An abstract painting with vibrant colors and expressive brushstrokes. The background is dominated by warm tones of red, orange, and yellow, with cooler tones of blue and green interspersed. The brushwork is dynamic and layered, creating a sense of movement and depth. The overall composition is complex and textured, with various shapes and lines overlapping.

As Políticas Públicas de Juventude em descontinuidades: uma análise das práticas de evasão no ProJovem Urbano de Porto Alegre

ANA LUCÉLIA SILVA DIAS

Orientação: Prof. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mestrado em Psicologia Social e Institucional**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

ANA LUCÉLIA SILVA DIAS

**As Políticas Públicas de Juventude em descontinuidades: uma análise das
práticas de evasão no ProJovem Urbano de Porto Alegre.**

Porto Alegre

2012

ANA LUCÉLIA SILVA DIAS

As Políticas Públicas de Juventude em discontinuidades: uma análise das práticas de evasão no ProJovem Urbano de Porto Alegre

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Prof. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos.

Porto Alegre

2012

Dedico este trabalho a todos os jovens que encontrei na aventura desta investigação por tudo que as suas vivências nos levam a problematizar, tencionando os percursos sociais naturalizados e nos provocando ao pensamento.

AGRADEÇO:

Ao grupo de pesquisa “Políticas Públicas e Juventude: a micropolítica em experiências de educação e trabalho”, no qual passaram tantos jovens assim como eu, ansiosos, angustiados, atravessados por diferentes desejos e vontades. Todos que se coletivizaram nesta experiência são, a sua maneira, coautores deste trabalho. Confesso que me senti responsável por alinhar alguns pontos do nosso percurso de forma a valorizar todo o trabalho, discussão e reflexão empenhados.

Aos meus colegas de orientação, por dividir e alegrar as noites de estudo sobre as práticas de pesquisa com juventudes. Agradeço especialmente a minha querida colega e hoje, felizmente, também amiga, Guilene. Tua existência neste percurso foi um bom encontro que muito me potencializou. Vamos dançar e cantar nossas suadas conquistas!

Às profissionais Nina, Kizzy e Lia, que oportunizaram a realização desta pesquisa junto a execução do ProJovem Urbano no município de Porto Alegre. Suas presenças nos revelam a necessidade de marcas humanas e sensíveis nos traços por vezes bruscos de uma política pública.

Aos meus amigos de sempre e àqueles que descobri como amigos nesta empreitada, que muito colaboram com o apoio e motivação ou que ainda me ajudaram, “quebrando muitos galhos” que surgiram nesta difícil tarefa de conciliar estudos e trabalho.

À minha família, que com a resignação da minha mãe e a sensibilidade e criatividade de meu pai me ensinaram que, para existir, é preciso aprender a renascer. Ao companheirismo e amor de meus irmãos que não me fizeram só neste mundo, em especial a minha irmã Gabriele Dias, por todo apoio nos momentos finais desta dissertação.

Ao Lucas Trindade, meu grande companheiro. Neste momento, não preciso me desculpar pelas ausências, mas agradecer pela descoberta das belezas do cultivo da nossa convivência, muitas vezes na quietude de nossas tantas conversas silenciosas de trabalho que perpassaram este empreendimento. Todo este desafio

de pensar como nos tornarmos o que somos só é possível porque tua presença permite reinventar a vida a cada instante. Agradeço a todo amor e crédito que a mim destina.

À minha orientadora, professora e amiga, Nair Silveira dos Santos, pela parceria de todos esses anos, desde os caminhos inseguros e desconhecidos da iniciação científica. Sei que aprendemos muito uma com a outra em nossas construções coletivas de ideias. Agradeço por todos os momentos em que acreditaste no meu potencial, entendendo minhas limitações e dificuldades. Sou grata a esta postura, não apenas por ter possibilitado minha formação, mas porque interpõem novas brechas às éticas cristalizadas desta universidade com oportunidades a estudantes jovens e trabalhadores.

Por fim, tenho certeza de uma única coisa: muito com eles eu aprendi!

RESUMO

O presente trabalho investigou o ProJovem Urbano, tendo como objetivo analisar como a evasão se torna um problema para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Desde sua implementação, em 2005, o ProJovem é apresentado como uma das principais iniciativas articuladas pela Política Nacional de Juventude para, dentre outros motivos, dar conta do grande número de jovens que estariam precocemente fora da escola. O ProJovem Urbano, uma das novas modalidades do programa que unificou outros projetos para juventude a partir de 2007, atende jovens de 18 a 29 anos, alfabetizados, mas que não concluíram o Ensino Fundamental. Apesar de configurar novas estratégias para reinserção escolar, o acompanhamento do ProJovem Urbano no município de Porto Alegre evidenciou que a grande desistência dos jovens atendidos adquire centralidade, mobilizando-se como problema a ser combatido pelos gestores e educadores. Nesse contexto, a partir dos referenciais de Michel Foucault, tomamos o procedimento genealógico como princípio analítico, apreendendo-o enquanto estratégia de pensamento. A partir do operador analítico “*práticas*”, domínio de análise Foucaultiana, buscamos desnaturalizar o conceito de evasão, problematizando como se constituem as práticas de criação, formação e implementação do ProJovem Urbano, que tornam a evasão um problema, no contexto do Município de Porto Alegre. Para o desenvolvimento da pesquisa consideramos documentos oficiais que compreendem o momento de elaboração e desenvolvimento do ProJovem Urbano; documentos do período em que as políticas públicas de juventude adquirem maior consistência no cenário nacional; diários de campo produzidos durante inserções realizadas em 3 núcleos do ProJovem Urbano em Porto Alegre; questionários respondidos por jovens atendidos pelo programa em 3 encontros de discussão; entrevistas com jovens, educadores e gestores envolvidos com a formação. Nossa análise remete que a evasão é produzida como problema na medida em que as práticas de formação e criação do ProJovem Urbano são atravessadas por três eixos. A saber, a educação como meio de efetivar a cidadania e a inclusão social; como forma de proteção e controle sobre a vulnerabilidade; e como problema político condicionado ao desenvolvimento socioeconômico. Articulando efeitos de poder e jogos de verdade, ao prescrever modos de circulação dos jovens nos territórios sociais, estas práticas naturalizam o fracasso nas trajetórias juvenis, situando a evasão como problema também nas formas de gestão e no desenho das Políticas Públicas de Juventude.

Palavras-chaves: Políticas Públicas de Juventude, ProJovem Urbano, Evasão, Juventude e Educação.

ABSTRACT

This work investigated the program called 'ProJovem Urbano', analyzing how the evasion became a problem to the National Program for Youth Social Inclusion. Since its implementation in 2005, the 'ProJovem' program is presented as one of the greatest initiatives articulated by the National Youth Policy for, among other reasons, help the large number of young people prematurely out of school. The 'ProJovem Urbano', one of the new modalities of the program that unified other projects for youth since 2007, serves people from 18 to 29 years old, young literate people but that have not already completed de elementary school. Although new strategies for school reintegration were created, the monitoring of the 'ProJovem Urbano' in the city of Porto Alegre, Brazil, revealed that the large abandonment of youths attended in the program acquires centrality, mobilizing it as a problem to be solved by managers and teachers. In this context, based on Michel Foucault's ideas, we took the genealogical procedure as an analytical principle, apprehending it as a strategy of thinking. From the analytical operator "practice", domain of Foucault's analysis, we denaturalized the notion of evasion, discussing how are constituted the practices of creating, training and implementation of the 'ProJovem Urbano' that turn evasion a problem in the context of the Municipality of Porto Alegre. We considered official documents that comprise the moment of preparation and development of the 'ProJovem Urbano', documents of the period in which public policies for youth acquire greater consistency in the national scene, field journals produced during insertions performed in three centers of 'ProJovem Urbano' in Porto Alegre, questionnaires filled out by youth enrolled in the program in three discussion meetings and interviews with youth, teachers and managers involved with the education. Our analysis refers that the evasion is produced as a problem in the sense that the education practices and the creation of the 'ProJovem Urbano Program' are crossed by three axes: Namely, education as means of effecting social inclusion and citizenship; as a form of protection and control over the vulnerability and as a political problem associated to socioeconomic development. Articulating the effects of power and games of true and false, by prescribing modes of movement of young people in social territories, we notice practices that naturalize the failure in youth trajectories, setting the evasion as a problem also in management forms and to formulate Public Policies for Youth.

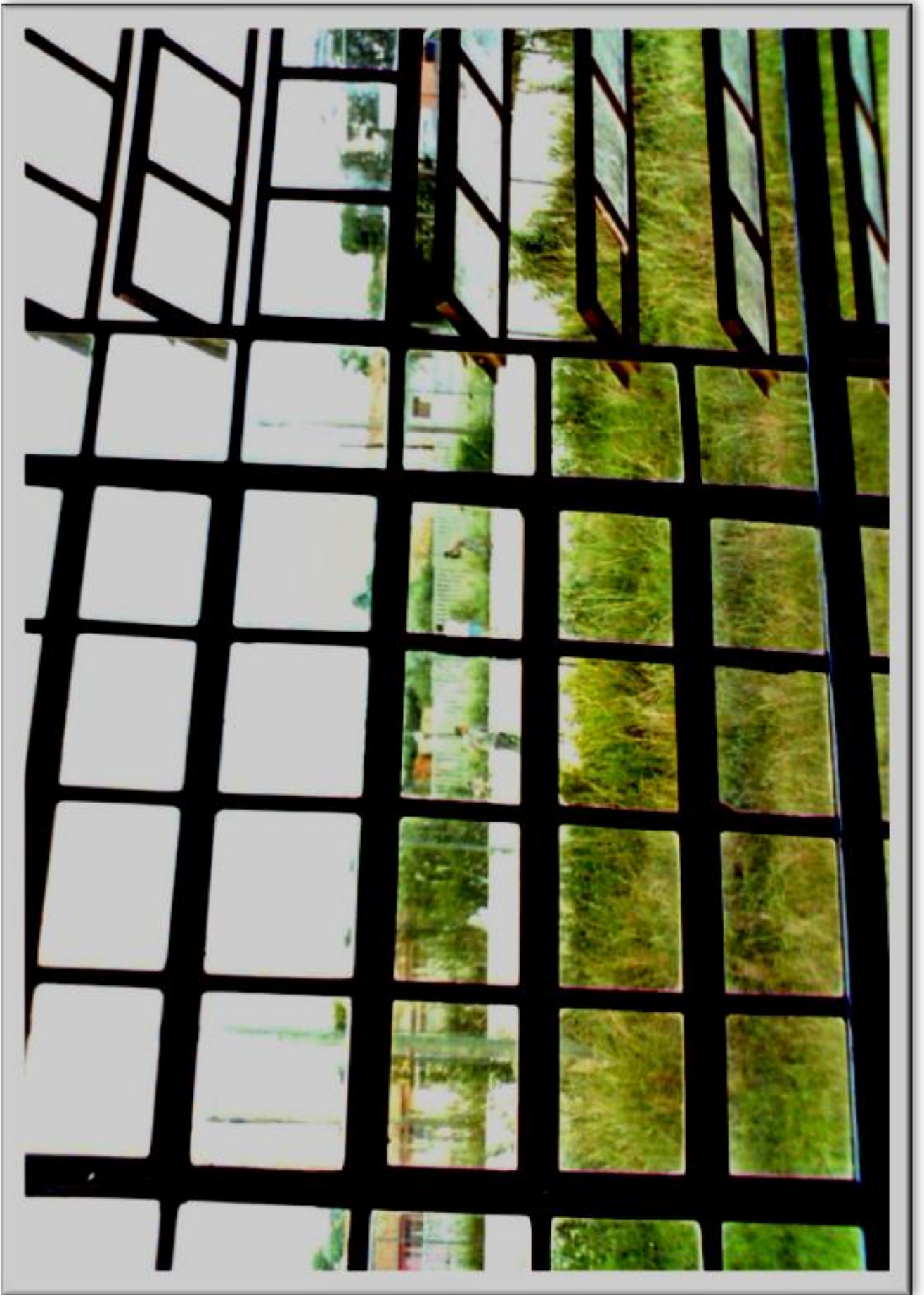
Keywords: Public Policies for Youth, ProJovem Urbano, Evasion, Youth, Education.

SUMÁRIO

1. Implicações na primeira pessoa: colocando-se na trama da produção de conhecimento.....	9
2. Caminhos metodológicos.....	22
2.1. Procedimentos e operacionalização da pesquisa.....	29
3. Primeiro Capítulo: a emergência da evasão no discurso educacional.....	32
3.1. Dispositivos de cidadania juvenil: modos de inscrição da juventude na agenda política.....	36
3.2. Técnicas de educação integral: naturalizações das políticas públicas como espaço de formação.....	52
3.3 Dentre dispositivos e jogos de verdade: a evasão do discurso educacional a partir das práticas de criação do ProJovem.....	64
4. Segundo Capítulo: Como se constituem as práticas de evasão no ProJovem Urbano.....	79
4.1. Trajetórias vulneráveis e lugares dos sujeitos de uma formação.....	83
4.2. Modos de gestão e enxugamento: limites nos desenhos de uma política pública.....	98
5. Considerações Finais.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS.....	123

***1. Implicações na primeira pessoa:
colocando-se na trama da produção
de conhecimento***

Caminho alguns minutos da minha casa e encontro a escola onde acontece o ProJovem Urbano, na zona norte do município de Porto Alegre. Avisto algo que só pode ser uma escola. Elas quase sempre se parecem em suas grandes extensões de muros altos. Muros que, inclusive, aderiram à moda ter sua estrutura pintada por seus alunos. Paro para observar as figuras, que compõem uma interessante trama de enunciados: um misto de desenhos japoneses, símbolos da paz e de amor, além do escrito “Que Deus abençoe os alunos da Escola D. C.” (...) A frente do prédio de tijolos vermelhos, à vista já estão alguns jovens. Com algumas perguntas identifico que é ali mesmo que acontece o núcleo do programa e que eles são estudantes do ProJovem Urbano. Parecem animados, conversam com entusiasmo, risadas espontâneas intercalam tragadas de cigarro. Passo por eles e escuto parte de suas conversas: “Bah, cara esta hora não dá vontade de entrar (se referindo a entrar para a sala de aula), da vontade de ficar na praça, por aí...” (...) Dentro do prédio descubro, que a professora que procuro, minha referência para entrada no núcleo, já está em aula no andar de cima com três estudantes. Em direção a esta sala, me deparo com uma grande janela na espera entre as duas escadarias que ligam os dois andares. A extensão da janela chama-me a atenção. Quando meus olhos conseguem alcançar através dos vidros quadriculados, percebo algumas mochilas e cadernos atirados em um canto da pequena quadra após o matagal. Nesta quadra uns cinco jovens, guris, igualmente entusiasmados como os anteriores jogam algo que parecia um futebol improvisado. (...) Volto para casa pensando naquela imagem da janela. Revejo algumas vezes a fotografia que capturei daquele instante. Fico pensando, construindo possibilidades de um título para meu projeto de pesquisa: conversas, encontros, vivências pelo lado de fora, políticas pelo lado de dentro... Após algumas tentativas vejo que nada soa bem... Até que me pergunto: “Mas porque olho a partir desta janela?”, “O lado de fora e o de dentro não se estabelecem a partir do meu olhar?” (diário de 18/10/10).



Como constituir um objeto de pesquisa? Por que circunscrevê-lo de tal forma? O que lhe dá o *status* de problema? Porque é preciso perguntar-se sobre isso?

Neste capítulo inicial, pretendo relatar alguns processos e incursões que mobilizaram a construção do objeto de pesquisa deste trabalho. Algumas destas implicações serão escritas na primeira pessoa do singular, pois dizem respeito a caminhos marcados no tempo, que só podem ser concebidos no campo de práticas de uma experiência particular. A questão de pesquisa, aquela pergunta que ficamos nos fazendo e refazendo durante meses no percurso do mestrado, possui propriamente sua condição de emergência. É sobre este processo de construção, que trata da forma de colocar-se na produção de conhecimento, que será apresentado neste primeiro escrito.

Os fios que compõem a proposta que justificou esta investigação se instituem a partir de três experiências distintas, mas não lineares. Fazem referência a pequenos ensaios nos descaminhos do fazer-se estudante, jovem e educadora. A história deste objeto de pesquisa constitui-se a partir dos seguintes lugares: do encantamento produzido pelo encontro com as Pastorais da Juventude; das formações e deformações da Pedagogia e Educação; dos estranhamentos, desejos e desafios produzidos pelo deparar-se com a pesquisa e, principalmente, com os estudos de Foucault.

Meu encontro com o “s” das juventudes se deu através das Pastorais das Juventudes do RS¹, a partir dos meus 15 anos, em 2001. O acompanhamento e participação em grupos de jovens delineou o entendimento do conceito de juventude como construção histórica que pode assumir diferentes significados diante da situação sócio-político-econômica em que está inserida. Nas condições em que me fiz jovem no terreno das organizações juvenis em tensionamento com as limitações da religiosidade dogmática, abriram-se questionamentos quanto à inviabilidade dos conceitos homogêneos para ler a realidade dos jovens e sobre os lugares em que se busca conceber e definir a juventude.

¹ É a ação organizada de jovens vivendo a missão de ser Igreja através da opção evangélica preferencial e consciente pelos jovens das classes populares e pelos jovens marginalizados. Vale ressaltar que a Pastoral da Juventude assim como está ligada a CNBB- Conferência Nacional de Bispos do Brasil, também se liga a CELAM- Conferência Episcopal Latino-Americana comprometendo-se, não sem conflitos, com a cultura e realidade Latina Americana na sua forma de ser Igreja expressa por uma práxis referente à Teologia da Libertação.

A experiência de conhecer a si mesma, na realidade em que estava inscrita, provocou o desejo de entender as dificuldades que permeiam a vivência da condição juvenil em nossa sociedade. À medida que entrava em contato com o universo semântico que contorna a temática juvenil (protagonismo, demandas juvenis, juventude enquanto categoria social, políticas públicas de juventude), também me constituía como sujeito jovem, implicada nas problemáticas dessa condição.

