incorporado em alguns períodos massas urbanas ao processo produtivo e ao sistema político, por meio da criação do salário mínimo, da sindicalização dos trabalhadores urbanos e da melhoria de vida de certas parcelas da população urbana, ocasionada pelo crescimento econômico, não possuía uma política social consistente, o que fez com que a maioria da população brasileira continuasse excluída dos processos da “modernização” e da industrialização. O novo desenvolvimentismo, ao contrário, constitui-se em desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social. Um processo de acumulação no qual se conjuga crescimento econômico, distribuição de renda, redução significativa da pobreza e incorporação dos excluídos ao mercado de consumo. Em síntese, um padrão de desenvolvimento baseado no estímulo ao consumo, que provoca a reação das empresas para produzir e investir, dinamizando o mercado interno e retomando o ciclo do capital produtivo (BRAGA, 2012).

Distingue-se, também, do modelo clássico da social democracia europeia, pois assumiu feições próprias, devido ao caráter tardio do nosso capitalismo, a extrema concentração da renda e do patrimônio, a grande informalidade do mercado de trabalho, as pressões sobre a seguridade social causada pelo progressivo envelhecimento da

população, o grande déficit da educação e da inovação tecnológica, bem como a necessidade de dar resposta aos desafios da sustentabilidade ambiental. Um modelo econômico que tem o social como o principal eixo. Mas, a que custos?

Em um contexto caracterizado pelo crescimento do desemprego e da pobreza no país, a adoção de políticas focalizadas em prol dos segmentos mais vulneráveis foi estrategicamente utilizada pelo governo FHC com o objetivo de evitar convulsões sociais e garantir a governabilidade. O governo Lula não somente deu prosseguimento a essa estratégia como também a ampliou, afirmando que “nunca antes na história deste país” um governo promovera tamanha inclusão social, retirando milhares de pessoas da extrema pobreza, por meio de políticas de distribuição de renda (como o Bolsa Família) e as resgatando à condição de cidadãos, na medida em que lhes possibilitar o ingresso no mercado de consumo.

Ao dar mais publicidade às políticas sociais assistencialistas, focalizadas e compensatórias, o governo petista produziu uma nova administração do social, empreendendo uma profunda transformação da dominação “dos debaixo”. Na concepção de Paulani (2010), as políticas de renda compensatória, a exemplo do Bolsa Família, em vez de integrar os “excluídos”, acabara por consagrar a fratura social, distribuindo uns poucos recursos àqueles que jamais conseguirão se integrar, para que se possa dar andamento tranquilo à usual política concentradora e excludente.

Trata-se de políticas que visaram à retirada da condição de miséria daqueles que nem sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência, mas sem conduzi-los à superação da condição de dependência às políticas de caráter assistencialistas. Assim, apesar de o governo ter ampliado os programas assistencialistas e promovido a elevação nos valores das rendas compensatórias distribuídas, em 2010 ainda havia no Brasil cerca de 1 milhão de pessoas sobrevivendo

com menos de 2 dólares ao dia, vivendo em situação de extrema pobreza. Isso porque essas políticas de inclusão precária, de alívio e não de superação da pobreza, ao atacar o problema pelos seus efeitos acabaram por manter e realimentar as estruturas que produzem a pobreza (FRIGOTTO, 2004), mas que possuíam enorme poder de contenção, de governabilidade, pois “impediam” que as péssimas condições de sobrevivência de uma parcela significativa da população causassem convulsões e protestos que viessem atrapalhar a expansão e a acumulação do capital.

O carisma do novo governo federal também foi um poderoso anestesiante das demandas populares. Mas como apenas isso não é suficiente para a manutenção da ordem necessária à diminuição do risco de investimentos do capital estrangeiro no país, o governo precisou responder a determinadas demandas dos movimentos sociais, com o intuito de obter certas margens de consentimento, conforme os “novos modos de governança” defendidos pelos intelectuais orgânicos do capital para os países em desenvolvimento e consolidadas nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio.

Outro elemento apassivador de conflitos adotado no governo Lula foi o processo de cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas, exemplo da nomeação de ex-sindicalistas influentes na Central Única dos Trabalhadores (CUT) como ministros do trabalho, a garantia de assentos de outros sindicalistas nos conselhos gestores dos rentáveis fundos de pensão das estatais, a colocação de lideranças de oposição em altas posições nas empresas estatais, assim como o repasse de verbas para financiamento de projetos cooperativos às centrais sindicais, o que levou ao consenso passivo e à redução do efetivo protagonismo dessas lideranças e organizações nos processos de transformação social, caracterizando o que Gramsci chama de transformismo – uma das formas históricas da “revolução passiva”, do reformismo “pelo alto”.

Tais ações de transformismo aliadas às políticas econômicas e sociais – como a ampliação do programa Bolsa Família, a elevação nos valores das rendas compensatórias, a ampliação das matrículas no sistema universitário federal, o aumento da oferta da educação profissional, as políticas de juventude, o reajuste do salário mínimo acima da inflação, a retomada dos investimentos em infraestrutura, o incentivo ao consumo das massas por meio do crédito consignado, entre outras – foram braços da política econômica “novo desenvolvimentista” e contribuíram para transformar Lula em uma liderança popular incontestável.

Entretanto, para Coutinho (2010), a cooptação dos movimentos sociais de diferentes matizes ideológicas à agenda do governo e às políticas do Estado fez com que a nação ficasse subsumida ao consenso passivo e à hegemonia da “pequena política”, expressa, respectivamente, pela aceitação resignada do existente como algo “natural” e pelo fato de a política deixar de ser pensada como arena de disputa, mas sim como um terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, uma simples administração do existente. A apatia é uma das consequências desse processo, tornando-se um fenômeno de massa e teorizada, inclusive, como um fator positivo para a conservação da “democracia”, já que o “excesso de demandas” pode gerar desequilíbrio fiscal e instabilidade social.

Por essa perspectiva, a forma como as políticas econômicas e sociais foram conduzidas contribuíram para a despolitização de maior parte da população, a desmobilização social e o esfacelamento e anulação do campo da esquerda, por meio da cooptação de movimentos sociais de diferentes matizes ideológicas à agenda do governo, que acabam referendando as políticas do Estado, ocasionando, como salienta Oliveira (2007), o quase aniquilamento das possibilidades de construção de uma nova sociedade baseada nos ideais socialistas de prevalectimento do trabalho sobre o capital.

Ademais, o “presidencialismo de coalizões”, decorrência do amplo e incoerente sistema de alianças partidárias formadas durante a campanha eleitoral, destruiu a possibilidade de se aprofundar a disputa democrática, na medida em que quebrou a relação entre classes, interesses e representação, transformando assim o campo da política em um campo indeterminado, o que acabou por reduzir consideravelmente o espaço da esquerda radical e das propostas radicais de transformação estrutural.

Diversos autores da matriz histórico-crítica, como Mattos (2009), Singer (2009) e Frigotto (2004) apontaram a utilização das políticas sociais focalizadas e de alívio à pobreza como forma de anulação da política e de enfraquecimento dos movimentos coletivos organizados, dado o recuo da identificação do subproletariado brasileiro com os projetos de transformação social a partir dos graduais alívios das suas condições materiais de existência³. A política partidária deixou de ser concebida como caminho relevante para a transformação e passou a despertar pouco interesse à maioria dos trabalhadores. Embora não seja um fenômeno exclusivo do Brasil, esse desinteresse se evidencia no segundo turno da eleição presidencial de 2006, quando 23% dos eleitores não compareceram ao pleito; 4% anularam o voto e 5% votaram em branco, totalizando 31% do eleitorado (OLIVEIRA, 2007, 2010).

Ainda que as políticas implementadas no governo Lula não tenham seguido de forma mecânica as orientações dos consultores e analistas dos organismos internacionais, não há como negar que a agenda do Banco Mundial avançou significativamente no governo petista. Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira nos ajudam a compreender a manutenção desse atrelamento das políticas sociais à agenda dos organismos do capital, por conta da opção política

3 João Pedro Stédile não concorda com tais ideias, considerando leninista a posição dos referidos autores. Para ele, o Brasil vivia à época um momento da guerra de posição.

da burguesia brasileira por um projeto de capitalismo dependente, associado e subordinado aos centros hegemônicos do capital, acarretando um desenvolvimento desigual e combinado.

1.1 FLORESTAN FERNANDES: ALICERCES EPISTEMOLÓGICOS PARA COMPREENSÃO DA PERMANÊNCIA DO CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL NO GOVERNO LULA

A principal preocupação que havia por parte da política externa, ao longo do período nacional-desenvolvimentista, de colocar os temas do desenvolvimento e do subdesenvolvimento, da transferência de tecnologia e da superação das desigualdades entre os países como assuntos centrais das relações internacionais foi abandonada durante o período de predomínio do neoliberalismo no Brasil. Foi substituída por uma política que, fundamentada nos ditames do Estado Mínimo, colocava ênfase na integração do país ao “processo da globalização”. O pressuposto implícito dessa política era de que o país, ao aceder à globalização e à nova ordem internacional orientada pelos interesses estratégicos da única superpotência, participaria mais do comércio mundial e da prosperidade mundializada. Mas não foi isso o que aconteceu. A consequência maior da política externa ao paradigma do Estado Mínimo deu-se com a diminuição do comércio mundial e a redução do protagonismo internacional do país, o que serviu para reforçar a vulnerabilidade externa da economia brasileira.

O governo Lula rompeu esse círculo ao implementar uma nova política externa, baseada na diversificação das parcerias econômicas e comerciais. Essa nova política externa contribuiu para aumentar os *superávits* comerciais e garantir a estabilidade econômica do país, um saldo bastante positivo para a geração do novo desenvolvimentismo.

Desse modo, se no plano interno o novo padrão de desenvolvimento estruturou-se na distribuição de renda, na eliminação da pobreza e na dinamização do mercado interno de massa, no plano externo baseou-se nas buscas de novos espaços e a redução das assimetrias políticas, econômicas e comerciais entre as nações. Contudo, a nova inserção internacional do país e a projeção dos interesses nacionais no plano externo não foram suficientes para romper com a nossa especificidade de capitalismo dependente.

Fernandes (1975), ao formular algumas categorias analíticas, como autocracia, capitalismo dependente e heteronomia, buscou construir alicerces adequados para a compreensão da cultura política brasileira. O autor investiga a particularidade da sociedade brasileira por meio da relação que mantém com o exterior, principalmente por haver determinações da sociedade brasileira que não podem ser apreendidas nos limites nacionais. Articulando singularidade e generalidade, Fernandes situa o Brasil no contexto das relações que o determinam – o da expansão mundial do capitalismo, e identifica nossa especificidade como uma das formas que o desenvolvimento capitalista assume na sua fase monopolista, isto é, a forma periférica e dependente do capitalismo nas quais se associam as formas nacionais e estrangeiras de capitalismo financeiro, que resulta numa “economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada” (FERNANDES, 1975, p. 24).

Ao salientar as diferenças da expansão capitalista nos centros autônomos, Fernandes ressalta a forma diferenciada do Brasil e da América Latina à integração capitalista. E como essas regiões não tiveram as mesmas condições de acumulação capitalista originária dos países industrializados, apropria-se da categoria “desenvolvimento desigual” do capitalismo formulada por Lênin para demonstrar que no Brasil, como na Prússia, houve uma revolução burguesa de tipo

“não clássico”. É esse desenvolvimento desigual que faz com que tenhamos a coexistência de tempos desiguais do capitalismo, a coexistência imbricada entre o arcaico e o moderno, fazendo com que “o sistema econômico sob o capitalismo dependente coordene e equilibre estruturas econômicas em diferentes estágios de evolução econômica” (FERNANDES, 1975, p. 50). Por isso, critica a ideia do subdesenvolvimento como uma etapa do desenvolvimento, um estágio transitório do capitalismo marcado por algumas “carências”. Para ele, a sociedade brasileira não é arcaica nem expressão do atraso, mas capitalismo moderno, forma específica do desenvolvimento capitalista, fruto da convergência entre os interesses internos e externos.

Na análise do capitalismo dependente, o substantivo não é a dependência, mas a natureza do capitalismo, a maneira como a dependência é produzida e partilhada. Diferentemente da teoria da dependência, Fernandes não pensa a dependência propriamente entre nações, mas por meio dos conflitos de classe resultado da vida coletiva. Desse modo, a chave da diferenciação interna não é o progresso técnico e sim a autonomia, daí o autor não trabalhar com o sistema centro/periferia e sim com a noção “autonomia/heteronomia”. E, ao pensar a dependência (ou heteronomia) pela via do conceito de capitalismo dependente, dirige sua atenção para as relações de classe, já que são as classes sociais que dinamizam o desenvolvimento capitalista.

Sendo assim, a dependência não é fruto exclusivamente da dominação externa, mas da articulação entre os mecanismos de fora para dentro e de dentro para fora, tendo as burguesias locais papel importante nessa articulação. Estas “se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir seus próprios fins” (FERNANDES, 1975, p. 54). Aceitam a parceria com as burguesias hegemônicas, ainda que em condições de parceiras menores e subordinadas. Trata-se de relações

de dominação que se conjugam e não se rivalizam, na qual uma não se fortalece sem ou contra a outra (FERNANDES, 1981).

As burguesias brasileiras organizam e constroem nossa especificidade capitalista por meio dessa articulação de interesses, na qual os interesses econômicos nacionais “somente prevalecem onde e quando não colidem ou coincidem com as tendências de concentração de poder e de monopolização das vantagens econômicas, imperantes no mercado mundial” (FERNANDES, 1981, p. 31). A partir dessa dinâmica é possível compreender as razões da inexistência de um projeto de nação e a impotência da burguesia brasileira em se contrapor às estruturas da dependência e conduzir autonomamente as transformações capitalistas. Isso porque, segundo Fernandes (2008), ela já nasce atrelada ao imperialismo, fazendo com que não assuma o papel de paladina da civilização, se comprometa com tudo que lhe seja vantajoso e tire proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, ajustando-se a situação, segundo seus múltiplos interesses. Afirmar isso não significa que sejam pouco poderosas. Ao contrário, o fato de terem dado a forma específica ao capitalismo e às relações de classes pautadas num grau de exploração brutal das classes trabalhadoras é demonstrativo de seu poder. Nesse sentido, é falsa a ideia de que o imperialismo conspira por burguesias nacionais fracas, pois o que as frações burguesas imperialistas querem é ter governos capazes de manter a estabilidade. Ao imperialismo interessa frações capazes de estruturar o consenso em bases adequadas, por isso apoia as frações hegemônicas que sejam capazes de fazê-lo. (FERNANDES, 1975).

Como se observa, Florestan recoloca as relações de classe no centro da constituição dos mecanismos próprios do capitalismo. Por isso, na sua concepção, a explicação sociológica do subdesenvolvimento econômico deve ser procurada no mesmo fator que explica o desenvolvimento econômico sob o regime de produção capitalista, isto é, “como as classes se organizam e cooperam, ou

lutam entre si, para preservar, aperfeiçoar, fortalecer ou extinguir aquele regime social de produção econômica" (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995, p.15). A explicação macrossociológica do subdesenvolvimento deve ser buscada nas relações de classe, no desenvolvimento desigual e combinado, bem como no capitalismo dependente. Ou seja, na maneira como o capitalismo se estrutura no Brasil.

Por meio desse viés de análise, rompe-se a visão ingênua de subserviência pura dos países subdesenvolvidos aos países desenvolvidos, pois mostra que a convergência entre os interesses internos e externos (fonte de estabilidade econômica e política do país) impede que haja rupturas definitivas com o passado nas sociedades de capitalismo dependente. Daí a modernização ocorrida no país ter sido uma modernização conservadora, haja vista que a transformação da realidade socioeconômica ocorreu apenas superficialmente, já que, ao lado das novas estruturas sociais e econômicas criadas sob o impulso da expansão urbana e da implantação do setor capitalista, permaneceram intactas as estruturas econômicas e sociais constituídas sob a égide do sistema colonial, entre elas a degradação material e moral do trabalho, o despotismo nas relações humanas, o privilegiamento das classes possuidoras, a superconcentração de renda e o crescimento econômico dependente (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995). Ainda que tenham surgido novos protagonistas com a emergência da sociedade de classes no contexto do capitalismo competitivo, estes se tornaram também agentes de uma aparência nova das velhas e persistentes estruturas da sociedade brasileira, uma vez que "a absorção das estruturas arcaicas pela industrialização e expansão do consumo de massa não permite remover todas as fontes de desequilíbrio e de tensão, ao nível estrutural (o que exigiria um sistema econômico capitalista autossuficiente e autônomo)" (FERNANDES, 1975, p. 65/66).

Para o autor, as estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento podem ser combinadas organicamente e articuladas ao sistema econômico global, cumprindo a função do rendimento

máximo, por meio da exploração em limites extremos do trabalho – único fator constantemente abundante. Nesse sentido,

sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do 'cálculo capitalista' do agente econômico privilegiado. Por fim, a unificação do todo não se dá (nem poderia dar-se) ao nível da produção. Ela se realiza e organiza, economicamente, ao nível da comercialização e, sem seguida, do destino do excedente econômico. Em consequência, o agente econômico "mais arcaico", que não tem possibilidades (ou só tem possibilidades estreitas) de reinvestir uma parcela do excedente econômico em suas unidades produtivas (agrícolas, de criação, extrativas etc.), preenche as funções econômicas que decorrem de sua posição no sistema econômico: a) servir de elo entre o mercado interno e o mercado externo na captação de excedente econômico; b) alimentar uma pequena porção do mercado interno com alto poder de consumo; c) servir de elo entre o "setor arcaico" e o "setor moderno" do sistema econômico, transferindo para o crescimento deste último, indireta ou diretamente, parcelas substanciais do excedente econômico gerado no primeiro (que não podem ser reinvestidos nele, de modo produtivo, mantidas as condições de articulação do sistema econômico) (FERNANDES, 1975, p. 53).

Verifica-se no capitalismo dependente que ambos os setores mantêm dependência com o capital externo. Desse modo, em vez de concorrer para o aparecimento de uma economia capitalista autossuficiente, essa ordem econômica induz à monopolização do crescimento pelo setor moderno, infundindo neste as aparências do "capitalismo avançado" e aumentando a distância em relação ao setor arcaico. Afinal, como ressalta Fernandes, 'o capitalismo dependente está sempre se transformando, seguindo as evoluções das sociedades centrais hegemônicas, sem, no entanto, conseguir mudar o padrão de transformação' (FERNANDES, 1973, p. 55). E isso é possível graças, além de outras mediações, ao padrão de

solidariedade existente entre as diversas frações da burguesia, construída no compartilhamento da precedência da “propriedade”, do “direito de propriedade”, da “empresa privada” e da “ordem econômica competitiva”. É isso que possibilita um ajustamento social e político das diversas frações da burguesia, a união de interesses que torna possível a articulação de estruturas econômicas arcaicas e modernas no mesmo sistema econômico.

Por conseguinte, as burguesias nas sociedades de capitalismo dependente não possuem a autonomia que propõem ter. Trata-se de uma autonomia relativa, subordinada a uma heteronomia que ocorre mediante a forma como o capitalismo está estruturado. O anseio de uma autonomia econômica é sufocado como parte das exigências da situação sob o capitalismo dependente, já que são “forçadas” a subordinarem aspirações de autonomia nacional a interesses econômicos. Segundo Fernandes, a burguesia local é vítima de sua própria situação de classe, à medida que, ao mesmo tempo em que possui poder para resguardar sua posição econômica no cenário nacional e os privilégios dela decorrentes, “é impotente noutras direções fundamentais, a tal ponto que induz e fomenta um crescimento econômico que a escraviza ao domínio dos núcleos hegemônicos externos” (FERNANDES, 1975, p. 78). Aí residem os limites da “revolução dentro da ordem” e a ideologização do discurso que identifica a burguesia como vetor progressivo da sociedade.

Por essa perspectiva, a forma desigual e combinada do desenvolvimento capitalista brasileiro e a constituição de estruturas híbridas, em que convivem o arcaico e o moderno, são construções internas e não externas. É decorrente das correlações de forças presentes na sociedade e da opção consciente das classes dominantes e dirigentes em aliar-se aos interesses das burguesias externas, o que ocasiona a burguesia a “ostentar uma adesão aparente ao progresso”, mas professar “uma política de

conservantismo cultural sistemático” (FERNANDES, 1975, p. 212). Tudo isso faz com que se crie, preserve e legitime um padrão de mudança social que continuamente reorganiza a dependência e, com ela, a espoliação, a miséria e as iniquidades sociais. Por isso, para Fernandes, é fundamental identificar e interpretar os fatores de resistência à mudança, pois são esses fatores, associados à relação de parceria subordinada da burguesia brasileira e às relações de sobre-exploração e opressão política estabelecidas com as demais classes sociais, que fazem com que nos países de capitalismo dependente se conjugue crescimento econômico dependente com miséria, exclusão e ausência de direitos. Produz-se, então, uma democracia restrita, na qual, além de se excluir a grande maioria dos direitos, “as classes altas passam a resguardar o privilegiamento de sua posição como se ele devesse ser natural, eterno e sagrado” (FERNANDES, 1975, p. 69).

Desse modo, ainda que tenham sido feitas em outro contexto histórico, as questões provocativas de Fernandes continuam oportunas na atualidade, a saber:

Teriam essas burguesias condições para romper sua cômoda associação com os capitais externos, agora que eles parecem tão sedutores? Poderão desejar uma ruptura, no momento em que as influências externas adquirem a aparência de quebrar, por seu próprio ritmo e intensidade, o impasse existente entre setor arcaico e setor moderno, abrindo ao capitalismo dependente novas vias de crescimento econômico, com lucros fabulosos? (FERNANDES, 1975, p. 88).

Com base no autor e considerando a reconfiguração do Brasil nas relações internacionais durante o governo Lula, a nova inserção do país no capitalismo mundial não se conduziu no sentido de romper com o capitalismo dependente. Algumas análises, como as de Garcia (2010), Sader (2010) e Oliva (2010), apontam a liderança brasileira no Cone Sul, o pagamento da dívida externa e a participação do Brasil no

Grupo dos 20 (G-20) como expressão de mudanças da participação do país na correlação de forças internacionais. Outras inferências, como as de Leher (2010), Castelo (2010), Oliveira (2007; 2010) e Paulani (2007), indicam que não houve mudanças quanto ao sentido das políticas implementadas, evidenciando a congruência dos interesses de frações das classes dirigentes e dominantes brasileiras aos interesses da burguesia internacional, demonstrando que as políticas implementadas não romperam o padrão de heteronomia brasileira.

A despeito do papel atual do Brasil na nova fase do imperialismo mundial, ela se faz à custa da superexpropriação e exploração das classes trabalhadoras e da permanência da heteronomia. As medidas econômicas do governo Lula não foram adotadas no sentido de romper com a hegemonia neoliberal, visto que manteve a política regressiva dos altos juros, o crescimento econômico com a reprodução da desigualdade entre as classes sociais e as condições para que o grande capital financeiro pudesse se valorizar com rapidez, mantendo o câmbio relativamente estável e o pagamento da dívida pública externa e interna de juro elevado em detrimento de uma economia nacional-popular.

O pagamento dos juros e amortizações das dívidas fez triplicar a dívida interna do país. Em 2003, no início do novo governo, a dívida externa era de 212 bilhões de dólares e a dívida interna era de 640 bilhões de reais. Em 2007, o pagamento da dívida externa, possibilitado com a venda de títulos públicos, fez a dívida interna saltar para 1 trilhão e 400 bilhões de reais. Em 2008, porém, a dívida externa retornou e, ao término do governo Lula da Silva, em 2010, já totalizava 214 bilhões de dólares, ao passo que a dívida interna estava em torno de 1 trilhão e 650 bilhões de reais. No efeito bola de neve, a dívida externa não parou de crescer e em janeiro de 2012 já estava na casa de 312 bilhões de dólares, segundo dados da Cia World Factbook. De 2008 ao primeiro trimestre de 2013 a dívida externa

brasileira teve um crescimento de 60%, conforme notícia publicada no Jornal Estado de São Paulo, em 11 de maio de 2013.

Para pagamento de juros, amortizações e refinanciamento da dívida o governo destinou 635 bilhões de reais, o equivalente a 44,93 % do Orçamento Federal de 2011. Mais uma vez a área social foi um dos setores que mais sofreram com o corte para pagamento dos juros da dívida – no orçamento Federal de 2011 sofreu redução de 50 bilhões de reais. Mas enquanto as despesas nas áreas dos direitos sociais básicos tiveram redução significativa, as destinadas à assistência social pouco cresceram. Em contrapartida, os balanços dos grandes bancos privados brasileiros mostram que de 2005 a 2013 a receita oriunda do recebimento de juros de títulos da dívida pública representou quase 50% da receita total dessas instituições.

Portanto, com a retomada da ideia de desenvolvimento, a hegemonia da burguesia atrelada ao capital financeiro (nacional e internacional) se manteve, assim como ocorrera no governo anterior, no período de predomínio do neoliberalismo no Brasil. Na área educacional isso se manifestou com o não rompimento efetivo do caráter instrumental da educação, a exemplo da Escola de Fábrica, do Programa Nacional de Qualificação (PNQ), dos recursos destinados ao Fundeb, insuficientes para o quantitativo de estudantes atendidos e do Projeto Universidade Nova. Contudo, ao mesmo tempo em que essas políticas não estão isentas de contradições, têm como matriz as “recomendações” contidas nos relatórios dos organismos internacionais e nos acordos firmados internacionalmente, sendo estratégias para a obtenção do consenso passivo/ativo “dos debaixo” para as reformas empreendidas.