Um momento vale ser resgatado da memória: em 2002, participei, na cidade de Santa Maria, de uma mobilização juvenil denominada DNJ (Dia Nacional da Juventude). Esse evento, popularmente chamado de “encontrão” entre os jovens, foi assumido pela Pastoral da Juventude do Brasil desde 1985, em decorrência da declaração da ONU (Organizações das Nações Unidas) como o Ano Internacional da Juventude. Anualmente os jovens se encontram para celebrar e demarcar seu espaço de reivindicação; a cada ano escolhe-se um tema e um lema relativo às demandas juvenis. Neste ano, em 2002, eram as Políticas Públicas de Juventude que estavam em cena (foram assumidas como tema durante quatro anos, de 2001 a 2004). Naquela época, pouco sabia de todo o aparato Federal que vinha se constituindo para gestar uma Política Nacional de Juventude, também parecia pouco importar. Políticas Públicas de Juventude traduziam-se em mais espaços de lazer e cultura que conquistávamos na cidade, em cursos pré-vestibulares populares que planejávamos organizar, em ações e eventos articulados com lideranças juvenis. Essas duas palavras, políticas públicas, soavam como um grito um tanto quanto “romântico” pelo desejo de mudanças, mas que representavam uma vontade real e concreta de se fazer mais presente que futuro.

Os contornos institucionais das políticas públicas vieram um pouco mais tarde, durante meu percurso na graduação, a partir do envolvimento com a pesquisa *Políticas públicas e juventude: a micropolítica em experiências de educação e trabalho*, com a qual a presente dissertação ainda está vinculada. Como bolsista de extensão e pesquisa, colaborei, nos anos de 2007 e 2008, na investigação dos discursos sobre juventude nas práticas de formação e concretização das políticas públicas, contextualizados no ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). Tendo como metodologia a Análise Discursiva a partir dos referenciais de Foucault (2007, 2009), o trabalho se efetuou no sentido de mapear, no plano da

micropolítica, os enunciados e as relações entre tais enunciados para analisar os modos como os discursos operam na subjetivação dos jovens². Nessa perspectiva, essa experiência de investigação, além de proporcionar o encontro com o fazer da pesquisa, possibilitou ultrapassar o entendimento de uma política pública pelo binômio do usuário como receptor e da política como a simples concretização do que é oferecido.

Ao colocar certas práticas e processos em análise, dentro das limitações de uma bolsista iniciante à pesquisa, fui traçando algumas linhas que compunham a implementação do ProJovem enquanto uma política pública. No que tange às relações de trabalho, por exemplo, os modos como o programa busca “formar” os jovens para aproximá-los do mercado são permeados por discursos que apontam para práticas de individualização. Ao afirmar, por exemplo, que os jovens devem “correr atrás” das suas oportunidades de formação e inserção no mercado de trabalho, constroem uma culpabilização dos mesmos por seus históricos de fracasso escolar e posicionam sobre o sujeito a responsabilidade de inserir-se na sociedade (Dias, Santos, e Soares, 2009). Começava a inquietar-me, desde a posição de estudante, pensar que as formas como as políticas públicas concebem os jovens em seus projetos e ações – o que pretendem oferecer e garantir ao segmento juvenil, os lugares e meios de se relacionar com a sociedade que tornam legítimos, etc – perpassam os modos como os jovens atendidos se constituem enquanto sujeitos de um determinado tempo e espaço.

Outros atravessamentos com as políticas públicas também se compuseram com esta prática. Minha atuação na iniciação científica esteve vinculada às atividades do Programa Conexões de Saberes – Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares. Ao mesmo tempo em que pesquisava a implementação de uma política estava vinculada a outra que, na perspectiva de integrar ações de extensão e pesquisa, visava apoiar a permanência de universitários de origem popular na Universidade. Com o Programa Conexões de Saberes, e também vinculada a outras ações de assistência no Ensino Superior (casa de estudantes,

² Trabalho que resultou na apresentação oral realizada no: 9º Salão de Extensão da UFRGS; XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS; III Congresso Internacional de Educación - Construcciones y perspectivas; II Seminário Internacional sobre Cultura, Imaginário e Memória da América Latina; e IV Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira.

restaurante universitário, bolsa auxílio, etc.), foi possível construir redes que foram imprescindíveis para garantir meu acesso à Universidade até o momento. Utilizo aqui a palavra “redes” por entender que os percursos que fiz estão para além das metas traçadas pelas políticas de assistência para seus públicos alvos. Essa experiência tornou, sem dúvida, mais complexo o entendimento das políticas públicas. Pensar o atendimento do ProJovem no contexto de também estar sendo “atendida” pelo Conexões foi perceber essas ações não mais apenas como coercitivas, que ao garantir espaços aos sujeitos envolvidos engessam e definem seus lugares, mas como produtoras de formas, modos e possibilidades.

Sensibilizada às práticas de implementação das políticas públicas, com o acompanhamento do ProJovem Urbano no município de Porto Alegre, foi possível constatar que a grande desistência de jovens atendidos obteve centralidade no programa, mobilizando-se como problema a ser combatido pelos gestores. Durante essa inserção como bolsista de extensão e pesquisa, foi possível observar que um número muito reduzido de jovens frequentavam a formação do ProJovem. Em um núcleo que tinha em média 30 estudantes inscritos por turma, totalizando 150 estudantes por núcleo (5 turmas), se faziam presentes regularmente ou por períodos, em média 20 jovens ao total. Em algumas situações, era possível encontrar em uma turma apenas dois alunos e um professor. Essa grande evasão, assim denominada por educadores e jovens, provoca novos contornos à proposta, redefinindo as funções de educadores e jovens, alterando inclusive a disponibilidade de recursos.

Esse distanciamento entre jovens e propostas educacionais não é privilégio da ação de uma política pública e já me desacomodava frente à tarefa de fazer-me educadora. Durante minha prática docente de graduação em Pedagogia, nesta Universidade, que realizei em EJA (Educação de Jovens e Adultos), com uma turma da Totalidade 2³ do CMET (Centro Municipal de Educação de Trabalhadores – Paulo Freire), grande parte dos alunos mais jovens não conseguiam frequentar regularmente as aulas ou, em alguns casos, “desapareciam” por longos períodos. Suas justificativas eram pautadas na necessidade e na dificuldade de conciliar a escola com seus empregos. Alguns deles desenvolviam estágios estabelecidos por

³ Correspondente aproximadamente a 1ª e a 2ª série do ensino regular seriado.

convênios através do próprio CMET, outros trabalhavam geralmente nas grandes redes de supermercados como empacotadores, auxiliares em depósitos ou em serviços gerais. Repetidas vezes, falavam de seus horários de trabalho que não comportavam os horários escolares ou da falta de ânimo e cansaço físico que os impediam de acompanhar as aulas. Um dos alunos interpelou-me, em determinada situação, dizendo-me que “ser jovem para ele era fazer muitas coisas ao mesmo tempo”.

Motivada por esta inquietude, em minha monografia de conclusão de curso intitulada *“Por uma pedagogia da escuta – Políticas Públicas de Juventude: uma ausência”* (2008), desafiei-me a entrevistar alguns jovens que não concluíram a edição do ProJovem acompanhada quando bolsista. Havia em mim um desejo inquieto de escutar esses sujeitos que pareciam estar silenciados pela sua ausência. Com as limitações de uma pesquisa desenvolvida em um curto tempo e de maneira bastante autônoma esta experiência me reservou uma aventura na Cidade transitando por algumas periferias, literalmente, atrás de jovens evadidos do ProJovem. Dos poucos estudantes encontrados, o que já colocava em questão a viabilidade de acesso das políticas para esses sujeitos, foi possível constatar as pluralidades que circundam suas realidades. A primeira vista, aquelas trajetórias pareciam falar de problemáticas bem conhecidas no campo da juventude: necessidades de trabalho, gravidez na adolescência, descaso e desinteresse pelo sistema educacional, violência. Porém, a tentativa de ouvi-los trouxe presente as singularidades de seus trajetos, apontando para as constantes reinvenções que a sobrevivência e existência lhes exigem, sobretudo para aqueles que as clássicas instituições, como família e escola, já não oferecem mais segurança.

Assim, é a partir dos delineamentos produzidos por estas experiências, no encontro desses diferentes itinerários, que emergiu a proposta de pesquisa configurada para esta dissertação, propondo-se: **analisar como a evasão se torna um problema para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, na modalidade “ProJovem Urbano”, no Município de Porto Alegre.** Como questão norteadora deste objeto de estudo **problematizou-se como se constituem as práticas de formação e implementação do programa que tornam a evasão uma questão para o ProJovem Urbano.**

A construção desta proposta de investigação se deu por meio do exercício de questionamento das minhas próprias “vontades de verdades” e carregou durante o percurso de pesquisa uma reflexão constante sobre os caminhos definidos no processo de construção de conhecimento. Ao problematizar como esta temática foi se construindo enquanto objeto de estudo em meu próprio percurso, concebeu-se a premência de indagar as práticas que tornam a evasão um problema no campo das políticas de juventude digno de investigação.

Foucault (2009) utiliza a expressão “vontade de verdade” para falar de nossa vontade de saber que, segundo o autor, é regido por um tipo de separação histórica entre o que tomamos como verdadeiro e como falso. Em sua obra “A ordem do discurso”, o filósofo fala de uma divisão histórica que deu, sem dúvida, uma forma geral para a nossa “vontade de verdade”, mas que não parou de se modificar com o tempo. Com os poetas gregos do século VI, a noção de verdade esteve ligada ao *“discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual a sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino”* (FOUCAULT, 2009, p.15). Mas, “entre Hesíodo e Platão”, decorrido um século, a verdade se deslocara da enunciação para o enunciado, desvinculando-se do exercício do poder, do ato ritualizado, isto é, a verdade do discurso não residia mais no que ele fazia ou no que ele era, mas no que ele dizia: o sentido do seu próprio dizer, sua forma, seu objeto, sua relação e referência.

Dessa forma, verdade e poder passam a estar mutuamente interligados, através de práticas específicas socio-historicamente contextualizadas na produção de saber, já que a verdade de um dito desloca-se do exercício do poder tornando-se o próprio objeto de desejo, de poder. O saber não constitui o outro do poder, mas seu correlato.

Ora, essa vontade de verdade [...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2009, p.17).

Ao aproximar poder, saber e verdade, Foucault (2009) coloca em suspenso as vontades que guiavam o nosso saber, passando a questionar certas figuras históricas e políticas que permearam a história ocidental, perguntando-se, então, porquê tornamos determinados saberes legítimos e sob quais condições institucionais. Este legado inquietante desestabiliza o exercício de pesquisa, principalmente frente aos atravessamentos com *status* científico que a produção de conhecimento nos reserva ao colocar-nos, muitas vezes, no sedutor lugar de produtores de verdades.

Hoje nosso grupo de pesquisa participou da reunião de formação dos professores do ProJovem. Na verdade, nos foi cedido pela coordenação municipal do ProJovem um momento para que apresentássemos aos professores nossa proposta de investigação, no intuito de convidá-los também a fazer parte da construção de espaços coletivos de análise. A reunião ocorreu no Fórum Democrático da Assembleia Legislativa, o que não permitiu pela configuração do espaço uma conversa mais informal e participativa. Durante a apresentação inicial do trabalho, feita pela professora Nair, a maior parte dos professores permaneceram calados, sem demonstrar muitas reações. As manifestações iniciaram quando Nair apresentou nossos focos de pesquisa, meu e dos bolsistas de Iniciação Científica. Ao ouvirem que minha proposta era investigar a evasão no contexto do ProJovem todos os professores me olharam de maneira incisiva. Aquilo que me causou certo incômodo, um mal estar por assim dizer, percebia que aquele olhar vinha desejante de respostas e de soluções. Em seguida, dois professores se pronunciaram: a educadora de matemática apontava a evasão dos estudantes como uma incoerência frente aos seus esforços de oferecerem boas aulas. A evasão nesta fala tinha o caráter de frustração dos professores em relação ao seu trabalho. O outro, educador de qualificação, questionou se não iríamos tratar da drogadição como temática de pesquisa; segundo ele, a partir de um julgamento moral do “mau comportamento” dos jovens, esta era uma das causas da desistência dos estudantes.” (diário de campo. 15/09/2010).

A temática da evasão no contexto do ProJovem é rondada por um desejo de saber, de conhecimento que traga às claras uma solução, uma resposta que afirme como um sujeito jovem deve ser atendido por um programa de inclusão, de forma a garantir o sucesso desta intervenção e a devida integração deste jovem frente a sociedade. O campo das Políticas Públicas de Juventude, considerado a partir da experiência do ProJovem, coloca-se como um campo fértil para a produção de saberes, sutilmente combinados com relações de poderes que constroem regimes de verdades sobre a inserção de uma parcela de jovens na ordem social.

A concepção do objeto de estudo desta dissertação só foi possível com a problematização das condições em que este é colocado no campo de práticas que lhe reservam o valor de um problema. Por que, no contexto de um programa que busca a inserção de jovens que já estariam excluídos do processo escolar, se faz necessário perguntar sobre a evasão?

Esta análise demandou ensaiar outras formas de relacionar-se com o saber, repensando a cada instante como os lugares de uma estudante, pedagoga, jovem, marcam as indagações sobre as Políticas Públicas de Juventude. Além do problema de pesquisa, permanece como plano de fundo uma questão ética que interpela e revira este estudo: *“Como colocar-se na trama da produção de conhecimento quando se tem como disparador do pensamento um autor cujo jogo favorito é desestabilizar os saberes?”* (DUSSEL, 2004).

Dissertar sobre esta investigação, pela qual me apaixonei, desacertei-me e reconciliei-me inúmeras vezes, foi colocar-me ao avesso, experimentar os meus limites e criar outros. Como Pedagoga e estudante, aventurando-me em novas terras, abrindo-me para novos campos do saber da Psicologia Social, ao mesmo tempo que buscava dispersar algumas divisões disciplinares, fazendo ventilar o alojamento de algumas certezas. Foi, e ainda é, debater, desestruturar, as formas de operar com o próprio pensamento, tão naturalmente calcado na sistematicidade, na linearidade, na continuidade, nas visões globais e teleológicas. Aprendi a desconfiar da racionalidade e dos sedutores lugares em que a razão e a ciência nos colocam para determinar limites e definir identidades, quando nos deparamos em meio a tarefa de “produzir conhecimento” na academia.

Nesta trama, elegi algumas linhas, elaborando este estudo a partir das seguintes costuras:

Inicialmente, apresento os caminhos metodológicos e as operacionalizações de pesquisa. Para construir estratégias de produção de conhecimento, tomo a genealogia, sob os referenciais Foucaulteanos, como meio de tensionar e operar com o pensamento. Dos estudos de Foucault, utilizo principalmente o conceito de práticas e o seu exercício de problematização como operadores analíticos para questionar os modos de execução do ProJovem Urbano que relacionam-se com a evasão.

No primeiro capítulo, volto-me para as práticas datadas em torno da criação do ProJovem no contexto nacional de estruturação das Políticas Públicas de Juventude, com objetivo de problematizar como a evasão emerge enquanto uma questão no discurso educacional, analisando alguns dispositivos estratégicos que operam na busca da inclusão social dessas ações. Esse exercício pretende abrir algumas verdades e saberes dispersos nas Políticas Públicas de Juventude, estabelecendo como eles cruzam-se, em suas descontinuidades, com as políticas educacionais no cenário brasileiro.

Adentrando as práticas de formação do ProJovem Urbano, imersas nesses saberes, produzindo e sendo produzidas por eles, no segundo capítulo, articulam-se algumas destas descontinuidades, buscando problematizar como elas posicionam a evasão como problema através de racionalidades e efeitos de poder que dizem de um lugar de vulnerabilidade para os sujeitos jovens atendidos e que efetuam deslocamentos nos modos de gestão do programa.

Por fim, alinhavo algumas considerações finais, elencando três eixos que, atravessados à proposta de criação e formação do ProJovem Urbano, problematizam a evasão. A saber, a educação como meio de efetivar a cidadania, e a inclusão social, como forma de proteção e controle sob a vulnerabilidade e como problema político condicionado ao desenvolvimento socioeconômico.

Dentre estes capítulos, interpus algumas imagens ou cenas que buscam ser uma fenda entre as análises realizadas, trazendo outras formas de dizer e silenciar,

inscrevendo-se neste trabalho para dialogar com a escrita, estabelecendo outras relações, propondo uma conversa sem ordem, sem licença ou limite. Entre essas imagens, apresento algumas representações referentes à publicidade do ProJovem Urbano. Não se pretende, aqui, fazer uma apreciação das ilustrações apresentadas. Entende-se que a imagem inscreve-se em um plano de análise que, mesmo que fosse objeto deste estudo, não poderia ser esgotado. A costura com a qual amarramo-las ao texto pretende possibilitar alguns nós, mas também deixar caminhos em abertos para outros enlaces, outras composições.

Assim, este empreendimento destaca o processo particular nos modos de fazer pesquisa, repleto de idas e voltas e muitas inseguranças. O exercício do pensamento, que dá corpo a este estudo, deseja ir além dos poucos rastros que uma pesquisa “científica” permite, buscando, mesmo no “sufoco” da exigência de prazos, cercada por esta lógica da produtividade que tanto nos resseca, outros contornos, novas linhas e desalinhos à potência criadora da vida que habita em nós e que nos faz constante movimento.

Não existe, de um lado, o método, e de outro, o problema aguardando uma regra de soluções apropriada. Por isso, ao invés de método, preferimos falar de estratégias de produção de conhecimento, pois nessas estratégias encontram-se mutuamente implicados o problema, o modo de colocá-lo e as ferramentas conceituais que utilizamos nesse processo (SILVA, 2005, p. 54).

2. Caminhos metodológicos

Construir um processo investigativo como prática de pesquisa é uma tarefa desafiadora e a escolha dos caminhos metodológicos certamente é seu ponto culminante. Conforme exposto no capítulo inicial, a questão que anima nosso empreendimento investigativo, o “problema”, insurge da maneira como compreendemos esta questão, como a contornamos, como nos desdobramos em relação a ela a partir dos caminhos metodológicos que nos permitimos. Escolhas que não são a determinação de métodos plausíveis de serem aplicados a determinado problema pela sua capacidade de elucidar respostas. Referem-se, ao contrário, à maneira particular de construir “*estratégias para produção de conhecimento*”, que ao suscitar nosso problema possibilitam o que Silva (2005) vem chamar de “*novos agenciamentos*”.

A partir de referências de Michel Foucault, tomamos o procedimento genealógico como princípio analítico, apreendendo-o enquanto estratégia de pensamento. Incidindo, inicialmente, sobre a compreensão da questão de pesquisa, na forma de situar o problema e na criação das condições para que ele possa ser colocado.

Ao propormos analisar como a evasão se torna um problema para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, na modalidade “ProJovem Urbano”, no Município de Porto Alegre, estando atentas para as práticas específicas que problematizam esta questão, escolhemos o conceito de prática, sob o referencial Foucaultiano, como principal operador analítico.

Ao conceber a evasão a partir de **práticas**, não foi nosso interesse investigá-la implicada em condições de causas, circunstâncias ou ainda como objeto autônomo. Não foi proposta deste estudo retomar o histórico do fenômeno da evasão como um conceito *a priori*, descobrir as causas que motivam a evasão dos jovens no ProJovem para restringir-se a apontar possíveis “soluções”. Ao contrário, entendemos que é preciso retirar-lhe da sombra do seu significante (FOUCAULT, 2007) para compreender como esse problema emerge da composição de diferentes práticas de saber-poder, que a formam como objeto, isto é, como certas práticas, que se entrelaçam nas relações de poder e composição de saberes, dão condições

de possibilidade para que a evasão se torne um tema para as Políticas Públicas de Juventude.

Apesar de pouco abordar o conceito de prática, esse foi um domínio de análise utilizado por Foucault em seus diferentes focos investigativos. Seu uso se estende da ordem do poder, do saber e da ética. Ao colocar a *episteme* em questão, o filósofo problematizava as práticas discursivas, por exemplo. Com a análise dos dispositivos integra as práticas discursivas e as práticas não discursivas, situando a análise das formas de funcionamento do poder. Por último, ao considerar a ética, o foco analítico desloca-se para as práticas de si. Para Foucault, são as práticas que nos constituem historicamente, por isso, ao investigar a loucura, o filósofo coloca em questão as práticas de clausura, com a prisão analisa as práticas de aprisionamento e punição.

Em resumo, podemos dizer que Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (“sistemas de ação na medida em que estão habituados pelo pensamento”), que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso constituem uma “experiência” ou um “pensamento” (CASTRO, 2009, p.338).

Ao falar de evasão, não a entendemos como um objeto, como um conceito fundante a partir do qual se explicaria as práticas que a envolvem. Os objetos são um correlato das práticas, não possuindo existência antes delas (VEYNE, 1982). Por isso, nesta investigação falamos também de práticas de evasão no intuito de denominar as práticas que tornam a evasão um problema para o ProJovem. Sendo constituída por práticas históricas, entendemos que a evasão também pode ser compreendida como práticas que possuem racionalidades próprias que regularizam jogos de verdades ao seu respeito. Analisá-la implica problematizar as práticas que perpassam a formação e implementação do programa, no contexto do ProJovem Urbano.

A **problematização** (grifo próprio) não quer dizer a representação de um objeto preexistente, nem tão pouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. (Foucault, 1984a, p.242)

A genealogia como uma tática analítica, que se complementa com o procedimento arqueológico⁴ já que as análises nestes dois planos devem “*alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem*” (Foucault, 2009, p.69), na perspectiva de uma análise histórica que rompe com as instâncias fundadoras do sujeito, centra-se nas séries de formação do discurso em seu poder de afirmação, em sua positividade. Uma análise que problematiza como práticas discursivas dão condições de possibilidades na constituição de domínios de objetos a partir dos quais podemos delimitar proposições como verdadeiras ou falsas.

Para Foucault (2007), toda a prática engendra um campo discursivo que deve ser apreendido enquanto acontecimento. Ao contrário de uma análise focada no plano da linguagem, da estrutura ou do sujeito, que entende o discurso como conjunto de signos, significantes ou representações, o autor propõe a compreensão do ato discursivo a partir das condições que possibilitam sua existência e que determinam a sua materialidade. Com isso, devemos entender por **discurso** “*um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma determinada área social, econômica geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa*” (Foucault, 2007, p.28). Não se trata de analisar o sujeito que fala, mas a função enunciativa, conhecer as regras que constituem o que é dito e o não dito, que só pode ser entendida se articulada nas práticas do campo social que a constituem. Por exemplo, os discursos políticos, educacionais, que são vinculados pelas políticas públicas, não podem ser dissociados das práticas que determinam para os sujeitos jovens que são alcançados, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos. Logo, seu campo de análise não são objetos, “coisas” ou palavras, mas a descrição e problematização das práticas.

A análise das práticas não está no nível das representações ocultas, explícitas ou das condições que as determinam, mas das racionalidades que as organizam como sistemas de ações. “*A prática não é uma instância misteriosa, um*

⁴ Por arqueologia, de modo geral, podemos definir como a análise do aparecimento e transformações dos saberes no campo das ciências humanas, enquanto a genealogia detém-se no surgimento dos saberes, a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes. Com isso, sua diferença “*não é tanto de objeto ou de domínio, mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação*” (Foucault, 2009, p.67).

*subsolo da história, é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)” (Veyne,1982, p. 157-158). Assim, seu foco investigativo encontra-se na própria concretude das práticas em sua capacidade de produzir subjetividades em seu envolvimento com o tempo e com espaço, com o instituído e o instituinte, em se afirmar como verdades contingentes. Para isso, é preciso **historicizar**, **acontecimentalizar** as práticas a partir da ruptura das evidências com a finalidade de inaugurar uma análise que considere as discontinuidades históricas (Foucault, 1994).*

Ao colocarmos em suspenso estes conceitos universais que adquirem o *status* de verdade, tirando-lhes a naturalidade que os compõem como objeto, “a” evasão, perceberemos que eles são compostos por práticas bem datadas e localizadas, “...o que é feito, o objeto se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o fazer, a prática se explica a partir do que é feito” (Veyne,1982, p.258) . Tomar o objeto pelo corte analítico de sua condição histórica não significa também retomar suas origens longínquas, os seus “começo solenes”, mas pensar suas continuidades, recorrências, rupturas, mantendo a dispersão peculiar dos acontecimentos, a reconstituição dos acidentes, das fissuras, dos enganos, das falhas, das errâncias, fazendo emergir a singularidade onde se fazia referência a uma constante histórica.

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde elas desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram [...] (Foucault, 1992, p.15).

A tarefa da acontecimentalização possibilita também a ativar os “jogos de forças” – as conexões, os encontros, as estratégias - que formaram, em um determinado momento, o que depois vai apresentar-se como evidente, como necessário, como verdadeiro. Foucault (1994) nos deixa algumas pistas deste procedimento de “historicizar” as práticas, exercitando o que ele denomina de “desmultiplicação causal”, o que pensamos ser relevante interpormos à temática de estudo proposta por permitir pluralizar as maneiras de compreendê-la.

Primeiro, precisamos “*analisar o acontecimento segundo os processos múltiplos que o constituem*” (Foucault, 1994, p.340). Comumente a evasão é caracterizada como pertencente aos jovens, marcada no corpo daquele que desiste, evade, se faz sujeito de uma evasão. Nessa ótica, ela passa a ser compreendida em decorrência de uma ação individual dos sujeitos envolvidos, seja pela ausência de determinação e/ou interesse, seja pela falta de eficácia do projeto em dar conta das necessidades dos jovens atendidos.

Ao olharmos com maior atenção para os diferentes atravessamentos que compõem o plano em que esta política se concretiza, podemos refletir sobre as relações que se estabelecem com a evasão: os discursos de “perseverança e sucesso” que assumem os estudantes que concluem a formação; os modos pelos quais os professores se fazem educadores quando precisam garantir a permanência do aluno; as técnicas dos gestores para fiscalizar a frequência dos alunos, as demissões e enxugamento de recursos que a política promove frente à diminuição do número de jovens atendidos; o tensionamento das relações entre a comunidade escolar quando “empresta” seu espaço físico para o desenvolvimento do ProJovem; o modo como o programa se insere nas comunidades em que os núcleos estão alocados. Logo, a evasão não é dos jovens ou do programa, mas constitui-se por meio das distintas práticas que perpassam os planos onde essa política se concretiza, envolvendo desde educadores, gestores, as comunidades onde acontece o programa e os jovens que conseguem – ou não – concluí-lo.

Segundo, a partir desta diminuição do peso causal, compreender o acontecimento como um “polígono de inteligibilidade” (Foucault, 1994, p.340), cujo número de faces sabemos, de antemão, que não poderá ser definido. Quanto mais decompomos em seu interior o processo que colocamos em análise, mais relações se estabelecem com regras de inteligibilidades externas a ele. Nesse sentido, quanto mais esmiuçamos as práticas que compõem a evasão, mais relações poderemos estabelecer como, por exemplo, os modos com que a escola se faz por meio da segregação do espaço e do tempo, precisando reter os alunos em determinado lugar por um período definido para garantir que estarão “aprendendo”; com este modelo escolar que se desloca para as propostas de formação das

políticas públicas; com índices de avaliação de projetos voltados para a educação, onde a evasão vem dizer algo sobre a produção de efeito negativo.

Por fim, dispor de um “polimorfismo crescente” (Foucault, 1994, p.341), seja dos elementos que entram em relação na análise, das próprias relações descritas e ainda dos domínios e inferência. A partir da problematização dos processos que constituem a evasão, estamos colocando em jogo também as práticas de pedagogização das políticas sociais, as práticas de avaliação, os modos de fazer política pública na atualidade, as compreensões sobre a juventude que orientam estas estratégias, os instrumentos de avaliação e fiscalização sobre aqueles jovens que não concluem a formação, etc.

Vale lembrar que não se tem a ambição de cobrir todas essas relações estabelecidas com a temática em questão; conforme apontamos, fala-se de polígono sem um número definido de lados por não ser possível determinar a quantidade de fios que pode compor essa rede. Fazemos este breve inventário como um pano de fundo de uma análise, na qual podemos abrir alguns caminhos entre tantos outros possíveis.

A grande contribuição dos estudos foucaulteanos, no contexto desta investigação, é que através do conceito de práticas, enquanto uma categoria de análise, ao contrário das “instituições” ou das “ideologias”, podemos entender a implementação de um programa, como o ProJovem, não como mera realização de prescrições orientadas por circunstâncias ou como concretização de doutrinas. A partir do momento em que as práticas que orientam o acontecer do ProJovem se tornam aceitáveis, elas possuem, de certo modo, regularidades próprias. As políticas públicas não acontecem somente através da concretização dos pressupostos previstos em projetos ou documentos oficiais, mas se fazem e se refazem nos atravessamentos de um regime de práticas que lhe conferem materialidade, na vinculação com um corpo de saberes/poderes: técnicas, teorias, discursos, regimes de verdades, naquilo que se diz e do que se faz. Desse modo:

Analisar “regimes de práticas” é analisar programações de condutas que têm, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição em relação ao que se deve fazer (efeitos de “jurisdição”) e efeitos de codificação em relação ao que se deve saber (efeitos de “veracidade”) [...] Pois é verdade que não há práticas sem um certo regime de racionalidade. (FOUCAULT, 1994, p.338 e 342)

Situando o ProJovem no movimento das Políticas Públicas de Juventude, enquanto um programa que tem a finalidade de “*promover a inclusão social dos jovens [...], buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho*” (BRASIL, 2008a, p.14), ao abrirmos as práticas de evasão para análise, buscamos entender qual a racionalidade que as sustentam, ou seja, como elas prescrevem modos de ser e fazer nas relações de educadores, gestores e principalmente com jovens que passam pelo processo de “evasão”. Ainda, como se constituirão domínios de saber sobre os quais se podem definir proposições como verdadeiras e falsas em relação à evasão, que afetarão os modos como os jovens, ditos “evadidos”, tornam-se sujeitos.

Dessa forma, entendemos que as noções de **práticas**, **problematização**, **discurso** e **acontecimento**, servem como operadores conceituais deste estudo. Pretendem ser utilizados como uma “caixa de ferramentas” (DELEUZE, 1990), que só nos servem na medida em que se tornam potentes para outras leituras da realidade que envolvam as Políticas Públicas de Juventude no contexto brasileiro.

2.1. PROCEDIMENTOS E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Estando vinculada ao projeto de pesquisa “Políticas Públicas e Juventude: a micropolítica em experiências de educação e trabalho”, esta investigação operacionalizou-se por meio do contato e proximidade que já havia se estabelecido desde 2007 com a Secretaria da Juventude, onde está alocada no município a Coordenação do ProJovem. Em 2010, quando retomamos este contato e apresentamos o recorte investigativo que configurou esta dissertação, dentre outros que compunham o projeto citado, a coordenação local do programa indicou-nos possíveis núcleos onde o ProJovem Urbano estava sendo realizado para acompanhamento, assim como a referência de alguns educadores para aproximação com os núcleos.

Por meio do contato com esses educadores, foi proposta a realização de um encontro com os jovens participantes do ProJovem Urbano em uma escola de cada núcleo, de acordo com a organização do programa no Município que contava no momento com quatro núcleos. Estas escolas localizam-se nos bairros Santana, Agronomia, Protásio Alves e Arquipélago.

Os encontros foram realizados conforme previsto, com exceção daquele situado na escola do bairro Agronomia. Após algumas tentativas através do contato telefônico com o educador indicado, foram apresentadas dificuldades em disponibilizar uma data para realização do encontro, já que naquele momento precisavam “dar conta do conteúdo” da formação, devido à proximidade das provas finais.

Como disparador da discussão nesses encontros, foi utilizado um pequeno questionário com questões abertas (ANEXO A) de forma a incitar relatos de experiências no programa. Utilizou-se também, como registro, diários de campo. No total, participaram destes encontros 25 jovens.

Além desses encontros, foram realizadas oito observações participantes junto à escola, situada no bairro Protásio Alves, nas proximidades do loteamento Rubem Berta, na zona norte do município, para acompanhar o desenvolvimento do programa.

Desse modo, essas incursões possibilitaram a construção de dados que compunham o *corpus* de análise desta pesquisa, que conta com:

- Diários de campo e questionários produzidos em três encontros de discussão com os estudantes participantes do programa;
- Diários de campo das observações participantes junto ao desenvolvimento do ProJovem Urbano, na escola situada na zona norte do município;
- Entrevistas realizadas com gestores, educadores e jovens considerados “evadidos” ou em processo de formação;

- Documentos oficiais referente à implementação do ProJovem Urbano e à consolidação das Políticas Públicas de Juventude no cenário brasileiro.

Considerou-se, ainda, dados de entrevistas e diários produzidos pelo grupo de pesquisa nos anos de 2007, 2008, 2010, 2011, referente a outras edições do ProJovem Urbano, também em Porto Alegre.

A análise dos documentos que compunham este *corpus* considera-os em seu regime de práticas, por meio das ferramentas conceituais já apresentadas. Este ensaio, sob o princípio genealógico, deseja provocar o que Foucault (2005) denomina de “*insurreição de saberes*”, com o propósito de considerar as práticas de evasão, a partir dos saberes que as conformam, legitimados ou não, na transversalidade da existência dos sujeitos envolvidos. Propõe-se uma análise como “*acloppamento dos saberes eruditos e das memórias locais*” (Foucault, 2005, p.13), permitindo fazer uma história dos deslocamentos, das quebras, das evidências, dos acasos, dos recomeços, das descontinuidades das Políticas Públicas de Juventude.

Abro o caderno de chamada e inicio o mantra diário de anunciação dos nomes dos alunos da turma, uma B10 do segundo ciclo (correspondente ao 4º ano ou a antiga 3ª série do ensino fundamental). Um ponto com a caneta esferográfica azul marca os que se fazem presentes, um “F” alinhado à identificação do aluno demarca aquele que faltou à aula.

Dentre as marcas de canetas e os olhares que lanço sob os óculos, visualizando quase que automaticamente os rostos que me respondem, sou surpreendida. Chamo por hábito um nome, que até então era totalmente despersonalizado para mim e para minha surpresa sou respondida: presente professora! Em meio aos murmúrios dos alunos que dizem sobre aquele que havia aparecido, olho firmemente para aquele rosto e fico com a certeza que realmente não o conheço. Confiro se não está na turma errada, se não é algum aluno novo. Mas, não! Fazia parte daquela turma, porém não havia vindo às aulas desde que assumira docência naquela classe, há mais ou menos três meses.

Dou início aos trabalhos do dia, enquanto os alunos realizam suas atividades me apresento ao “novo velho” aluno e vou indagá-lo. O que houve? Não tinha te visto ainda em nenhuma aula? Estava doente? Sem alguma preocupação em me dar satisfação o aluno apenas me diz que não estava doente. Pego o seu caderno na tentativa de fazer contato com os seus responsáveis e ele me avisa que sua avó irá me dizer o que ele diz a ela, que não gosta e não quer vir para a escola. O olhar pretensioso daquele aluno que acusava a desimportância que a escola e a figura do professor tinham em sua vida me incomodou profundamente. Sem me dar conta da minha reação, terminei aquele recado em seu caderno com letras quase garrafais. Como assim uma CRIANÇA diz que não quer ir para escola e não vem? Termino meu dia pensando nesta cena e nas dificuldades em concebermos a existência constituída a partir da lógica infantil sem o atravessamento pedagógico da escola.

Até o encerramento do ano letivo o menino apareceu, intercaladamente, mais umas duas semanas na escola. Só foi possível a autorização da sua retenção (reprovação) no mesmo ano ciclo porque a turma estava dentro do mínimo de retenções aceitáveis pela mantenedora. Dificilmente é aceito reter aluno que já foi retido no ano anterior, mesmo que esteja em questão a falta de frequência. Digo autorização porque quem define a aprovação ou não dos alunos é a mantenedora. Ao professor cabe organizar o dossiê de cada aluno, que aqui funciona como uma prova, para tentar justificar quando entende que seu aluno não teve um aproveitamento suficiente e não apresenta condições para ser avançado. A ordem é não reter, não reprovar.

(cenas de um fazer-se professora, agosto / 2011).

3. A emergência da evasão no discurso educacional

É no mínimo curioso, ou talvez paradoxal, propormos uma investigação que se ocupe da importância que a evasão adquire no desenvolvimento do ProJovem Urbano, já que sua função se dirige especificamente para aqueles que estariam fora do sistema educacional. De alguma forma, a evasão, o fato de alguns sujeitos não corresponderem às investidas e propostas educacionais no tempo previsto para tal, gira em torno das motivações que justificam a criação de programas como o ProJovem.