Por meio de políticas assistencialistas e compensatórias destinadas aos trabalhadores empobrecidos, aliada às políticas de claro atendimento aos interesses das frações de classes dominantes nacionais e das burguesias internacionais, o governo Lula conseguiu

agradar os opostos, silenciou o conflito de classe e propiciou um novo lastro ao modelo capitalista neoliberal. Pôs em prática a formação de um novo tipo de trabalhador requerido pela nova sociabilidade capitalista na virada do milênio, por meio de programas como o ProJovem Urbano. Daí a aprovação e elogio do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da Federação Brasileira de Bancos (Febraban) às políticas implementadas no governo Lula. O mesmo elogio e aprovação que fizeram ao governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

2

**CAPITAL SOCIAL
E AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS
PARA A NOVA SOCIABILIDADE
DO CAPITAL NO NOVO MILÊNIO:
PARTICIPAÇÃO, CIDADANIA
E DEMOCRACIA
NA PERSPECTIVA LIBERAL**

No capítulo anterior buscamos analisar, ainda que de forma breve, o conjunto das políticas econômicas e sociais do qual o Projovem Urbano é parte integrante dessa totalidade. Ressaltamos os nexos das políticas no governo Lula com as orientações dos intelectuais orgânicos – individual e coletivo – do capital, o que incidiu com o não rompimento da especificidade de capitalismo dependente brasileiro. Identificamos, ainda, que o crescimento da pobreza e a intensificação da desigualdade social, entre outras tensões sociais mundiais acumuladas desde a formação social capitalista e intensificadas a partir dos anos 1990, levaram os governos a repensarem as funções do Estado e das políticas públicas, no intuito de impedir convulsões que colocassem em risco a coesão social.

Muitos foram os argumentos apresentados por esses intelectuais para justificar os ajustes “orientados” aos países em desenvolvimento. Para Fukuyama (2005), principal ideólogo do neoliberalismo norte-americano, os países pobres e periféricos não entenderam bem o significado do ‘Estado mínimo’. Ao reduzir o tamanho do Estado acabaram por enfraquecer dimensões imprescindíveis para a estabilidade econômica e política. Como contrapartida, defendeu a necessidade de construção de um novo “Estado democrático”, remodelado em suas funções e com capacidade de administrar riscos. Um Estado gerenciador que articulasse desenvolvimento econômico e desenvolvimento social e que estivesse atento às incidências da globalização e do mercado sobre a problemática social. Em outras palavras, um Estado capaz de promover o desenvolvimento de capital humano e capital social.

Ainda que nos círculos acadêmicos o termo “capital social” apareça pela primeira vez com Hanifan (1916) – quando chamou a atenção para a importância do envolvimento comunitário no sucesso escolar e usou o termo para esclarecê-lo –, foi a partir do final da década de 1990 que as principais agências multilaterais passaram a

recomendar aos países em desenvolvimento o investimento em capital social. Isso se deve, decerto, por conta das obras de Coleman (1988) e Putnam (2002), nas quais o “capital social” reapareceu como um instrumento de análise muito promissor para o estudo dos fenômenos econômicos, principalmente por se tratar de um conceito que permite aplicações no plano microssociológico.

Trata-se do conceito completamente diferente do formulado por Bourdieu, pois, se para este o capital social deriva do pertencimento a um grupo, que assegura o volume de capital (econômico, cultural, simbólico) de cada um daqueles aos quais está ligado, sancionando e reforçando as distinções de classe, para Coleman e Putnam não há essa distinção, haja vista que todos detêm potencial de capital social.

Para Coleman (1988), capital social é a capacidade que têm as pessoas de trabalharem juntas, visando a objetivos comuns em grupos e organizações. Essa capacidade de associação é uma porção distinta do capital humano e depende do grau em que as comunidades compartilham normas e valores e mostram-se dispostas a subordinarem interesses individuais aos de grupos maiores. Coleman identifica múltiplas formas de capital social, entre elas, as obrigações e as desobrigações que ligam os indivíduos, o grau de confiança da estrutura, o fluxo de comunicação que transita nas relações sociais e facilita a ação, as relações de reciprocidade que favorecem a confiança interpessoal e a disponibilidade de ajuda mútua. Para o autor, capital social é um atributo da estrutura social e não uma característica da pessoa, na medida em que existe no espaço relacional. Não são, portanto, os indivíduos que desenvolvem capital social, mas sim os atores corporativos e as suas relações.

Putnam (2002) aborda a temática em uma dimensão cultural. Ao retomar a ideia de capital social formulada por Coleman, elabora sua definição durante a pesquisa desenvolvida na Itália, no período de 1970 a 1990. Tendo como pergunta central “por que alguns

governos democráticos têm bom êxito e outros não”, seu objetivo foi verificar as restrições que o contexto social impõe ao desempenho institucional, isto é, se o êxito de um governo democrático depende de quão próximo seu meio se acha do ideal de uma comunidade cívica. Na sua obra não há uma definição clara do termo “capital social”, mas sim um conjunto de variáveis “estruturais” e “atitudinais” que levam à formação de redes de cooperação visando à produção de bens coletivos e à capacidade de estabelecer laços de confiança interpessoal. Apesar das distintas definições que utiliza, Putnam privilegia uma dimensão do capital social: as redes de compromisso cívico, ou seja, o associativismo e as redes sociais.

Na concepção de Putnam, ao se estabelecerem múltiplas associações “horizontais” no interior da população multiplicam-se os laços de interdependência recíproca entre os habitantes. As regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica estimulam a cooperação e a confiança social que resultam em equilíbrios sociais. Todavia, para o autor, o pré-requisito indispensável para a produção e a estabilização de capital social é que as relações sociais de solidariedade e cooperação se estendam para além do confinamento da família e de parentesco.

Como resultado da pesquisa, Putnam define dois fatores essenciais para promover melhores desempenhos produtivos e sociais, além de promover o crescimento econômico: a “consciência cívica” e as intervenções voluntárias de indivíduos associados na cobrança por melhor desempenho das instituições políticas. O autor identifica a “consciência cívica” como a difusão de uma ampla confiança interpessoal que facilita a cooperação entre os cidadãos para objetivos comuns, o que favorece o funcionamento das instituições políticas e das atividades econômicas. Portanto, a cultura cívica e a confiança interpessoal formam um recurso fundamental de poder para os indivíduos e a sociedade.

São as associações cívicas que fazem com que os hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público – isto é, capital social – sejam incutidos nos membros de uma comunidade. É “a consciência que cada um tem de seu papel e de seus deveres como cidadão, aliado ao compromisso com a igualdade política, que constitui o cimento cultural da comunidade cívica” (PUTNAM, 2002, p.192).

Tendo por base a análise sociocultural da teoria da governança de Tocqueville, Putnam argumenta que o problema das desigualdades econômicas e sociais em qualquer formação histórico-social, pode ser superado, se for colocada no centro a questão da cultura cívica e o papel das associações locais. Ou seja, está relacionada à capacidade de o indivíduo adquirir virtudes cidadãs (capital social), limitando a questão da desigualdade a uma questão de moralidade e de administração eficaz e eficiente.

A virtude cívica formulada por Putnam concentra-se em quatro indícios: o primeiro está calcado na ideia de comunidade cívica de Tocqueville, na noção de que o interesse próprio deve estar inserido no contexto das necessidades públicas e, ao mesmo tempo, deve ser sensível ao interesse coletivo; o segundo deve prever a igualdade política entre os seus cidadãos, isto é, direitos e deveres iguais para todos; o terceiro baseia-se na busca do consenso e da tolerância para os conflitos nas discussões públicas e; o quarto refere-se à ideia de que as associações civis reforçam a eficácia e a estabilidade da democracia (HIGGINS, 2004).

Saegert, Thompson e Warren (2001) vão ao encontro das ideias de Putnam. Os autores argumentam que o capital social – as relações de cooperação, reciprocidade, confiança, civismo, normas e obrigações sociais – pode ser uma ferramenta importante para pensar a diminuição da vulnerabilidade social dos pobres. Portanto, a confiança interpessoal é um dos fortes indicadores de capital social,

um requisito fundamental para a formação de associações voluntárias e potencializador da participação em instâncias coletivas.

Fukuyama (1996) também caminha nessa direção. Para o autor, o nível de confiança inerente à sociedade é uma característica cultural que tem grande importância no bem-estar de uma Nação e em sua capacidade de competir. Adverte que os economistas devem considerar os dotes relativos de capital social, pois, segundo ele, há uma relação entre sociedades de alta confiança, com abundante capital social, e a capacidade de criar grandes organizações de negócios privados. Nesse sentido, o argumento central da obra de Fukuyama é de que, antes de poderem criar riquezas, os seres humanos têm de aprender a trabalhar juntos, visto que existem hábitos éticos, como a capacidade de associação espontânea, que são cruciais para a inovação organizacional e, conseqüentemente, para a criação da riqueza.

Ao lado da proposta de formação de redes cívicas e da cooperação, movidas por laços de confiança ente seus membros e sentimento de solidariedade, tem-se a defesa da equidade como meio de os países em desenvolvimento melhorarem os resultados econômicos, sociais e políticos em um longo prazo. Amartyan Sen (2001) é um dos defensores da adoção de políticas sociais equitativas para promoção do crescimento econômico. Por meio de uma visão multidimensional da pobreza, o economista indiano adverte sobre a necessidade de a economia adotar um viés diferente do modelo da ortodoxia neoliberal, hegemônico na década de 1990, e de superar os enfoques reducionistas do pensamento econômico convencional.

Ao desfazer a fronteira entre a ética e a economia¹ e apontar para os perigos presentes na “poderosa retórica da igualdade humana” dos liberais, Amartyan Sen afirma que as políticas públicas, ao rejeitarem variações interpessoais, apresentam resultados diversos dos desejados, tornando-se, assim, altamente anti-igualitárias. Para o referido autor, a avaliação das necessidades humanas tem de ajustar-se à existência de uma diversidade humana generalizada. Ou seja, seres humanos distintos ensejam necessidades e prioridades distintas, logo, a busca de igualdade de certos aspectos implica, necessariamente, a desigualdade de outros. Assim, em vez de os formuladores de políticas se perguntarem o “porquê da igualdade”, deveriam questionar-se sobre qual igualdade é desejável. Ao perguntar “igualdade de quê?”, Amartyan Sen expunha a ideia central de sua teoria: dada a diversidade humana, existem aspectos nos quais a desigualdade pode ser aceita.

Amartya Sen defendia que a desigualdade social se reproduz por meio do princípio da igualdade. Essa ideia foi compartilhada por demais autores e organismos internacionais. O documento do Banco Mundial – denominado “Equidade e Desenvolvimento: visões gerais”, síntese do “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006” – destacava que uma maior equidade produz uma “operacionalidade econômica mais eficiente, gestão mais eficaz do conflito, maior confiança, melhores instituições e um melhor uso de todos os potenciais recursos da sociedade, inclusive os recursos das pessoas de baixa renda” (BIRD, 2005, p.10).

Na virada do novo milênio os intelectuais orgânicos do capital retomam a ideologia do desenvolvimento e, para o seu alcance – sustentável –, fazia-se necessário atacar o principal efeito da ortodoxia

1 Para Amartya Sen (1999), limitar a visão da pobreza à esfera da renda e da riqueza seria um erro grave do ponto de vista ético e moral, visto que essa visão desconsidere as dimensões não econômicas, ou seja, valores que podem ser considerados pelos indivíduos como importantes para o seu bem-estar.

neoliberal: a pobreza. Concebida por um enfoque multidimensional, pobreza “é mais que renda ou desenvolvimento social; é também vulnerabilidade e falta de voz, poder e representação” (BIRD, 2000, p.12). Logo, a forma de enfrentar essa complexidade está na autonomia e participação, “especialmente dos segmentos pobres e excluídos da sociedade”.

A fim de obter o melhor uso de todos os potenciais recursos da sociedade, inclusive os recursos das pessoas de baixa renda, necessários para o desenvolvimento sustentável, os intelectuais orgânicos do capital recomendaram políticas sociais focalizadas e equitativas, promotoras de capital social. Essa perspectiva pragmática e instrumental é a concepção do Banco Mundial sobre o “capital social”: a capacidade de a sociedade civil se associar para cumprir compromissos e produzir “estoques pessoais de ativos”, que vão refletir “na melhoria das condições de trabalho, no aumento da produtividade e, conseqüentemente, na capacidade das pessoas de produzirem bem-estar para si próprio e para suas famílias” (MOTTA, 2008, p. 37). Assim sendo, em vez de pessoas egoístas que pensam somente em si, era preciso construir uma nova teleologia de cooperação e solidariedade, que se concretiza por meio da participação. Como afirmam os arautos do novo milênio, “os pobres são os principais agentes de luta contra a pobreza” (BIRD, 2000 p. 12) e a educação escolar cumpre importante papel nesse processo.

Na concepção dos organismos internacionais a educação não somente era prioritária, mas igualmente imprescindível para o desenvolvimento sustentável do novo milênio, sobretudo por ainda haver desafios que colocavam em risco o desenvolvimento, como a pobreza, consumo desordenado, degradação ambiental, decadência urbana, crescimento da população, desigualdades de gênero e raça, conflitos e violação de direitos humanos. A importância da educação consistia pela “função de prover os valores, atitudes, capacidades e

comportamentos essenciais para confrontar esses desafios” (UNESCO, 2005, p.10), sendo o elemento humano uma variante fundamental para o desenvolvimento sustentável.

A instituição da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, decidida durante a 57^a sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em 20 de dezembro de 2002, foi guiada por essa intencionalidade. Tendo a Unesco como agência líder, o objetivo da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável era promover valores éticos, por intermédio da educação, na perspectiva de uma promoção de mudanças nos estilos de vida das pessoas e na construção de um futuro sustentável. Envolvendo todos os espaços formativos (formal e não formal), a recomendação da Unesco era para a reorientação das abordagens educacionais – currículo e conteúdo, pedagogia e avaliações –, com o objetivo de contribuir para a “melhoria da qualidade de vida, particularmente para os mais necessitados e marginalizados, o pleno exercício dos direitos humanos, incluindo igualdade de gênero, redução da pobreza, democracia e cidadania ativa” (UNESCO, 2005, p. 31).

Nesse mesmo viés, o Banco Mundial e a Cepal ressaltaram a importância da educação para o processo de redução das desigualdades sociais, da pobreza e a promoção da “inclusão social”, por atuar de forma direta nas esferas microssociais e individuais. Entre as suas orientações estavam as políticas de acesso e melhoria do ensino público e a criação de programas educacionais com propostas curriculares e formas de gestão que proporcionassem maior relação com a comunidade, formação de dirigentes e participação dos pobres nas decisões comunitárias (CEPAL, 2000).

A centralidade da educação para a produção de capital social foi reconhecida por alguns estudos brasileiros, os quais argumentam que o capital social é necessário para a formação e difusão de uma nova identidade política, fornecedora das bases para a cultura cívica,

a coesão social e uma nova relação entre dirigentes e dirigidos no capitalismo contemporâneo. Silveira (2005), ao investigar se as instituições de ensino podem contribuir para a formação de capital social e o empoderamento da juventude em Porto Alegre, concluiu que há uma predisposição positiva dos jovens em relação ao capital social e ao empoderamento, embora as instituições de ensino tenham falhado na promoção de uma cultura política participativa, cívica e solidária. Acredita que por meio de uma educação cidadã pode-se estimular o capital social, por entender que esse tipo de educação tem o propósito de estimular a capacidade de discernimento dos cidadãos na esfera política, econômica e social; cultivar competências cognitivas, procedimentais e associativas às pessoas, de modo que se tornem protagonistas em suas relações sociais com o Estado e o mercado.

Na contramão dessas argumentações encontram-se os estudos de Motta (2012), Barbosa (2009) e Neves (2010) que expõem o caráter pragmático e instrumental do capital social de formar para o conformismo, ao tratar as questões sociais como produtos de comportamentos inadequados dos indivíduos. Ao fazer uso do discurso de ampliação da democracia, de maior participação dos pobres nas decisões e da formação de lideranças capazes de impedir que as reivindicações extrapolem a esfera local, a intenção dos defensores do capital social é anular os conflitos de classe como forma de garantir a coesão social e a governabilidade. Trata-se de um modo de manter a atenção e o interesse da população em questões micro, conseguindo assim tirar o foco das graves situações que envolvem a estrutura e a conjuntura social e econômica. Para a realização desse empreendimento existe a necessidade de reformas na educação com vistas à produção de capital humano e capital social, pois "sem participação ampla, sem capital humano e capital social é improvável que o desenvolvimento seja rápido e sustentável, visto que a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera o conflito social" (BIRD, 2004, p.5).

Com base nessas orientações o Estado assumiu cada vez mais a tarefa educadora da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal. Coube à educação não somente preparar para os novos perfis profissionais, mas também produzir nas comunidades pobres “estoques pessoais de ativos”, evitando desperdícios de recursos potencialmente produtivos para a formação do “exército industrial” de reservas. Para a massa não habilitada com as competências requeridas pela globalização restava-lhes fomentar a produção de capital social, formar para a construção de uma cidadania adequada ao Projeto da Terceira Via (GIDDENS, 2001), pautada no trabalho voluntário, na solidariedade, na conciliação dos interesses de grupos plurais, na auto-organização, no envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades e na participação como colaboração de todos em prol de uma harmonia social.

Em um “mundo tão mudado”, para que esses comportamentos e atitudes pudessem se materializar na vida cotidiana das pessoas comuns, fazia-se necessário não somente a instituição de novas relações entre Estado e sociedade civil, mas o próprio fortalecimento da sociedade civil, que, segundo a Cepal (2007), poderia ser alcançado pelo restabelecimento do sentimento cívico dos cidadãos. Para a Cepal, a falta de civismo, expressa em atitudes de repúdio e marginalização da política, dificultava a governabilidade democrática e a celebração de acordos e pactos sociais estáveis. De acordo com essa concepção, a resolução de muitos problemas sociais era uma questão de maior envolvimento cívico das pessoas, de um novo individualismo.

Para a alteração desse quadro de declínio cívico, Giddens defendeu a atuação do Estado em pequenos grupos, principalmente nos grupos mais pobres, já que o envolvimento cívico é menos desenvolvido nas camadas desfavorecidas com os “ventos da mudança social e econômica”. Segundo o autor, o governo e organizações da sociedade civil deveriam estimular o sentimento comunitário e de solidariedade entre os que têm preocupações semelhantes e que se juntam para empreender uma “jornada pela vida”.

No Brasil, percebe-se a (re)configuração do Estado com base nessas ideias já no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso e a sua consolidação a partir de 2006, momento em que a visão novo desenvolvimentista foi se fortalecendo dentro do governo Lula. Fundamentava-se na ideia de que a construção de uma agenda nacional de desenvolvimento somente poderia ocorrer por meio de um contrato social, isto é, uma coalizão nacionalista de classes a qual mobilizasse empresários, burocracia pública e trabalhadores em torno do desenvolvimento do país. Os intelectuais orgânicos do capital transferem o eixo de sua argumentação, do individualismo para o coletivo (de indivíduos) e chamando à “participação” e à “responsabilidade social” vários setores da sociedade civil, além de reafirmar a parceria público-privada.

A função educativa do Estado – de educar a classe trabalhadora para a cultura cívica da solidariedade – ocorreu via distintos canais, inclusive por meio de programas como o Projovem Urbano, cuja Participação Cidadã foi uma das dimensões curriculares. Entretanto, a participação adquire sentidos distintos no pensamento liberal e no pensamento histórico-crítico, o que torna necessário o entendimento desses sentidos em disputa.

Originária do latim *participatio*, *participationis*, *participatum*, *participar* significa “fazer parte”, compartilhar, associar-se pelo sentimento ou pensamento, isto é, “ser parte” de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas (AVELAR, 2007). De forma sucinta, é a ação de indivíduos e grupos com o objetivo de influenciar o processo político. Todavia, a questão da participação política² e social dos sujeitos pertencentes às distintas classes sociais tem provocado inúmeras discussões e posicionamentos ao longo da história política.

2 De modo geral, com base em Sani (1986), considera-se participação política desde comparecer a reunião de partidos, comícios, grupos de difusão de informações, até o inscrever-se em associações culturais, recreativas, religiosas, ou ainda realizar protestos, marchas, ocupações de prédios etc. Na contemporaneidade, com a difusão da informática pode-se compreender a participação política também por meio desse canal.

Trata-se de debate secular acerca do *modus operandi* da democracia e dos “requisitos” que qualificam o indivíduo como cidadão. Sobretudo, porque a democracia participativa idealizada por Rousseau, fundamentada na participação de todos e na igualdade dos cidadãos nos processos decisórios, suscita inúmeras críticas face à complexidade das sociedades contemporâneas. Essa suposta impossibilidade tem servido de argumento para aqueles que defendem uma democracia restrita, reservando o direito de participação e organização a uma minoria privilegiada, detentora da propriedade privada e dos meios de produção. Eis a concepção da visão liberal, na qual a participação tem um sentido decisional e excludente.

Diversos teóricos liberais, a exemplo de Locke, Kant, Benjamin Constant, Schumpeter e Sartori, empenharam-se na defesa da participação excludente, ao reservar o processo eleitoral aos proprietários de capital. Kant reconhecia os direitos civis para todos, mas não os direitos políticos, limitando-os somente àqueles que pagavam impostos e tinham propriedade, e que, por conseguinte, possuíam independência de juízo. Nessa mesma direção, Benjamin Constant defendia que o direito ao voto deveria ser reservado aos que tinham interesse na conservação da Nação (leia-se o proprietário, por ser dono de uma parte da Nação). Afirmava que “não podemos mais usufruir a liberdade dos antigos que era constituída pela participação ativa e constante no poder coletivo. A nossa liberdade deve, ao contrário, ser constituída pela fruição pacífica da independência privada” (BOBBIO, 1993, p. 9). Para o autor, aquela concepção de liberdade é algo do passado, tendo em vista que as pessoas têm o direito de não participar e contratar pessoas que vão cuidar dessa esfera pública. Apesar de citar “os antigos”, seu alvo principal era Rousseau – para quem a soberania não poderia ser representada; defensor da democracia direta.

Como sujeitos do seu tempo histórico, Kant e Constant teorizaram sobre uma prática instituída no contexto do sufrágio

universal, da socialização da política decorrente das mobilizações e embates promovidos pelos grupos excluídos da participação política.

Um dos debates mais fecundos em torno da democracia diz respeito ao papel da participação na tomada de decisão. Na visão de alguns teóricos, como Rousseau, a tomada de decisão deve ocorrer por meio da participação e envolvimento direto e permanente do cidadão, sendo o governo concebido como um corpo intermediário, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade em nome do povo, que pode limitar, modificar e retomar o poder quando lhe aprouver. Para outros teóricos, como Schumpeter (1942), a participação consiste em escolher líderes que devem decidir e governar, devendo a participação direta ficar restrita a pequenos grupos (elite proprietária), tornando-se uma ameaça à governabilidade, caso fosse generalizada.

Se participação é a tentativa de influir diretamente sobre a tomada de decisões, na virada do novo milênio adquiriu um caráter mais social do que político e pouco orientada para a intervenção dos diferentes sujeitos no processo decisório. Não se trata, porém, de um fato novo na história recente do nosso país.

2.1 O FOMENTO À PARTICIPAÇÃO DOS POBRES EM AÇÕES COMUNITÁRIAS: A NOVA ROUPAGEM DO PROGRAMA DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE (DC) DA ERA DESENVOLVIMENTISTA (1960-1980)

De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano, a principal finalidade das atividades teóricas e práticas da disciplina Participação Cidadã era estimular a participação social dos jovens, além de contribuir para a formação

de comportamentos mais participativos e o engajamento dos jovens nas questões coletivas de sua comunidade e cidade.

O fomento à participação social das camadas pobres não é algo novo no Brasil. Nas décadas de 1960 e 1980, a participação foi concebida como uma estratégia fundamental para a superação do subdesenvolvimento. Tendo por base a “pedagogia da participação” e sob a influência do Serviço Social anglo-saxão, das correntes de pensamento funcionalista/estruturalista e fenomenológica e da teoria do “Community Development”, o “Desenvolvimento de Comunidade” (DC) pode ser entendido como uma mobilização popular que tem na comunidade sua base social e a participação como um dos seus conteúdos fundamentais.

Embora o trabalho comunitário, enquanto processo técnico-metodológico, tenha iniciado no Brasil na década de 1940³, sua implementação efetiva se deu somente no final da década de 1950 e início da década seguinte⁴, em pleno contexto da Guerra Fria e da ideologia desenvolvimentista e da modernização. Nesse

- 3 Em 1944, a Escola de Serviço Social de São Paulo inaugura em seu currículo a disciplina Organização de Comunidade que, posteriormente, passa a integrar o currículo das demais escolas de Serviço Social do país. Aliás, são as Escolas de Serviço Social as responsáveis pela formação do profissional do DC e pioneiras na introdução e disseminação inicial das ideias e sistemáticas de ações destinadas aos trabalhos comunitários. A disseminação do DC se deu também por meio de alguns seminários e congressos, como o “I Seminário Latino-Americano de Desenvolvimento de Comunidade”, realizado em Porto Alegre em 1951; o Seminário de Educação de Adultos para o Desenvolvimento de Comunidade, em 1957, sob patrocínio da UNESCO; o Seminário Nacional sobre as Ciências Sociais e o Desenvolvimento de Comunidade Rural no Brasil, realizado no Rio de Janeiro, em 1960, e a “XI Conferência Internacional de Serviço Social”, com temática voltada para “Desenvolvimento em Comunidade Urbanas e Rurais”, realizada em 1962; Seminário de Desenvolvimento e Organização de Comunidade, realizado no Rio de Janeiro, em 1963 (AMMANN, 1997; SOUZA, 2010).
- 4 Em 1950, inicia-se no Brasil a experiência da Missão Rural de Itaperuna, no Rio de Janeiro, que inspirada nos princípios e técnicas de desenvolvimento comunitário, pretende assentar as bases para um programa nacional de melhoria das condições de vida econômica e social das áreas agrícolas. Embora admita a “distinção de raças, sexo, classes, credo político ou religioso”, visa a formação de um espírito comunitário, chamando a atenção de que pelo esforço conjunto é possível resolver problemas comuns e realizar com mais eficiência o bem-estar da comunidade (AMMANN, 1997).

cenário as novas forças ligadas ao capital monopolista penetraram no país (governo Juscelino Kubitschek) e passaram a requerer a modernização dos valores e atitudes da população, de modo a ampliar o mercado de consumo e instrumentalizar técnica e disciplinarmente o mercado de trabalho.