Desde sua implementação, em 2005, o ProJovem é apresentado como uma das principais iniciativas articuladas pela Política Nacional de Juventude para, dentre outros motivos, dar conta do grande número de jovens que estariam, precocemente, fora da escola. Em sua primeira formulação, o ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – propunha atender jovens de 18 a 24 anos que haviam concluído a quarta série do ensino fundamental sem, contudo, chegar às séries finais. Após algumas modificações em sua formulação em 2007⁵, o ProJovem Urbano, uma das novas modalidades do programa, estendeu seu atendimento a jovens com até 29 anos, alfabetizados, mas que não haviam, no entanto, concluído o ensino fundamental. Em conjunto à formação escolar, o Programa oferece também certificação de qualificação profissional inicial e formação cidadã (Brasil, 2008a).

De acordo com o projeto do ProJovem (Brasil, 2006b), a juventude, que representaria cerca de 20% da população brasileira (apud CENSO IBGE, 2000), seria o segmento populacional mais fortemente atingido pelas diferenças e desigualdades sociais. Um exemplo ressaltado dessa condição definida como em “vulnerabilidade social”, é o acesso restrito que os jovens teriam à educação de qualidade e as frágeis condições de permanência na escola. Valendo-se de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2003) o projeto aponta

⁵ O Governo Federal propôs o ProJovem como um programa unificado de juventude através da Medida Provisória nº. 411, de 28 de dezembro de 2007, integrando seis programas já existentes que eram executados por seis Ministérios diferentes: Agente Jovem - executado via Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Saberes da Terra – via Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário; Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã – ambos executados pelo Ministério do Trabalho e do Emprego; Escola de Fábrica – Ministério da Educação; assim como o ProJovem – Secretaria- Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional da Juventude. Para superar a fragmentação das ações anteriores, o ProJovem é então organizado em quatro modalidades: ProJovem Adolescente; ProJovem Urbano; ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador.

que dos 23,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos, 15,4 milhões (66%) estavam fora da escola. Deste total: 753,4 mil (4,9%) eram analfabetos; 5,4 milhões (35,3%) não haviam concluído o Ensino Fundamental; 1,7 milhão (11%) haviam concluído o Ensino Fundamental; 1,2 milhão (7,8%) haviam começado o Ensino Médio, mas não o haviam concluído; 5,8 milhões (37,5%) haviam concluído o Ensino Médio; 547 mil (3,5%) haviam cursado pelo menos um ano de Ensino Superior.

Como, então, a evasão torna-se uma questão para um programa que propõem novas estratégias para reinserção escolar, mediante a conclusão do ensino fundamental, para jovens que já estariam evadidos do sistema educacional oficial?

Esse parece ser um bom começo de conversa. O domínio de análise do procedimento genealógico sob os referenciais de Foucault, principal norteador deste estudo, como já apresentado, ocorre a partir das localidades, a partir de práticas bem localizadas e datadas em determinado tempo e momento histórico para entender como elas foram se constituindo. *“Nada, portanto, de interrogar os universais utilizando como método crítico a história, mas partir da decisão da inexistência dos universais para indagar que história se pode fazer”* (Foucault, 2008b, p. 5 e 6).

Não cair nos riscos de uma análise que remonte as origens da temática da evasão no contexto educacional, relatando e reafirmando as verdades de sua história, produzida sob a sombra da universalidade e suposta “autonomia” de um conceito tão habitual no campo da educação, exige-nos novos caminhos. É preciso nos fazer diferentes perguntas, arriscando outros modos de operar com nosso próprio modo de pensar. Ao contrário de nos perguntarmos sobre o surgimento da problemática da evasão no discurso educacional, entendemos ser necessário, nesse momento, iniciarmos nos questionando sobre o que as práticas de criação e implementação do ProJovem podem nos dizer sobre como a evasão é compreendida no campo da educação.

Dessa maneira, para situar algumas tramas, dentre outras tantas possíveis, que localizam as compreensões vigentes sobre a evasão no discurso educacional, voltaremos para as práticas localizadas em torno do surgimento do ProJovem e de seu aprimoramento com o ProJovem Urbano, ou seja, na primeira parte deste

estudo, pretende-se rascunhar uma análise macropolítica da evasão no discurso educacional, utilizando como disparador a problematização das práticas de criação do ProJovem. Acreditamos que pensar de que maneira a evasão situa-se como um objeto no campo da educação pode ser, de alguma forma, suscitar as redes que tornam o ProJovem um programa necessário, considerando que a própria distância entre a escola e os jovens dão condições de possibilidade para sua existência.

O *corpus* analítico deste capítulo inicial é formado por documentos oficiais que compreendem o momento de elaboração e desenvolvimento do ProJovem, assim como do período em que as Políticas Públicas de Juventude adquirem maior consistência no cenário nacional. Dentre esses documentos, podemos citar o Projeto Pedagógico do ProJovem e Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano.

É preciso ressaltar que há, contudo, certa intencionalidade no olhar analítico que direcionamos a esses documentos. Ao problematizarmos as práticas de criação do ProJovem, interessa-nos colocar em questão alguns dispositivos estratégicos que operam nesta busca da inclusão dos jovens atendidos pelo programa, estabelecendo seus jogos de forças e tecnologias de poder. A própria ideia de inclusão se coloca na política pública como uma determinante que orienta e justifica a necessidade de sua atuação.

Examinar as facetas deste dispositivo de inclusão (como optamos denominá-lo) é fazer com que, através do conceito de dispositivo, possamos dar conta das múltiplas dimensões que operam nas práticas que circundam as Políticas Públicas de Juventude. Já que o dispositivo compreende o aparato discursivo e não discursivo, sendo através deste termo que Foucault demarcou:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito, são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1992, p.244).

Assim, sendo o dispositivo o objeto da descrição genealógica, buscaremos analisar a formação dos dispositivos de inclusão, no contexto do ProJovem, inicialmente o que se destina a ativar a condição da juventude como categoria social

por meio da inscrição dos jovens na agenda política. Em seguida, nos deteremos nas práticas de educação integral como dispositivo de inclusão, especificamente analisando a Agenda Jovem – parte do material pedagógico do programa – como forma de produção de técnicas e tecnologias que cunham um sujeito socializado pela educação.

Por fim, situados pela descrição das práticas de criação e implementação do ProJovem através da análise dos dispositivos citados, perguntamo-nos que saberes esse projeto educativo visibiliza e enuncia sobre a evasão, buscando refletir como a história destas práticas pode (re)constituir a evasão como objeto.

3.1. Dispositivos de cidadania juvenil: modos de inscrição da juventude na agenda política

A temática juvenil vem ganhando grande visibilidade na configuração da questão social brasileira resultante da intersecção de diferentes domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Apesar da produção de informações e conhecimento sobre juventude não ser um privilégio do campo acadêmico, povoando também instituições privadas, não governamentais e espaços públicos, Sposito (2009) ao organizar o Estado da Arte sobre a juventude Brasileira na pós-graduação, aponta que a pesquisa sobre a temática juvenil não pode mais ser considerada apenas como um dado emergente, mas um segmento de estudos a ser estruturado. A proliferação dos saberes e interesses em torno da juventude indicam-nos que ela tem ocupado um lugar “na vitrine” das instituições na atualidade.

Um dos campos de disputa em torno da juventude certamente é o das políticas públicas. Iniciativas observadas em um primeiro momento no âmbito municipal e, posteriormente, no cenário federal, trazem para a arena pública novas visibilidades em torno do segmento juvenil possibilitando uma confluência de iniciativas e concepções diversificadas da juventude brasileira (Sposito e Carrano, 2003). Os jovens entram em pauta na agenda política alcançando um momento

historicamente inédito na postulação de políticas públicas no âmbito brasileiro, com a configuração de uma Política Nacional de Juventude.

É justamente nesse contexto de visibilidade que se coloca a criação do ProJovem. Inúmeros autores apontam que as primeiras ações destinadas especificamente a um público considerado juvenil na agenda política datam do final dos anos de 1990, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essas iniciativas correspondiam a 33 programas para o público juvenil, originados em diferentes ministérios, caracterizados por certa fragmentação setorial, pouca consistência teórica e conceitual de seus pressupostos, assim como da própria concepção que se tinha de juventude (Sposito, Carrano, 2003; Sposito e Corrochano, 2005).

Entretanto, desde 2003, com a nova gestão do governo federal, percebemos o surgimento da preocupação não somente com o atendimento público especializado aos jovens no âmbito das políticas, mas também, com a articulação e oficialização de ações a partir de um arcabouço institucional. Assim, problematizando este olhar sobre o segmento juvenil que se intensificou com as políticas públicas, buscaremos analisar, neste momento, como essa inscrição na agenda política ativou a compreensão da juventude enquanto uma categoria social, necessitando intervenções específicas para garantir-lhes a condição de uma cidadania. Denominamos este processo como um dispositivo de inclusão, já que ao afirmar a juventude neste lugar social constitui-se certo regime de práticas do qual o ProJovem é parte, prescrevendo à condição juvenil modos de efetivar determinada subjetividade cidadã que passa principalmente pela institucionalidade da educação.

Durante dois anos em nosso país, a relação dos jovens com o poder público foi objeto de estudo e preocupação de um corpo distinto de especialistas. Nesse período, no ano de 2003, foi lançada a Frente Parlamentar de Juventude para iniciar o acompanhamento dos projetos do governo destinados ao segmento juvenil, tornando-se posteriormente parte integrante do Conjuve - Conselho Nacional de Juventude. Conjuntamente, criou-se o Cejuvent, Comissão especial de parlamentares da Câmara Federal destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas a partir de referenciais de outros países, consultar especialistas e

organizações que trabalham com este público e promover o debate com jovens sobre assuntos como geração de emprego e renda, educação e meio ambiente (proposto por meio da Semana Nacional de Juventude, e uma Conferência de Juventude em 2004). Na sequência, em 2004 constituiu-se o Grupo Interministerial da Juventude - GTI, sob a responsabilidade da Secretaria Geral da Presidência em 2004, reunindo 19 ministérios com intuito de desenvolver diretrizes de ações de uma Política Nacional de Juventude, em consonância com o acompanhamento e estudos realizados pelos órgãos citados (BRASIL, 2006a).

O arranjo dessas novas instâncias administrativas permitiu que, concluindo pela necessidade de integrar as ações de vários ministérios e secretarias e de organizar uma nova estrutura institucional responsável por articular e gestar a Política Nacional de Juventude, o GTI recomendasse a concepção de um Conselho e de uma Secretaria Nacional de Juventude.

Assim, através do ato de Lei nº 11.129 em 30 de junho de 2005, ano que pode ser considerado um marco na formulação de políticas de juventude, obtivemos a criação da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, Conselho Nacional de Juventude – Conjuve, e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. Todos instituídos pela Secretaria Geral da Presidência da República para, de acordo com as recomendações do GTI, romper com a segmentariedade das ações voltadas ao público juvenil e facilitar sua integração e transversalidade.

Mesmo que a juventude esteja imersa em diferentes concepções e referenciais, todas estas mobilizações de estruturação de vias políticas de alcance aos jovens se organizam a partir de um novo paradigma de compreensão da juventude enquanto categoria social. Com isso, algumas problemáticas, que antes poderiam até serem entendidas como problemas sociais genéricos, transformam-se, no que tangencia a juventude, em demandas juvenis devendo ser pensadas pela ótica de “direitos”.

O enfoque dos “direitos” é uma ferramenta jurídica que se instala na estrutura genética do Estado para assegurar que os direitos da juventude sirvam de bússola no desenho de políticas públicas (IBASE, 2010 p.85 apud documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Cepal, 2008).

Ao serem inscritas na agenda política as intervenções que se voltam para os jovens justificam-se pela necessidade de garantir-lhe determinados direitos que tornariam possível o exercício da cidadania. No “Guia de Políticas Públicas de Juventude” encontramos claramente a definição desta modulação da forma como se entende o segmento juvenil a partir da organização das políticas sociais: *“O Governo Federal inovou na concepção de política pública e passou a considerar a juventude como uma condição social, e os jovens, como sujeitos de direitos”* (Brasil, 2006a, p.7).

O jovem, como sujeito de direitos, emerge desta condição social que a juventude adquire ao se tornar questão para a agenda pública. Como condição social a juventude precisa ser considerada como parte da população, integrada à sociedade, mas não deve, entretanto, ter suas especificidades, suas necessidades diluídas nesse todo. Esse deslocamento na forma como a juventude passa a ser problematizada na arena pública atualiza, ao ser atravessado por práticas discursivas de organismos oficiais e agências de cooperação internacional, um olhar estratégico sob os jovens.

Nas décadas de 70 e 80, a crescente visibilidade que os jovens passam a adquirir no cenário de democratização que aconteceu no Brasil e na América Latina redesenha a agenda pública dos países em questão. A abertura democrática contou com grande participação de jovens, organizados principalmente em movimentos estudantis, organizações políticas esquerdistas, entre outros. Esses grupos provocaram enfrentamentos que pressionavam novos arranjos do Estado, colocando em pauta necessidades também relacionadas aos seus cotidianos.

Apesar disso, frente às dificuldades de transição política e no contexto do agravamento das desigualdades sociais resultante da negligência às demandas populares e ao endividamento externo por parte dos governos militares, os “governos democráticos” pouco fizeram especificamente pelos jovens. Em geral, esses governos que começaram a se estabelecer em meados dos anos 80 passaram a adotar políticas de ajuste para a reestruturação econômica e o combate à pobreza. Adotaram políticas compensatórias, de transferência de renda para os mais empobrecidos, focados em programas alimentares e de empregos temporários

(NOVAIS, 2009) que, apesar de atenderem os jovens de alguma maneira, não eram projetadas como uma ação voltada para as demandas juvenis, entendia-se que eles estavam sendo atendidos em conjunto com os demais setores da sociedade.

Nesse movimento para retirar os países da crise econômica, combinado com o crescimento demográfico de jovens como população em idade ativa, foi se constituindo, principalmente a partir da atuação de organismos oficiais e agências de cooperação internacional, um lugar para população juvenil como agente para o desenvolvimento econômico. A proposta de uma Política Nacional de Juventude enquanto estratégia de futuro é postulada pela ONU, em 1995 através do programa mundial de Ação para a Juventude (PMAJ), período em que no Brasil a visibilidade da temática se associava a preocupações com explosão demográfica brasileira, quando os jovens entre 15 e 29 anos correspondiam a 29% da população nacional (BRASIL, Conselhos de Juventude: Fortalecendo Diálogos, Promovendo Direitos, sem data de publicação - a). O Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), por exemplo, passou a financiar diversos programas de capacitação de jovens para o mercado de trabalho em países da América Latina.

Não por acaso, a partir de 1985, justamente quando aumenta a preocupação com a incorporação dos (as) jovens excluídos(as) no mercado de trabalho, surgem espaços institucionais de juventude na Argentina (1989), no Uruguai (1990) e no Paraguai (1994). O Brasil não criou um espaço institucional de juventude nessa ocasião, mas criou vários programas para adolescentes e jovens. Entre os quais, o Planfor, que tem como público trabalhadores(as) de 15 a 30 anos, e os programas Jovem Empreendedor e o Programa Nacional de Educação Profissional de Jovens em Situação de Risco Social, mais focalizados no Ministério do Trabalho (IBASE, 2010, p. 32).

Dessa forma, apesar de não ser recente, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990 (ECA – lei federal nº 8069) já havia promovido para o segmento da infância e adolescência a noção de cidadania por meio da garantia de direitos, é preciso considerar que a Política Nacional de Juventude que emerge na atualidade coloca para si como objetivo *“garantir os direitos juvenis em diferentes áreas (educação, cultura, lazer, participação política, trabalho e renda, saúde...) de forma a incorporar integralmente os jovens ao desenvolvimento do País”* (Brasil, 2004, p.4). Contexto que define ao ProJovem a configuração de um *“componente estratégico”* desta política ensejando ser um modelo de ações para a inclusão juvenil (Brasil, 2006b, p.3).

Segundo Foucault (1992), o dispositivo corresponde a uma formação que em um tempo específico tem a função de responder a certa urgência, possuindo com isso uma função tática, um caráter estratégico. Ao articular elementos antes dispersos o dispositivo pode ser entendido como uma manobra que prevê intervenções racionais e organizadas nas relações de força, vinculado *“em um jogo de poder, estando sempre, no entanto ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam”* (Foucault, 1992, p. 246). O dispositivo integra estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por elas.

No cenário nacional, o ProJovem, em meio a uma nova tecnologia de gestão integrada que trata a juventude considerando-a como categoria social, no contexto dessa visibilidade estratégica, surge para responder a necessidade de inclusão social de jovens que estariam privados de seus direitos. Essa inclusão, que aqui analisamos sob o prisma do dispositivo, relaciona-se com a efetivação de uma condição de cidadania. Para isso, que elementos são colocados em relação a partir da proposição do programa? Em que configurações de saber estão inscritas essas práticas que buscam a inclusão e a efetivação de uma condição cidadã? E, ainda, de que forma elas se relacionam com a educação?

Primeiramente, essa necessidade de inclusão social refere-se a um contingente específico de jovens enunciados sob a dicotomia do poder/risco que se estabelece na medida em são jovens enunciados como propensos a modificar, alterar a estrutura social.

A equação que define o público alvo a ser atendido pelo programa atua de maneira muito sutil. Por um lado, conta com a aposta no poder que a juventude possuiria, enquanto *“bônus demográfico”*, como se ela guardasse nas próprias mãos a promessa de láureos dias e a definição do futuro do país. Observemos as palavras de Beto Cury, primeiro secretário da juventude, na ocasião do lançamento do ProJovem, da Secretaria e Conselho Nacional da Juventude, antes citados, sobre a necessidade de políticas sociais para os jovens:

Jamais, em tempo algum, nossa sociedade teve tantos jovens como agora: são 48 milhões de brasileiros com idade entre 15 e 29 anos. O atual quadro demográfico nunca ocorreu no país e provocará, nas próximas duas

décadas, outra inusitada concentração: tão cedo não se repetirá uma proporção tão elevada de adultos na plenitude de sua força de trabalho. Ou seja, em pouco tempo o atual poder jovem significará 40% da população entre 30 e 60 anos de idade. São os jovens de hoje a caminho da maturidade e de se tornarem na principal força produtiva do país. (CURY, 2005, sem página).

Estudos como os de Goulart (2011) têm problematizado esta modulação na concepção de juventude materializada no cenário Brasileiro, nas últimas décadas. Ao contrário de restringir-se ao lugar de “público” devidamente atendido e assistido que ocupava outrora, a juventude cada vez mais passa a ser pensada em sua potencialidade política, situada como um ator estratégico no desenvolvimento do país. Ao enfatizar o poder jovem e promover o seu protagonismo, as ações políticas condicionam minuciosamente, a responsabilidade do jovem frente a sua inserção na sociedade, seja por meio da formação para o trabalho, da preocupação com suas comunidades, a uma “espécie de esclarecimento moral e político” em defesa da ordem e manutenção da sociedade.

As potencialidades do público selecionado para o atendimento do ProJovem, o que define seu protagonismo, são estabelecidas a partir da sua predisposição em participar de atividades sociais, já que para o programa, juventude seria:

[...] a fase de maior energia, generosidade e potencial para engajamento. Portanto, um programa dirigido aos jovens deve tomar como seus, tanto os desafios que estão sendo colocados para essa geração, quanto sua forma inovadora de encontrar respostas aos problemas sociais, chamando-os permanentemente para o diálogo e para a participação cidadã (BRASIL, 2008a, p.11).

Por outro lado, no reverso desse dispositivo que parece capturar os jovens pela sua força de atuação para o bem social, essa mesma juventude é cada vez mais subjetivada em práticas que a aprisionam a um “grupo de risco”. Por ser parte da população que mais estaria atingida pelas condições de vulnerabilidades sociais, os jovens representam um perigo à segurança e manutenção pública devido ao seu envolvimento em situações de exclusão e desigualdade. O ProJovem, por exemplo, propunha-se atender apenas um segmento juvenil específico já que, segundo o projeto (BRASIL, 2006b), quando examinamos a situação particular dos jovens de 18 a 24 anos, constatamos que constituem o grupo mais vulnerável da sociedade brasileira e que são os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional,

pelas mudanças no mundo do trabalho e, ainda, os mais destituídos de apoio de redes de proteção social.

Na sequência desse excerto, o projeto do ProJovem aponta “os dados a seguir”, referindo-se ao cruzamento de informações da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD de 2003 e o Censo do IBGE de 2000, que seriam capazes de “*confirmar esse quadro de vulnerabilidades*” em que estes sujeitos jovens estariam envolvidos (BRASIL, 2006b, p.7). Enumeram-se, em seguida, diversas porcentagens estatísticas que, além da alusão às dificuldades de acesso e permanência escolar, enfatizam problemas sociais referentes à qualificação inadequada para o trabalho, ao acesso restrito a atividades de lazer, à residência em lugares periféricos e ao envolvimento em situações de riscos configuradas por homicídios, drogadição e gravidez precoce. A população jovem, aqui visibilizada como excluída, compreende aqueles sujeitos que não estariam sendo atendidos pelos sistemas de serviços do Estado encontrando-se privados dos direitos adquiridos por outros setores. Ou seja, estariam fora do “enquadramento social” previsto. A garantia de uma determinada condição cidadã, como pretende o ProJovem não seria necessária a toda juventude, ela entra em relação nas políticas públicas, na medida em que se coloca em oposição à situação de vulnerabilidade social em que alguns grupos de jovens são elencados.

As racionalidades que sustentam as práticas das políticas públicas engendram-se na condição de um Estado que tem como máxima a manutenção de uma situação de bem estar social. De acordo com o Plano Nacional da Juventude busca-se “*criar políticas universalistas que tratem do jovem como pessoa e membro da coletividade, com todas as singularidades que se entrelaçam*” (BRASIL, 2004, p.2).

Os dados demográficos que se referem à realidade juvenil são coletados e produzidos com esse esquadramento da vida do jovem, sua ênfase situa-se na forma e na intensidade de afetação que possuem sobre o tecido social. O jovem e determinados problemas que se encontram em sua realidade (defasagem na formação escolar, inadequação para o mundo do trabalho, violência,...) são considerados como sujeito e objeto das políticas públicas a partir da implicação

nessa coletividade, na medida em que interferem no bem social e no desenvolvimento do país como uma potência. O poder que possuem enquanto cidadãos ou o risco que representam como vulneráveis são medidos por meio dos efeitos que produzem junto ao desenvolvimento social e econômico.

Logo, ao entrar na agenda pública, na qualidade de problema político, a juventude torna-se objeto de intervenção como grupo populacional, tornando-se questão o modo como se insere, inclui-se, circula e interfere em alguns territórios sociais⁶.

Observemos que as ferramentas estatísticas de inferências sobre grupos populacionais adquirem importância fundamental, constituindo-se como um aparato de saber/poder ao serem utilizadas nas políticas públicas para tomar conhecimento sobre grupos juvenis e produzir os dados que justificam a sua atuação e validade. Percorrer os documentos das Políticas Públicas de Juventude é constatar que o recorte que se destina aos jovens é precisamente estatístico. Importa “quantos por cento” são parte da população, ou seja, se são parte significativa da sociedade, “quantos por cento” estão na escola, “quantos por cento” são economicamente ativos, etc.

A construção do sujeito do ProJovem e seu entorno são cunhados por meio de dados demográficos e indicadores sociais. As ferramentas que delimitam o grupo de jovens a serem atendidos, que estabelecem suas características e fabricam os dados que justificam o programa são ferramentas de leitura populacional. Com a unificação do ProJovem em 2007 para o planejamento do ProJovem Urbano, a Coordenação Nacional em conjunto com a equipe técnica do CaEd/ UFJF⁷, realizou um estudo populacional com o objetivo de estimar, para o ano de 2008, o público potencial para o programa através da formulação e análise de variáveis populacionais como escolaridade, faixa etária a ser atendida e distribuição

⁶ Território aqui empregado como território existencial. Inspirando-se na noção utilizada por Guattari e Rolnik (1986), o território diz respeito tanto ao espaço vivido quanto ao modo como os sujeitos circulam, se inserem e criam estratégias de relações e de vida nos tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e afetivos. Nesse sentido, território social diz respeito tanto aos lugares de referência (trabalho, família, escola, etc..), lugares prescritos como os de exclusão, quanto àqueles construídos pelos jovens na relação com tais prescrições.

⁷ Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

geográfica (BRASIL, 2008a, p.45). Essa nova estimativa justificou, por exemplo, a ampliação do atendimento para jovens de até os 29 anos.

No campo das políticas públicas, os jovens não são *alguns* ou *qualquer um*, uma rede de saberes e técnicas são dispensadas para intervir sobre eles como uma população específica, a partir dos quais deve se conhecer, prever, controlar quantos são, onde estão, quais são suas condições de vida, quais suas necessidades e principalmente que risco podem representar, tornando-os dados calculáveis possíveis de serem controlados. Como exemplo desse modo de intervir sobre a juventude, podemos citar também a construção do IDJ – Índice de Desenvolvimento Juvenil.

São conhecidos e sabidos entre nós os usos do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano. Criado em 1990, o IDH refere-se a um cálculo estatístico a partir de índices educacionais (média de anos de estudos na escola regular), de expectativa de vida da população e PIB (Produto Interno Bruto per capita). Desde 1993, esse instrumento vem sendo utilizado, dentre outras organizações e setores, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, para, em nível mundial, hierarquizar os países a partir do seu “desenvolvimento humano” produzindo as categorias de “países desenvolvidos”, “países em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos”. Ao levar em consideração essas novas dimensões citadas, esse índice representa uma mudança na compreensão de desenvolvimento social, antes apenas considerado em seu âmbito econômico, ampliando-se sob a perspectiva do “paradigma do desenvolvimento humano” (WAISELFISZ, 2007, apud NAJBERG, OLIVEIRA, 2000).

A partir do IDH foi elaborado o IDJ - Índice de Desenvolvimento Juvenil. O IDJ foi construído com a organização e publicação do Relatório de Desenvolvimento Juvenil, que já obteve três números, cada qual nos anos de 2003, 2005 e 2007 respectivamente, contemplando o período em que estamos explorando a visibilidade adquirida pelos jovens na cena política.

Organizado inicialmente pela UNESCO, o Relatório de Desenvolvimento Juvenil representou um segmento de estudos inéditos sobre a realidade da

juventude, traçando um amplo panorama da situação social e econômica de jovens entre 15 a 24 anos.

Em conjunto, os estudos pretendem focalizar a situação social e econômica dos jovens do Brasil e, com as sucessivas publicações, sua evolução ao longo do tempo, tendo como objetivo principal a constituição de um indicador sintético do nível de vulnerabilidade juvenil, denominado Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) (WAISELFISZ, 2007, p. 10).

Para a construção desse indicador de vulnerabilidade (IDJ), a partir da adaptação e reestruturação de referências do IDH, foram consideradas as seguintes dimensões dentre os jovens de 15 a 24 anos:

- Dimensão referente ao conhecimento: constituindo-se a partir de indicadores de analfabetismo, escolarização adequada e qualidade de ensino; sintetizando-se no Índice parcial de Educação;
- Dimensão referente a “uma vida longa e saudável”: constituindo-se a partir de indicadores de mortalidade por causas internas e mortalidade por causas violentas; sintetizando o Índice parcial de Saúde;
- Por fim, dimensão que caracteriza o “nível de vida digno”: constituindo-se a partir de indicadores de renda familiar *per capita*; sintetizando o Índice de Renda.

As fontes de dados que subsidiam esses índices são adquiridas por meio do cruzamento de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/Datasus) e de relatórios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAE. Todas essas pesquisas e instrumentos têm como proposta evidenciar comportamentos específicos da população brasileira, produzindo também quadros de vulnerabilidade que, dentre outros efeitos de poder, legitimam a intervenção do Estado.

Tratando dos estudos de Foucault, Senra (1996) assinala que o saber estatístico, ao configurar-se como uma ciência política, “acaba por se tornar um dos principais fatores técnicos do desbloqueio da arte de governar, ao ser capaz de formar a população” (SENRA, 1996, p.94). Ao estudar a expansão demográfica na Europa no século XVIII e a conseqüente proliferação da produção teórica sobre as

artes de governar, Foucault (2008) percebe que o aumento do número de indivíduos colocou-se como um problema na Modernidade para as maneiras de governar. Em um de seus cursos do Collège de France, organizado no livro *Segurança Território e População* (FOUCAULT, 2008), analisando dispositivos de segurança, o autor tratou de ver como os problemas específicos da população tornaram-se preocupações para o governo. Os instrumentos estatísticos permitiram evidenciar que havia certa regularidade nos comportamentos das populações e que produziam também efeitos econômicos específicos. A população, a partir disso, adquire a homogeneidade de corpo social, tornando-se fim e instrumento do governo, uma instância de ação, onde a vida biológica do indivíduo adquire importância política. Dessa forma, o fenômeno da população torna-se preocupação, principalmente devido à economia e a estatística – racionalidades políticas das formas de governo -, adquirindo características próprias e um campo de inferência onde cada sujeito poderá ser controlado por suas taxas de natalidade, mortalidade, por seus processos de reprodução, incidência de riscos, etc. (FOUCAULT, 2008).

O IDJ, por exemplo, ao prever metas, ao subsidiar decisões e políticas sociais de alcance aos jovens, prescreve intervenções racionais sobre o modo como se dará as sociabilidades juvenis, como serão atravessadas por práticas de cuidado e de proteção e sobre as relações individuais que cada jovem estabelecerá com as instituições como escola, trabalho, família, entre outros.

A criação do IDJ é sem dúvida uma contribuição ímpar para a focalização do planejamento e da execução de políticas sociais para a juventude. Seu maior mérito, no entanto, está no fato de que sua adoção e réplica nos próximos anos poderão possibilitar o acompanhamento sistemático e evolutivo da situação dos nossos jovens explicitando os avanços, os aspectos mais críticos e os locais onde esse segmento se encontra mais exposto a situações de vulnerabilidade e exclusão social, subsidiando a avaliação de políticas sociais e a tomada de decisões (WAISELFISZ, UNESCO, 2003, p.8).

Pode parecer óbvio e consequente esse tratamento que a juventude adquire como um grupo populacional no cunho das políticas públicas, já que os jovens estão distribuídos, fazem parte daquilo que entendemos por sociedade, parecendo ser impossível não pensá-la nessa condição social. Contudo, os engendramentos produzidos para a subjetividade juvenil, como é ela é entendida, como deve ser tratada e como se define a sua inserção nesse campo social, que se constituem a

partir da articulação das Políticas Públicas de Juventude, principalmente ao tomarem como foco os jovens considerados vulneráveis, não podem ser tomados como naturais. Com a formulação de uma Política Nacional da Juventude, o segmento juvenil torna-se uma preocupação política, onde, se por um lado deve ser considerado parte da sociedade que tem direito de desfrutar do bem estar social (educação, subsistência, segurança,...), por outro deve ser esquadrihado em grupos, separando os que representam riscos, os que são vulneráveis, para ser atendidos por medidas, programas e ações específicas.

Foucault (2008) problematiza que, para efetivar modos de governar sobre as populações, se fez necessária a utilização de técnicas e existência de uma variedade de especialistas que compõem práticas que vão constituir os “problemas sociais” para os quais a ação governamental é dirigida, quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos. Essa preocupação e ocupação em torno dos riscos que circundam a realidade juvenil e de sua potencialidade para o desenvolvimento social integram ao regime de verdades de “como se deve entender a juventude” a necessidade de afirmá-los como cidadãos. Contudo, essa cidadania se dirige, sobretudo, àqueles que, por estarem imersos em situações de pobreza e desigualdades, por possuírem comportamentos desviantes e marginais, por não se adequarem à escolarização, por estarem inscritos em experiências de trabalho informais, entre outros, são enunciados sob a qualidade de uma vulnerabilidade social⁸.

O ProJovem Urbano expressa, em seu projeto, a concepção da juventude como uma fase de vida singular que pressupõem o reconhecimento de direitos e deveres. Nessa perspectiva, o jovem já é entendido como um cidadão, sendo as ações relacionadas “*a sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, bem como seu engajamento social*” (BRASIL, 2008a, p.79) como exercício de sua cidadania. Contudo, conforme já apontamos, o público a que se destina tal proposta não está inscrito nessa inserção social considerada regular, nessa prescrição sobre o exercício de cidadania. Esses jovens estão afastados da escola, a maioria não possui oportunidades de formação para o trabalho, estando inseridos em

⁸ Sobre as condições em que os jovens, por meio do ProJovem Urbano, estão inscritos nesta lógica de vulnerabilidade serão abordadas na segunda parte deste trabalho.

alternativas de trabalho precárias, diversificadas ou, muitas vezes, ilícitas. Para tal, a própria oferta do programa se coloca como uma possibilidade de efetivação da cidadania, constituída como um dispositivo para efetivar a inclusão social desses jovens. Esse dispositivo articula práticas que conduzem à reinserção escolar por meio da elevação da escolarização – justifica-se que esses jovens formam uma demanda que precisa ingressar ainda jovem no ensino médio –, à formação profissional inicial para qualificar o seu ingresso no mercado de trabalho e a realização de experiências cidadãs de participação social.

No que se refere à experiência de participação social, encontramos uma modulação entre o discurso inicial do ProJovem, formulado em 2005, e do ProJovem Urbano, criado como uma das modalidades do programa, em 2007. Inicialmente, o programa propôs esta prática de formação como a realização de uma ação comunitária (Brasil, 2006). Julgou-se, no entanto, que *“o nome ação comunitária não cobre toda a gama de conhecimentos e ações tratadas por esse componente curricular, devendo ser repensado para enfatizar a participação cidadã dos jovens”* (BRASIL, 2008a, p.36). Mais do que uma mudança de nomenclatura, sugere-se que esta prática de formação não deva levar o jovem apenas a realização de uma simples ação pontual de voluntariado, mas à reflexão sobre suas práticas e inserções sociais, de forma a consolidar experiências de participação nas comunidades onde se encontra. Por meio do PLA – Plano de Ação Comunitária – é proposta a elaboração ao longo do curso de um “mapa de desafio da comunidade”, a partir do conhecimento e do diagnóstico dos problemas da cidade e da realidade local. Esse mapeamento deve resultar na organização de uma ação específica de intervenção que considerem valores morais como a solidariedade, voluntariado e a responsabilidade pela mudança social (BRASIL, 2008a).

O PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive (BRASIL, 2008a, p.41)

Observemos que os conteúdos correspondentes a essa formação cidadã, a partir da unidade formativa “Juventude e Cidadania” apresentam os seguintes enunciados formativos de acordo com o projeto integrado do ProJovem Urbano (BRASIL, 2008a, p. 40 e 49): *“Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de*

cidadania?"; "Ser cidadão é ser ético!"; "Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é..."; "Gênero, sexualidade e cidadania."; "Noções de saúde e autocuidado"; "Efeitos do uso de drogas e suas implicações para a saúde individual e coletiva."

Nas aulas teóricas e oficinas, discutem-se questões como 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 públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre tantos outros (BRASIL, 2008a, p.35)

Estas formas de conduzir uma formação para a cidadania reservam à subjetividade cidadã a condição de algo que precisa ser executado, que pode estar ou não em pleno exercício, que passa por uma dimensão ativa. Além disso, percebemos que o programa coloca o exercício dessa cidadania como uma realidade para aqueles que se encontram incluídos socialmente, que utilizam os bens e serviços públicos, que são capazes de administrar suas próprias condutas para a não violência, para o não uso de drogas, para a vivência de uma sexualidade saudável, etc. Ao finalizar a inclusão social deste jovens o ProJovem Urbano busca com a *"reinserção na escola e no mundo do trabalho"* oportunizar o *"desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania"* (BRASIL, 2008a, p.10).

O princípio fundamental do ProJovem Urbano é o da integração entre Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens no que se refere aos direitos à educação, ao trabalho e à cidadania. Entende-se ainda que o acesso a esses direitos, assim como a outros direitos universais, só será pleno quando a sociedade reconhecê-los e, particularmente, quando os segmentos deles privados assumirem-se como cidadãos ativos, conscientes do seu direito a ter direitos e da necessidade de lutar por eles (BRASIL, 2008a, p.30).

A produção discursiva em torno desta condição de cidadania juvenil, que é fortemente afirmada pelo regime de práticas das Políticas Públicas de Juventude, estabelecendo relações com a instrumentalização do exercício dos direitos e com outras políticas de controle social, sem dúvida precisam ser melhor analisadas. Atentando, inclusive, para como se atualizam e/ou excluem discursos e saberes produzidos em outras áreas como a assistência social, as ciências jurídicas, etc. Nesta breve abordagem, optamos por situá-la como um dispositivo de inclusão

social, que se forma com as práticas do ProJovem e do ProJovem Urbano, contextualizadas na afirmação do jovem como sujeito de direito no terreno Políticas Públicas de Juventude.