Trata-se de uma perspectiva instrumental do DC, o qual passa a ser considerado uma estratégia para levar aos países subdesenvolvidos a assumirem os valores da modernidade. Nessa perspectiva a comunidade é vista como a unidade básica de desenvolvimento para mudança de valores e atitudes a serem assumidas pela população, já que a problemática social era compreendida como resultante de comportamentos desviados dos valores de desenvolvimento do homem e da sociedade. Ao conceber o DC como um processo de mudança cultural dirigida em prol da modernização (conservadora!), a educação de adultos, sobretudo no meio rural, tornava-se uma grande estratégia para tais propósitos. Para a suposta modernização da agricultura, por exemplo, alegava-se a necessária mudança cultural, já que o processo de inovação esbarrava nas resistências das populações locais. Assim, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em 1958, além de fins de produtividade do trabalho, constitui-se em mais uma tentativa de implantação do método de desenvolvimento de comunidade.

O DC foi implementado no Brasil em decorrência de movimento de organizações internacionais interessadas na expansão do capitalismo no país, na qual a comunidade era a base social. Inspirado na teoria parsoniana, pela qual a sociedade é concebida como um sistema social constituído por subsistemas harmonicamente integrados, a integração era concepção norteadora dos programas e dos intelectuais do DC. Enquanto parte constitutiva da sociedade, a comunidade ideal a ser atingida é a “comunidade integrada”, aquela em que

a cooperação é plena e total; em que há alto grau de sociabilidade e civismo; elevados padrões de vida e educação; grupo familiar forte; coexistência pacífica das religiões e das classes sociais, não havendo distinção social entre o proprietário, o gerente e a mão-de-obra; grande estabilidade social contribuindo para um mínimo de problemas sociais, crime prostituição, miséria [...] a recreação sadia, o equilíbrio social e Espiritual explicam a ausência de tensões, conflitos ou frustrações (AMMANN, 1997, p. 42/43).

Por essa concepção, a comunidade era apresentada como uma unidade consensual, com problemas e interesses comuns, na qual inexistia o antagonismo de classes. Isso não ocorre por acaso, pois no contexto da Guerra Fria, em que o comunismo era uma preocupação constante do governo, havia o temor e desconfiança dos grupos conservadores de tornar as massas populares conscientes de seus problemas e de exercer pressões de natureza política. O que se buscava com o DC era um processo educativo voltado a assegurar os valores da paz social e do bem comum. Para tal objetivo, a participação era frequentemente ressaltada, mas, na prática, limitava-se à contribuição voluntária do povo aos técnicos no estudo e no tratamento dos problemas da comunidade. Com a contribuição reduzida, a participação apresentava uma conotação acrítica, apolítica e aclassista, alinhada ao processo de desenvolvimento que a classe dominante e dirigente ia conduzir. Entendiam que o processo de desenvolvimento deveria ser harmônico (em sentido “global e equilibrado”), autêntico (respeitasse as características do país), democrático (realizado com a participação consciente e livre do povo) e solidário (objetivando a promoção “de todos” e não de “uns poucos”) (AMMANN, 1997).

No início dos anos 1960, no contexto de gestação da consciência nacional-popular e de engajamento de amplas camadas sociais na luta pelas reformas estruturais, a participação adquiriu uma perspectiva crítica⁵. Sob essa mesma ótica, Abreu (2002) salienta

5 A título de exemplos, podemos citar as Ligas Camponesas e os Sindicatos Rurais; o Movimento de Educação de Base (MEB) em sua fase inicial; os Centros Populares de Cultura; Movimentos de Cultura Popular, entre outros.

que o DC não foi somente espaço de reprodução e legitimação da classe dominante, mas também a possibilidade da entrada em cena de sujeitos coletivos potencialmente antagônicos, viabilizando novas formas de expressão das demandas populares, movimentos reivindicatórios e a recriação de mecanismos já existentes, como as associações de moradores, na perspectiva crítica.

Apesar dessas experiências voltadas para a conscientização e politização dos sujeitos, a participação fomentada pelos programas governamentais e pela maioria dos intelectuais deixava intocável a estrutura de classes. As classes subordinadas permaneceram à margem do processo decisório da sociedade global, mas com a ilusão de que estavam participando, devido ao acesso que lhes foram dados nas decisões locais (AMMANN, 1997, p. 47).

Com o empobrecimento da maioria da população, ocasionado pela política econômica favorecedora do grande capital, e com a criação da Coordenação de Programas de Desenvolvimento Comunitário (CPDC), a partir da década de 1970 a política social se dirigiu às comunidades, por reconhecer a importância da participação dessas áreas no contexto do desenvolvimento local, regional e nacional. O objetivo de muitos programas sociais era induzir e orientar diretamente uma série de mudanças nas comunidades, a começar pela administração local (AMANN, 1997).

Imbuído pela filosofia “integradora” fomentada pela Cepal, o DC foi se transformando em um “somatório de esforços”, uma ação de procedimentos com o propósito de conjugar os recursos da população e do governo, com vistas a acelerar o modelo de desenvolvimento nacional.

O povo era chamado a participar e planejar, mas sua participação se restringia ao nível da execução, como pôde ser observado no Programa Diversificado de Ação Comunitária

(PRODAC), criado na década de 1970, em que a população era chamada a participar de uma atividade na qual a própria comunidade planeja o que irá executar, após levantar as prioridades em relação às suas necessidades e aos seus interesses.

Nessa perspectiva, a ação comunitária era entendida, operacionalmente, como um trabalho socioeducativo com o objetivo de despertar e ampliar a consciência dos moradores para os problemas da comunidade; sensibilizá-los para a mobilização e coordenação de lideranças e predispor-lhes para ação que vise ao encaminhamento de soluções daqueles problemas. Nesse sentido, o DC era compreendido como “resultante do esforço cooperativo de uma comunidade que toma consciência de seus próprios problemas e se organiza para resolvê-los por si mesma, desenvolvendo seus próprios recursos e potencialidades, com a colaboração das entidades existentes” (CBCISS, 1967 apud SOUZA, 2010). Algo bastante semelhante às propostas das ações comunitárias que os participantes do Projovem Urbano precisam desempenhar.

Trata-se de uma participação registrada estritamente em um nível micro do bairro ou da pequena comunidade, que possui o caráter ideológico de ocultar a não participação em um nível macro (nos espaços decisivos e decisórios da sociedade), canalizando as atenções dos indivíduos para ativismos imediatistas que lhes são apresentados como participação. Segundo afirma Ammann (1980), a proposta é que deixem de reivindicar uma participação real na orientação e determinação dos destinos da nação, ou seja, na configuração das estruturas sociais e de suas mudanças.

Dessa forma, na virada do milênio a participação política e social da população pobre em ações comunitárias adquiriu novamente a função instrumental do passado, podendo ser claramente percebida nos discursos de diferentes intelectuais coletivos, como a Cepal:

[...] a participação comunitária pode ser entendida como a organização racional, consciente e voluntária dos habitantes de determinado espaço, com o objetivo de propor iniciativas que satisfaçam suas necessidades, definir interesses e valores comuns, colaborar na realização de obras e na prestação de serviços públicos, e influir na tomada de decisões dos grupos de poder dentro desse espaço (CEPAL, 2007, p. 56).

Como variável do capital social, para Klisksberg (1998; 2003), a participação é uma estratégia necessária ao fortalecimento das instituições políticas, do Estado e da democracia, com vistas à promoção do desenvolvimento econômico e social de uma nação. O mesmo argumento foi defendido por Giddens (2005) no projeto da Terceira Via. Conforme o autor, o aprofundamento da crise de participação política e de institucionalidade da política (partidos, Poder Executivo e Poder Legislativo) criava obstáculos ao florescimento da consciência “reflexiva”, cidadã e da nova cultura cívica da sociedade pós-tradicional.

A participação também foi fomentada pelas agências multilaterais como recurso fundamental para a resolução dos problemas sociais. Por isso, para o Banco Mundial (2004, p. 5), “o governo precisa investir nas pessoas e empoderá-la, especialmente as de baixa renda”, isto é, “criar mecanismos de incentivo à voz e à participação”. O somatório de esforços e a participação de diferentes atores sociais constituíram estratégias de boa governança na concepção do Banco, favorecendo, inclusive, as prescrições econômicas do FMI de se implementarem políticas sociais de baixo custo, com o uso da força de trabalho voluntária e dos recursos doados pela população.

Diz respeito a um sentido de participação que muito se distancia da participação estimulada pelo projeto democrático-participativo construído no confronto com o Estado autocrático, instituído com o golpe de 1964. O direito de participar na definição dos rumos do país foi o fundamento que consagrou o princípio da participação da

sociedade civil, garantido na Constituição de 1988, e que legitimou a instituição de criação de canais de participação de representantes da sociedade civil nos processos de discussão e tomadas de decisões para elaboração de políticas públicas em diferentes campos.

No entanto, no decorrer da década de 1990 e do avanço da política neoliberal foi posta em ação uma profunda inflexão na cultura política no Brasil e na América Latina, de modo que foi sendo ressignificado o sentido da participação como núcleo central do projeto democrático-participativo. Do confronto aberto entre os distintos projetos políticos e societários passou-se para uma aposta na possibilidade de uma atuação conjunta da sociedade civil com o Estado, por meio de uma “participação solidária”, que dá ênfase ao trabalho solidário e à responsabilização social tanto de indivíduos quanto de empresas. Uma participação despida de significado político, tendo na ideia de solidariedade a principal bandeira da suposta participação, o que muito contribui para a despolitização da participação (DAGNINO, 2004). Trata-se de nova roupagem da participação: a do capital social.

Como vimos, os defensores do capital social ressaltavam a estreita relação entre capital social e fortalecimento da democracia. Putnam (2002) afirmava que a participação cívica dos cidadãos, além de fortalecer a democracia, favorecia a economia e criava um Estado forte, e não o contrário. Fukuyama (2005) advogava nessa mesma direção, ao ressaltar o papel da sociedade civil no controle do Estado, exigindo eficiência dos serviços públicos prestados. Para o autor, “são as pessoas a quem o governo supostamente serve que são responsáveis por monitorar seu desempenho”. Uma sociedade organizada em grupos coesos tem muito mais probabilidade de exigir e receber responsabilidade do que uma sociedade composta por indivíduos desorganizados (FUKUYAMA, 2005, p.49/50). A mesma tese era seguida pela Cepal (2007), que defendia serem necessários recursos e vontade política para diminuir as lacunas em matéria de

exclusão e criar nas pessoas um sentido de pertencimento à sociedade fundado na ética democrática.

Embora não tenha sido um divulgador da teoria do capital social, Boaventura de Sousa Santos (2005) segue na esteira desse entendimento, ao enfatizar a necessidade de se reinventar a democracia por meio de uma democracia participativa. Para o autor, a “democratização da democracia” deveria afirmar-se como o eixo central dos processos por mudanças; para isso, a legitimidade do poder e a figura do Estado precisam ser projetadas em novos marcos relacionados à noção de cidadania ativa. Uma nova forma de fazer política, mas que se restringe à cobrança da responsabilização dos que tomam as decisões e sem priorizar o papel estritamente decisório.

Os estudos de Kliksberg, Giddens, Fukuyama e Boaventura de Sousa Santos aqui citados inserem-se no movimento ocorrido ao longo das últimas décadas de negação do trabalho como categoria analítica, destacando a centralidade da política como estratégia democrática para a transformação social e a “reforma” em lugar da perspectiva revolucionária. Trata-se de fomentar uma maior participação cidadã no sentido de exigir a accountability e a responsabilização dos gestores, a fim de melhorar a qualidade das decisões mediante o debate público. Segundo os referidos autores, estas são estratégias necessárias para o aprimoramento da democracia representativa.

Em oposição a esse viés analítico, para Wood (2003), Boron (2010) e Martorano (2011), há uma profunda incompatibilidade entre democracia e capitalismo, uma vez que o sistema de capital representa o governo da classe detentora do capital e limita o poder do povo no estrito significado político. Para Wood, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação.

O conceito moderno de democracia pertence à experiência norte-americana. Na sua definição de democracia – representativa –, a diluição do poder popular é ingrediente essencial. Para os federalistas (antidemocratas americanos), as pessoas devem buscar em seus superiores sociais a sua própria voz política. Portanto, um dos princípios da democracia representativa é a renúncia do poder político, a transferência do poder para os “representantes do povo”. Tal concepção americana de cidadania provoca uma distância maior entre o povo e a esfera política; uma ligação menos imediata entre cidadania e participação política – uma cidadania passiva, como argumenta Wood.

O fim da escravidão norte-americana e do impedimento legal de negros e mulheres ao voto conferiu-lhes igualdade jurídica e a aquisição da cidadania; com ela, a aquisição de novos direitos e privilégios. Porém, na democracia capitalista liberal a ampliação da cidadania ocorreu mediante a restrição dos poderes do cidadão, tendo a cidadania um alcance limitado. A democracia, pouco a pouco, foi abandonando as bandeiras igualitárias e libertadoras e se transformando em uma forma inócua de organização do poder político que, longe de tentar mudar a distribuição existente de poder e riqueza em função de projeto emancipatório, a reproduz.

A consequência desse processo é a profunda alteração no sentido de cidadania e democracia. Wood (2003) destaca que estamos acostumados a definir democracia em termos de liberdades civis, liberdade de expressão, de imprensa, de reunião, tolerância, proteção da esfera privada, defesa do indivíduo e da sociedade civil contra o Estado e pouco como governo pelo poder popular. Ou seja, mais e mais a democracia passou a ser identificada com o liberalismo – constitucionalismo, governo limitado, direitos individuais e liberdades civis, controle do poder do Estado como forma de proteger a sociedade civil e o cidadão de sua interferência. O liberalismo atuou como substituto

da democracia, o que na prática foi um projeto contrarrevolucionário, pois foi um meio de conter as revoluções em andamento no século XIX e XX ou de colocá-las em limites aceitáveis (WOOD, 2003)

O democrático na atual democracia capitalista é o fato de a posição socioeconômica não ser determinante para o direito à cidadania. Contudo, a igualdade civil não afeta e nem modifica a desigualdade de classe. A igualdade política na democracia capitalista deixa intacta a desigualdade socioeconômica. Por isso, para Mészáros,

é obscuro chamar de “livre e democrático” um sistema econômico que tem como sua condição material prévia a alienação absoluta das condições de produção dos produtores e, para seu modo de operação, a imposição permanente de uma estrutura de comando autoritária – tanto nos locais de trabalho como na sociedade em geral – por meio da qual a extração contínua de trabalho excedente é assegurada com a finalidade de reprodução ampliada do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 938).

A estrutura social do capitalismo alterou o significado de cidadania. Essa é uma das razões para que alguns teóricos argumentem sobre a incompatibilidade entre democracia e capitalismo, alegando que a democracia no capitalismo é uma espécie de “pacto pelo qual as classes subalternas renunciam à revolução em troca de negociar as condições de sua própria exploração” (QUIJANO apud BORON, 2010, p. 83). Outros autores, porém, argumentam que não podemos negligenciar o processo democrático; as experiências de luta pela conquista de direitos (políticos, sociais e civis) e para ampliação do Estado e da esfera política (COUTINHO, 2008).

Segundo o autor, se ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX foi negado para a maioria da população o usufruto do direito político, isto é, o direito de associação, organização e de votar e ser votado, o mesmo processo ocorreu em relação aos direitos sociais (educação, saúde, habitação, previdência etc.), que foram negados pela burguesia sob a alegação de que estimulariam

a preguiça, violariam as leis do mercado e impediriam os homens de se libertarem da tutela do Estado. Ou, ainda, pela visão capitalista de considerar que a ampliação crescente de direitos sociais é incompatível com a lógica da acumulação. Desse modo, embora reconheça as limitações da democracia representativa defendida pelos liberais, para Coutinho (2008), não se pode desconsiderar o sufrágio universal, a socialização da política, a criação de partidos de massa e os institutos da democracia representativa como resultado de lutas que ampliaram o estreito horizonte teórico e prático do liberalismo burguês. É preciso considerar que, se os atuais direitos civis (direito à propriedade, à vida e à liberdade de pensamento e movimento) foram reconhecidos pela burguesia liberal como os únicos “direitos inalienáveis” do homem, o direito político e os direitos sociais foram conquistas das classes trabalhadoras, resultante das lutas dos trabalhadores contra os princípios e as práticas do liberalismo excludente.

Sendo assim, ainda segundo o autor, a democracia não é algo que se esgota em determinada configuração institucional, mas um processo que combina reformas políticas e reformas econômicas e sociais. Daí preferir, assim como faz Lukács, usar o termo “democratização”, em vez de democracia, já que se trata de um processo e não de um estado, além de acreditar que as reformas protagonizadas pelas classes trabalhadoras feitas no interior do capitalismo possam ser necessárias para a implantação do socialismo.

No entanto, a possibilidade de obter conquistas substantivas por meio das reformas depende da participação plena dos trabalhadores na consolidação de um espaço político democrático e de importantes alterações na dinâmica da acumulação capitalista. Caso atribua ao Estado o papel de agente principal na execução das políticas de reforma, a ampliação dos direitos sociais favorece a burguesia em usar as políticas sociais, no intuito de desmobilizar a classe trabalhadora e cooptá-la, favorecendo ao que Gramsci chamou de “revolução passiva”.

Seguramente há profundas diferenças entre a concepção liberal e a concepção rousseauriana de democracia. No pensamento liberal, democracia e cidadania são concebidas de forma minimalista, reduzidas à possibilidade dada ao povo de escolher os governantes e seus representantes. Em oposição aos liberais, a democracia na perspectiva rousseauriana fundamenta-se na permanente participação política do conjunto dos cidadãos. Entendida desse modo, democracia é sinônimo de soberania popular, forma institucional que possibilita ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação de governos no controle da vida social. Nessa perspectiva, não há cidadania plena sem a efetiva participação dos cidadãos nos processos decisórios, na gestão e no controle da esfera política e do Estado.

Do mesmo modo que a participação é estimulada pelos (neo)liberais como elemento importante para a conservação do capitalismo, ela é também requerida pelo pensamento crítico, considerada uma das condições necessárias para a superação do sistema fundamentado na desigualdade socioeconômica, na expropriação e na alienação do trabalho. Marx, na Crítica ao Programa de Gotha, estabelece uma relação entre o nível de participação e a plenitude da transformação social.

Para essa finalidade, a participação política pressupõe uma intervenção direta dos agentes sociais na busca de exercer poder sobre as decisões políticas em seus vários níveis (local, regional e nacional), envolvendo questões que ultrapassem a satisfação de seus interesses diretos e imediatos (MARTORANO, 2011). Uma participação pela qual os indivíduos “reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse, resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas” (LUCK, 1996).

A base social para o exercício da participação (social, política, cidadã) é a sociedade civil, concebida, de acordo com Gramsci, como

o novo sujeito político coletivo constituído pela complexa rede de organizações coletivas que alteram a correlação de forças e determinam novos equilíbrios de poder, assim ampliando o sentido do Estado. Entretanto, é preciso questionar a supervalorização e o destaque que foi atribuído à sociedade civil na virada do milênio, na tentativa de eximir as responsabilidades do Estado e repassá-las à sociedade civil, na qual a educação – instância formativa de novos comportamentos e atitudes – adquiriu um papel relevante a desempenhar.

A large, stylized yellow number 3 is positioned in the upper right quadrant of the image. The background is a textured red brick wall. The number 3 is thick and has a slightly irregular, hand-painted appearance.

**O PARADIGMA
DA PARTICIPAÇÃO
NAS POLÍTICAS
DE JUVENTUDES
E O PROJovem URBANO:
CONTEXTO E EXECUÇÃO**

Os jovens foram as maiores vítimas dos efeitos ocasionados pelas políticas neoliberais no Brasil e passou a ser um problema de governança no novo milênio. Talvez essa seja a razão para o aumento de projetos sociais destinados à juventude por intermédio de financiamento público e/ou privado. Portanto, se durante algum tempo a criança foi o foco de projetos sociais implementados ou financiados pelas empresas privadas, a partir de 2008 houve uma mudança em relação ao público-alvo dessas ações. Segundo a Pesquisa Nacional sobre Responsabilidade Social nas Empresas, realizada pelo Instituto de Responsabilidade Socioambiental (IRES) da Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil (ADVB), os projetos destinados aos jovens e as comunidades, sobretudo nas áreas culturais, esportivas e educacionais, foram os que mais receberam recursos das 3.243 empresas de pequeno, médio e grande porte, distribuídas por todas as regiões do país. Juntas, destinaram um montante de R\$ 304,5 milhões para projetos sociais externos – valor correspondente a um quarto do orçamento mensal (1,2 bilhão) do programa Bolsa Família do governo federal¹.

A juventude também foi se constituindo o foco de atenção das políticas públicas no governo Lula, principalmente após a instituição da Política Nacional de Juventude, em 2004. Quando se enfoca o tema da juventude, algumas considerações fazem-se necessárias, com vista a ressaltar as especificidades dessa etapa da vida. É preciso delimitar o campo conceitual “juventude”, devido aos inúmeros significados que o termo suscita. Por outro lado, é preciso também destacar a precarização de frações dela em decorrência tanto da histórica ausência de políticas públicas voltadas para esse segmento quanto dos efeitos das políticas macroeconômicas neoliberais, o que torna urgente e necessária a implementação de políticas e programas voltados aos jovens, que os reconheça como sujeito de direitos.

1 Dados extraídos do Jornal O Globo, de 09 de setembro de 2010, p. 10.

A primeira consideração a respeito da juventude diz respeito ao entendimento sobre a faixa etária correspondente à juventude. No Brasil, o único dispositivo legal que delimita a faixa etária juvenil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que contempla os 18 anos como idade limite. Os organismos internacionais, que por muitos anos se basearam na faixa etária de 18 a 24 anos para caracterizar o grupo considerado como jovem, nos últimos tempos têm ampliado essa faixa para 30 anos de idade.

A definição/delimitação da juventude a partir da idade cronológica é rechaçada por diversos sociólogos, como Lenoir (1996) e Bourdieu (1983), para quem não é possível tratar a “idade” como uma característica independente do contexto no qual ela toma sentido. Para os autores, as categorias “juventude” e “velhice” são construídas socialmente, como resultado de uma luta entre gerações a qual busca definir relações de poder. Logo, o importante é não definir a partir de que idade os sujeitos se tornam “jovens” ou “velhos”, mas descrever os processos por meio dos quais são designados socialmente dessa forma. É por isso que, para Bourdieu, a “juventude” é apenas uma palavra, pois não pode ser compreendida sem ser contextualizada, visto que que sofre variação historicamente e em relação a outras categorias. Afinal, “somos sempre o jovem ou velho de alguém” (BOURDIEU, 1983, p.113).

Nesse sentido, a segunda consideração diz respeito à definição de juventude e a imprecisão dos critérios que compõem essa categoria, na medida em que há várias imagens e entendimentos do que venha a ser juventude. Trata-se de uma categoria que foi se transformando nas últimas décadas. Sposito (2005) mostra que no fim dos anos 1980 a juventude era concebida como o momento de transição para a vida adulta, ou então o momento de preparação para aquilo que o jovem viria a ser. Atualmente discute-se a ideia de autonomia, independência econômica e também um conceito de juventude que

é o de experimentação. Juventude, portanto, pode ser compreendida como a “fase da vida em que se inicia a busca de autonomia, marcada tanto pela construção de elementos da identidade – pessoal e coletiva – como por uma atitude de experimentação” (SPOSITO, 2005, p. 89). Uma fase singular, visto que o modo como os jovens vivem essa etapa difere das gerações anteriores, já que os caminhos e contornos de entrada para a vida adulta se diversificaram em virtude das mudanças ocorridas na sociedade capitalista nas últimas décadas. Decorre daí a impossibilidade em se comparar as juventudes entre gerações, fato que ocasiona uma série de preconceitos e estereótipos.

Tais pressupostos levam a considerar, em terceiro lugar, a impossibilidade de se retratar a juventude como um conceito unívoco, por razões tanto históricas quanto sociais e culturais, indo de encontro com o “mito da juventude homogênea” (MARGULIS; UREESTI, 1996) que identifica todos os jovens a partir de um modelo único, como se houvesse na sociedade uma distribuição igual de oportunidades que permitisse a todos os jovens desfrutar da condição juvenil da mesma forma e em igualdade de oportunidades, para se constituírem como cidadão, menosprezando a sociedade de classes, as diferenças econômicas, sociais, políticas, étnicas, raciais, migratórias, entre outras, que alteram a condição de ser dessa categoria.

Contrário a essa noção, para Bourdieu (1983), existem diferentes atributos sociais que impedem a representação da juventude e dos jovens como uma unidade social. Os diversos e desiguais contextos sociais marcam a forma de “ser jovem”, tanto entre sociedades diversas quanto no interior de uma mesma sociedade, o que faz com que a condição juvenil seja vivida de forma desigual, sendo, portanto, “um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito, universos sociais que praticamente não possuem nada em comum” (BOURDIEU, 1983, p.114).

Nessa perspectiva, a expressão mais correta seria juventudes, haja vista que os jovens brasileiros apresentam aspectos diferenciados, conforme suas condições econômicas e sociais, de gênero, etnia, religião e local de moradia (centro e periferia, campo e cidade). Todas essas especificidades, de certo modo, criam condições peculiares a cada jovem em relação à escolarização, à exposição de riscos e à luta pela entrada no mercado de trabalho formal, variáveis que não podem ser desconsideradas, porque

a questão central não é de caráter individual nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social. Por isso, a inserção precoce no emprego formal ou “trabalho informal”, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens (FRIGOTTO, 2004, p.193).

Considerando as múltiplas identidades juvenis, decorrentes das formas desiguais de experimentação da condição juvenil e que produzem uma pluralidade de demandas e reivindicações, o desafio posto às políticas de juventudes é construir uma agenda única de luta que reconheça e leve em conta essa diversidade.

Nesse sentido, pode-se considerar que o governo Lula teve um papel importante na instauração de uma política de juventude no país, apesar do atraso, se compararmos o Brasil com os demais países latino-americanos onde as questões da juventude entraram na pauta de políticas públicas ao longo da década de 1990. O estabelecimento do Ano Internacional da Juventude decretado pela ONU, em 1985, e a criação da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), em 1992, não foram capazes de estimular a formulação de programas ou organismos específicos de políticas para este grupo populacional, o que fez do Brasil o penúltimo país latino-americano a colocar as demandas da juventude na agenda governamental, ficando à frente somente de Honduras.