Nos modos de inscrição da juventude na agenda política, alguns jovens constituem-se, principalmente através dos efeitos de saber/poder das ferramentas estatísticas, como um campo de inferência das intervenções do Estado. A fim de intervir sob as condições de vulnerabilidade e de desigualdades em que alguns jovens estão imersos, estratégias de inclusão social são formuladas, como o ProJovem Urbano, não restringindo-se somente à reinserção escolar. Nesse programa, projeta-se também um aprender a fazer-se trabalhador integrado em oportunidades mais qualificadas, um aprender a engajar-se em ações de participação social, *“visando à formação integral do jovem, considerado como protagonista de sua formação”* (BRASIL, 2008a, p.32).

A educação é legitimada pelo ProJovem Urbano, assim como por outras políticas sociais, como *“direito fundante da cidadania”*, já que tornaria possível a *“formação Básica que inclui o domínio das linguagens e dos conhecimentos necessários para compreender a vida social e o mundo do trabalho, de modo a participar deles como cidadão”* (BRASIL, 2008a, p.78). A efetivação dos direitos como cidadão vai se dar essencialmente via educação que, embasada na crença do desenvolvimento humano, pretende articular, a exemplo do ProJovem, a inserção no mercado de trabalho, formação cidadã, elevação e reinserção no processo de escolarização. Assim, pela justificativa da garantia de direitos, as Políticas Públicas para a Juventude operam, consoante com a crença da finalidade da Educação, como meio construtor da autonomia, da independência e da emancipação, tornando um determinado segmento juvenil – a saber, os considerados excluídos, em situação de vulnerabilidade social – sujeitos de uma educação com finalidades específicas.

Dessa forma, para tensionar as Políticas Públicas em programas de educação, como o ProJovem, através da problematização das práticas de evasão, precisamos estar atentos para como esse sujeito educacional é produzido ao encarnar os ideais históricos de uma educação moderna, ocupada com princípios emancipatórios do progresso e do desenvolvimento humano através da razão, do

conhecimento. Ao buscarmos entender a constituição deste jovem, sujeito de uma evasão em meio a diferentes práticas que compõem o ProJovem Urbano, colocamos em questão também esse sujeito jovem educacional, detentor de direitos que se forma a partir da agenda pública. O sujeito *“longe de constituir uma essência universal e atemporal é aquilo que foi feito dele, sua apresentação como essência esconde o processo de sua manufatura”* (SILVA, 1995, p. 249).

3.2. Técnicas de educação integral: naturalizações das políticas públicas como espaço de formação

Esta agenda é sua, estudante do PROJOVEM URBANO. Nela estão as principais informações sobre o funcionamento do Programa e várias dicas que ajudarão você a concluir o curso com sucesso. Registre aqui seus compromissos, atividades e os resultados conseguidos em cada etapa. Guarde sua agenda com cuidado. Ela vai ser útil até o final do curso! [...] O ProJovem Urbano é um Programa para jovens com idade entre 18 e 29 anos que, como você, querem ampliar seus horizontes.

Participando do Programa por 18 meses letivos, você terá oportunidade de concluir o Ensino Fundamental, obter uma Qualificação Profissional Inicial e participar de ações comunitárias que beneficiarão as pessoas de seu bairro ou de sua cidade.

Você deve aproveitar essa oportunidade e alcançar todos esses objetivos. E isso exigirá bastante dedicação (BRASIL, 2008b, p. 7).

O recorte apresentado acima é parte da Agenda do ProJovem Urbano. Esta agenda integra os materiais oferecidos ao estudante durante o desenvolvimento do curso. De acordo com o projeto pedagógico do programa (BRASIL, 2008a), o material didático disponibilizado é composto por quatro Guias de Estudo Multidisciplinares e Sínteses Integradoras destas guias, Manual do Educador, Guias e Manuais específicos para a Qualificação Profissional, Plano de Ação Comunitária, Projeto de Orientação Profissional, Caderno de Registro de Avaliações com fichas de acompanhamento e finalmente pela Agenda do Estudante.

Os guias de estudo são propostos no intuito de corresponder aos conteúdos necessários à conclusão do ensino fundamental. Eles são organizados a partir de eixos estruturantes, entendidos como “unidades formativas”, contemplando as temáticas “Juventude e Cultura”, “Juventude e Cidade”, “Juventude e Trabalho”, “Juventude e Comunicação”, “Juventude e Tecnologia” e “Juventude e Cidadania”. Temáticas que se justificam, de acordo com o projeto, por permitirem direcionar os estudos em uma perspectiva orgânica, proporcionando a integração entre os conteúdos dos guias, os conhecimentos prévios e a experiência dos jovens (BRASIL, 2008a). Toda a validade do material elaborado especificamente para o jovem que, de acordo com o projeto, recebeu uma avaliação bastante positiva dentre estudantes e educadores, pauta-se na capacidade relacional de articular conteúdos escolares à vida juvenil. Logo, a agenda do estudante foi estipulada também para contribuir com a apropriação de elementos que circundam a realidade da juventude, tendo como função *“estimular a integração dos jovens no curso e a ajudá-los a organizar seu próprio tempo de estudo”* (BRASIL, 2008a, p.22).

Uma rápida folheada na agenda nos permite visualizar sua composição por meio de técnicas e fazeres imperativos à experiência do indivíduo, entendido na qualidade de estudante. A agenda do ProJovem Urbano, mais do que um utensílio para que o jovem possa fazer suas anotações, ordenar seus registros e compromissos, oferece uma farta instrumentalização da conduta dos atendidos sob o prisma de um sujeito educacional. Ao analisarmos os regimes de saber que são colocados em vigor por meio de algumas técnicas de aprendizagem apresentadas nessa agenda, buscamos evidenciar o lugar privilegiado que as práticas de formação ocupam nas Políticas Públicas de Juventude, problematizando como elas instituem o que o ProJovem Urbano vem denominar de Educação Integral.

As “dicas”, conforme sugere o excerto inicial, que tomam forma no discurso do corpo da agenda, trazem para o jogo do verdadeiro e do falso inúmeros rituais de aprendizagem dos quais o jovem deve assumir a responsabilidade sobre sua capacidade de aprender.

ORGANIZE-SE! Estudar requer disciplina, dedicação. Você vai ter que escolher as suas prioridades. Com um bom planejamento, é possível encontrar tempo para o estudo sem abrir mão de outras atividades. Faça um plano para uma semana comum em sua vida. Reserve seis horas para as atividades não presenciais, além do período das aulas. Procure reservar

também um tempo para dedicar-se à família, ao lazer e outras atividades importantes para você (BRASIL, 2008b, p.21).

Não se aprende de qualquer forma. Nessa agenda, estipulam-se maneiras específicas de estudo, enfatizando a necessidade de um método para adquirir a capacidade de estudar. Mesmo organizado a partir de dicas e sugestões, este instrumento mina de técnicas e fazeres o campo da experiência da aprendizagem. Assim, se o jovem não aprende *“precisa criar o seu próprio sistema para se concentrar nas suas atividades”* como estudante, ou seja, *“criar hábitos de estudo, uma espécie de sistema que o oriente quando for estudar”* (BRASIL, 2008c, p.26).

Sempre que começar uma sessão de estudos: Procure um lugar calmo, onde você possa trabalhar sem ser interrompido. Marque o tempo que vai dedicar a essa atividade. Defina bem a tarefa que vai realizar. Junte os materiais necessários (livro, caderno, lápis, borracha etc.). Alterne a leitura com atividades de registro, que ajudam a fixar as ideias. No fim da sessão, verifique: você conseguiu fazer tudo o que planejou? Sobrou ou faltou tempo? O que faltou completar? Aí então: planeje sua próxima sessão de estudos (BRASIL, 2008b, p.27).

Esses fazeres presentes na agenda do estudante consideram técnicas de estudo, organização de materiais, diferenciação entre competências de memorização e compreensão, formas de expressar-se e adquirir domínio da leitura e da escrita, preparação para provas e exames, desenvolvimento da habilidade de aprender por meio da resolução de problemas, do contato com o cinema e vídeo e do trabalho em grupo. Contemplam uma gama de prescrições que buscam desde oferecer orientações por meio de práticas simples como a colocação de um clipe para separação do material de estudo, até o ordenamento de formas de raciocínio.

Organize seus materiais de estudo. Durante o curso, você provavelmente utilizará materiais de estudo complementares (textos avulsos, recortes de jornal, folhetos). Guarde-os numa pasta ou prenda-os com um clipe, ordenando-os por data ou assunto (BRASIL, 2008b, p.32).

O QUE SIGNIFICA ESTUDAR? O objetivo de estudar é aprender. Na escola, a aprendizagem consiste em três pontos: Conhecer fatos e ideias novas (não apenas escutar ou decorar novos fatos ou ideias, mas entender o sentido deles, organizá-los na mente). Integrar as novas ideias com as já existentes, para pensar sobre um assunto e compreendê-lo melhor. Expressar novas ideias, falando ou escrevendo sobre elas (BRASIL, 2008b, p.41).

Não é nosso foco descrever todas estas técnicas e fazeres para discutir a sua validade para o processo de aprendizagem. A questão que nos intriga é outra. Ao visualizarmos uma agenda como esta, recheada de “maneiras de aprender”, no contexto de um programa como o ProJovem Urbano torna-se impossível não perguntar: como as políticas públicas estabeleceram-se como este campo de formação que privilegia a aprendizagem? Falar em política social, especificamente as Políticas Públicas de Juventude, e falar em ensino seriam correlatos?

Percebe-se que vivemos um alargamento das fronteiras escolares. Aprender e ensinar não são atos que, atualmente, restringem-se ao mundo escolar. A lógica da escola expandiu-se para outros setores e atividades humanas que antes lhe eram estranhas. Nesse cenário, a educação no campo das políticas públicas e sociais parece adquirir um lugar privilegiado, alicerçado no discurso da possível transformação das pessoas e da própria sociedade por meio da formação e desenvolvimento pessoal. Articulando a mobilidade social com a capacidade de desenvolvimento econômico do país, as políticas públicas com foco na juventude traduzem que investir em educação é investir no desenvolvimento da nação.

Investir em uma política nacional integrada, com programas e ações voltados para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro representa uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil (BRASIL, 2006b, p.13).

A proposta educacional do ProJovem como política pública pauta-se no paradigma da Educação Integral. Organizada por meio de um arranjo curricular definido como inovador, a educação integral do ProJovem configura-se por meio da integração de três dimensões distintas - conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional e formação cidadã - com vista de:

[...] oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborando suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se reposicionando quanto a sua inserção social e profissional (BRASIL, 2008a, p.32).

Essa integração curricular, sob a justificativa e aspecto da Educação Integral, estabelece uma íntima relação entre a escolarização, capacitação para o ingresso no trabalho e necessidade de formação para a cidadania. A concepção desse tripé que fundamenta o currículo não pode simplesmente ser compreendida por meio de

demandas provindas da realidade dos jovens. As políticas sociais tomam para si a tarefa educacional como uma proposta que busca dar conta da “auto realização” e do “*desenvolvimento pessoal*” de cada jovem, correspondendo à necessidade de formar “*as novas gerações de acordo com o projeto histórico de uma sociedade*” (BRASIL, 2008a, p.14).

Logo, em seus marcos conceituais, o ProJovem a partir do entendimento de aprendizagem como “*a construção de saberes, competências e capacidades por meio da re-significação de elementos sociais e culturalmente transmitidos*” (BRASIL, 2008a, p.148), estipula como ensino, na perspectiva dessa ação subordinada a um projeto de formação, a tarefa de “*articular as demandas sociais por cidadãos escolarizados com as necessidades de auto-realização das pessoas*” (BRASIL, 2008a, p.150).

Nessa proposição de Educação Integral, que coloca o projeto educacional a serviço da preparação dos jovens para o mercado de trabalho e formação para a cidadania, percebemos que o desenvolvimento das capacidades cognitivas encontra-se cada vez mais inerente a aprendizagem de competências que promovam esse (re)posicionamento social. Há uma “moral social” claramente imbricada na formação de sujeitos por meio da educação, no contexto do ProJovem, que se relaciona tanto com a fabricação de jovens produtivos, aptos por meio da escolarização e do trabalho, quanto para sensibilizá-los a assumir um lugar frente à comunidade em que estão inseridos, frente ao exercício da cidadania.

Esse entendimento de Educação Integral no ProJovem atualiza alguns discursos que a configuram nas políticas educacionais. O documento intitulado “Educação Integral”⁹, da Série de Mais Educação (2009), em busca de fundamentar esta discussão, apresenta a Educação Integral como uma proposta capaz de não somente garantir a universalização do acesso, mas principalmente qualificar a permanência e aprendizagem na escola pública por meio articulação com outras

⁹ Este caderno faz parte de uma trilogia denominada “Série Mais Educação” produzida com a finalidade de contribuir para a conceituação, operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação, proposto pelo governo federal. Analisamos o segundo desta série que apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. Este documento foi produzido pelo grupo de trabalho (convocado pelo Ministério da Educação sob a coordenação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes do âmbito acadêmico e de organizações não-governamentais comprometidas com a educação.

políticas sociais. Os espaços escolares são vistos como forma de intensificar os processos de territorialização das políticas públicas.

De acordo com as proposições desse documento, a sociedade contemporânea tem desafiado a instituição escolar com a atribuição de diversas funções que, anteriormente, não estavam sob sua responsabilidade, fazendo com que esta se coloque não apenas como educadora, mas também como protetora. Frente a esse desafio, a proposta de uma “Educação Integral” busca ampliar as *“possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático”* (BRASIL, 2009, p.19). A escola pública, dessa maneira, passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas exatamente como escolares, mas que, se não forem garantidas, resultam muitas vezes na inviabilização do trabalho pedagógico.

A formação dessa série discursiva por meio das práticas propostas para a educação integral que reforça esse binômio, educação e proteção social, estabelecem seus laços de legitimidade principalmente a partir do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao reiterar a obrigatoriedade do acesso e permanência escolar, previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ECA aponta a necessidade do desenvolvimento de um sistema articulado de proteção/atenção à criança e ao adolescente do qual a escola é parte.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009, p.27).

Analisando o documento da série “Mais Educação”, é possível constatar que a construção de uma proposta de Educação Integral se dá perante a análise das desigualdades sociais, afirmando-se como uma política que *“no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza”* (BRASIL, 2009, p.10). A educação integral se articula às políticas públicas que buscam intervenções junto às condições de desigualdade sociais, a partir do entendimento de que a situação de vulnerabilidade e risco social,

mesmo não sendo determinante, estão relacionadas ao baixo rendimento escolar, à defasagem entre idade/série, assim como à reprovação e a evasão. Citando estudos de Henriques (BRASIL, 2009, apud HENRIQUES, 2001), esse documento aponta que se pode encontrar relação entre a pobreza, a violência, o risco social e as dificuldades de permanência na escola, contribuindo inclusive para a perpetuação dos ciclos intergeracionais de desigualdade. Essas desigualdades são produzidas também no âmbito escolar, já que, conforme ressaltado, no Brasil *“a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação”* (BRASIL, 2009, p.14).

Essa série discursiva que exerce uma continuidade entre a educação e a proteção social, a partir da proposta da integralização da formação escolar, se estabelece a partir das condições de possibilidade que emergem da categorização de uma situação vulnerável e de risco social em que estão imersos alguns educandos, principalmente aqueles que não correspondem ao sucesso escolar. Formulação que é, inclusive, muito semelhante às justificativas abordadas anteriormente que situam a necessidade de criação do ProJovem e de afirmação de um contingente juvenil como cidadãos.

Retomando dados estatísticos e indicadores sociais, o documento “Educação Integral” (BRASIL, 2009) reitera que 16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Nas regiões mais pobres, como Norte e Nordeste, somente 40% das crianças concluíram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, apud INEP, 2003). A partir disso, reafirma-se a necessidade de promover políticas que primem não só pela garantia do acesso à escola, mas que tomem como pauta também a permanência e aprendizagem no espaço formal de ensino. A educação integral toma, com isso, o lugar de intervenção sobre as demandas sociais que se relacionam com os processos escolares, na perspectiva de atenção integral. A Lei nº 10.172, de nove de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, além de apontar como objetivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a oferta da *“educação em tempo integral em 50% das escolas públicas”*, posiciona como principais necessitados *“crianças das camadas sociais mais necessitadas”* e *“crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”* (BRASIL, 2001, p.24). A valorização

da educação integral na legislação vigente se institui como um meio de assistência social.

Outro aspecto importante é que a Educação Integral, na forma como é elaborada pelas políticas e projetos educacionais, lida com a necessidade de ampliação das variáveis de tempo e espaço escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – prevê a progressiva ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87). O Plano Nacional de Educação, antes citado, aponta como estratégia para a efetivação da meta da oferta de educação integral o aumento, também progressivo, da permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola para um período *“igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo”* (BRASIL, 2001, p.8).

Nessa ampliação dos espaços e tempos escolares, sem retirar da instituição educacional o privilégio de ser a catalizadora da experiência que se estabelece com a aprendizagem, o texto para o debate da Educação Integral (BRASIL, 2009) afirma ser preciso prever outros lugares de formação. Somente a duplicação da carga horária escolar, além de não ser a garantia de uma educação integral, pode provocar processos de *“hiperescolarização”* (BRASIL, 2009, p.38) não apresentando os resultados desejados. A Educação Integral deve proporcionar outras experiências de aprendizagem fora do espaço escolar formal, mas que estejam previstas nos projetos institucionais, que provenham de demandas diagnósticas no âmbito educacional e que estejam relacionados com a comunidade onde está inserida.

Como exemplo, são citadas nesse documento algumas experiências educacionais que buscam articular a educação integral, por meio de atividades socioculturais no contra turno escolar ou que propõem a *“escola integrada”* buscando romper com a dicotomia entre o escolar e não escolar e que se organizam por meio da concepção da *“cidade educadora”* (BRASIL, 2009, p.21). Apesar de suas diferenças e distinções, afirma-se, sobretudo, a possibilidade de aprender não apenas nos limites escolares, mas em todos os espaços da comunidade. Semelhante ao que se estipula por meio do ProJovem Urbano.

Um dos principais objetivos do ProJovem Urbano é ajudar os estudantes a *“abrir as portas de sua cidade”*, para conhecer e aproveitar melhor os

serviços e oportunidades que ela oferece. Junte os amigos e saia da toca!
(BRASIL, 2008b, p.14)

A Educação Integral, no contexto das políticas educacionais, só se torna possível quando fundada a partir de “redes socioeducativas”, criando outra cultura para a tarefa de educar e formar que busca na escola seu *locus* catalisador, mas que exploram os potenciais educativos da comunidade onde a escola está inserida. Essa comunidade, com isso, passa ser entendida como “*comunidade de aprendizagem*”, que por meio dos estudos de Torres (TORRES, 2003) vincula-se à seguinte definição:

Uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (BRASIL, 2009, apud Torres, 2003, p. 83).

Essa ampliação do sentido da escolarização, constituindo esse sujeito que está em formação a todo o momento e em todos os lugares sociais, sem, contudo desmerecer a escola enquanto instituição imprescindível ao desenvolvimento humano, certamente relaciona-se com o lugar privilegiado que as práticas de formação adquirem nas Políticas Públicas de Juventude. Podemos nos perguntar se a educação integral, aqui, não opera como um elo, que talvez estivesse perdido, entre a escolarização e a sociedade. Com essa ampliação dos espaços de aprendizagem, a legitimidade do processo de escolarização não é esvaziada, já que sua lógica parece espalhar-se por muitos outros lugares, o que reforça a sua institucionalização perante o contexto social e a naturalização desse sujeito da educação. Na “comunidade de aprendizagem” que se consolida por meio das redes socioeducativas os indivíduos são constituídos como “sujeitos em aprendizagem”, tornando-se objetos de uma formação onde a educação e a proteção social parecem já não ser mais distinguíveis.

APRENDER AO LONGO DE TODA A VIDA. Nos dias de hoje, é cada vez mais necessário que as pessoas, mesmo depois de adultas, continuem aprendendo, se atualizando no seu ramo profissional e mesmo em outros assuntos relevantes para sua vida pessoal ou para o desenvolvimento de sua comunidade. Ao concluir o curso do ProJovem Urbano, você deve estar pronto para se tornar um estudante autônomo, uma pessoa que sabe buscar as informações e os conhecimentos de que necessita, sabe avaliar quais são seus pontos fortes e fracos, sabe decidir em que vai investir.

Aprender a vida toda. Esse é um direito seu. Não abra mão desse direito!
(BRASIL, 2008b, p.135)

No contexto do ProJovem, esse espelhamento das funções escolares para além do simples desenvolvimento da capacidade de aprender determinadas competências, efetua-se cada vez de forma mais propositiva a captura desse sujeito pela educação-proteção. A difusão da crença na educação em meio as políticas públicas de juventude coloca o regime de práticas de programas como o ProJovem sobre um eixo cada vez mais pedagogizador, onde a ação sobre a vida do jovem deve incidir sobre o seu intelecto constituindo a necessidade de sua constante formação. A agenda do ProJovem, que utilizamos como disparador desta análise, evidencia modos de organizar e conduzir as práticas educativas com os jovens, pautados na intenção reguladora e disciplinadora do aparato escolar que se desloca para os programas no campo das políticas sociais.

Ao analisar a matriz moderna da escolarização, Larrosa (2002) enfatiza que esta instituição introduziu a captura dos sujeitos utilizando-se de dispositivos pedagógicos que, ao mesmo tempo em que regulam, acabam por produzir indivíduos. Esses dispositivos se organizam por meio de operações e pretendem medir, mediar, avaliar, pedagogicamente alguma modalidade da pessoa consigo mesmo, tendo, como seu objetivo último, a sua transformação. O saber pedagógico dispõe sobre cada sujeito em sua individualidade, como objeto de vigilância e correção.

Coimbra e nascimento (2008), ao analisarem alguns programas compensatórios, discutem as funções destes, como a de “integrar” os sujeitos que, de alguma forma, escapam do processo de institucionalização/ disciplinarização/ normalização produzido no espaço escolar. Ao pretenderem fixar esses sujeitos na escola, preocupam-se somente com a “integração” na sociedade sem que a organização e o funcionamento escolar, seus objetivos, finalidades e currículos, e acrescentaríamos a própria formulação da integração social, sejam postos em discussão. Essas práticas compensatórias, segundo a autora, se organizam por meio do “território da falta”, onde o projeto educacional deve sempre compensar uma falta do educando, que ao institucionalizar o fracasso torna cada vez mais natural a inferioridade de determinados sujeitos.

A agenda do estudante, ao instaurar esses saberes e técnicas sobre as formas de aprender, constitui a subjetividade estudantil do jovem enfatizando o território da falta. Ela opera com a ideia de estudante como um sujeito incompleto, que precisa ser instruído por meio da alusão a sua capacidade racional com a qual deve organizar e gerir a sua experiência. O sujeito da razão, por meio de práticas educacionais, é convocado a racionalizar a sua experiência com o mundo, racionalizar sua relação com o tempo, com seu modo de estudo, sua maneira de concentrar-se, etc.

Aparentemente, durante uma palestra ou exposição oral do professor, os alunos estão só escutando. Alguns podem estar completamente distraídos ou mesmo dormindo. Palestras e aulas expositivas parecem colocar os alunos numa posição de passividade. Não se engane! Se você quer de fato aproveitar uma exposição oral feita pelo professor ou uma palestra feita por um especialista, você precisa estar muito ativo. Precisa esforçar-se para se manter concentrado, para compreender e guardar os pontos principais. Observe como você se comporta assistindo a uma palestra. Você tende a se distrair e ficar sonhando acordado? Quanto tempo você consegue manter a atenção? Você é capaz de tomar notas enquanto a pessoa fala? Que truques você usa para manter a concentração? (BRASIL, 2008b, p.97)

Aproveite bem seu precioso tempo de estudo. Além de “criar” o tempo para se dedicar ao estudo, é importante saber aproveitar bem esse tempo (...) Quando você estuda, tem que lidar com muitas ideias novas, ideias com as quais não está acostumado. É por isso que é tão fácil distrair-se: a cabeça quer voltar a pensar naquilo que já é conhecido. As ideias novas e o desconhecido sempre provocam um sentimento de insegurança. Aí, a pessoa vai ficando angustiada ou nervosa. A tentação é desistir. Você pode superar esse sentimento de estar perdido e desanimado. Para isso, é preciso que você estabeleça objetivos claros, que deem sentido ao que está fazendo. Você precisa criar o seu próprio sistema para se concentrar nas suas atividades. Se você criar hábitos de estudo, uma espécie de sistema que o oriente quando for estudar, isso vai ajudá-lo a superar esses problemas. Você vai aprender com mais facilidade e ficar satisfeito por estar com novas ideias na cabeça. (BRASIL, 2008b, p.26)

O Programa opera com a ideia de sujeito na incompletude que deve sempre estar em movimento de centrar-se e auto trabalhar-se, sujeitando-se a uma constante auto problematização. Esse sujeito educacional produzido pelas práticas de educação integral do ProJovem é visto como *locus* de pensamento e de ação ao imprimir a necessidade de voltar-se intencionalmente para seu interior para: auto regular-se, tornar-se sujeito de seus direitos, apropriar-se de seu lugar na comunidade, na sociedade, enfim, tornar-se sujeito de si mesmo. Toda a investida do ProJovem provoca o jovem a reelaborar sua relação consigo de forma a reposicionar-se frente seus modos de circular na sociedade. Observemos a

definição das atitudes esperadas, conforme o plano pedagógico (BRASIL, 2008a), a partir de cada “eixo estruturante” das unidades formativas previstas no detalhamento do currículo:

- Unidade Formativa I - Juventude e Cultura: *“Reposicionamento diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico”* (BRASIL, 2008a, p.80).
- Unidade Formativa II - Juventude e Cidade: *“Reposicionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social”* (BRASIL, 2008a, p.83).
- Unidade Formativa III - Juventude e Trabalho: *“Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola”* (BRASIL, 2008a, p.85).
- Unidade Formativa IV: Juventude e Comunicação: *“Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação”* (BRASIL, 2008a, p.88).
- Unidade Formativa V- Juventude e Tecnologia: *“Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias”* (BRASIL, 2008a, p.90).
- Unidade Formativa VI - Juventude e Cidadania: *“Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas)”* (BRASIL, 2008a, p.92).

É preciso problematizar essas capturas dos jovens em práticas de formação no contexto das políticas, entendendo que a educação é uma prática histórica com usos determinados, reforçados na medida em que disseminam saber e poder por todo o tecido social, especialmente por instituições em que o indivíduo precisa exercer ofícios, ser curado, examinado, treinado. Entender a educação nessa perspectiva nos mostra que o próprio *“pensamento humano é cultural e historicamente marcado, que as categorias para pensar o ser humano são elas próprias humanas, construções nossas, históricas.”* (ARAÚJO, 2002, p.78).

A educação, ao se escolarizar na modernidade, passou a exercer um papel de controle e adaptação. No contexto do ProJovem Urbano, podemos observar que o jovem, como sujeito educável, é objetivado nas práticas de formação que

pretendem alcançá-lo, como um indivíduo incompleto por natureza. Uma incompletude que pode se aproximar de uma condição mais plena e ampla, quando se torna possível desenvolver sua potência, apresentada quase como uma essência própria da juventude, para o bem próprio e social. Nesse apelo para que o jovem se “reposicione” socialmente, as práticas de formação vinculam o sujeito consigo mesmo, sujeitando-o à própria subjetividade, assegurando também sua sujeição ao outro e ao seu governo.

Entender os sujeitos modernos, nesse caso, os jovens, como sujeitos educáveis, como uma invenção histórica e contingente, permite que os pensemos não como um resultante de capacidades latentes à espera para “desabrochar” em um meio favorável, ou ainda oprimidos por uma cultura imposta. Entender a historicidade do humano é problematizar como nos tornamos sujeitos na relação com os outros e com nós mesmos, inscritos em jogos de verdade e tecnologias de poder de uma educação contemporânea.

3.3 Dentre dispositivos e jogos de verdade: a evasão do discurso educacional a partir das práticas de criação do ProJovem.

Percorremos este itinerário analítico até aqui para situarmos algumas composições conceituais em torno da temática da evasão no discurso educacional, escolhendo partir das práticas localizadas em torno da criação do ProJovem. Essa estratégia, que dialoga com o procedimento genealógico de Foucault, levou-nos a problematizar alguns dispositivos e técnicas que buscam efetivar a inclusão social dos jovens com a oferta do programa.

Entendemos que, na medida em que esses dispositivos e técnicas organizam práticas que propõem lugares e maneiras para efetivar essa inclusão, que dispõem saberes sobre o que é ser um jovem incluído, muito também se afirma sobre aquele, que contrariamente à investida do programa, configura a situação de uma evasão.

Conforme já discutido, as Políticas Públicas de Juventude, ao tomarem a juventude como foco de suas ações, configurando-a como problema político na agenda pública, instaura um novo aparato institucional designado a reconhecer sujeitos jovens como uma categoria social específica. Para considerar as especificidades desse público juvenil, esferas e especialistas no campo das políticas públicas ocupam-se de conhecer e produzir dados sobre a realidade da juventude brasileira, categorizando uma leitura que, com a reatualização de indicadores sociais, inscrevem certos grupos de jovens na condição de uma vulnerabilidade social.

Localizado esse problema como objeto de intervenção política, que toma cara, cor e corpo nos jovens pertencentes a classes de baixo poder aquisitivo, moradores das grandes periferias, desconectados da lógica da escolarização e da formação para o trabalho, ações como o ProJovem prescrevem a necessidade de garantir-lhes os direitos que possibilitem o pleno exercício da cidadania. Na execução dessas ações que efetivam a implementação do ProJovem, a educação se coloca como condicionante dessa subjetividade cidadã, ampliando os espaços de formação para outros âmbitos da sociedade e instituindo práticas embasadas na crença do desenvolvimento humano.

Sendo assim, se o ProJovem espera que os jovens atendidos tornem-se cidadãos, reposicionando-se nas dinâmicas das instituições de educação e trabalho, aqueles que, distanciando-se dessa oportunidade, fazem-se sujeitos de uma evasão, certamente estão implicados muito mais do que em uma simples ausência. A evasão, no contexto das proposições do programa, ganha, com isso, outros contornos que a localizam neste lugar de problema. Articuladas e estes dispositivos que conduzem ações para o reposicionamento do jovem à ordem social, as práticas que implementam o ProJovem estabelecem jogos de verdades sobre a evasão, aquilo que Foucault (2003) vem denominar de um conjunto de prescrições de regras de produção de verdade, prescrições que certamente atualizam concepções vigentes no campo educacional assim como exercem sobre elas novas formulações. A emergência da evasão como problema no contexto do ProJovem se funda também a partir de um dizer verdadeiro sobre estas formas de inclusão.

Ao problematizar os jogos de verdade, Foucault (2003) entende por verdade um conjunto de procedimentos, de práticas, que permitem produzir aquilo que será considerado como verdadeiro, fazendo nascer determinadas formas de subjetividades, determinados domínios de objetos, determinados tipos de saber. Colocar esses jogos em análise é considerar a historização de suas práticas, uma história que não se ocupe de verificar o que há de verdadeiro nos conhecimentos, mas uma análise das forças, dos jogos que se estabelecem entre o verdadeiro e o falso (FOUCAULT, 1984b). A própria verdade não está e não pode ser considerada fora das relações de poder. A verdade está circularmente ligada aos sistemas de poder e saber que a produzem, conferindo seu *status*, assim como os efeitos de poder que a acompanham quando determina sobre sujeitos, domínios e objetos, o que pode ser tido como legítimo.

A partir dessas considerações, entendemos que analisar a evasão, isto é, este distanciamento entre os educandos e os sistemas ou estratégias de ensino como o ProJovem Urbano, e o lugar que ela ocupa nos debates e discussões no âmbito da educação pública brasileira, só é possível considerando as relações de força, os jogos de verdade nos quais ela está constituída como problema.

Ao debruçarmo-nos sobre o estado de arte que circunda a evasão no contexto educacional podemos constatar que a quase totalidade de pesquisas que, de alguma maneira tomam esta temática para análise, está atrelada ao regime de discurso do fracasso escolar. Falar de evasão parece ser o mesmo que falar de desistência do aluno, da falta de interesse dos educandos, das situações de exclusão onde eles estão envolvidos ou ainda procurar justificativas em meio à má qualidade do ensino.

Ferraro (1999), em um de seus importantes artigos sobre o diagnóstico da escolarização brasileira, por discordar do tratamento compartimentado na produção de conhecimento sobre uma série de fenômenos escolares relacionados com o não acesso à escola, à evasão, à reprovação e repetência, cunhou as categorias de análise “exclusão *da* escola” e “exclusão *na* escola” (FERRARI, 1985), utilizando-as em suas pesquisas. Segundo o autor, a necessidade de agregar estes dois termos sob um conceito, diz respeito à necessidade de inter-relacionar múltiplos

acontecimentos que motivam o fracasso escolar, que não estariam resolvidos com a popularização e a obrigatoriedade de acesso na escola.

A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar” (FERRARO, 1999, p.24)

Como bem ressalta o autor, a introdução do termo exclusão no estudo do fracasso escolar introduz também uma mudança na compreensão dessa questão, tanto no plano científico quanto político. Já que *“perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem”*. Ou ainda *“não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas”* (FERRARO, 1999, p.24). Isso muda o eixo de compressão em torno da questão do fracasso escolar, ou ainda, na perspectiva da evasão, provocando também consequências nas práticas pedagógicas, políticas e sociais.

Vemos, com o exemplo desta articulação conceitual de Ferraro, que o estudo da evasão no contexto escolar está atrelado à produção discursiva em torno do fracasso. O Estado de Arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto, 2004) indica que as compreensões sobre as dificuldades de permanência na escola apresentam diferentes perspectivas, mas que sempre se relacionam a um problema que ora é corporizado em diferentes personagens, sejam eles professores, alunos ou nas famílias dos educandos, ora localizado na instituição escolar, social, familiar ou em mais de uma delas. As autoras, a partir de uma amostra composta por teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, efetuaram um mapeamento das concepções que designam o construto conceitual do fracasso escolar. Essas concepções, apesar de mobilizarem o problema em diferentes cenários e personagens, parecem partir de uma imagem ideal de educação, de educador, de educando ou de espaço educativo.

De acordo com Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), ao localizar o fracasso escolar como problema psíquico, o prejuízo da aprendizagem escolar relaciona-se com a capacidade intelectual dos alunos, partindo da premissa de um ideal de sujeito educável, capaz de se desenvolver plenamente. As compreensões psicologizantes que sustentam esta concepção buscam na “imaturidade psíquica” explicações para os fenômenos de agressividade, ansiedade, dificuldades de atenção como causas da não aprendizagem, sem, muitas vezes, considerar a existência concreta da escola. As únicas relações sociais em que os alunos em geral são compreendidos nesta abordagem limitam-se ao âmbito familiar, apontado frequentemente como o responsável pelas carências do desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Nas pesquisas em que o fracasso escolar é enunciado como um problema técnico, a ênfase sai do aluno e recai sobre o professor. A evasão dos estudantes é concebida como efeito de falta de domínio e de técnicas de ensino inadequadas. O ambiente da escola é levado em consideração, porém, reduzido na relação dual e abstrata entre aluno e professor. Nessa vertente, leva-se em consideração que os alunos possuem dificuldades individuais, mas que podem ser sanadas de acordo com a eficácia da técnica pedagógica (Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto, 2004).

Outras abordagens posicionam o fracasso escolar como questão institucional, analisando a escola como instituição social capaz de reproduzir e transformar a estrutura social. As perspectivas críticas que povoam essa compreensão apontam que a análise do fracasso escolar precisa levar em conta a inserção da escola em uma sociedade de classe regida pelos interesses do capital que estende sua lógica excludente à educação escolar (Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto, 2004).

Outro eixo investigativo considera, ainda, o fracasso escolar como questão política. Aqui também a escola é entendida como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade. Contudo, enfatiza-se a dimensão política da escola focando as relações de poder estabelecidas no interior da instituição, principalmente a partir do tensionamento da violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante em detrimento da cultura popular (Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto, 2004).

Ter presente esta rede discursiva em torno das produções sobre o fracasso escolar se faz importante para indagarmos o quanto esta delimitação como problema, na medida em que submete o fenômeno da evasão como efeito e consequência, constrange também tudo o que se produz sobre a evasão e pode se atualizar nas práticas do ProJovem Urbano. Foucault (2009), no questionamento da produção de verdades por meio da análise discursiva, nos ensina a desconfiar dessas redes de saber que nos permitem dizer onde podemos reconhecer a fonte dos discursos, desses aparatos que exercem o aperfeiçoamento sobre os discursos, dessas figuras onde podemos encontrar o papel positivo da produção de conhecimento como o autor, a disciplina, o comentário. Desfazendo-se dessas categorias que imprimem a continuidade no pensamento, o autor nos incita a analisá-las sob o princípio de inversão, já que arquitetam “*todo um jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso*” (Foucault, 2009, p.52), delimitando a produção de saberes que conferem validade a nossas práticas.