O reconhecimento da criança e adolescente como sujeitos de direitos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, foi um marco importante para a questão juvenil, pois fez avançar de modo significativo a discussão sobre as políticas de juventude. No entanto, além de contribuir para que o termo juventude ficasse associado à adolescência, jogou para uma zona nebulosa a discussão sobre os direitos dos jovens que atingem a maioridade legal (18 anos), uma vez que os deixou fora do alcance das ações e debates sobre direito e cidadania trazidos pelo referido Estatuto.

Programas ou políticas para as juventudes foram criados somente a partir de 1997, após a repercussão nacional do assassinato, em Brasília, do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, incendiado por cinco jovens de classe média, enquanto dormia em uma parada de ônibus. Tais programas, destinados aos jovens na condição de risco social e executados em parceria com organizações não governamentais (ONGs) e fundações empresariais, foram guiados pela ideia de prevenção de delitos, de controle ou de efeito compensatório de problemas que atingiriam a juventude, contribuindo para reforçar a imagem do jovem como um problema, especialmente em questões relacionadas à violência, ao crime, à exploração sexual, à drogadição, à saúde e ao desemprego (SPOSITO, 2005). Concebendo o ócio como o causador dos “desvios” e um razoável propulsor no cometimento de crimes, a partir de então os programas esportivos, culturais e de trabalho criados orientaram-se no controle social do tempo livre dos jovens – daí terem sido executados em regiões marcadas por alto índice de violência e destinados, prioritariamente, aos jovens em maior estado de vulnerabilidade social (em sua maioria pobres e negros). Segundo Bison (2010), a tendência de os jovens estarem envolvidos em crimes e violência, seja como autores, seja como vítimas, é agravada quando uma parcela significativa deles não possui perspectivas futuras. Para a autora, a ausência (ou não assiduidade) à escola atua de forma positiva sobre a criminalidade, daí a necessidade de

implementação de políticas de incentivo, a fim de manter esses jovens dentro da escola e deixá-los afastados da ociosidade. Portanto, o foco real da preocupação das referidas políticas era com a coesão moral da sociedade e não por reconhecer o jovem como sujeito de direito.

A instituição da Política Nacional de Juventude foi fruto das mobilizações dos setores jovens e de organizações da sociedade civil pelo reconhecimento da juventude como uma etapa do ciclo da vida, para além de uma mera fase de transição ou formação, que tem peculiaridades e características próprias, marcada pela superação da condição anterior de dependência e proteção garantida no ECA.

Entre 2003 e 2004 o Instituto Cidadania, no âmbito do programa de estudo denominado “Projeto Juventude”, desencadeou uma série de pesquisas, discussões e seminários em que participaram interlocutores de todo o país (movimentos juvenis, intelectuais, gestores públicos, organizações não governamentais), voltados a refletir sobre as condições juvenis em diferentes aspectos, com o objetivo de trazer para o primeiro plano da agenda nacional a temática da juventude, isto é, as emergências de 34 milhões de pessoas, na época, em torno 20% da população brasileira entre 15 e 24 anos de idade. Ademais, havia sido criada na Câmara dos Deputados uma Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas para a juventude. Além de audiências públicas, a Comissão realizou, em 2003, o Seminário Nacional de Políticas Públicas para a Juventude e, em 2004, a Conferência Nacional de Juventude, precedida de conferências nacionais, com o intuito de construir um marco legal sobre juventude.

Em resposta às demandas da sociedade civil, o governo recomendou a formação do grupo interministerial, que reuniu representantes de dezenove ministérios para elaborar um diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens brasileiros e mapear as organizações voltadas a esse segmento, tendo em vista a indicação de

referências para uma política nacional de juventude. Na avaliação do coordenador dos trabalhos, o então ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, Luiz Soares Dulci, era preciso superar a dispersão dos programas governamentais que tinham a juventude como alvo e organizar uma política clara para esse segmento. Políticas focadas na formação e na qualificação profissional dos jovens faziam-se necessárias para o projeto novo desenvolvimentista a ser empreendido pelo governo.

Todo o conjunto de ações promovidas pelo Projeto Juventude resultou em um documento entregue ao presidente Lula em junho de 2004, cujo texto sugeria diretamente a criação de um programa nacional abrangente direcionado aos jovens. Segundo o documento,

torna-se urgente construir um programa nacional de larga escala, em cujo âmbito se interliguem educação, trabalho, cultura e participação, e cuja gestão seja marcada pela integração e pela transversalidade (...) O programa sugerido, ancorado em uma nova visão sobre o nexo entre educação, trabalho, cultura e participação, deverá ser dirigido inicialmente aos jovens entre 18 e 24 anos que estão fora da escola ou em situações de atraso escolar (...) deverá valer como uma espécie de carro-chefe interligando todas as iniciativas com sinergia, complementaridade, flexibilidade e conexões dinâmicas (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 12).

O documento apontava o desafio a ser enfrentado por uma política nacional de juventude.

[...] assumir a integração e a transversalidade como elementos fundamentais de todas as políticas públicas de juventude, combinando mecanismos de proteção social, expedientes que gerem novas oportunidades de inserção profissional e sociocultural e incentivem a participação (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 19).

Frente ao acúmulo de discussões e mobilizações da sociedade civil organizada em torno da temática da juventude e acatando as

recomendações apresentadas no relatório final do grupo interministerial e presentes no documento final do “Projeto Juventude”, a Política Nacional de Juventude foi instituída por meio da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Devido ao alto grau de vulnerabilidade dos jovens das camadas populares em diversos aspectos da vida – educação, saúde, trabalho, segurança, profissionalização, cultura, entre outros –, recomendava-se que nove desafios deveriam configurar a Política Nacional de Juventude, a saber: (1) ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade; (2) erradicar o analfabetismo entre os jovens; (3) preparar para o mundo do trabalho; (4) gerar trabalho e renda; (5) promover vida saudável; (6) democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; (7) promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; (8) estimular a cidadania e a participação social e; (9) melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais.

Além da Política Nacional de Juventude, a Lei nº 11.129 também instituiu a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)², o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)³ e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação Básica, Qualificação Profissional e Ação Comunitária – Projovem –, este considerado o “carro-chefe” da Política Nacional de Juventude.

- 2 Vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, tem as funções de: formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a implementação de políticas para a juventude (BRASIL, 2008, p. 17/17).
- 3 Órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretaria Geral da Presidência da República, composto por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, ONGs e personalidades reconhecidas pelo seu trabalho com jovens. Tem por finalidade: assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; assegurar que a Política Nacional de Juventude do governo federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e da capacidade dos jovens e da ampliação da participação cidadã (BRASIL, 2008, p. 17/17).

Todo o aparato criado conjuntamente com a política de juventude demonstra o caráter emergencial da juventude de conquistar espaços nas agendas de vários ministérios e secretarias nos âmbitos federal, estadual e municipal, bem como ser tratada de forma interdisciplinar e transversal.

Atualmente, permanecem grandes os desafios para que a juventude deixe de ser concebida como um problema e passe a ser compreendida como um segmento com demandas e políticas específicas. A garantia em lei do reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos foi um passo importante, na medida em que exigiu dos gestores públicos uma mudança de concepção em relação à juventude. E por ser a história brasileira marcada por mecanismos de exclusão de participação política de grande massa da população, esse foi um dos desafios encontrados para a efetivação do novo paradigma das políticas de juventude, pois implicava também na participação “com” os jovens na formulação dessas políticas. Exigiram também dos jovens um comportamento participativo nos diversos espaços sociais e, sobretudo, nos espaços institucionalizados de elaboração de políticas públicas, o que nos impele a refletir sobre as novas formas de participação e a configuração das políticas de juventude que visam à formação do jovem protagonista.

Dados de pesquisa ressaltam que na década de 1990 e início do século XX a representação social hegemônica do jovem era de um sujeito pouco participativo, irresponsável, imediatista, consumista, individualista e apático política e socialmente. Tal imagem geralmente era justificada pelos indivíduos, ao comparar com os jovens das décadas de 1960 e 1970, sem atentarem para os distintos contextos históricos. Todavia, a concepção de apatia política dos jovens nunca foi consensual entre os cientistas sociais. Nesse aspecto,

juventude e participação social evoca frágeis parâmetros de comparação entre diferentes gerações e é próprio para

generalizações infundadas. É preciso inovar a forma de se aproximar dessa questão, pois não há informações confiáveis que nos permitem dizer que, em termos numéricos, hoje há mais ou menos jovens participando de algum tipo de ação coletiva do que em gerações passadas (NOVAES, 2007, p. 100).

Para a autora, vigora a representação social de que participar é se envolver em questões políticas partidárias e/ou em manifestações, daí a ênfase na visão negativa que os jovens possuem da política e na sua baixa participação nos mecanismos institucionalizados, desconsiderando as novas formas de participação juvenil e os outros tipos de ações coletivas que contribuem para a constituição de espaços juvenilizados em torno de diferentes experiências sociais participativas. A pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas” ressaltou que

os(as) jovens brasileiros têm emitido sinais, mais ou menos visíveis, da negação frente a formas tradicionais de participação, tais como as que se expressam pela filiação a partidos, sindicatos e organizações estudantis. No entanto, ações coletivas juvenis deixam de ser notadas ou valorizadas, devido ao caráter descontínuo, tópico e muito frequentemente desprovido de ideologias facilmente reconhecidas – esquerda e direita, por exemplo – do qual se revestem. Entretanto, as novas formas e temas pelos quais os(as) jovens se mobilizam na esfera pública também indicam o quadro de crise das formas tradicionais de participação e socialização política (IBASE; PÓLIS, 2006, p.09).

O argumento defendido é de que havia (e há!) diversas formas que definem o que pode ser considerado um ato de participação. Os grupos de arte e cultura, por exemplo, têm motivado a participação social de diferentes tipos de jovens em variadas organizações, funcionando como articuladores de identidades para a elaboração de projetos individuais e coletivos. Para Novaes e Vital (2005, p.119), estavam “em pauta novas questões e linguagem que renovam a política e (re) inventam possibilidades de o jovem estar e agir no espaço público”. Comunidades esportivas, rádios comunitárias, grupos de teatro e

de dança e estilos musicais (rock, punk, heavy metal, reggae, funk e outros) promovem novas formas de pertencimento social aos jovens, permitindo-lhes expressar seus descontentamentos, fazer denúncias e elaborar novos caminhos de participação.

Portanto, os lugares socialmente reconhecidos para a participação na vida pública acabaram sendo um ‘não lugar’ para esses jovens, daí a criação de novos lugares, formas e objetos de participação juvenil, como grupos que atuam nos espaços de cultura e lazer; grupos e redes que agregam jovens em torno de identidades específicas (indígenas, mulheres, negros, orientação sexual, ambientalistas, jovens com deficiências, religiosos, entre outros).

Apesar de a participação encontrar base legal na Constituição de 1988, o que incidiu na criação de novos mecanismos de participação popular, a adoção do país a agenda neoliberal ocasionou um refluxo do envolvimento de parcela significativa da população com a (“res”) pública e nos poucos canais de participação existentes no país. Em relação à participação juvenil, esta foi uma realidade agravada com a precarização das condições de existência dos jovens das classes trabalhadoras, que tornou sua vida “provisória em suspenso”.

Embora o desemprego e a precarização das condições de vida dos trabalhadores de várias partes do globo terrestre tenham se intensificado na virada do novo milênio, os efeitos das políticas macroeconômicas e da globalização recaíram de maneira muito peculiar sobre a população juvenil. O estudo “Tendências Mundiais do Emprego Juvenil 2005”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), mostrou que no período entre 1993 e 2003 a oferta de empregos para a faixa de trabalhadores entre 15 e 24 anos expandiu apenas 0,2%, enquanto o crescimento da população mundial das pessoas dessa faixa etária foi de 10,5%, levando a taxa de desemprego entre jovens ser o dobro da taxa geral. A crise capitalista de 2008 incidiu na elevação da taxa do desemprego juvenil. O relatório “Tendências Mundiais de

Emprego para a Juventude 2010", da OIT, demonstra que a taxa de desemprego dos jovens de 15 a 24 anos aumentou de 11,9%, em 2007, para 13,0%, em 2009, elevando para 81 milhões o contingente de jovens desempregados – o número mais elevado já registrado naquele contexto. Ainda segundo a OIT, 5,7 milhões de jovens com menos de 25 anos não tinham trabalho em 2012 na União Europeia. Na Grécia, em fevereiro do mesmo ano, o desemprego era de 64,2% entre jovens da mesma faixa etária. Bem próximo dessa realidade encontrava-se Espanha, Portugal e Itália, cuja taxa de desemprego juvenil em março de 2012 chegou a 56% e 38%, respectivamente, enquanto nos Estados Unidos a média era de 16,2%.

Na América Latina e Caribe, em 2011, cerca de 20 milhões de jovens entre 15 e 24 anos de idade encontravam-se nessas mesmas condições, o que representava 14,4% da população⁴. No Brasil, em 2009, entre os 8 milhões de trabalhadores e trabalhadoras desempregados, 3,7 milhões (46,3%) eram jovens entre 15 e 24 anos. Tal contexto criou as condições para as contestações juvenis ocorridas tanto no Brasil quanto na Espanha, Grécia, Portugal e demais países europeus e latino-americanos em 2012 e 2013.

As dificuldades vivenciadas pela população juvenil brasileira não se restringiram à sua inserção no mercado de trabalho. A escolarização descontínua dos jovens das camadas populares, ocasionada pela entrada precoce no mercado do trabalho como forma de ampliar e/ou garantir a sobrevivência familiar, é um dado da realidade que não pode ser negligenciado. Geralmente, quanto menor a renda familiar, maior a proporção de jovens que precisam trabalhar, se submetendo, recorrentemente, a empregos pobres, de baixo valor agregado e em condições de superexploração.

4 Revista Exame. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/oit-e-oea-alertam-para-indice-de-desemprego-juvenil-na-america-latina>.

Nesse sentido, a conquista do primeiro emprego em condições decentes foi outra dificuldade vivenciada pelo grupo juvenil, dada as piores condições de competição em relação aos adultos, que com frequência já possuem escolaridade mais elevada e/ou alguma experiência profissional e qualificação. O resultado desse processo foi o aumento das ocupações por conta própria, sendo as maiores geradas aos jovens, tendo tido um aumento de 51%, enquanto o emprego assalariado foi reduzido em 22,8%. Ao final daquela década, a média entre dez ocupados com idade entre 15 e 24 anos era de quatro autônomos para seis assalariados, vivendo toda a precariedade do trabalho autônomo: baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, altas jornadas de trabalho, alta rotatividade e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista (POCHMANN, 2000).

Isso pouco se alterou durante o primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006), pois somente uma em cada dez vagas com carteira assinada abertas no Brasil foi ocupada por alguém que procurava se colocar no mercado pela primeira vez. De acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), apenas 15% das novas oportunidades que surgiram nesse período foram ocupadas por pessoas na faixa etária de até 24 anos. Assim, em 2005, de um universo de 3,241 milhões de trabalhadores desempregados com mais de 16 anos, 1,473 milhão estava na faixa etária entre 16 e 24 anos, o correspondente a 45,5% do total, segundo o Dieese (2005), sendo as mulheres as mais afetadas pelo desemprego. Naquele ano, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) contabilizou que a taxa de desemprego entre as mulheres jovens era de 24,7%, enquanto para os homens jovens era de 15%⁵.

Observa-se que a política econômica adotada no primeiro governo Lula, de franco favorecimento ao capital nacional e internacional, dando continuidade à política de seu antecessor, pouco alterou as

5 Informação obtida na reportagem do Jornal O GLOBO, de 30 de outubro de 2006.

taxas de desemprego juvenil, cujas maiores taxas encontravam-se nas regiões metropolitanas. Em Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre o desemprego, em setembro de 2003, chegou a 40,9% na faixa dos 15 aos 17 anos de idade e ficou em 24,5 para quem tinha entre 18 e 24 anos (IBGE, 2003). Em 2006, a taxa caiu para 31,8% e 21%, respectivamente. Isso significa que em setembro de 2006 havia 1,068 milhão de jovens desempregados nas seis regiões metropolitanas, o que equivale a 46,6% do total de 2,3 milhões de desempregados, como se observa no quadro abaixo.

Tabela 2 - Números do Desemprego Juvenil no Brasil.(Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre)

MÊS/ANO	NÚMEROS DO DESEMPREGO JUVENIL NO BRASIL	
	15 E 17 ANOS	18 E 24 ANOS
SET/ 2002	34,6%	21,2%
SET / 2003	40,9%	24,5%
SET / 2004	33%	22,2%
SET / 2005	32,2%	20,7%
SET /2006	33,8%	21%

Fonte: Jornal O Globo, 10 de março de 2006.

As políticas públicas implementadas no governo Lula com o propósito de reduzir as taxas do desemprego juvenil, a exemplo do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), não surtiram o efeito esperado. Com base no discurso oficial, o PNPE se mostrou pouco eficiente em relação às apostas e promessas de campanha, devido ao desinteresse dos empresários em oferecer a primeira oportunidade de trabalho aos jovens em troca de uma ajuda financeira por parte do governo. Segundo dados do Ministério do Trabalho, no primeiro ano do Programa, em 2003, foram contratados cerca de 15 mil jovens entre 16 e 24 anos, de uma meta inicial anual superior a 150 mil. De 2003 a 2005 o PNPE estimulou 38 mil

empregos, embora houvesse em torno de quatro milhões de jovens desempregados no país, em 2005. Ademais, conforme demonstrado por Mesquita (2006), os participantes do programa que conseguiram ser inseridos no mercado trabalhavam por um ano e encontravam dificuldades de se manter empregados, devido à ausência de uma política de continuidade.

Por não ter alcançado o êxito esperado, o governo decidiu congelar o PNPE em 2004 e transferir os recursos para o Consórcio Social da Juventude (CSJ), com o intuito de oferecer qualificação aos jovens de baixa renda e em risco social, como forma de melhor viabilizar sua inserção no mercado de trabalho. Segundo apontado por Barbosa (2009), o CSJ também não logrou sucesso esperado, pois, além de ter o objetivo de inserir 30% dos jovens participantes, a inserção não ocorria necessariamente no mercado formal, sendo contabilizado nesse percentual o empreendedorismo dos jovens no mercado informal.

Com as mudanças na orientação da política econômica do governo Lula a partir de 2006, o mercado de trabalho passou a apresentar tendências positivas quanto às taxas de desemprego, de emprego formal e do salário mínimo. Porém, tratou-se, majoritariamente, de posto de trabalho “barato”, pois, como expõe Braga (2012), durante a década passada houve um crescimento econômico médio da ordem de 4,1% ao ano, que redundou em uma incorporação anual de aproximadamente 2,1 milhões de novos trabalhadores ao mercado formal. Dos novos postos de trabalho criados anualmente, cerca de 2 milhões remuneram o trabalhador em até \$260,00 euros por mês. Assim, apoiando-se sobre o trabalho barato, mas que imediatamente se converte em consumo, o ritmo do crescimento da economia brasileira logo se recuperou da crise econômica mundial iniciada ao final de 2008 e fez com que crescesse o índice de emprego no mercado formal, no período de 2010 a 2013. Contudo, apesar desse crescimento as taxas de desemprego

permaneceram significativamente mais elevadas entre a população juvenil do que entre a população adulta.

Segundo o relatório “Perfil do Trabalho Decente no Brasil – um olhar sobre as Unidades da Federação”, da OIT, a taxa de desemprego juvenil ainda era duas vezes e meia superior à dos adultos. Em 2009, a taxa total de desemprego referente aos trabalhadores de 16 a 64 anos de idade era de 8,4%, e entre os jovens de 15 a 24 anos de idade alcançava o percentual de 17,8%, duas vezes superior à taxa total. Os jovens entre 15 e 24 anos correspondiam naquele ano em torno de 17,5% da população brasileira e 46,3% (3,7 milhões) do total de 8 milhões de trabalhadores e trabalhadoras desempregados (GUIMARÃES, 2012).

Apesar de a crise capitalista de 2008 ter incidido na elevação da taxa de desemprego juvenil, no Brasil verificou-se uma tendência oposta, tendo crescido o quantitativo de jovens empregados, mas em postos de trabalho que remuneravam muito mal. Estudos demonstraram que entre 1994 e 2008 a dinâmica do emprego deslocou-se do setor industrial para o de serviços, sendo milhões de trabalhadores desempregados reabsorvidos em serviços com remuneração de até 1,5 salário mínimo. Essa faixa salarial correspondia aproximadamente a 60% de todos os postos de trabalho do país durante o referido período. Daí a queda da taxa de desemprego, segundo o IBGE, de 21,8% para 15,2% entre 2007 e 2011, e em março de 2012 para 14,5% – taxa inferior à de países da União Europeia e Estados Unidos.

Apesar desse “melhorismo” alcançado pelo modelo novo desenvolvimentista centrado no consumo, os jovens ainda se encontravam em situação de grande desvantagem entre o grupo de trabalhadores brasileiros, principalmente os de baixa renda e pouca escolaridade, que eram os mais afetados pelo desemprego e/ou pelas más condições de trabalho, cujos reflexos se faziam notar na sua trajetória escolar, bem como no acesso ou permanência na escola.

O fenômeno do desemprego apresenta variações, quando analisados em conjunto com outras variáveis, como gênero, etnia, região e renda familiar. É bem maior no caso das jovens mulheres, dos jovens negros e indígenas e das pessoas que vivem nas zonas rurais. Em 2009, por exemplo, na zona rural houve um aumento da taxa de desemprego de 5,7% para 9,5%, ao passo que nas áreas classificadas como urbanas a taxa declinou de 20,9% para 19,7% (GUIMARÃES, 2012). A falta de oportunidades incide na procura de trabalhos temporários, de baixa produtividade, de funções aquém de suas capacidades e com remunerações bem abaixo do desejado. Esse é um fenômeno mundial que se esconde por trás das taxas de emprego. Para se ter ideia, mais de 40% dos jovens europeus ocupados encontravam-se em situação precária e, segundo a Unesco (2012), mais de 25% de jovens do mundo ocupavam postos de trabalhos que os colocavam na linha da pobreza ou abaixo dela, sobrevivendo com um rendimento inferior a US\$ 1,25 por dia. Quantitativo não muito diferente de 2006, quando havia 124 milhões de jovens que trabalhavam e ganhavam menos de US\$ 1 (um dólar) por dia e 308,4 milhões que viviam com menos de US\$ 2 (dois dólares) (BRASIL, SNJ, 2012).

De acordo com a Unesco, o ensino primário incompleto (o equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil) é fator determinante dessa triste realidade. No entanto, pesquisas têm demonstrado que qualificação e níveis mais altos de escolarização não são necessariamente convertidos em melhores empregos e/ou no aumento de renda, pois para isso é necessário que haja mais postos de trabalhos e com melhores remunerações aos trabalhadores, o que não se verifica na realidade brasileira das últimas décadas. Há um grande descompasso entre a necessidade de se empregar e a disponibilidade do mercado.

Ao fazer essa afirmativa não significa que o aumento da escolarização não traga impactos importantes em relação à inserção no mercado de trabalho. Pesquisas também mostraram que 70% dos novos empregos formais gerados em 2010 foram ocupados por pessoas com Ensino Médio completo, o que torna preocupante o fato de 23% da população economicamente ativa entre 16 e 29 anos não ter o Ensino Fundamental completo, o que os coloca(va) em desvantagem na disputa pelo emprego. Todavia, é preciso que novos postos de trabalho sejam criados a fim de atender à elevada procura, como indica o estudo de Souza (2011). Em 2008, entre os 21.613 indivíduos desempregados existentes no cadastro da extinta Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social (SEMDES), no município de Nova Iguaçu (RJ), um estudo registrou que 28,6% eram jovens entre 18 e 28 anos, 70% do total estavam estudando e 41% tinham o Ensino Médio completo, o que o leva a concluir que a questão do desemprego no município não residia na falta de qualificação, mas sim na falta de postos de trabalho suficientes para atender àquela demanda.

Paradoxalmente, há pesquisas que também demonstraram que a economia financista e rentista, a qual redundou em empregos de baixo valor agregado, levou muitos jovens com maior escolaridade a saírem do país e a se submeterem a empregos não condizentes com a sua formação nos países do capitalismo central. Isso porque, como afirmava a Cepal (2007), uma educação mais ampla gera maiores expectativas de acesso a melhores empregos. Essas expectativas tendem a se frustrar, caso persista ou se prolongue a assincronia assinalada entre mais educação e menos inserção produtiva, o que pode vir a provocar tensões e abalar a confiança tanto no futuro quanto nas instituições de integração social.

É crescente também o número de jovens que nem estudam e nem trabalham, conhecidos nas pesquisas como “nem-nem”. Em 2009, eram 6,2 milhões de jovens brasileiros (18,4% do total) nessas

condições. A proporção de mulheres adolescentes e jovens que não estudavam nem trabalhavam (24,8%) era o dobro da proporção de homens na mesma situação (12,1%), apesar de elas, em geral, possuírem maiores níveis de escolaridade. A porcentagem era ainda mais elevada entre os jovens negros (20,4%) do que de cor branca (16,1%), e alcançava 28,2% entre as jovens negras, significando que uma entre cada três jovens negras se encontrava nessa situação. Tratava-se de um fenômeno mundial, pois se estimava que 10% de toda a população juvenil estivessem nessa situação (BRASIL, SNJ, 2012). Segundo a ONU, em países desenvolvidos a proporção dos jovens que nem estudavam e nem trabalhavam era de um para cada seis jovens. Na América Latina e Caribe era de 19,8% dos jovens.

Os dados sobre as taxas de renda, homicídios e violência juvenil também contribuem para demonstrar a vulnerabilidade social de uma parcela significativa dos jovens brasileiros na primeira década do novo milênio. Segundo o “Mapa da Violência”, publicado em 2011, o Brasil ocupava o sexto lugar no ranking mundial de homicídios entre os jovens, ficando à frente de El Salvador, Ilhas Virgens, Venezuela, Colômbia e Guatemala. A base de dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM/Datasus) revelou que no período de 1990 a 2006 quase um milhão de jovens, entre 15 e 29 anos, morreram por causas externas no país, sendo a arma de fogo a principal causa. De acordo com o “Mapa da Violência 2013: mortes matadas por armas de fogo” (WASELFISZ, 2013), de cada três mortos por arma de fogo, no período de 1980 a 2010, dois estão na faixa dos 15 a 29 anos. Ou seja, de um total de 799.226 pessoas que morreram vítimas de armas de fogo no país naquele período, 450.255 mil (67,1%) eram jovens entre 15 e 29 anos de idade, seja decorrentes de agressão intencional de terceiros (homicídios), autoprovocadas intencionalmente (suicídios), seja de intencionalidade desconhecida, cuja característica comum foi a morte causada por arma de fogo. Com base no referido estudo, o homicídio era a principal causa das mortes de jovens por causa

externa e os jovens negros, de baixa renda, com baixa escolaridade e moradores da periferia eram os mais atingidos.

Esses indicadores demonstram as fragilidades do sistema educacional brasileiro e as consequências das mudanças no mundo do trabalho, sendo os jovens das camadas populares os mais destituídos de apoio de redes de proteção. Os números revelam que as promessas da globalização não se realizaram e a diminuição da ação estatal em setores fundamentais para a vida humana fez acentuar a situação de pobreza das classes trabalhadoras. Situação esta que tendia a explodir como uma bomba relógio, segundo alertou McNamara, ex-presidente do Banco Mundial, o que tornou imperativo aos intelectuais orgânicos do capital a reformulação dos discursos e a produção de novos modos de dominação como meios de garantir a governabilidade. O Projovem Urbano foi uma dessas ações.

3.1 O PROJOVEM URBANO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE JUVENTUDES E DA REDEMOCRATIZAÇÃO DA DEMOCRACIA

O Projovem Urbano foi originário do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Básica, Qualificação Profissional e Ação Comunitária – Projovem, criado em 2005 com a finalidade de proporcionar aos jovens a conclusão do Ensino Fundamental, noções sobre o mundo do trabalho, qualificação profissional inicial e despertar novos comportamentos para ações comunitárias de interesse público. Justificava-se pela “imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram os jovens quanto aos direitos à educação, ao trabalho e à cidadania” (BRASIL, 2005, p. 18).

O Projovem foi elaborado no conjunto e em articulação com as políticas sociais de alívio à pobreza. Contou, no início, com R\$ 300 milhões garantidos no Orçamento da União em 2005, destinação aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 2004. A meta inicial era atender, no período de 2005 a 2008, 200.000 jovens de todas as capitais brasileiras e Distrito Federal que tivessem terminado o 5º ano, mas não concluído o 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2006, o programa ampliou o atendimento aos municípios das regiões metropolitanas que possuíam 200.000 habitantes ou mais, tendo recebido a adesão de 29 cidades, entre elas, Guarujá e São Vicente – cidades pesquisadas neste estudo.

O Projovem inicialmente esteve sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude e em gestão compartilhada com os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Educação e do Trabalho e Emprego. O Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) e que contava com a colaboração de dez universidades federais⁶, servia para monitorar o programa em quatro frentes: supervisionar as condições da oferta; promover avaliação externa dos alunos; monitorar a matrícula, a frequência e as atividades pedagógicas dos alunos; realizar a avaliação do programa.

Buscando acabar com a sobreposição dos programas e investir em uma política nacional integrada de juventude, em 2008 o Projovem passou a ser o novo programa unificado de juventude, criado a partir da integração de seis programas federais que já existiam: Agente Jovem, Saberes da Terra, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica e Projovem, que

6 São elas: Universidade Federal do Pará (Região Norte); Universidade Federal da Bahia (Região Nordeste I); Universidade Federal de Pernambuco (Região Nordeste II); Universidade Federal de Brasília (Região Centro-Oeste); Universidade Federal de Minas Gerais (Região Sudeste I); Universidade Federal de Juiz de Fora (Região Sudeste); Universidade Federal do Pará (Região Norte); Universidade Federal do Paraná (Região Sul) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (Sudeste II).

passaram a ser Projovem Adolescente,⁷ Projovem Campo⁸, Projovem Trabalhador⁹ e Projovem Urbano. Segundo dados oficiais, de 2005 a 2009, todos esses programas atenderam 467 mil jovens, sendo que os recursos injetados para o triênio de 2008/2010 chegaram a mais de um bilhão e meio de reais. A meta era atender, até o final de 2010, um total de 1.003.848 (um milhão, três mil e oitocentos quarenta e oito) jovens entre 16 e 29 anos.

Assim como ocorria no Projovem (original), os alunos devidamente matriculados recebem um auxílio financeiro mensal no valor de R\$100,00 (cem reais), condicionado a 75% de frequência e à entrega dos trabalhos escolares. Em relação às avaliações, os alunos eram submetidos às avaliações internas (feitas pelos próprios educadores) e externas (elaboradas pelo CAED/UFJF e aplicadas semestralmente, ao final de cada ciclo), totalizando três avaliações externas.

A gestão local ficava sob a responsabilidade das prefeituras (nas cidades com mais de 200 mil habitantes) ou do estado (nas cidades com menos de 200 mil habitantes), cuja parceria com o governo federal tinha como contrapartida a criação de estruturas necessárias para operacionalização do programa, como a matrícula dos jovens, seleção dos educadores, coordenadores e das escolas (denominadas de núcleos, estruturadas com laboratório de informática) onde se realizam as atividades. Ao governo federal coube o pagamento do

- 7 Objetivava complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Tendo originado do Programa Agente Jovem, destinava-se a jovens de 15 a 17 anos.
- 8 Buscava ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), qualificação profissional e o exercício da cidadania, valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas.
- 9 Fruto da união dos programas federais Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visa à preparação dos jovens de 15 a 24 anos de idade para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda.

auxílio financeiro dado aos jovens participantes, o salário de toda a equipe profissional selecionada pelo município¹⁰, dos formadores das instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos educadores, a verba para merenda, além da elaboração e distribuição do material didático exclusivo do programa.

Cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) acompanhar a execução orçamentária dos entes, bem como a prestação de contas dos recursos financeiros transferidos para estados e municípios que aderiram ao programa. Segundo o Relatório de Auditoria de Gestão, realizado pela Coordenação-Geral de Auditoria pertencente à Secretaria Geral da Presidência da República, em 2010, o valor repassado aos estados e municípios para o ProJovem Urbano foi de R\$ 190.231.862,69¹¹ (cento e noventa milhões, duzentos e trinta e um mil reais e oitocentos e sessenta e dois reais e sessenta e nove centavos), cuja meta era atender 763.930 jovens, assim distribuídos: 332.380 em 2008; 254.725 em 2009; e 176.825 em 2010 (FÉRES, 2008).

Segundo o Relatório de Gestão do exercício de 2011, da Secretaria Geral de Presidência da República, em 2011 foram realizados empenhos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com vistas à transferência de recursos diretos aos entes federados na ordem de R\$ 186.462.49,99. Desse total foram investidos R\$ 6.304.634,50 na formação dos coordenadores, gestores e educadores e R\$ 75.068.092,00 para pagamento do auxílio mensal aos estudantes. Já para impressão e distribuição do material didático

10 Além dos educadores, a equipe do programa era composta por dois coordenadores (pedagógicos e administrativo), por dois apoios administrativos (um de nível médio e outro de nível superior).

11 O valor transferido para as universidades federais em 2010 para realização do monitoramento foi de R\$ 21.813.102,10 (vinte e um milhões, oitocentos e treze mil, cento e dois reais e dez centavos) segundo o Relatório de Auditoria de Gestão referente ao ano de 2010 da Secretaria Geral da Presidência da República.

das unidades formativas, visando ao atendimento da meta de 2008-2011, foram destinados R\$ 4.336.386,50.

Os valores eram repassados aos municípios e estado em três parcelas, proporcionais ao número de alunos matriculados e frequentes. Para contabilização dos alunos serviam de parâmetros as provas externas e os dados lançados pela coordenação local no Sistema de Monitoramento e Avaliação. Por essa razão a evasão dos alunos ocasionava alguns transtornos, pois implicava em redução dos valores repassados e, conseqüentemente, gerava o fechamento e otimização de turmas, núcleos e dispensa de professores e profissionais de apoio.

O volume vultoso dos recursos justificava-se pelo programa ter sido aprovado em caráter emergencial e experimental, de acordo com o artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Emergencial, devido ao estado de vulnerabilidade social de milhares de jovens, como apontou o relatório interministerial de 2004. Segundo a coordenação nacional, o caráter experimental do programa baseia-se em novos paradigmas, na articulação entre o Ensino Fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, tendo em vista a formação integral e o protagonismo do jovem.

O protagonismo foi um elemento discursivo muito evocado nas políticas de juventude, baseado na ideia do jovem como sujeito autônomo, ator e autor principal de sua história. É um conceito passível de diferentes interpretações e imbrica outros conceitos igualmente polissêmicos, como “participação”, “responsabilidade social”, “autonomia” e “cidadania”. O protagonismo muito se confundia com a participação e, segundo Ferreti, Zibas e Tartuće (2004), a problemática em encaminhar a participação dos jovens por meio do protagonismo é que ele carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações das questões sociais (e a sua manutenção), desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre determinações para o da ação individual e

coletiva. Ou seja, o suposto protagonismo tende a encaminhar a promoção de valores, crenças e ações de caráter mais adaptativo que problematizador, como veremos a seguir.

3.2 PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA: AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO DE CAPITAL SOCIAL

A dimensão da Participação Cidadã no Projovem Urbano foi pensada com base no binômio “cidadania e solidariedade, tendo como referência uma nova concepção de assistência social que redefine os direitos à proteção social e à participação social e política dos jovens, como via de construção de protagonismo e autonomia” (BRASIL, 2005, p.18). Ao ter como referência a nova concepção de assistência social, a proposta da Participação Cidadã dialoga com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), especificamente com um dos seus pilares: a proteção social básica. Nesta, a promoção da convivência social realiza-se por meio de atividades socioeducativas as quais buscam desenvolver capacidade, fortalecer laços e vínculos sociais de pertencimento, para que os cidadãos construam autonomia, sustentabilidade, protagonismo social e reconheçam seus direitos e deveres de cidadania (PNAS, 2004). Nesse sentido, os formuladores do Projovem Urbano acreditam que “a força de combinação desses dois termos (social e educativa) está na finalidade socioeducativa – criar situações de aprendizagens capazes de ampliar a participação e multiplicar as possibilidades de convivência dos jovens.” (BRASIL, 2008, p. 37).

Não foi por acaso que entre os membros do comitê gestor nacional do programa, o Ministério de Desenvolvimento Social e

Combate à Fome, por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social, foi quem assumiu a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento da Participação Cidadã. Não foi por acaso também a recomendação de que esse componente curricular fosse ministrado preferencialmente por um profissional da área do Serviço Social, por basear-se na concepção de que o vínculo da ação comunitária com a assistência social contribui para os processos de convivência e socialização entre os jovens e como dimensão importante na formação para a cidadania (VILLAS-BÔAS, 2008).

Com carga horária total de 78 horas, distribuídas em uma hora semanal (por turma), a Participação Cidadã compreende dois conjuntos de atividades. No primeiro, são focalizados conceitos básicos para a participação cidadã, nas quais se discutem questões em relação aos direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, assim como questões de saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade dos serviços, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre tantos outros, articulando-se com os demais componentes curriculares, especialmente, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Qualificação Profissional. Os objetivos desse primeiro conjunto, entre outros, eram os seguintes:

Sensibilizar o jovem para os problemas sociais de sua comunidade, estimulando-o a assumir atitude proativa e mobilizando-o para participação cidadã; promover intercâmbio de práticas de participação em programas/projetos sociais já vivenciadas ou conhecidas e a reflexão sobre o sentido da participação cidadã entre os jovens; realizar breve diagnóstico sobre o contexto social em que os jovens estão inseridos, identificando seus principais problemas, a partir da condição juvenil (BRASIL, 2005, p. 121).

O segundo conjunto de atividades é o Plano de Ação Comunitária, referente ao planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos a partir

do conhecimento de sua realidade local. Trata-se de um plano coordenado pelo(a) educador(a) de Participação Cidadã, mas que previa a participação dos demais educadores, na medida em que “tem como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo” (BRASIL, 2008, p. 44).

Para a elaboração do Plano de Ação Comunitária o(a) educador(a) deveria seguir as etapas descritas no Manual do Educador: Orientações Gerais. Iniciava pelo mapeamento de oportunidades de engajamento social existente na comunidade, identificando as organizações sociais, os movimentos sociais, comunitários e juvenis, além dos programas da rede pública socioassistencial, de saúde, de educação e de cultura. Com base nesse trabalho de campo, os jovens realizavam um breve diagnóstico social identificando os principais problemas da comunidade em que estavam inseridos. Diante dos muitos desafios existentes na comunidade a turma escolhia um único desafio que viria a ser enfrentado por meio de um Plano de Ação Comunitária.

O propósito era levar os jovens a perceberem a importância do planejamento para realização das mudanças que desejassem fazer. Para isso, no Plano deveria constar o passo a passo das ações e os responsáveis pelas ações, como forma de tornar organizada a atuação dos jovens e de haver melhores possibilidades de sucesso. Afinal “planejamos para construir o futuro, traçando o caminho entre o momento presente e o que queremos alcançar com a nossa ação” (BRASIL, 2008, p. 102).

Antes de executar as ações planejadas era feita uma apresentação pública do Plano de Ação, em que se faziam presentes convidados representantes de organizações da sociedade civil e da esfera governamental. O propósito dessa apresentação era educar os jovens para a necessidade de se estabelecerem parcerias para a execução das ações elaboradas. Estabelecidas as parcerias possíveis e feitos os ajustes necessários, a próxima etapa era a

execução das ações planejadas. Uma vez realizadas, a etapa final consistia na avaliação/sistematização de todo o processo percorrido, a fim de levar os jovens a extraírem as lições adquiridas na experiência coletiva de intervenção social.

De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado do programa, nessa etapa final de reflexão sobre o processo percorrido e as principais aprendizagens construídas, deveriam ser destacados os seguintes aspectos: alcance dos resultados propostos; acertos e erros nas formas de encaminhamento e realização das ações propostas (incluindo as formas de distribuição do tempo e o dimensionamento dos recursos necessários); desafios do trabalho em equipe e da gestão compartilhada (distribuição de tarefas, tomadas de decisões etc.); efeitos provocados pelas ações comunitárias nos beneficiários; novos saberes, valores, competências, habilidades e sensibilidades proporcionadas aos jovens executores pela concretização do Plano de Ação Comunitária; sentido da experiência vivenciada pelos jovens, no que se refere à participação e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2005, p. 45).

Os elaboradores do programa acreditavam que o processo de avaliação possibilitaria os jovens a aprenderem a avaliar o alcance de suas ações, as formas de encaminhamento das demandas e os meios para sua realização, além de levá-los a “compreenderem a eficácia do trabalho coletivo e solidário ao vivenciar situações de conflito e negociações para sua superação, dimensionar conquistas, avanços e recuos” (BRASIL, 2008, p. 23). Em outras palavras, estariam prontos para desenvolver competências e habilidades necessárias à participação social e ao exercício da cidadania.

Assim, ao final de todas as etapas do Plano de Ação Comunitária esperava-se que os jovens concluintes do programa fossem capazes de:

- a) assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;
- b) identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando à sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação;
- c) conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
- d) exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
- e) exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática. (BRASIL, 2008, p. 39).

Com base em tais objetivos, verifica-se os vínculos do Projovem Urbano com o novo papel atribuído à educação conforme estabelecido nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio: a produção do capital social, baseado na construção de valores de solidariedade, cooperação e responsabilidade social dos jovens, com vista à superação dos problemas de sua comunidade, por meio da execução de iniciativas concretas ou de serviço voluntário.

Tal finalidade é reforçada na síntese dos objetivos descritos no material didático da “Ação Comunitária” da Unidade Formativa IV do Projovem (original):

Desenvolver capacidades; proporcionar vivências solidárias, cooperativas e cidadãs; desenvolver a capacidade de trabalho coletivo e de lidar com a adversidade, a diferença e o conflito; para que o jovem construa autonomia, sustentabilidade, protagonismo social e reconheça seus direitos e deveres de cidadania (BRASIL, 2005).

Cabe ressaltar que solidariedade, cooperação e responsabilidade social são valores também defendidos pelos teóricos da matriz histórico-crítica ao longo das lutas dos trabalhadores e de

suas organizações, visto que não há como realizar a transformação social e a valorização do ser humano e do trabalho em detrimento do capital sem a participação dos trabalhadores. Solidariedade de classe, cooperação e responsabilidade com o bem público são valores essenciais para a participação cidadã, porém, com os ajustes executados pelo capital na virada do novo milênio, esses valores foram utilizados para negar o conflito de classes e justificar uma sociedade harmônica e coesa necessária à resolução de problemas sociais intensificados pela macroeconomia neoliberal, principalmente a pobreza. Essa tentativa de transferir para a sociedade civil parte da responsabilidade do Estado com as questões sociais, só que agora sob outros apelos ideológicos, contribui para a continuidade do Estado neoliberal, ainda que sob outro formato.

O aumento de investimentos públicos na área social no governo Lula se deu por meio do viés do emergencial; por meio de programas e não de direitos. Programas estes que eram necessários para o novo projeto novo desenvolvimentista baseado no consumo, que pautava em crescimento econômico com equidade, tendo em vista que a pobreza passou a ser compreendida por meio de um enfoque multifuncional, exigindo ações que vão além do terreno econômico, já que “a pobreza é mais que renda ou desenvolvimento humano inadequado; é também vulnerabilidade e falta de voz, de poder e representação” (BIRD, 2000, p.12).

Nessa mesma direção o economista indiano Amartya Sen defendia que a falta de voz e poder resulta no principal aspecto da pobreza: a privação da liberdade. Assim, dar voz e poder na sociedade aos pobres era compreendido como duplamente estratégico: garante a governabilidade e incide em maior cooperação, participação na resolução dos problemas locais e na ajuda aos mais necessitados. De acordo com essa lógica, as questões sociais podem ser resolvidas no âmbito da sociedade civil por meio da solidariedade dos indivíduos, reduzindo, assim, a responsabilidade do Estado.

O capital social foi a base ideológica das Políticas de Desenvolvimento do Milênio, daí o financiamento de projetos com este fim nas comunidades pobres. Mas para produzir/reforçar o capital social dos pobres faz-se necessária a elevação de seu nível de instrução (básico) e o desenvolvimento de programas que visem capacitá-los nas decisões comunitárias. Em termos de projeto o Projovem Urbano cumpria bem essa demanda, pois, além do aumento da escolaridade (conclusão do Ensino Fundamental), tinha entre suas diretrizes operacionais

incluir no percurso formativo situações pedagógicas que propiciem a aprendizagem de trabalho coletivo, de práticas associativas, de ações reivindicativas e propositivas que contribuam para a construção da participação cidadã dos jovens e que fomentem o exercício da democracia, da solidariedade, da cooperação (diretrizes operacionais, BRASIL, 2008, p. 39).

Verifica-se que a participação fomentada no programa se atrelava à nova cidadania neoliberal, baseada na solidariedade e cooperação. E como os arautos da nova cidadania defendiam que os campos de experimentação social deveriam ser incentivados pelo Estado, já que era por meio das experiências associativas que os hábitos de cooperação, solidariedade e a nova cultura cívica (leia-se capital social) eram desenvolvidos nos membros de uma comunidade, percebe-se que o Plano de Ação Comunitária no currículo do Projovem Urbano objetivava colaborar para a construção dessa nova “cultura cívica”. A intencionalidade implícita da participação não era a perspectiva de uma cidadania ativa, criadora de novos direitos e de espaços de participação política e social, e tampouco a formação de dirigentes, na perspectiva gramsciana.

Com base nos documentos oficiais do programa, trata-se de conformar ética e politicamente à dinâmica da nova sociabilidade capitalista e à cidadania neoliberal amplo contingente de jovens com baixa escolaridade e excluídos do mercado de trabalho formal, mas com vocação produtiva. “Enfatizar o desenvolvimento de habilidades

básicas, que facilitem a adaptação dos jovens às mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 39). Essa foi a tarefa do “Estado educador” e de seus aparelhos de hegemonia, que agiram no intuito de garantir a governabilidade e manter a pobreza e a desigualdade em níveis sustentáveis, por meio da solidariedade e cooperação dos indivíduos e organizações da sociedade civil de diferentes matrizes ideológicas. Esse foi um dos aspectos do desenvolvimento sustentável defendido pelos intelectuais orgânicos nas últimas décadas, no qual a educação cumpre papel fundamental.

Marx nos alerta que os homens não constroem a história nas condições escolhidas por eles, mas sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado, o que não significa que não possam transformar as determinações objetivas. A história é um campo aberto de possibilidades e a realidade é constituída por contradições inerentes ao próprio homem. Como ressalta Thompson (1981), homens e mulheres ao viverem produzem história e estabelecem relações; produzem sentido e significado a essas relações e as compartilham. Por meio das experiências, homens e mulheres vão se constituindo e construindo a história; um processo dialético em aberto, em construção, um vir a ser. Um processo nada harmônico, tampouco linear e totalmente determinado.

Dessa forma, compreendida a finalidade implícita – a direção ético-política do Projovem Urbano –, quais as contradições que as ações comunitárias suscitaram na materialidade concreta? As experiências comunitárias, os encontros/desencontros entre sujeitos portadores de diferentes projetos políticos e societários possibilitaram mudanças no modo de os jovens sentirem, verem e perceberem a realidade? Oportunizaram as ações comunitárias a se conduzirem no sentido oposto ao associativismo colaboracionista aos interesses do capital? Contribuíram para a formação de novas ações que viessem a fortalecer os movimentos coletivos e organizados?

4

**A PARTICIPAÇÃO
CIDADÃ
NO PROJETO
URBANO:
POSSIBILIDADES,
LIMITES
E CONTRADIÇÕES**

“No Brasil, em grande medida, a consciência da classe trabalhadora confunde-se com a consciência do direito a ter direitos” (BRAGA, 2012)

O início da pesquisa que deu origem ao presente estudo ocorreu em 2009, ano em que se iniciou o programa no Guarujá, a segunda turma na cidade de São Vicente e a quinta turma no município de Palmas. Para a coleta de dados, a pesquisa empírica utilizou a observação das aulas e das formações inicial e continuada dos educadores, questionários abertos aplicados a 120 jovens e 107 educadores professores das três cidades (35 em Palmas; 33 em São Vicente e 39 no Guarujá), entrevistas semiestruturadas realizadas com 62 educadores e 85 jovens participantes do programa das cidades mencionadas, no período de 2009-2013, além de dois grupos focais formados por dez alunos egressos das cidades de São Vicente e Palmas.

A pesquisa buscou identificar as condições de trabalho no Projovem Urbano, as razões que levaram os educadores a participar do programa, sua concepção sobre juventude, participação cidadã e cidadania, bem como as mudanças provocadas na/pela experiência dos jovens e educadores no programa, especialmente nas ações comunitárias. O acompanhamento das cidades ocorreu mensalmente durante os anos de 2009 e 2010; trimestralmente nos anos seguintes.

4.1 EDUCANDOS E EDUCADORES DO PROJOVEM URBANO: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E BAIXA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Ciente da complexidade da temática da(s) juventude(s), mediada por questões de classe, gênero, étnica, regionalidade,

idade, entre outros aspectos, é preciso delimitar os jovens participantes do Projovem Urbano nas cidades pesquisadas. A maioria dos jovens participantes do Projovem Urbano das cidades investigadas era formada por moradores das áreas periféricas de suas cidades, convivendo com a violência no seu cotidiano e estando constantemente sujeitos à violação dos direitos, à precarização das relações de trabalho, ao narcotráfico e ao crime organizado. Esses problemas sociais foram apontados pelos educadores como o maior desafio a ser enfrentado por eles, constituindo-se em motivos da desistência de alguns jovens no programa ou para sua frequência irregular, visto que “existe da parte desses jovens uma grande dificuldade de se expor, de procurar ajuda e muitas vezes acabam se isolando e até mesmo deixando os estudos de lado por conta de seus problemas maus resolvidos” (Educadora, São Vicente). Ou ainda, como expôs outra educadora, “jovens marcados pelas dificuldades da vida e pelas desigualdades e preconceitos. Alguns, inclusive, envolvidos em drogas, tendo cumprido medidas socioeducativas ou passado pelo sistema prisional” (Educadora, Guarujá).

Devido às dificuldades vivenciadas no dia a dia, o recrutamento dos jovens para ingresso no programa não era tão fácil, fazendo com que as vagas disponíveis geralmente não fossem preenchidas. Em 2009 a meta das cidades de Palmas, São Vicente e Guarujá era atender, respectivamente, 1400, 750 e 800 jovens, porém o número de matrículas efetivadas não atendeu à meta projetada, alcançando em torno de 60%. Além disso, a evasão e a frequência irregular eram desafios a serem enfrentados, apesar da boa relação e convivência entre os jovens e educadores. Do quantitativo de jovens que ingressavam no programa, somente em torno de 45% chegavam ao final dos 18 meses de execução do programa.

Em relação ao gênero, havia uma grande presença de jovens mulheres e a maioria mãe (79%). Destas, 46% viviam em situação

conjugal; moravam com seu companheiro e dividiam com ele a responsabilidade da criação dos filhos, ainda que em alguns casos o companheiro não fosse o pai biológico de um dos filhos. A condição de ser mãe constituía um obstáculo para a permanência da jovem no programa, por não ter com quem deixar o(s) filho(s) no horário das aulas. Daí ser quase uma rotina as jovens mães levarem seus filhos menores para a escola, como forma de garantir a frequência. Presenciamos momentos em que os próprios professores tomavam conta das crianças em sala de aula, para que as alunas pudessem realizar as atividades discentes¹. A presença de crianças na sala de aula não ocorria em todas as turmas, mas foi uma constante em todas as cidades pesquisadas (de 1 a 3 crianças por escola) e, dependendo do comportamento delas, interferia significativamente no ritmo das aulas e na atenção dos demais alunos. De modo geral, os demais alunos não reclamavam da presença das crianças, pois entendiam o fato como condição para a presença da jovem na escola, o que muitas vezes não era possível no Ensino Regular ou na Educação de Jovens e Adultos.

A faixa etária predominante dos participantes do programa era de 20 e 24 anos, os quais viviam as mazelas enfrentadas por terem baixa renda e pouca escolaridade. No aspecto profissional, oscilavam entre o desemprego, o mercado formal com baixa remuneração e a informalidade. Quanto ao aspecto social, viviam de forma intensa o presente, sem pensar em um futuro distante, e talvez por essa razão possuísssem amigos e relacionamentos afetivos pouco duradouros. Tal comportamento imediatista, de não fazer planos para longo prazo, muitas vezes era apontado de forma negativa pelos próprios jovens do programa. É o que constatamos nas respostas dadas ao questionário aberto aplicado a 40 alunos do programa de cada cidade investigada,

¹ Lembrar que uma das mudanças instituídas no programa pelo governo Dilma Rousseff foi a implementação de salas de acolhimento dos filhos de 0 a 8 anos das estudantes do programa, sem prejuízo à oferta de Educação Infantil e de creches no período diurno.

escolhidos aleatoriamente. Quando indagamos “Como são os jovens de hoje?”, de forma consolidada, obtivemos as seguintes respostas (em número absoluto)²:

Tabela 3 – Como são os jovens de hoje?

	Palmas	São Vicente	Guarujá
Inteligentes	08	12	10
Egoístas	10	08	10
Rebeldes	12	10	09
Não sabem o que querem	11	14	12
Não pensam no futuro	07	12	09

Enquanto indivíduos sociais, a subjetividade dos jovens pesquisados reflete as mudanças efetuadas no Brasil ao longo da década de 1990, pois muitos nasceram nessa década e/ou tiveram ao longo dela maior parte de seu processo formativo. São resultados das mudanças ocorridas na materialidade concreta dos trabalhadores decorrentes das metamorfoses ocorridas no mundo da produção e do trabalho, entre elas o aprofundamento da precarização das relações de trabalho, expressa no trabalho parcial, temporário e informal, assim como na desregulamentação e no ataque às leis trabalhistas, conforme salientam Antunes (2003) e Harvey (1994). Essas mudanças ocasionaram transformações em diversos aspectos da vida social, instituindo novas subjetividades e uma nova cultura da “descartabilidade”, própria da sociedade do consumo e do modelo de produção flexível.

Hobsbawm (1992, p. 267) ressalta que, “ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre

2 Foram criadas cinco categorias com base nas respostas dos jovens. E como foram aplicados questionários abertos, se um(a) jovem informasse em sua resposta mais de uma categoria, todas eram consideradas na consolidação dos dados.

seres humanos que formam a sociedade e cria um vácuo moral em que nada conta a não ser o desejo do indivíduo, aqui e agora”. Assim, a visão de imediatismo e de certa irresponsabilidade traduzidas nas respostas de que os jovens “não se preocupam com o futuro” e “não sabem o que querem” pode ser compreendida como produto dos valores difundidos na atual sociedade, mas também dos trabalhadores. Como afirma Harvey (1994, p. 258), “mais do que jogar os bens produzidos, significa também ser capaz de atirar fora valores, estilo de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, lugares, pessoas, modos adquiridos de agir e ser”.

Decerto, a volatilidade e a efemeridade não são características exclusivas dos jovens, mas de toda a sociedade, pois são decorrentes da globalização e da necessidade do capitalismo transnacionalizado em acelerar o tempo de giro na produção, na troca e no consumo, o que faz com que no cotidiano, subjetivamente, as pessoas tenham dificuldade de realizar os planos em longo prazo e manter qualquer sentido firme de continuidade/permanência (HARVEY, 1994; SENNETT, 2001). O futuro passa a ser descontado do presente pelos jovens (principalmente das camadas populares) diante da perda de um sentido de futuro mais distante, produzido pelas incertezas e inseguranças vivenciadas, tanto no mundo do trabalho – mediante a ameaça da demissão ou por empregos temporários – quanto em outros campos da vida social, como a morte prematura a que estão mais vulneráveis. Assim, quanto mais jovem é o indivíduo e maior é o grau de precarização de deterioração das condições reais de existência, maior será o desconto do futuro, o que torna explicável o presentismo/imediatismo vivido pelos jovens do Projovem Urbano, face às suas condições reais de existência.

A compressão do tempo-espço da atual fase do capitalismo também tem alterado a forma de as pessoas se relacionarem, sentirem prazer (inclusive sexual), desejar, enxergar e viver. Sevcenko (2001), Sennett (2006) e Mancebo (2009), entre outros teóricos, demonstraram

o quanto a tecnologia das comunicações e da informática provocou mudanças no quadro de valores da sociedade e o quanto isso afetou as condições de vida das pessoas, suas rotinas e seu cotidiano. Mais do que nunca, “falsas necessidades” e definições de desejos têm sido produzidas, sendo grande o poder da mídia nesse sentido.

Os jovens, apesar de construírem trajetórias diferenciadas entre si, eram (e são) alvos fáceis da onda imagética e consumista, haja vista a valorização de “roupas de marca” e de eletrônicos modernos. No caso dos jovens do Projovem Urbano não é diferente. Geralmente gastavam o dinheiro da bolsa-auxílio que recebiam na aquisição desses produtos, em detrimento de outros bens que, na concepção dos educadores e coordenadores locais, deveriam ser considerados (mais) prioritários.

Esse comportamento dos jovens, apontado negativamente pelos educadores e coordenadores locais, era compreensivo se os analisarmos como sujeitos do seu tempo. Sevcenko (2001) nos chamou a atenção para o fato de que, no vai e vem acelerado da vida urbana, em que as pessoas estão sempre ocupadas, a forma de conhecer e identificar as pessoas é mais rápida e direta: pela maneira como se vestem, pelos objetos simbólicos que exibem, pelo modo e tom com que falam, pelo seu jeito de se comportar. Em outras palavras, “sua visibilidade social e seu poder de sedução são diretamente proporcionais ao seu poder de compra” (SEVECENKO, 2001, p. 64). Esse apelo ao consumo a determinados símbolos (marcas de roupas, calçados, eletrônicos, ornamentos etc.) era muito forte entre os jovens pesquisados, pois significava uma forma de se sentirem pertencentes, aceitos e incluídos em um mundo de exclusões que os cercavam e sob os olhares de desconfiança dos quais eram alvos. Os jovens relataram experiências que os levavam afirmar a prevalência do “ter” sobre o “ser” na sociedade do consumo, em que o valor das pessoas é medido pela sua riqueza (ou pelo que ostentam ter) e não pelos valores humanos que possuem.

Quando o shopping foi inaugurado aqui em Palmas, a professora levou nós pro cinema e as pessoas não paravam de olhar pra gente; o segurança estava sempre seguindo nós pra ver se a gente ia aprontar... olhava pra gente desconfiado como se nós fosse roubar (Jovem, Palmas).

Eu não gosto de ir para alguns lugares, porque as pessoas olham pra gente de uma forma que eu não gosto, que me sinto mal, sei lá... faz eu achar que não deveria estar ali, que ali não é o meu lugar (Jovem, São Vicente).

Essa pode ser uma das razões para o fato de significativo número de jovens pouco conhecer e circular na cidade em que moravam, caracterizando a constituição de cidades cindidas socialmente, que proporcionam a desigual apropriação e circulação dos sujeitos das diferentes classes sociais da/na urbe. Em decorrência desse fenômeno, de modo geral, os participantes do Projovem Urbano viviam grande parte de seus momentos de lazer, estudos e outras formas de socialização no próprio bairro em que residiam, daí a pesquisa ter encontrado jovens que relataram nunca ter ido ao teatro/cinema e/ou que conheciam poucas pessoas fora do seu bairro.

Em diálogo com Harvey (2004), a cidade é uma mediação importante na constituição do ser social, logo, a facilidade/dificuldade de acesso dos habitantes aos diferentes equipamentos públicos de cultura, esporte, lazer, saúde, educação, tecnologia, informação, entre outros, deve ser considerada para a compreensão dos jovens pesquisados. Essa não é uma questão menor, de tal modo que a cidade foi um elemento importante nas políticas de juventudes, sobretudo por pautarem-se em uma concepção de cidadania participativa por meio do protagonismo juvenil. Afinal, é na cidade que a ação política dos seus habitantes se materializa e reflete o tipo de cidadania vivenciada coletivamente. Tamanha é a importância dessa discussão que “Juventude e Cidade” foi o principal eixo temático da III Conferência Nacional de Juventude, realizada em Palmas em 2010, além de ter sido um eixo estruturante no currículo do Projovem Urbano, visto que na

Unidade Formativa II a seleção dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento era baseada na relação “Juventude e Cidade”.

Assim como ocorre com a maioria dos trabalhadores, as questões do trabalho foram apontadas pelos jovens como a principal razão para a sua volta aos bancos escolares. Imbuídos pela teoria do capital humano, consideravam a escolaridade o principal fator para a conquista do emprego ou para uma melhor colocação no mercado de trabalho. Para 35% dos jovens das três cidades envolvidas na pesquisa, “ter um futuro melhor” foi a razão de terem decidido participar do Projovem Urbano, enquanto que para 30% era a possibilidade de “ter melhores oportunidades de vida e trabalho”, associadas à preocupação de “recuperar o tempo perdido” (25%) e de não desperdiçar a “oportunidade de terminar os estudos mais rápidos” (10%).

Ainda que não haja uma relação linear entre qualificação e inserção no mercado, ou entre escolaridade e aumento da renda, as respostas demonstram que a escola continua sendo uma demanda da classe trabalhadora, por entender que a função da escola não se restringe ao mundo do trabalho, servindo a outras finalidades, como proporcionar a “formação de novas amizades”, “ajudar os filhos menores nos deveres escolares”, “servir de incentivo e exemplo para os filhos”.

Considerando que o foco central do nosso estudo foi a área do conhecimento denominada Participação Cidadã, buscamos perceber o interesse dos jovens pela política. Ao final do programa obtivemos a seguinte resposta:

Tabela 4: Você se interessa por política?

CIDADES	SIM	NÃO
Palmas	12	28
São Vicente	18	22
Guarujá	16	24

A mudança de comportamentos e atitudes não é um processo de curto prazo. O individualismo e a competitividade, intensificados ao longo da década de 1990 pela revalorização da teoria do capital humano, eram comportamentos e valores apontados pelos educadores como obstáculos para a mobilização dos jovens para ações coletivas e comunitárias. Nesse sentido, o desafio posto aos educadores, quanto ao eixo Participação Cidadã nos três primeiros meses (duração do primeiro módulo), era criar os alicerces necessários à realização das futuras ações coletivas, tais como processos de convivência e socialização, com respeito às diferenças e às diversidades existentes no grupo. Daí o conteúdo programático do primeiro módulo da disciplina centrar-se em conceitos como convivência, identidade, diferença, diversidade e participação.

Para o desenvolvimento de ações coletivas fazia-se necessário também atacar o sentimento de indiferença ao outro, a negação do conflito e a tolerância às injustiças, tópicos que foram se intensificando entre os trabalhadores ao longo da década de 1990 como um dos efeitos da constante ameaça da demissão, fazendo com que o indivíduo se fechasse “sobre si mesmo, numa resposta às pressões sociais, sentidas como impossíveis de serem administradas ou controladas” (MANCEBO, 2009, p. 83). A vergonha do trabalhador de revelar publicamente as mazelas no trabalho diante do sofrimento dos desempregados ou daqueles que correm risco de demissão faz com que ele assuma uma postura de indiferença ao sofrimento alheio.

Dejours (1999) afirma que a indiferença ao seu próprio sofrimento acaba por levá-lo a ser indiferente ao sofrimento do outro. Para o autor, o silêncio, a cegueira e a surdez passaram a ser estratégias defensivas dos efeitos da precarização do trabalho, como garantia de o trabalhador manter-se empregado. Desse modo, a felicidade do trabalhador só estaria garantida se ele estivesse adaptado às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e não se importasse com o desemprego dos demais. Fontes (2005) também ressalta o sentimento de indiferença como consequência subjetiva da precarização do mundo do trabalho contemporâneo. Afirma que neste mundo da indiferença não estão mais colocados problemas morais, sociais e psicológicos efetivos. Para a autora, essa indiferença generalizada é cruel com as pessoas, na medida em que quanto mais se generaliza o sofrimento, a produção de “felicidade e a alegria ali onde todos fomos despossuídos das características que, até então, nos asseguravam nossa própria condição humana” (FONTES, 2005, p. 57).

Essas subjetividades conjugadas às políticas focalizadas de alívio à pobreza contribuíram para a anulação da política, o enfraquecimento dos movimentos coletivos organizados e o recuo na identificação com projetos de transformação social, além de produzirem uma intensa incredulidade dos indivíduos em relação às instituições políticas, tornando compreensível a baixa participação política dos jovens pesquisados nos espaços institucionalizados.

O ceticismo dos jovens pesquisados, em relação à política – frequentemente associada aos políticos, à corrupção e à impunidade, somada à desconfiança com os programas governamentais, pois viram alguns iniciarem e não terem continuidades após a mudança de governos, se constituindo como políticas de governo e não de Estado –, ocasiona a baixa motivação em participar das clássicas instâncias políticas – partidos, sindicatos, conselhos ou associações de moradores –, por não reconhecerem que a sua intervenção venha efetivamente influenciar o processo decisório. Não se trata de um

sintoma exclusivo do Brasil. Pesquisa realizada em 17 países latino-americanos, entre 1996 e 2005, identificou o crescimento de 35% para 40%, do repúdio popular aos partidos políticos, demonstrando o frágil sentimento republicano. Situação considerada preocupante pela Cepal (2007), dado que o fortalecimento do sentido de cidadania está intimamente ligado ao sentido de pertencimento.

Desse modo, questionamos: as ações comunitárias poderiam contribuir para o fortalecimento do sentido de pertencimento e para a formação de um comportamento participativo, em que os jovens se percebessem com reais possibilidades de intervenção social? E qual o papel do educador nesse processo? Quais as razões que os levaram a participar do programa e quais suas concepções sobre juventude, participação cidadã e cidadania, bem como as mudanças provocadas na/pela experiência dos jovens e educadores no programa, especialmente nas ações comunitárias?

A seleção dos educadores do Projovem Urbano nas cidades pesquisadas ocorreu por meio de processo seletivo público, ficando a critério dos municípios definirem as ações e os instrumentos para essa seleção. Guarujá adotou a aplicação de prova escrita, ao passo que Palmas e São Vicente utilizaram a análise de currículo. Antes de iniciarem as atividades de sala de aula, os professores passavam por uma formação inicial de 160 horas (96 horas presenciais e 64 de atividades não presenciais), feita pela instituição formadora contratada por cada município. No caso das três cidades, a Fundação Darcy Ribeiro (Fundar), sediada no Rio de Janeiro, foi a instituição contratada. Com base nos documentos oficiais, o objetivo dessa formação era fazer com que os profissionais se apropriassem dos fundamentos teóricos do Projeto Pedagógico Integrado do programa. No decorrer do programa, em um sábado por mês, os educadores cumpriam uma carga horária de 12 horas de formação continuada, com o propósito de planejarem coletivamente e, de forma integrada, refletirem a prática pedagógica cotidiana, se apropriarem cada vez mais da proposta

curricular e pensarem em soluções que pudessem superar as dificuldades encontradas, a fim de viabilizar a efetiva aprendizagem dos jovens e o cumprimento da sua formação integral.

A proposta pedagógica inovadora foi o motivo principal de os educadores desejarem participar do programa, dada a expectativa de, pela primeira vez, poderem realizar o planejamento integrado, trabalharem por meio de temas geradores, praticar a interdisciplinaridade, entre outros. Dos 107 professores contratados nas três cidades em 2009 (35 em Palmas; 33 em São Vicente e 39 no Guarujá) e dos 66 contratados em 2010 (39 em Palmas e 27 no Guarujá), 65% possuíam experiências profissionais apenas na rede privada de ensino, onde não tinham muito espaço para inovações, já que a cobrança era por aulas tradicionais e conteudistas. Por essa razão, atuar no Projovem Urbano seria a possibilidade de crescer profissionalmente, experimentar novos métodos e constituir-se em um novo professor.

Todavia, trabalhar com jovens considerados problemáticos pela escola foi algo que inicialmente assustou os educadores. Assim, um dos desafios apontados na formação inicial referia-se ao comportamento a ser adotado em relação à indisciplina, por tratar-se de um programa de inclusão, destinado a quem a escola não fora capaz de garantir sua permanência. Ou seja, como exigir a disciplina necessária para os estudos sem ser autoritários e sem “bater de frente” com os alunos? Como garantir sua permanência no programa, sem serem permissivos? Tais desafios relacionavam-se à imagem e às expectativas que tinham dos jovens com os quais trabalhariam.

Em síntese, esperavam encontrar jovens “rebelde, sem o menor interesse pelos estudos e sem responsabilidades”; “sofridos, sem perspectiva de vida, sem motivação e com comportamentos inadequados”; “com grande dificuldade em manter relações interpessoais”; “acomodados e oportunistas, vivendo de ‘bolsas’ do

governo”; “alienados politicamente, sem consciência do seu entorno, já que estão mais preocupados com si próprios do que com o coletivo”; “com inúmeros problemas sociais, sequelas de uma vida de sofrimento, preconceitos, revoltas e sonhos largados pelo caminho”. Compreensivelmente, essa era a visão prévia que os futuros docentes tinham dos alunos do Projovem Urbano.

A maioria dos educadores (70%) era da faixa etária média entre 28 e 35 anos, com pouca experiência no trabalho docente e 84% não possuíam vínculo empregatício na rede pública de educação, já que este foi um dos critérios para a seleção dos educadores em Palmas e Guarujá. Segundo uma das coordenadoras, isso se justificava porque “o programa requer um novo tipo de professor, aberto para as novas experiências e ações pedagógicas, sem os ‘vícios’ da educação tradicional”. A partir de 2011, com a decisão presidencial em transferir a coordenação do programa para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), esse critério não se manteve. Ao contrário, a partir de então, os professores do programa só poderiam ser da rede municipal de ensino. Como as aulas ocorriam no turno noturno, a maioria dos educadores trabalhava na rede privada de ensino ou em outros espaços não escolares, principalmente os educadores de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã. Das cidades investigadas, apenas 15% dos educadores não exerciam outra atividade remunerada.

Quanto à formação acadêmica, os três educadores de Participação Cidadã eram graduados em Serviço Social e dos 29 educadores de Qualificação Profissional apenas três não possuíam nível superior, visto que este não era critério para a seleção do docente dessa área do conhecimento e sim o notório saber. Entre os professores da Educação Básica, 75% dos docentes de São Vicente e Guarujá realizaram a graduação em universidades privadas e 80%

dos de Palmas na universidade pública. Esses índices podem ser resultado, por um lado, do fato de Palmas ser capital, e do outro, por não haver universidades públicas em São Vicente e Guarujá. Em relação à pós-graduação (lato sensu), apenas 20% dos educadores do programa possuíam o curso completo e 30% estavam em processo de formação, principalmente os do município de Palmas. Nenhum docente possuía mestrado.

Assim como os discentes, o corpo docente também era constituído em maioria pelas mulheres. Em relação à remuneração, cada cidade definia o valor a ser pago aos profissionais e tomava como base o piso salarial da rede municipal de ensino. Entre as cidades pesquisadas, Palmas era o município que melhor remunerava seus docentes. Em 2011, para o cumprimento de 30 horas semanais de trabalho, o professor de Palmas recebia ao final do mês o valor bruto de R\$ 1.900,00 (hum mil e novecentos reais), ao passo que os de São Vicente recebiam em torno de R\$ 1.350,00 (hum mil, trezentos e cinquenta reais) e os de Guarujá o valor de R\$ 1.200,00 (hum mil e duzentos reais). Apesar do repasse federal, o atraso do salário dos professores era uma constante, devido às questões burocráticas municipais. Esse fato prejudicava sobremaneira a qualidade do programa, pois interferia na assiduidade dos docentes nas escolas e nas formações continuadas, no cumprimento dos conteúdos planejados, na qualidade das aulas e no comprometimento do professor com o programa. Os atrasos recorrentes dos salários e da bolsa auxílio dos alunos geravam indignação e desestímulos, tanto dos educadores quanto dos jovens.

É lamentável que isso aconteça num programa que se diz de inclusão, quando vemos na televisão dinheiro público sendo desviado, aparecendo em cuecas e meias e faltando no bolso de quem trabalhou o mês inteiro (Educadora, Guarujá).

O triste é a coordenação nos ameaçar a nos tirar do programa se faltarmos muito. Mas como ter dinheiro para ir todos dos

dias à escola? Já peguei emprestado, usei o dinheiro que tinha reservado para o pagamento de uma prestação e agora não tenho mais de onde tirar para ir dar aula (Educador, Guarujá).

O pior é que a coordenação acha que temos que aceitar tudo calados, que não devemos reclamar. Se lutamos por nossos direitos, se reclamamos somos taxados como pessoa difícil. O pior é que temos que ensinar para os nossos alunos sobre cidadania, que eles têm direito etc. e tal. Mas como ensinar isso para eles, se os nossos próprios direitos são desrespeitados e ficamos calados? (Educador, São Vicente)

Fico triste pelos alunos, pois não merecem não ter aula. Muitos vêm cansados do trabalho... mas conversamos com eles sobre nossa situação e eles nos entendem (Educador, Palmas)

De modo geral, os educadores do Projovem Urbano se deparavam com as mesmas condições precarizadas de trabalho vivenciadas pelos professores da rede pública de ensino das cidades investigadas. Enquanto sujeitos históricos e sociais, são também constituídos, do ponto de vista profissional, pela precarização das condições do trabalho, pela baixa remuneração (o que os faz trabalhar nos três turnos), pelo sucateamento da educação que tem ocasionado o rebaixamento da qualidade, inclusive no Ensino Superior, haja vista a proliferação das universidades particulares com fins lucrativos e mercadológicos e de qualidade duvidosa. Do ponto de vista social, são constituídos pelas mediações concretas e subjetivas descritas nas linhas anteriores e que ocasionam a despolitização e desmobilização social. Fazer tal afirmação não significa que não tenham ocorrido algumas formas de resistências por parte de alguns educadores, que tentaram, ao seu modo, provocar nos demais professores e alunos uma reflexão mais crítica da realidade social.

Nas cidades investigadas, apenas 30% dos educadores participavam de alguma organização social coletiva. Segundo eles, isso ocorria devido “à necessidade de trabalharem longas jornadas para garantir o sustento e a razoável qualidade de vida para si e sua

família”, uma demonstração de que no capitalismo a garantia de trabalho, o reconhecimento de um salário que permita a satisfação das necessidades humanas mais elementares, entre outras, são condições que interferem no interesse pela política (MARTORANO, 2011). Há uma forte convergência de comportamento e de concepção sobre a política entre a maioria dos educadores e os jovens do programa, sobretudo, a apatia e o ceticismo em relação à política e suas instituições tradicionais, como sindicatos, partidos, conselhos e órgãos pertencentes aos poderes legislativos e executivos.

Outro aspecto que a pesquisa buscou perceber foi a concepção que os educadores possuíam sobre a disciplina Participação Cidadã, tendo em vista a unidade entre filosofia e ação, entre a forma de se compreender o mundo e a maneira de se agir sobre ele. Apesar de essa relação não ser isenta de contradição, entendemos que a concepção dos educadores sobre a referida disciplina, as ações comunitárias, a participação e cidadania poderiam indicar o sentido da prática dos educadores.

Para os educadores, a Participação Cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias eram aspectos que tornavam o currículo do Projovem Urbano inovador quando comparado a outros programas educacionais destinados à juventude. Entendiam que a Participação Cidadã, em diálogo com outras áreas do conhecimento, “possibilita a abertura da visão social e política dos jovens, algo que grande parte da sociedade não possui” (Educador, Guarujá). E considerando que os participantes do programa são jovens em estado de vulnerabilidade social, “precisam aprender a lutar por seus direitos e participar ativamente para que a sociedade se torne mais justa, fazendo a sua parte e conscientizando as pessoas à sua volta” (Palmas, 2009). Ou ainda:

É necessária para conscientizar o jovem de sua importância como ser atuante na sociedade, capaz de modificar seu meio

em benefícios de todos. No entanto, os conhecimentos que podem proporcionar a participação cidadã dos jovens deve ser discutidos em todas as disciplinas e não apenas em uma disciplina específica. Caso isso ocorra, é interessante que o professor seja politizado, ao menos (Educadora, Guarujá).

Ensina aos jovens que o exercício de cidadania vai muito além de um voto dado a cada 4 anos, traz a compreensão que cidadania deve ser parte do nosso dia-a-dia (Educadora, Palmas).

A Participação Cidadã busca levar os estudantes a deixarem a condição de meros receptores das ações públicas para tornarem sujeitos de mudanças. Propõe a ideia de que com a participação será possível refletir sobre a ordem estabelecida e estimular meios para a construção de mudanças. O aluno será conduzido a refletir acerca do fato de que é possível alterar a conjuntura política, econômica, cultural, social etc., e não participando, naturalmente, as coisas permanecerão como estão. Participar voltaria a ser um elemento natural, um processo corriqueiro na construção de direitos e no fortalecimento das políticas públicas (Educadora, São Vicente).

Na concepção dos educadores, a Participação Cidadã tinha como princípio de que os jovens podem gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. Para que fosse atingida essa finalidade a prática educativa deveria orientar-se no sentido de levar os jovens a deixarem a condição passiva de expectador (sem muita iniciativa e “sem pensamento próprio”) e passarem a ser o “protagonista” de sua própria história. Como afirma uma educadora, “um jovem que em vez de esperar as coisas acontecerem, toma decisões, luta por seus direitos e faz acontecer” (Educador, Guarujá).

Não obstante diversas atividades do currículo do Projovem Urbano visassem desenvolver o protagonismo dos jovens e a identificação da participação como um dos pilares da democracia, era nas aulas de Participação Cidadã que esse propósito se evidenciava, já que nelas eram discutidas questões relacionadas aos direitos e

deveres dos cidadãos e do Estado quanto à garantia dos serviços públicos, cidadania, direitos humanos, orçamento democrático, cultura, lazer, saúde, saneamento básico, segurança, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, políticas de juventude, educação, entre outras vivências que proporcionem aos jovens a reflexão de suas ações e experiências enquanto sujeitos de direitos. A intenção era que essas discussões dessem sustentação ao projeto de intervenção social, sistematizado no Plano de Ação Comunitário (PLA).

Na concepção das coordenadoras das cidades investigadas, o protagonismo juvenil iniciava, efetivamente, no momento que iniciam as atividades em torno do planejamento das ações comunitárias, pois é quando “os jovens colocam em prática sua cidadania ao criar projetos para resolver um determinado problema na comunidade” (Coordenadora, Guarujá). “Entretanto, era na execução das ações comunitárias que a cidadania adquiria um significado prático” (Educador, São Vicente), daí a sua importância na formação dos jovens, pois era “através das ações comunitárias que eles percebem que realmente podem mudar a realidade” (Educadora, Guarujá). De modo geral, na visão dos educadores, o Plano de Ação Comunitária era a “oportunidade que o programa dá aos alunos de demonstrarem os acúmulos adquiridos nas distintas disciplinas e de maneira concreta começarem intervir em sua própria comunidade, a partir de suas percepções” (Educadora, Palmas).

O sentido da participação restrito ao espaço da comunidade é uma constante nas falas de educadores e coordenadores. Poucos ressaltaram a necessidade de ampliar a participação dos jovens para outros espaços da cidade, identificando que o papel da Participação Cidadã e do Plano de Ação Comunitária consistia em:

Provocar os jovens a buscarem caminhos para o exercício da cidadania na comunidade, na política etc., exercendo na prática seu papel como cidadão’ (Educadora, Palmas).

Despertar o jovem para uma participação ativa na comunidade, agindo coletivamente em busca da superação dos desafios encontrados na comunidade e na cidade onde vivem (Educador, São Vicente).

Despertar nos alunos uma atuação menos passiva em relação aos assuntos sociais de interesse comum; tornar os alunos cidadãos, agentes de seus interesses coletivos, tentando diminuir a “terceirização” da tomada de decisões, como é feito na maioria das vezes. Os cidadãos não encaram os problemas comuns como sendo seus, transferem a responsabilidade para o governo e esperam a resolução sem ao menos cobrar do próprio governo. (Educador, São Vicente)

Tendo em vista a importância sinalizada no discurso dos educadores e coordenadores, teria então o Projovem Urbano e as ações comunitárias potencializado a construção de uma “nova cultura” política³, de modo a levar os jovens a “exercerem direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática. (BRASIL, 2008, p. 38), conforme preconiza um dos objetivos do programa?

4.2 PARTICIPAÇÃO SOCIAL E OS DESAFIOS DO PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA: ENTRE A EMANCIPAÇÃO E O CONFORMISMO

Ao acompanhar a execução do Plano de Ação Comunitária, a pesquisa constatou que em algumas cidades ele se constituiu em uma espécie de “ação global” feita pelos jovens, levando para uma determinada comunidade serviços como aferição de pressão aos adultos, recreação para crianças e oferta de palestras sobre

3 Cultura aqui entendida como o conjunto de visões de mundo, valores, crenças e autopercepções de seu lugar na sociedade, sendo desenvolvido por cada grupo social ou fração de classe.

vários temas. Em outras, se reduziu à realização de visitas em instituições sociais, como asilos de idosos e orfanatos. Em outras mais, transformou-se numa ação coletiva realizada em diversos pontos da cidade, como, por exemplo, distribuição de panfletos nos semáforos sobre a educação no trânsito, distribuição de saquinhos plásticos nas praias para recolhimento do lixo dos banhistas, além de limpezas de rios e canais.

Guarujá e São Vicente seguiram as etapas descritas no Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano: construíram o mapa dos desafios a partir do conhecimento da realidade local em que os jovens estavam inseridos, realizaram pesquisas empíricas e teóricas para melhor compreensão do desafio a ser enfrentado, exercitaram na apresentação pública a experiência de diálogo com diferentes representantes da sociedade civil e da sociedade política em torno de uma determinada problemática, formularam propostas e as encaminharam aos poderes constituídos. As apresentações públicas contaram com a presença de representantes do Poder Executivo municipal, vereadores, lideranças comunitárias, representantes de organizações da sociedade civil, fundações, entidades filantrópicas e de alguns familiares dos estudantes.

Em síntese, os Planos de Ação privilegiaram os seguintes temas: saneamento básico e coleta irregular do lixo; precariedade do transporte público; atendimento precário dos postos de saúde; crianças e adolescentes em situação de drogadição (álcool e drogas ilícitas); gravidez na adolescência e; trabalho infantil.

Os planos elaborados pelos educadores e jovens das cidades pesquisadas expressaram o significado da “nova” cidadania, que restringe a participação cidadã a um comportamento solidário, cooperativo e voluntarioso dos sujeitos e restritos aos problemas da sua comunidade, o que demonstra relativo sucesso ideológico dos intelectuais orgânicos do capital em transformar em senso comum as

práticas baseadas na ideologia do capital social, conforme se percebe na concepção de uma educadora sobre a importância das ações comunitárias. Para ela, essas ações

estimulam o aluno a ser protagonista da sua vida e na comunidade em que mora; o faz compreender o porquê de participar na mudança de algo que não está bom no lugar em que mora. Através dessas ações o aluno constrói a ideia de que ele é responsável por sua comunidade (Educadora, Palmas).

Vale lembrar que pela ideologia do capital social a participação dos pobres é estimulada como estratégia política e econômica, isto é, de governabilidade e coesão social, e de combate à pobreza e às desigualdades sociais. O objetivo é a “união dos esforços” na resolução dos problemas que potencialmente poderiam colocar em risco – local e regionalmente – os investimentos do capital. Tratava-se de educar os indivíduos para uma sociedade harmônica e solidária, prestes a colaborar na resolução dos problemas em nome do bem comum.

Esse foi o sentido da participação trabalhado pelos educadores e coordenadores, de tal modo que os jovens, ao final do programa, identificaram os seguintes conhecimentos construídos na disciplina Participação Cidadã: “aprender a participar de ações comunitárias”; “conhecer melhor nossa comunidade”; “ser um cidadão participativo em tudo, principalmente na nossa comunidade”; “aprender sobre nossos direitos e deveres como cidadãos”; “entender mais o que é cidadania”; “aprender a conviver com as outras pessoas”; “ser um bom cidadão e ter ética”; “aprender a respeitar os outros e a natureza”.

A referência recorrente à comunidade como o principal conhecimento construído através do Plano de Ação evidencia que esse espaço foi o único *lócus* validado para ação dos jovens pesquisados, como se a participação somente pudesse ocorrer no micro espaço da comunidade. O privilegiamento conferido a micropolíticas e a microesferas de ação não ocorre por acaso.

Acontece após os “economistas e formuladores de política do desenvolvimento tornarem-se mais preocupados com decisões no nível micro, compreendendo seu papel crucial no crescimento da economia” (BIRD, 2004, p. 3-4). Logo, esse privilegiamento da micropolítica e da microesfera de ação fez parte das estratégias da “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005), colocada em curso para a conformação dos sujeitos a uma prática política em que se predomina a “pequena política” em detrimento da “grande política”. Nesse sentido, é oportuno o questionamento feito por Boron:

Até que ponto é realista concebermos a existência e postularmos a necessidade de uma democracia de “alta intensidade”, protagonista ou participativa, sem estabelecermos as condições necessárias para sua materialização efetiva no espaço do Estado nacional? (BORON, 2010, p. 84).

Vimos no capítulo anterior que o relatório síntese do “Projeto Juventude” – que deu origem à proposta pedagógica e filosófica do Projovem – recomendava incentivar a participação dos jovens como forma de desenvolver o seu sentido de responsabilidade. Defendia que um contexto de participação favorecia “tanto o aprendizado de conteúdos da educação para a cidadania quanto modifica mentalidades, incentivando o engajamento social e comunitário. Em outras palavras, constrói e insere os jovens no espaço público” (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 28). Trata-se, todavia, de um espaço público restrito à comunidade e de um ativismo político não orientado para a cidadania ativa – aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, atribuindo-lhe o papel criador de novos direitos pela participação na vida pública (CHAUI, 1984).

Não obstante os oficiais do programa afirmem que “a ação comunitária visa a contribuir para o desenvolvimento de potencialidades e aquisições que resultem no exercício de uma cidadania ativa” (BRASIL, 2005, p.18), a empiria demonstrou que a “participação cidadã” fomentada no programa possuía um caráter paliativo,

mediatizado pela aparente participação dos jovens na esfera local, não os estimulando à participação nos espaços decisivos e decisórios da sociedade. Isso porque um modelo participativo somente é tolerável por parte da burguesia no plano local, ainda que com resistências. De acordo com a cultura política dominante das chamadas democracias latino-americanas, a política é um assunto para as elites e não para povos mobilizados, e “a cidadania deve moderar suas ânsias de participação: comparecer para votar e abster-se de imiscuir nas transações e maquinções realizadas por políticos e governantes” (BORON, 2011, p. 291/92).

Em verdade, participação, solidariedade e cooperação são ações importantes para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna e, por isso, um processo formativo que proporcione os sujeitos a “aprender a conviver com as pessoas” na sua diversidade e a “respeitar os outros e a natureza”, conforme depoimento dos jovens, é bastante significativo; contudo, o que problematizamos é o sentido conferido à participação, à solidariedade e à cooperação como estratégias para camuflar o conflito de classes, ocultar as determinações estruturais das mazelas sociais e minimizar o agravamento das desigualdades econômica e social entre indivíduos e países.

No entanto, ao mesmo tempo em que a participação pode ser usada para a defesa do capitalismo, como prescreve a ideologia do capital social, pode também ser uma arma para a sua superação. Para essa finalidade, a participação política pressupõe uma intervenção direta dos agentes sociais nos diferentes espaços (e não restrito à esfera local), no intuito de exercer poder sobre as decisões políticas e envolver questões que ultrapassem a satisfação de seus interesses imediatos.

No processo educativo, uma das condições para que a participação não se restrinja às questões do cotidiano reside no compromisso político de educadores e gestores com os interesses dos

trabalhadores, devendo ser o projeto educacional defendido por eles. Isso se faz possível, caso o educador se constitua em um intelectual organicamente vinculado às aspirações das classes subalternas e com o objetivo de fazer com que os jovens participantes do programa enriqueçam e elaborem sua cultura, ultrapassem o senso comum, reconheçam sua história, seu lugar de classe, suas potencialidades e vislumbrem uma nova realidade (GRAMSCI, 2006).

Para que as mudanças na sociedade sejam duradouras, Gramsci ressalta a necessidade de modificar o “panorama ideológico” de uma época; a necessidade de haver mudanças na cultura dos homens e mulheres do povo, isto é, na sua concepção de mundo, crenças, superstições e desejos. Nesse processo o autor enfatiza a importância do vínculo do intelectual com a massa, uma vez que “uma massa humana não se distingue e não se torna independente ‘para si’ sem organizar-se, e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes” (GRAMSCI, 2006, p.104). Portanto, as massas necessitam dos intelectuais, dos organizadores e dirigentes para promoverem sua elevação cultural, daí a necessidade de se “trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato direto com ela” (GRAMSCI, 2006, p.110). Para o autor, a escola é uma das importantes atividades estatais para a formação de intelectuais de novo tipo, o de se contrapor a uma das mais importantes funções do Estado, que é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral que corresponda às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e aos interesses das classes dominantes.

Com Gramsci, a escola é entendida como um campo em disputa, pois, ao mesmo tempo em que cumpre a função de elaborar e difundir a ideologia dominante, é também espaço de produção e difusão de ideias contra-hegemônicas, desempenhando assim um papel importante na luta contra a ideologia capitalista. Gramsci,

Mészáros e Freire, apesar de perspectivas epistemológicas distintas, reconhecem a importância da escola em levar os educandos a construir a consciência crítica – do (seu) mundo e da (sua) história – e de perceberem que fazem parte de uma força social (consciência política), ainda que a essa consciência não seja construída unicamente no espaço escolar. Mas isso somente é possível se o educador provocar os jovens a problematizarem as ações, com o intuito de levá-los a compreender o fenômeno analisado para além da sua aparência imediata e a desvendar a filosofia que está contida em todo sistema de crenças, superstições, opiniões e modos de ver e de agir (GRAMSCI, 2006). Não se trata de conceber a escola como “a” alavanca da transformação social e de conferir a ela uma responsabilidade que não é exclusivamente sua, pois, como ressalta Mészáros (2005, p.45), já que a educação formal não é “a força ideologicamente primária que consolida o sistema de capital, não se pode esperar que a escola, por si só, seja capaz de fornecer alternativa emancipadora radical”.

O êxito do Plano de Ação, portanto, não consistia se o problema (desafios) que originou sua elaboração foi solucionado ou não. Principalmente porque a resolução dos problemas ali expressos dependia de interesses políticos e burocracias que, na maioria das vezes, ultrapassavam o período de execução do programa. O objetivo principal, como afirmavam os elaboradores do Projovem Urbano, era fazer com que os jovens aprendessem a se organizar e a trabalhar em grupo, com vistas à resolução dos problemas locais. Daí o desafio de materializar o PLA ser lançado nas mãos dos próprios jovens, na medida em que os pobres eram os principais agentes da luta contra a pobreza, conforme defendia o Banco Mundial (2002).

Por não promover a reflexão das causas estruturais dos problemas sociais vivenciados na realidade concreta dos jovens, não os relacionando à desigualdade social, ao sistema de classes ou ao sistema capitalista, as ações comunitárias não possibilitaram

aos jovens uma análise dos problemas da cidade para além da aparência, não os levando a se sentir responsáveis por ela e tampouco a “abrir novos espaços de participação comunitária, social e política que contribuam para democratizar e transformar a nossa sociedade” (BRASIL, 2005, p. 122), de acordo com um dos objetivos do programa. Ou seja, ao priorizar as questões de natureza específica, sem estabelecer relações com os graves problemas estruturais e conjunturais da nossa sociedade, a participação estimulada no programa contribui para a despolitização da política.

Não por acaso, ao final do programa, para quase metade dos jovens (48%) a Participação Cidadã era uma disciplina desnecessária. Para 68% o Plano de Ação Comunitária era uma mera “obrigação” a ser cumprida e cerca de 90% afirmaram não se sentir mobilizados para ações políticas coletivas. Esses dados vão de encontro às expectativas dos educadores no início do programa, que era a de que os jovens, depois do Projovem, carregassem para “o cotidiano deles o aprendizado adquirido nas aulas de Participação Cidadã e nas experiências do PLA; que coloquem em prática as ações comunitárias dirigidas por eles” (Educadora Guarujá). A ideia acalentada pelos educadores era a de que Participação Cidadã ampliaria “o senso crítico dos alunos, instigando-os a inúmeros questionamentos a respeito de seu posicionamento na sociedade” (Educadora, São Vicente).

Entre as mediações que contribuíram para a determinação dessa realidade pode-se considerar:

- (i) Pouca atenção à execução e à avaliação do Plano de Ação Comunitária, cujos esforços foram dados até a apresentação pública. Em alguns casos, a execução simplesmente não ocorreu; em outros ocorreu ao final do programa, de forma improvisada, sem seguir as etapas/ações definidas no Plano. Ao conferirem pouca atenção à etapa da avaliação não possibilitou a reflexão dos jovens sobre as principais dificuldades da

participação de jovens na realização de ações coletivas; o sentido da participação cidadã acerca dos direitos de cidadania dos jovens; as ações prioritárias de políticas públicas, programas ou projetos para a juventude na realidade em que vivem; além de solicitar as sugestões para dar continuidade à atuação social e à participação dos jovens em ações coletivas de interesse público, conforme a proposta existente no material didático do Plano de Ação Comunitária.

- (ii) Pouca politização das ações planejadas/executadas. Os jovens não foram levados a perceber as determinações sócio-históricas da realidade cotidiana, perdendo os educadores a oportunidade de, na própria ação, problematizar as determinações estruturais e sócio-históricas dos problemas vivenciados na materialidade concreta, de modo a criar as condições para que novas ações pudessem ser organizadas, mas não mais pautadas na ordem do imediato;
- (iii) Grau de institucionalidade e de inserção do programa na política municipal, bem como as formas de apropriação da proposta pelas administrações municipais e as condições materiais do trabalho docente. Os recorrentes atrasos salariais prejudicaram significativamente a assiduidade dos professores e arrefeceram seu compromisso dos professores com o programa;
- (iv) Recorrentes substituições do(a) educador(a) da “Participação Cidadã” durante a execução do programa e a pífia carga horária, de uma hora semanal, destinada à disciplina;
- (v) Pouco entendimento do potencial do Plano de Ação Comunitária por parte dos educadores,
- (vi) Frequência irregular dos jovens, por questões de trabalho e/ou de ordem pessoal;

- (vii) Subjetividades produzidas pela “sociedade da descartabilidade” e o ceticismo em relação à política.

Na concepção dos jovens os principais aprendizados construídos com as ações comunitárias foram os seguintes: “cuidar da natureza e do meu bairro”; “conscientizar as pessoas de como cuidar e preservar o nosso meio ambiente”; “servir a comunidade em que vivo”; “conhecer melhor minha comunidade”; “que a comunidade pode fazer muito pela pessoa que precisa de apoio”; “participar mais da comunidade”; “que é importante ajudar o próximo, me senti mais humana”; “colaborar com a população; as pessoas participaram e descobriram a solidariedade”; “que somos capazes de realizar o que queremos”; “conviver melhor com outras pessoas”; “se sentir capaz de realizar alguma coisa importante para a sociedade, mesmo sem ter um diploma”; “o que significa participação cidadã”. Percebe-se que os aprendizados ficaram circunscritos às mudanças comportamentais, com base nos valores da nova sociabilidade capitalista, em vez de uma formação crítica que os levasse a se perceberem como agentes de mudanças e colocarem em xeque a desresponsabilização do Estado com os problemas sociais.

Ao cruzar esses dados com o fato de que 90% dos alunos não se sentiam “mobilizados” para ações coletivas, conclui-se que, do mesmo modo que as ações comunitárias não contribuíram para o fortalecimento dos movimentos sociais organizados, também não educaram os jovens no sentido esperado pelos intelectuais orgânicos do capital. Demonstraram, na prática, que o Projovem Urbano não conseguiu cumprir sua dimensão ético-política de educá-lo para a cidadania neoliberal, na perspectiva da ideologia do capital social, ainda que se fizesse presente no discurso dos jovens e educadores. Por outro lado, como ressalta Souza (2010), os elementos da não participação podem ser indicadores de resistência, de participação pela perspectiva oposta do esperado; logo, as situações de não

participação, de apatia, ausência e indiferença podem se apresentar como os únicos caminhos que a população dispõe para dizer não a uma realidade que não aceita.

Mas como formar para uma cultura política participativa, mobilizar os jovens para ações coletivas, se os próprios educadores do Projovem Urbanos não eram engajados em nenhum movimento social? Como mobilizar os jovens para ações nos espaços decisivos e decisórios, se os educadores admitem não se interessar por política? Como conduzir a prática pedagógica com base no pensamento crítico, se a maioria dos educadores naturaliza a realidade social, não a concebe como uma construção histórica, produto das ações humanas em coletivo? Como suscitar discussões aprofundadas se tem a mídia o principal canal de (in)formação? Como “elevar a cultura” dos jovens das camadas populares, se são conduzidos, sem grandes questionamentos, pelas ideias hegemônicas do senso comum?

A compreensão restrita que a maioria dos educadores e coordenadores possuía sobre política, somado à não participação/ envolvimento em organizações coletivas, e o “boicote” dos gestores locais ao estímulo à participação cidadã ativa dificultaram a condução do programa para uma perspectiva (mais) crítica que possibilitasse a reorganização e o fortalecimento dos movimentos sociais. Mas seria esse o propósito do “bloco histórico” de sustentação do governo Lula? Ao que foi exposto no corpo desse texto deduz-se que o compromisso era bem mais com a manutenção da coesão social e da governabilidade do que com uma formação fundamentada político-pedagogicamente na Educação Popular, daí o fazer pedagógico do programa atrelar-se ao sentido atribuído à educação nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio, que, em síntese, podem ser assim compreendidas:

Potencializar as competências cognitivas dos trabalhadores que ainda se apresentam capacitados a ingressar e a se manter num tipo de mercado em constante transformação e

instituir competências emocionais e morais naqueles que já não se enquadram nas condições específicas do trabalho globalizado, desenvolvendo o espírito de iniciativa e o cultivo do capital social como meio de gerar renovação econômica. (MOTTA, 2012, p. 83)

Com a retomada do projeto desenvolvimentista no Brasil a partir de 2006, o que se verificou foi a retomada da proposta educativa do Desenvolvimento de Comunidade (DC) implementado na vigência do projeto desenvolvimentista das décadas de 1950-1970 – de fomentar o associativismo visando à resolução dos problemas comunitários. É esse o contexto de estímulo ao protagonismo juvenil presente no Projovem Urbano e nas demais políticas e programas de juventudes do governo Lula da Silva, entendendo como protagonismo a disposição para participar em espaços de deliberação e em projetos coletivos – comportamento fundamental para a coesão social, segundo a Cepal (2007).

Ao chegarmos a essas considerações, não significa que as experiências no programa não tenham provocado nos jovens e educadores novas aprendizagens em relação à política e à compreensão do seu papel político-social, pois, como ressalta Thompson (1981), homens e mulheres não recebem totalmente submissos as normatizações; reagem de diferentes maneiras as determinações vindas de cima; gerando contradições e abrindo novas possibilidades. Afinal, “homens e mulheres são racionais, refletem o que acontece a eles e ao seu mundo, não havendo nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores” (THOMPSON, 1981, p. 16). Desse modo, as experiências não são apenas vividas e percebidas, mas também modificadas.

E considerando que “a realidade concreta estabelece, ela mesma, um campo concreto de possibilidades, que nunca são nem infinitas e nem sequer muito grandes” (TONET, 2005, p. 137), deduz-se que as experiências vividas no Projovem Urbano afetaram subjetivamente os

sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. No que tange aos educadores, estes salientaram as mudanças na forma de entender a juventude brasileira, bem como na compreensão de “ser educador(a)” e da dimensão política da prática docente, especialmente quando se destina à classe trabalhadora. Em relação aos jovens, há um grupo que reconhece as ações do Plano de Ação Comunitária como uma experiência valiosa, construtora de uma consciência crítica e política, fazendo-os enxergar de outra maneira sua realidade social e levando-os a se reconhecerem sujeitos históricos, agentes de mudanças. Esses jovens estavam entre os 10% dos concluintes do programa que se encontravam motivados em participar de ações coletivas futuras por reconhecerem a importância dos movimentos sociais.

Por fim, a pesquisa identificou que a principal contradição não se encontra no caráter híbrido do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, ao defender a formação para uma cidadania ativa e, ao mesmo tempo, “o desenvolvimento de habilidades que facilitem a adaptação dos jovens às mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 39). A contradição principal reside na realidade vivida pelos jovens do programa, em que dada à precarização das relações de trabalho e das condições de produção e reprodução da existência, a participação social e política deixa de ser uma prioridade.

Sendo assim, o Projovem Urbano, enquanto produto de contradições, gera novas contradições. Ao mesmo tempo em que o programa cria “melhorismos” e contribui para a letargia dos subproletariados, demonstra que os mecanismos da conformação não lograram os êxitos esperados. De um lado, evidencia os desafios que se colocam aos educadores que trabalham na perspectiva da educação emancipatória⁴, devido à sutileza e ao refinamento dos

4 Aqui entendida como uma “forma de sociabilidade que tem por característica fundamental o domínio dos homens sobre o processo histórico” (TONET, 2005, p. 154).

mecanismos de dominação e alienação utilizados para o conformismo dos trabalhadores aos valores da cidadania neoliberal. De outro, sinaliza que ainda está em aberto o campo de disputa da educação para os trabalhadores na perspectiva da formação humana e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação humana e o ser homem enquanto processo e constructo histórico-social, considerando as condições materiais de existência e subjetividades como elementos dessa materialidade, é entender que não são as leis, decretos ou programas que determinam a mudança de valores, opiniões, concepções de mundo e comportamentos sociais e políticos. Nesse sentido, além de estudar as políticas, correlações de forças e os interesses que elas expressam, faz-se necessário refletir sobre os sujeitos para quem elas se destinam e suas finalidades implícitas, na tentativa de se compreender o que é ser jovem trabalhador no tempo presente.

A realidade concreta vivenciada cotidianamente pelos jovens participantes do Projovem Urbano não difere muito da realidade de desemprego e subemprego dos demais trabalhadores brasileiros, e que interfere na permanência e/ou na frequência escolar irregular dos estudantes jovens e adultos. No caso do Projovem Urbano, apesar da boa relação existente entre os jovens e os professores e de aprovarem a metodologia e a proposta curricular, era grande a evasão. Nas cidades pesquisadas, apenas em torno de 40% chegavam ao final dos 18 meses, quando comparado com o número de jovens matriculados. Considerando-se que a evasão é um fato recorrente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), impõe-se a necessidade de se repensar as políticas públicas para a modalidade e a forma como tem sido oferecida aos trabalhadores, cuja organização acaba reproduzindo o modelo da escola destinada a crianças e adolescentes.

Decerto, é bastante positiva a existência de programas que visam oferecer aos jovens a conclusão do Ensino Fundamental, formação inicial para o mundo do trabalho e o engajamento em ações coletivas de interesse público, em face do estado de risco social

de milhares de jovens brasileiros. Contudo, é imprescindível refletir acerca dos processos formativos que têm sido destinados à classe trabalhadora, em se tratando, majoritariamente, de uma educação fortemente associada aos interesses produtivistas e econômicos, sem o devido enfoque à dimensão cidadã e política da vida coletiva. Realidade esta que não foi modificada nos governos petistas na Educação de Jovens e Adultos, apesar dos distintos programas criados nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. No caso do Projovem Urbano, ainda que o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) informasse a finalidade precípua de formação de um cidadão crítico, questionador, participante e consciente de seu papel político-social, a empiria evidenciou que esse objetivo não foi alcançado. Essa era a expectativa inicial de alguns professores e teóricos da matriz histórico-crítica em relação ao programa, sobretudo, por sua matriz curricular fundamentar-se na integração das dimensões da cultura, do trabalho e da política em um contexto até pouco tempo (década de 1990 e início do novo milênio) caracterizado pela despolitização da sociedade e refluxo dos movimentos sociais.

Considerando que participação social e política é elemento fundamental para a qualidade da democracia e incide na distribuição do poder, a prática pedagógica necessária para esse fim tem de estar compromissada com a alteração das vigentes relações assimétricas de poder, o que exige do educador uma atuação comprometida com essa finalidade política e com os anseios dos trabalhadores.

O Projovem Urbano, portanto, aponta os desafios para a constituição de uma educação que objetiva pautar-se na construção de uma consciência crítica dos trabalhadores. Demonstra que a elaboração de propostas inovadoras não será suficiente para a transformação da realidade, se a desalienação e a construção da consciência crítica não for o objetivo do fazer pedagógico dos educadores e demais atores escolares. Sem uma reflexão mais profunda do sentido da participação, esta tende a se constituir como estratégia para garantir a

coesão social e a governabilidade, pois se configura como instrumento para a manutenção da pobreza e da desigualdade social em níveis sustentáveis. De acordo com os elaboradores do programa, “a participação em ações sociais no bairro, na vizinhança, na comunidade é uma forma de exercermos ativamente a cidadania, contribuirmos para a construção de um ambiente mais saudável e uma sociedade melhor para todos” (BRASIL, 2005, p. 121).

Reduzir a desigualdade social e a pobreza tornou-se objeto de responsabilidade coletiva e não apenas do Estado, o que reforçou a necessidade de novas formas de política participativa, conforme as orientações das agências multilaterais de fomento e consolidadas nas Políticas de Desenvolvimento do Milênio. Nesse contexto, a dimensão ético-política do Plano de Ação Comunitária (PLA) era legitimar e fortalecer as lideranças comunitárias, bem como estimular a formação de novas lideranças, ensinando-as a serem capazes de identificar as demandas, planejar ações e mobilizar os demais moradores para a solução dos problemas locais, sem precisar recorrer ao Estado ou ser totalmente dependente deste. Isso requer das novas lideranças comunitárias o desenvolvimento de determinadas competências e nível de instrução, exigindo dos governantes a criação de programas, a exemplo do Projovem Urbano. Afinal, “os pobres são os principais agentes de luta contra a pobreza”, como defende o Banco Mundial (2000, p. 12). Pobreza agora entendida de forma mais ampla, como “a incapacidade de alcançar os padrões básicos em nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação”. Participar torna-se uma das dimensões da pobreza, já que “pessoas de baixa renda frequentemente se sentem impotentes para influenciar decisões-chave que afetam sua vida”. (BIRD, 2004, p. 04)

Não se trata, porém, de formar dirigentes no sentido defendido por Gramsci, capaz de pensar a “grande política”¹, ainda que um dos

1 Na concepção de Gramsci (2005, p. 21) “a grande política compreende as questões ligadas à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais”.

objetivos do programa fosse o de estimular os jovens a “participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”. Apesar de os educadores afirmarem que os jovens aprenderam a importância de lutar por seus direitos, a pesquisa constatou que a transferência para a comunidade das responsabilidades do Estado com as questões sociais era compreendida como algo natural, já que não houve nenhum questionamento a esse respeito por parte dos jovens e educadores.

Todavia, se a intencionalidade explícita do programa descrita nos documentos oficiais era de que as ações comunitárias pudessem contribuir para a formação de sujeitos proativos para assumirem responsabilidades em relação à sua comunidade, o fato de 90% dos jovens não se sentirem mobilizados para ações coletivas futuras nos leva à seguinte conclusão: embora sinalize, por um lado, a não contribuição do programa para o fortalecimento dos movimentos sociais, por outro, demonstra o não êxito da dimensão ético-política de educar os jovens preparando-os para se tornarem responsáveis por ações inerentes ao Estado, mesmo que seja no espaço local e comunitário. Demonstra que a realidade concreta dos jovens moradores das periferias faz com que a ideologia do capital social não seja tão facilmente permeável e assimilada. As precárias condições de existência dos jovens do Projovem Urbano os levavam a priorizar o que lhes garantiam a sobrevivência imediata, em detrimento da participação comunitária. Aí reside a contradição principal do programa.

Evidentemente que a participação social traz contribuições importantes para a formação de valores e de atitudes cidadãos dos jovens. Mas também é fato que não havia no Projovem Urbano – e não há na sociedade de capitalismo dependente – o interesse em estimular a participação no sentido da macropolítica e da cidadania ativa, dado que as classes dominante-dirigentes não estão dispostas a admitir pacificamente a soberania popular, o protagonismo da cidadania e a efetiva participação política dos jovens, em detrimento da delegação/

representação, pois pode colocar em risco a preservação de seus privilégios. Fernandes também não acredita nessa possibilidade. Para ele, os estratos dominantes das classes detentoras de poder nunca permitirão que a revolução democrática atinja uma tal magnitude que as classes trabalhadoras possam “[...] usar seu espaço político dentro da sociedade civil para converter a participação popular em um fato histórico de eliminação das causas e efeitos dos antagonismos de classe. Acreditar nisso seria o mesmo que ressuscitar o socialismo utópico ou admitir que a reforma pode ir tão longe, dentro da ordem” (FERNANDES apud AMMANN, 1997, p.12).

Diante dos pressupostos, o Projovem Urbano expõe a esfinge que foi o governo Lula. Se, por um lado, ampliou e criou programas que satisfizeram os interesses dos segmentos antes excluídos do raio das políticas sociais – o que conferiu ao governo altos índices de aprovação popular –, por outro, não rompeu com a condição brasileira de capitalismo dependente e com o atrelamento aos interesses do grande capital. No aspecto educacional, criou programas fundamentados no pensamento histórico-crítico, fazendo uso de conceitos como “formação integral” e “currículo integrado”, cujas intencionalidades se voltaram ao conformismo dos jovens à nova sociabilidade capitalista.

Com a retomada da política ultraconservadora no Brasil após o golpe político, jurídico e midiático de 2016, que culminou com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, verifica-se as consequências de não se ter construído no país um projeto educacional comprometido político-filosoficamente com os interesses e a emancipação dos trabalhadores.

Mais do que tecer julgamentos, é preciso considerar que ainda estão em aberto as possibilidades para a construção de projetos educacionais destinados a pessoas jovens e adultas na perspectiva da formação humana emancipatória, capaz de levá-los a desvelar o metabolismo social do capital. Esse é mais um desafio, do qual não podemos nos eximir.

REFERÊNCIAS

AMMANN, S. B. Ideologia de Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. 9ª ed. São Pulo: Cortez, 1997.

_____. Participação Social. 3ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

ANDRADE, F. A. Projovem Urbano: atitude protagonista e empreendedora como qualificação básica para o trabalho. 33ª Reunião Anual da Anped. Anais. Caxambu, 2010.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, G. A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]:CLACSO, 2002.

AVELAR, L. Participação Política. In: _____; CINTRA, Antonio O. (Orgs.). Sistema Político Brasileiro: uma introdução. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BARBOSA, C. S. A Participação da Sociedade Civil na Qualificação Profissional de Jovens: uma análise do programa nacional de estímulo ao primeiro emprego. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BARBOSA, N.; SOUZA, J. A. P. A inflexão do governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (Orgs.). Brasil entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

BENEVIDES, M. V. Educação para a Democracia. Versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para professor titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996.

BIRD. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 2006. Visão Geral: equidade e desenvolvimento. Washington, 2005.

_____. Desenvolvimento e Redução da Pobreza: reflexão e perspectiva (preparado para as reuniões Anuais de 2004 do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional). Outubro de 2004.

_____. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001: Luta contra a Pobreza. Panorama Geral. Washington, 2000.

BISON, L. Homicídios juvenis e seus determinantes socioeconômicos: uma interpretação econométrica para o Brasil. Sinais Sociais/SESC-Serviço Social do Comércio. Rio de Janeiro, v. 4, n.32, jan/abr, 2011.

BORON, A. Crise das democracias e os movimentos sociais nas América Latina: notas para uma discussão. In: CASTELO, R. (Org.). Encruzilhadas da América Latina no Século XX. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

BOURDIEU, P. A Juventude é apenas uma Palavra. Questões de Sociologia. São Paulo: Cortez, 1983.

BRAGA, R. A Formação do Precariado pós-fordista no Brasil: uma primeira aproximação, 2012 (mimeo.).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Manual do Educador, Unidade Formativa I. Projovem. Brasília, 2005.

BRASIL. Manual do Educador: Orientações Gerais. Projovem Urbano. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Termo de Referência, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Política Nacional de Assistência Social (PNAS)., 2004.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação-Geral de Auditoria. Relatório de Auditoria de Gestão nº 07/2011, Brasília, 2011.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude. Relatório de Gestão do Exercício de 2011. Brasília, 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. São Paulo em Perspectiva, v.20, n.3, p.5-24, jul./set. 2006.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. In: _____. (Org.). Encruzilhadas da América Latina no Século XX. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

CASTRO, J.A. de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 857-876, out. 2007.

CAÚ, J.N.A. Projovem: impactos na inclusão dos jovens – uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco de esporte e lazer em Recife. 2009. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. São Paulo: Moderna, 1984.

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, v. 94, Supplement, p. S95-S120, 1988.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). Juventude, Población y desarrollo em América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos. Santiago, Chile, 2000.

_____. Coesão Social: inclusão e sentido de pertencer na América Latina e no Caribe (Síntese). Chile, maio, 2007.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Orgs.). Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo, Boitempo, 2010.

_____. Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2008;

DAGNINO, E. Sociedade Civil, Participação e Cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.). Políticas de Ciudadania y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DEJOURS, C. A Banalização da Injustiça Social. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed., 2ª impressão. São Paulo: Globo, 2008.

_____. Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A sociologia em uma Era de Revolução Social. São Paulo: 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERRETI, C.J.; ZIBAS, D.M.L; TARTUCE, G.L.B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p.411-423, maio/ago., 2004.

FÉRES, M. J. V. ProJovem Urbano: gestão e desafios. In: ____ et. al. Textos Complementares para a Formação de Gestores. Brasília: ProJovem Urbano, 2008.

FILGUEIRAS, L. et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, J. P. de A. et al. Os Anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FONTES, V. Reflexões Im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRIGOTTO, G. Brasil e a Política Econômico-social: entre o medo e a esperança. Revista Observatório social de América Latina. CLACSO, Buenos Aires, nº 14, mayo-agosto 2005, p. 95-104.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. N. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005 (p. 1087-1113).

FUKUYAMA, F. Construção de Estados: governo e organização no século XXI. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação durante a segunda metade da década de 2000. Organização Internacional do Trabalho, Escritório da OIT no Brasil. - Brasília: OIT, 2012. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_234424.pdf

GARCIA, M. A. O lugar do Brail no mundo: a política externa em um momento de transição. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (Orgs.). Brasil entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

GIDDENS, A. A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2005.

_____. A Terceira Via e seus Críticos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, volume 1. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HARVEY, D. Espaços de Esperança. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. A Condição Pós-moderna. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBBSBAWM, E. Renascendo das Cinzas. In: BLECKBAUER, R. Depois da Queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE); INSTITUTO PÓLIS. Juventude Brasileira e Democracia: participação esferas e políticas públicas. Relatório Final. Rio de Janeiro: Ibase, São Paulo, SP: Polis, 2006.

INSTITUTO CIDADANIA. Projeto Juventude: documento de conclusão. São Paulo, 2004.

KATZ, C. Socialismo ou novo-desenvolvimentismo? In: CASTELO, Rodrigo (Org.). Encruzilhadas da América Latina no Século XX. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

KLIKSBERG, B. Repensando o Estado para o Desenvolvimento Social: superando dogmas e convencionalismos. São Paulo/SP: Cortez, 1998 (Coleção Questões de Nossa Época; v.64).

_____. Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2003.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out.2006.

LEHER, R. Educação no Governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: Os Anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. Educação Superior Minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. 2008 (mimeo.)

_____. PAC, Educação e Heteronomia Cultural. Revista Políticas Públicas, UFMA, vol:11, 2007, pp. 9-34.

_____. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. Revista Adusp (Associação dos Docentes da USP), São Paulo, n. 34, maio, 2005.

LENOIR, R. Objeto Sociológico e Problema Social: em iniciação à prática sociológica. Petrópolis:Vozes,1996.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (mimeo) s/d. Disponível: www.iea.usp.br/artigos.

LUCK, H. et al. A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MACHADO, C. B. A Ação Comunitária do Projovem: um instrumento para promover a participação do jovem 2009. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MACIEL, A. W. A. Em Busca do Tempo Perdido: percepções de um grupo de alunos do ProJovem no município de Niterói. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MANCEBO, D. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). Psicologia e o Compromisso Social. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 75-92.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. Juventude es más que una Palavra: ensaios sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTORANO, L. C. Conselhos e Democracias: em busca da participação e da socialização. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

MATTOS, M. B. Reorganizando em meio ao Refluxo: esforços organizativos e reposicionamentos entre movimentos políticos e sociais dos trabalhadores durante o governo Lula. Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino), Brasil, junho, 2009.

MÉSZAROS, I. Para Além do Capital. Campinas/SP: Boitempo, 2002.

MOTTA, V. C. Ideologia do Capital Social: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. Capital Social (verbete). In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. “Capital Social”: solução para os males do capitalismo mundializado? Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago, 2008, p. 26-45.

NAVARRO, I. P.; SOARES, S. P. L. Emancipação, Juventude e Políticas Públicas: o caso do Projovem. 30ª Reunião Anual da Anped. Anais. Caxambu, 2007.

NEVES, L. M. W. (Org.). Direita para o Social e Esquerda para o Capital. São Paulo: Xamã, 2010.

NOVAES, R. Nada será como Antes: notícias das juventudes sul-americanas. Observatório da Cidadania, 2007. Disponível em <http://www.ibase.br/userimages.br/nada.pdf>.

NOVAES, R.; VITAL, C. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: THOMPSON, A. A. (Org.). Associando-se à Juventude para Construir o Futuro. São Paulo: Petrópolis, 2005.

- OLIVA, A. M. As Bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010). Tese (Doutorado em Ciências Econômicas). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.
- OLIVEIRA, F. de. Hegemonia às Avessas. In: OLIVEIRA, BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibebe (Orgs.). Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo, Boitempo, 2010.
- _____. Política numa era de indeterminações: opacidade e reencantamento. In: _____. RIZEK, Cibebe S. (Orgs.). A Era da Indeterminação. São Paulo, Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, F. de. O Momento Lenin: In: _____. RIZEK, Cibebe S. (Orgs.). A Era da Indeterminação. São Paulo, Boitempo, 2007.
- PAULANI, L. M. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Orgs.). Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo, Boitempo, 2010.
- PINTO, J. M. de R. Os números do financiamento da educação no Brasil. Pro-posições, v.16, n.3(48), set./dez. 2005.
- PIRES, I. G. A Implementação do Projovem no Município de Porto Alegre/RS, sob a Perspectiva dos Jovens Participantes. 2010. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2010.
- PIRES, M. G. L. A Educação dos Trabalhadores na Sociabilidade do Capital: estudo a partir do Projovem de Fortaleza. 2007. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- POCHMANN, M. A Batalha pelo Primeiro Emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- PUTNAM, R. D. Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ: FGV, 2002.
- RAMOS, M. N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Projetos Societários em Disputa no Brasil Contemporâneo: a universalização da educação básica e a educação profissional, 2013. (mimeo).

RIBEIRO, R. de S. Trabalho, Educação e Qualificação Profissional: a pedagogia política dos programas do governo federal para inclusão social de jovens. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RUMMERT, S; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. Revista Brasileira de Educação. vol.15, nº45, Rio de Janeiro, set/dez. 2010.

SADER, E. Brasil de Getúlio a Lula. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (Orgs.). Brasil entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

SAERGET, S.; THOMPSON, P. J.; WARREN, M. R. Capital and Poor Communities. New York: Roussel Sage Foundation, 2001.

SANI, G. Participação Política. In: BOBBIO, N. et al. Dicionário de Política. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1986.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHUMPETER, J. A. Capitalismo, Socialismo e Democracia. Rio de Janeiro, Zahar, 1942.

SEN, A . Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

_____. Sobre Ética e Economia. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

SENNET, R. A Corrosão do Caráter. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVCENKO, N. A Corrida para o Século XXI: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, E. P. Projovem Urbano: o simulacro de uma inclusão social. 2011. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. Novos Estudos, CEBRAP, n.89, nov.; 2009.

SOEIRO, M. B. O Projovem e a Ação Comunitária: uma análise da participação dos egressos na comunidade. 2011. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011.

SOUZA, J. dos S. Elevação de Escolaridade Integrada à Educação Profissional de Jovens e Adultos. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA, M. L. de. Desenvolvimento de Comunidade e Participação. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas no Brasil. In: FREITAS, M.V.; PAPA, F. de C. (Org.). Políticas Públicas: juventude em pauta. São Paulo, Cortez, 2005.

THOMPSON, E. P. A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, I. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí, RS, editora Unijui, 2005.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável 2005-2014. Documento final do Plano Internacional de Implementação. Brasília. OREALC, Unesco, 2005.

VASCONCELOS, R. A. F. Metamorfoses do Mundo do Trabalho e a Qualificação/requalificação de Jovens Trabalhadores: estudo de caso sobre o Projovem de Curitiba/PR. 2008. 156 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

VILLAS-BÔAS, R. J. A. Os Sentidos da Participação Cidadã no PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005-2006). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

WASELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2011: os jovens do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-03-06/mapa-da-violencia-2013-671-das-vitimas-por-arma-de-fogo-sao-jovens>. Acesso em 20 jun. 2013.

WOOD, E. M. Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

SOBRE O AUTOR



Carlos Soares Barbosa

Historiador, Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ) e Mestre em Educação (UFRJ). Professor Adjunto da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (FFP-UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). Foi professor das redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro, de 1994 a 2015. Pesquisador das áreas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Trabalho e Educação.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações 82
agenda 17, 39, 45, 50, 56, 57, 80, 100,
102, 107
agronegócio 16, 41, 47
antipetista 16
ataques 15, 16, 38

C

candidato 15, 45
Capital 69, 169, 173, 174, 175
capitalismo 27, 48, 50, 53, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 64, 65, 70, 78, 84, 90, 92, 93, 94,
114, 133, 134, 145, 152, 165, 166, 170,
172, 173
Cidadã 18, 22, 25, 26, 31, 32, 80, 82, 117,
118, 121, 122, 123, 129, 137, 138, 142,
145, 146, 147, 150, 155, 156, 177
cidadania 17, 22, 23, 26, 33, 69, 77, 79,
90, 91, 92, 94, 101, 104, 116, 118, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 136,
140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 156, 157, 160, 161, 164, 165
ciência 16, 18, 30, 33, 37
classe 12, 13, 14, 19, 24, 32, 36, 41, 60,
61, 62, 64, 68, 71, 78, 79, 80, 85, 86, 90,
92, 93, 100, 101, 126, 130, 137, 148, 153,
160, 163, 166
Comunidade 82, 83, 159, 167, 174, 176
Comunitárias 82
conformismo 13, 78, 148, 161, 166
consciências 19, 32
construção 20, 31, 36, 38, 44, 47, 50, 56,
70, 77, 79, 80, 99, 121, 125, 127, 128, 146,
148, 152, 158, 163, 164, 166
contradições 14, 32, 34, 35, 36, 67, 128,
129, 159, 160

cultura 18, 30, 33, 37, 59, 72, 73, 77, 78,
80, 88, 89, 94, 103, 104, 106, 107, 122,
123, 127, 133, 136, 147, 148, 152, 153,
158, 163, 169, 170, 173, 174

D

democracia 16, 18, 20, 27, 32, 33, 36, 37,
38, 53, 56, 65, 69, 73, 77, 78, 81, 82, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 94, 127, 146, 151, 163,
169, 171
Desafios 148
descaracterização 21
desemprego 12, 13, 15, 24, 54, 101, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 132,
139, 162
Desenvolvimentismo 39, 174
direitos 12, 15, 20, 27, 29, 32, 36, 37, 38,
51, 65, 67, 73, 76, 77, 81, 91, 92, 93, 97,
101, 104, 105, 116, 121, 122, 125, 126,
127, 130, 131, 144, 145, 146, 147, 148,
150, 151, 156, 165
diversidade 12, 18, 33, 37, 75, 100, 125,
138, 152

E

educação 14, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 26,
27, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 43,
51, 53, 54, 56, 67, 76, 77, 78, 79, 84, 85,
92, 95, 103, 104, 114, 116, 123, 125, 128,
136, 142, 144, 147, 149, 151, 154, 158,
160, 161, 163, 164, 167, 169, 170, 172,
174, 175
Educacionais 39
Educadores 130
Educandos 130
EJA 17, 18, 23, 37, 40, 162
emancipação 148, 166

escolaridade 17, 20, 24, 41, 100, 109, 112, 114, 115, 116, 118, 127, 132, 137

especulativo 16

Estratégias 69

F

financeiro 16, 28, 34, 37, 41, 45, 46, 48, 59, 66, 67, 118, 119, 174

Fomento 82

freiriana 20

fundação 15

G

golpe 11, 15, 16, 19, 34, 35, 36, 37, 88, 166

governo 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 97, 100, 102, 103, 104, 109, 110, 111, 118, 126, 132, 139, 142, 148, 158, 159, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 175

governo federal 15, 28, 35, 41, 42, 55, 97, 104, 118, 175

grilagem 16

I

impeachment 11, 16, 17, 166

implementação 15, 53, 83, 97, 102, 104, 125, 132

J

judiciário 16, 34, 53

Juventudes 96, 116

L

legislativo 11, 16

liberal 12, 69, 80, 81, 91, 93, 94, 170

libertária 20

lideranças 15, 35, 55, 78, 87, 149, 164

limites 23, 34, 59, 63, 64, 92, 129

Lula 13, 15, 17, 18, 20, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 66, 67, 68, 70, 80, 97, 100, 103, 109, 110, 111, 126, 158, 159, 163, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 175

M

massa 17, 36, 46, 52, 56, 59, 62, 79, 93, 105, 153

mobilizações 17, 82, 102, 103

N

nacional 14, 15, 16, 21, 45, 47, 48, 58, 64, 66, 67, 80, 83, 85, 86, 94, 101, 102, 103, 109, 117, 120, 121, 151, 167

neoconservador 17

neoliberal 15, 16, 28, 29, 33, 37, 39, 45, 48, 50, 66, 68, 74, 76, 79, 89, 107, 126, 127, 157, 161, 167

O

objetivo 15, 18, 31, 32, 48, 51, 54, 72, 77, 80, 85, 86, 87, 88, 102, 111, 140, 150, 153, 154, 163

P

Paradigma 96

participação 18, 19, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 38, 40, 51, 52, 65, 66, 69, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 103, 104, 105, 106, 107, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 138, 139, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 165, 166, 170, 171, 172, 173, 176

Partido 15, 26, 34

perspectiva 20, 27, 45, 56, 64, 69, 76, 77, 84, 85, 86, 87, 90, 94, 100, 127, 141, 157, 158, 160, 161, 166, 167

Plano 19, 31, 41, 44, 52, 121, 122, 123,
124, 127, 147, 148, 150, 154, 155, 156,
160, 164, 175, 176
Pobres 82
poder 15, 25, 26, 35, 36, 40, 48, 50, 51,
53, 55, 61, 63, 64, 72, 76, 81, 82, 88,
90, 91, 94, 95, 98, 126, 135, 152, 163,
166, 170
Políticas 26, 27, 30, 39, 55, 96, 102,
103, 116, 125, 127, 158, 164, 169, 172,
173, 176
possibilidades 13, 56, 63, 106, 121, 123,
128, 129, 140, 159, 166
precarização 12, 23, 43, 97, 107, 130, 131,
133, 134, 139, 144, 160, 167
privatização 16, 50
programa 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 28, 32, 38, 51, 56, 82, 83, 97, 102, 103,
111, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 127,
130, 131, 132, 137, 140, 141, 142, 143,
145, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155,
156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 167
progressistas 19, 20, 28, 38
Projovem 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
31, 32, 33, 36, 37, 40, 43, 50, 70, 80, 82,
87, 96, 104, 116, 117, 118, 121, 125, 127,
128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137,
140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149,
151, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162,
163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172,
173, 174, 176
PT 15, 17, 18, 21, 26, 28, 34, 35, 36, 38,
40, 44, 45

Q

qualificação 17, 18, 20, 23, 24, 27, 31, 36,
41, 103, 109, 111, 113, 114, 116, 118, 120,
137, 167, 169

R

Redemocratização 116
reorientação 15, 51, 77
roupagem 82, 89

S

Sociabilidade 69, 174
Sociais 23, 39, 83, 168, 170, 177

T

trabalhadores 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20,
24, 28, 36, 38, 41, 44, 47, 53, 57, 67, 80,
93, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 125, 126,
133, 134, 137, 138, 153, 158, 161, 162,
163, 166, 173, 175
trabalho 12, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 29,
35, 41, 53, 55, 56, 62, 63, 76, 79, 83, 84,
87, 88, 89, 90, 92, 94, 100, 101, 103, 104,
108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 118,
123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131,
133, 134, 137, 138, 139, 142, 143, 144,
145, 149, 156, 159, 160, 162, 163, 167,
170, 172, 174

U

Urbano 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 32, 36,
37, 40, 50, 68, 70, 80, 82, 87, 96, 116,
118, 119, 121, 125, 127, 128, 129, 130,
131, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142,
144, 145, 146, 148, 149, 154, 157, 159,
160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
170, 176

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

EDUCAÇÃO
E PARTICIPAÇÃO SOCIAL
E POLÍTICA DE JOVENS
no GOVERNO LULA
potencialidades, limites e contradições