A noção de fracasso é um engendramento histórico que estabelece uma regularidade entre o fenômeno da evasão e os demais “problemas” que tencionam a escolarização e se colocam em oposição ao limiar da obrigatoriedade do ensino. Sendo a educação “direito de todos”, que proporciona o “*pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania*” (Art. 205, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988), a evasão torna-se problema ao interpelar esta formação do ser cidadão, na medida em que é equacionada em oposição ao “direito à educação”.

A formação histórica das práticas de obrigatoriedade e ingresso nos sistemas de ensino que justificam o direito à educação e a naturalidade com que hoje a compreendemos certamente merecem reflexões à parte, que não daremos conta neste estudo, mas que se colocam como novas perguntas que decantam de nossas problematizações. O direito à educação é uma invenção que toma forma a partir do século XVIII, ligado ao processo de escolarização e à emergência da democracia liberal a partir do ideal de cidadania e dos direitos humanos. Veiga Neto (2004) salienta a importância de entendermos “a educação como direito”, a partir de uma noção contemporânea, analisando-a nesse quadro de referência de um Estado cada vez mais individualizante e totalitário. Segundo o autor “*disso resulta a ampliação do*

papel conferido à escola como instituição de regulação social, de modo que o deslocamento neoliberal a que hoje se assiste – da “educação como direito” para a “educação como mercadoria” – terá implicações que vão além do que as análises marxistas costumam apontar.” (VEIGA NETO, 2004, p.69).

Estabelecendo-se nessa relação de causa com o fracasso escolar, a evasão torna-se uma das sombras que, além de comprometer o projeto de universalização da educação, também confere valor à qualidade de ensino. Além de ocupar um lugar relevante nas discussões que abrangem o projeto de educação brasileira, a evasão também está relacionada com as políticas educacionais que objetivam a efetivação do direito à educação.

Semelhante à criação do ProJovem, que pretende, em seus objetivos, elevar a escolaridade de um grupo de jovens, outras ações e políticas no campo da educação registram essa preocupação em torno da garantia da universalização de acesso ao ensino básico. O Plano Nacional da Educação - PNE (BRASIL, 2001), por exemplo, aprovado pelo Congresso Nacional em 2000 para vigorar por dez anos, até 2010, traz como principais objetivos e prioridades a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública. O próprio ideal de formulação de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional, de acordo com o que se afirma nesse documento, se dá consonante a instalação da República no Brasil, condicionado ao discurso de que *“a medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País.”* (BRASIL, 2001, p.7). Este documento tem suas condições de possibilidades em meio a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e com o “Plano Decenal de Educação para Todos”, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO, em Jomtien na Tailândia, em 1993.

O projeto de lei que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE), proposto para vigorar de 2011 a 2020, enviado pelo Governo Federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, da mesma forma dá continuidade a essas proposições. O novo

PNE (BRASIL, 2011) tem como ponto fundamental a universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais. O projeto estabelece estratégias para alcançar a universalização do ensino dos 4 até 17 anos. Das 20 metas previstas nesse plano, as quatro primeiras tratam da efetivação do direito à educação: com a ampliação do atendimento escolar à população de quatro e cinco anos e comprometimento com a oferta de educação infantil, de forma a atender a 50% das crianças até três anos; com a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos; com a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, propondo elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas, no Ensino Médio, para 85%, nessa faixa etária. Além dessas estratégias que contemplam a ampliação do ensino, outras metas do PNE tomam como fim a garantia à educação com a elevação da taxa de alfabetização e escolarização de públicos que já se encontram fora ou em defasagem nos sistemas de ensino (BRASIL, 2011).

Percebe-se que a ampliação prevista pelo novo PDE parece investir na institucionalização da criança na escola cada vez mais cedo, prática que já é realidade com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, através da Lei 11.274/2006, tornando seis anos a idade de ingresso escolar obrigatório. Em nota técnica do Ministério da Educação sobre o novo Plano Nacional da Educação, afirma-se que estudos nacionais e internacionais evidenciam que a universalização da educação infantil é uma das garantias da frequência escolar nas próximas etapas. Nessa perspectiva, a não frequência na educação infantil é entendida como uma das possíveis causas da evasão escolar considerando que *“uma das explicações seriam a persistência das desigualdades de desenvolvimento cognitivo observadas antes dos 3 a 4 anos que seriam agravadas pelas desigualdades de acesso à escola no período pré-escolar.”* (BRASIL, sem data de publicação - b, p.8)

Dentre os estudos que comprovariam este efeito positivo que a educação infantil teria no progresso escolar, vale ressaltar a citação de Cunha (BRASIL, sem data de publicação - b, *apud* CUNHA, 2005). Ao apresentar modelos para o desenvolvimento infantil, a autora constata que, mesmo a criança estando imersa em um ambiente doméstico adverso, o desenvolvimento de algumas habilidades pode ser recompensado por intervenções corretas durante a primeira infância e que

estas habilidades adquiridas em período precoce geram um aumento do retorno de investimentos no período seguinte.

Apesar de alguns autores afirmarem em suas pesquisas que a produção da evasão, entendida na lógica do fracasso, está, muitas vezes, imersa no próprio processo de escolarização (Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto, 2004), as deliberações legislativas, no âmbito da educação brasileira, parecem investir cada vez mais na ampliação do acesso escolar. No âmbito dessas medidas, a evasão adquire como contornos os “perigos”, “riscos” e “prejuízos” em que os indivíduos estão sujeitos, principalmente na primeira infância, sobretudo se fazem parte de grupos desfavorecidos socioeconomicamente. Nessas formulações políticas, está implícito que as crianças não atendidas-protegidas pela educação infantil, principalmente se estão em ambientes familiares considerados insuficientes para o seu desenvolvimento (o que popularmente chamamos de famílias desestruturadas), possivelmente serão aquelas que não conseguirão frequentar a escola.

No aspecto político referente à gestão governamental, a evasão passa a ser problema quando integrada aos índices estatísticos que serão usados para avaliação da educação no Brasil e para as avaliações externas que conferem valor ao nível de desenvolvimento socioeconômico. Como exemplo deste lugar determinante da evasão nos índices de qualidade, podemos citar a elaboração do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, alicerçado em diretrizes de ação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Este índice foi criado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao MEC - Ministério da Educação, objetivando criar um indicador capaz de mensurar a qualidade da educação básica.

No Brasil, a questão do acesso está praticamente resolvida, uma vez que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados. Assim, um indicador de desenvolvimento educacional deveria combinar tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar (FERNANDES, 2007, p.7).

De acordo com Reynaldo Fernandes (2007), mentor do Ideb e também presidente do Inep em 2007, as análises sobre o desempenho educacional, até

aquele momento, raramente combinavam indicadores correspondentes ao fluxo escolar – aprovação, repetência e evasão – com os indicadores que refletem a pontuação em exames de proficiência. Para Fernandes (2007), a relação entre estes dois índices está implícita na oferta de uma educação de qualidade. Com isso, ele propõe a composição do Ideb por meio da combinação matemática de uma família de índices, a saber: proficiência média dos alunos da unidade que será avaliada (escola, rede de ensino) obtida em exame padronizado; taxa média de aprovação dos alunos da unidade; parâmetro que fornece o peso da proficiência média no Ideb; finalmente, parâmetro que fornece o peso de taxa média de aprovação no Ideb. Assim, o indicador é calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar, obtidos com o Censo Escolar¹⁰, dos quais a evasão e frequência escolar fazem parte, e médias de desempenho em avaliações do Inep que propostas pelo Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, como a Prova Brasil¹¹.

Por meio dessas instâncias avaliativas, o Ideb é construído com uma escala de 0(zero) a 10, tornando possível realizar comparações com a média de 6,0 – índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. Além dessa referência a índices internacionais, o Ideb foi formulado para ser um indicador simples, possível de ser aplicado a qualquer unidade de ensino e de comparar diferentes escolas de uma rede.

A construção de um índice nacional capaz de mensurar a qualidade da educação brasileira traz inúmeros efeitos de poder e saber para as práticas educacionais. Dentre eles, poderíamos elencar o fato de com o Ideb condiciona-se o repasse de recursos ao compromisso de melhoria dos indicadores. O projeto “Dinheiro na Escola” estabelece que as transferências de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) serão acrescidas de uma parcela extra de 50%, a

¹⁰ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensino fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

¹¹ É uma avaliação censitária com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada.

título de incentivo, somente para as escolas que cumprirem as metas do Ideb (IVO, HYPOLITO, 2009).

Outro efeito resulta desta possibilidade de colocar diferentes escolas em comparação, avaliando-as a partir de uma média estipulada. Produzem-se aí uma gama de saberes que apontarão formas de educar onde o sucesso está no melhor desempenho dos alunos em exames padronizados. Vem crescendo as produções e pesquisas acadêmicas que investigam os motivos que levam determinados grupos escolares estarem além ou aquém dos indicadores estabelecidos. O artigo “A Gestão Escolar e o IDEB na escola” (SOARES, FERNANDES, NÓBREGA E MELO, 2011), por exemplo, analisou as características pessoais e de gestão escolar de 2.477 diretores de seis Estados do Brasil, com o objetivo de definir diretores eficazes, isto é, aqueles que conseguiram um bom desempenho no Ideb. O artigo “Ideb – uma possível interpretação” (CAVALCANTI, 2011) discute como escolas estaduais de Ensino Fundamental de Rio Branco têm interpretado os resultados da Prova Brasil 2009 e quais ações e estratégias são desempenhadas a partir desta avaliação, interrogando se resultam em intervenções pedagógicas que, de fato, priorizam a aprendizagem.

Implicada na produção de uma educação considerada de qualidade, a construção desses indicadores também produz efeitos sobre o modo de operar com a evasão através das políticas educacionais. O Ideb estipula uma “taxa de troca”, definida como aceitável, entre a probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. De acordo com Fernandes (2007), de nada adiantaria garantir a qualidade de ensino por meio do aumento da exigência de proficiência se a aprovação não for possível para a maioria dos estudantes. Também pouco resolveria promover a progressão automática, se, ao final de cada etapa de ensino, não fosse garantida uma proficiência satisfatória com o domínio de habilidades básicas. Com essa formulação, o Ideb se estabelece como um indicador claro, capaz de quantificar quanto se pode perder na pontuação de teste de proficiência para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação. Quase um jogo, em que se podem prever táticas e ações que articulam perdas e ganhos, equilibrando o quanto se pode cobrar dos alunos para garantir-lhes o aprendizado, mas também para que não resulte na repetência. A lógica dessa avaliação induz as

escolas a operar com a diminuição das taxas de repetências, mas sem produzir efeitos negativos nas avaliações como a Prova Brasil.

É importante atentarmos para a articulação dessa “taxa de troca”. Mesmo que a evasão esteja envolvida nos referenciais para qualidade de ensino e relacionada ao regime discursivo que a inscreve na lógica do fracasso, ela não serve unicamente, assim como também não servem as taxas de reprovação-aprovação como marcos de avaliação. Na configuração atual das políticas educacionais, a qualidade da educação é sempre averiguada em relação a indicadores e não em relação à repetência ou evasão. Frente ao grande índice de reprovação e evasão que são diagnosticados nos sistemas públicos de ensino no Brasil, as políticas que validam ferramentas como o Ideb, pressionam a flexibilização das etapas escolares, priorizando, a título de inclusão, a permanência progressiva dos alunos.

Observemos trechos da reportagem “Os dilemas da repetência e da evasão” da revista desafio do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2007) com as conclusões de Sergei Suarez Dillon Soares, que avaliou políticas educacionais de 49 nações de todos os continentes.

Sua conclusão é que as melhores notas e os resultados mais efetivos obtidos no ensino básico foram observados exatamente entre os que adotaram o regime de progressão continuada. Ele descobriu também que o percentual de repetência escolar brasileira é o segundo mais alto do mundo, menor apenas que o de Angola. [...] “A repetência afeta a autoestima das crianças, além de ser uma das principais causas do baixo rendimento e da evasão escolar”, diz o pesquisador. Além do desgaste emocional, a repetência tem um custo financeiro. “Para cada ano repetido na escola, o custo da educação aumenta em pelo menos 50%” [...] Especialista em educação há pelo menos dez anos e com base nos resultados da pesquisa, Sergei Soares advoga a tese de que a repetência escolar deveria ser imediatamente proibida, pelo menos até o quarto ano do ensino fundamental, em todo o país, nas escolas públicas e privadas. Os dados dos levantamentos são claros: nos países que aprovaram a adoção da política de progressão continuada, sem repetência, independentemente de serem ou não desenvolvidos, em geral os alunos apresentam as melhores notas em testes padronizados destinados a medir a qualidade de ensino em diferentes países (GARSCHAGEN, 2007, p.36 e 37).

A produção de dados sobre a evasão, apesar disso, não perde sua importância nas ações das políticas educacionais. As ferramentas que a consideram no contexto do fluxo escolar tornam-se cada vez mais aperfeiçoadas, com a fabricação de índices gerais que permitem aferir trajetórias individuais de cada

educando, aumentando o controle, cruzando dados, de forma a possibilitar o controle de percursos dentro e fora da escola.

Essas ações de acompanhamento, total e individual, já estão dispostas na legislação que regulariza a educação, assim como em futuras propostas de regulamentações. No projeto de lei do PNE (BRASIL, 2011) antes citado, observamos que, estipuladas as metas de universalização do ensino abordadas anteriormente, apresentam-se como estratégias: a criação de mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental; o fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola principalmente daqueles beneficiários de programas de transferência de renda como o “Bolsa Família”; a proposição da articulação de mecanismos e ações em parceria com as áreas de assistência social e de saúde a fim de promover a busca ativa de crianças fora da escola assim como da população de 15 a 17 anos; a ampliação de programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas, como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.

O documento “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” expõe diretrizes relativas às condições de acesso e permanência, que priorizam a construção de mecanismos que possibilitem o registro individual do desempenho dos estudantes contemplando informações sobre as motivações para a não frequência e para as dificuldades de aprendizagem. Enfatiza-se a previsão de ações que possibilitem acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações que devem ser realizadas periodicamente e combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação (BRASIL, 2007).

Buscando concretizar estas conjecturas, o censo escolar, em 2007, passou por uma alteração do sistema de coleta e acompanhamento, com a implementação do sistema informatizado EducaCenso. Com essa nova metodologia de coleta, o Inep passou a considerar cada aluno como uma unidade de análise, diferente do

que vinha acontecendo, desde 1939 até 2006, quando a coleta era considerada por escola. De acordo com o relatório do IPEA sobre o desempenho das políticas educacionais (IPEA, 2008), até 2006, o censo era realizado por meio de formulário no qual eram registrados agregados de matrícula por escola: total, por sexo, idade, série, etc. Essa mudança, além de garantir precisão e fidedignidade dos dados, torna possível monitorar, mesmo à distância, o percurso escolar de cada aluno, constatando-se possíveis transferências de escola, suas aprovações ou reprovações, assim como abandonos por períodos ou evasão. Busca-se facilitar o cálculo e acompanhamento das taxas de evasão e repetência.

Desse modo, com as recentes alterações introduzidas no sistema brasileiro de estatísticas educacionais, um amplo e rico banco de dados estará disponível aos gestores educacionais. Isto poderá contribuir em muito para efeito de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, assim como para a gestão e o planejamento pedagógicos em nível local. (IPEA, 2008, p.108).

Com as incursões realizadas entre documentos oficiais, leis e proposições de pesquisadores, constatamos que a evasão na educação está naturalizada como um problema social na categoria do fracasso escolar. Apesar de não haver consenso na pluralidade de estudos da área, sobre onde tal problema localiza-se, ora identificado na imaturidade psíquica dos alunos, nas limitações didáticas do educador, ora na estrutura reprodutora da escola, os jogos de forças que se estabelecem com as políticas educacionais abordadas efetuam alguns deslocamentos. A evasão ganha visibilidade como problema que deve ser investigado nas trajetórias individuais de cada estudante; criam-se mecanismos que, combinados com outras políticas da assistência social e de saúde, precisem o que leva um estudante a evadir, oferecendo meios para que este sujeito retorne para a escola.

A ampliação da escolarização se legitima como recurso para evitar a evasão, quanto mais cedo o sujeito estiver na escola, mais possível será buscá-lo e, assim, menores serão os riscos em que ele estará propenso fora da tutela da educação-proteção. A formulação de instrumentos para averiguar e comparar a qualidade de ensino nas escolas situa a responsabilidade sobre as trajetórias dos educando evadidos como um problema para a gestão escolar. Em troca da manutenção dos alunos nas escolas, da sua progressão e proficiência básica, está a ampliação de recursos, está o reconhecimento frente a parâmetros avaliativos.

A composição desses índices para mensurar a qualidade da educação brasileira e esse investimento na elevação da escolaridade combina-se com outros indicadores já mencionados, como o IDH - Índice de Desenvolvimento Econômico, o IDJ – Índice de Desenvolvimento Juvenil, entre outros. Tais indicadores conferem um lugar ao país frente ao nível mundial de desenvolvimento socioeconômico.

Os resultados obtidos no Ideb, por exemplo, são confrontados com a média dos resultados em matemática, compreensão e leitura, obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e reconhecidos internacionalmente (BRASIL, 2011). As próprias reformas educacionais brasileiras ocorrem sob a forte influência de organismos de controles internacionais. O Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), são os principais consultores e financiadores de reformas políticas da educação ocorridas no país.

Implicadas nesta busca pela melhoria de indicadores de desenvolvimento socioeconômico estão as medidas para a correção e aceleração do fluxo escolar como o ProJovem. Buscamos compreender então, na segunda parte de trabalho, quais os efeitos de poder e jogos de verdade que entram em vigor quando a evasão passa a ser problematizada também nas práticas de execução do programa.

“Todos os dias quando acordo não tenho mais o tempo que passou. Mas tenho muito tempo, temos todo o tempo do mundo... Somos tão jovens...Tão Jovens! Tão Jovens!”¹²

**PARA QUEM TEM
A VIDA A GANHAR
E NENHUM TEMPO
A PERDER**

PROJOVEM URBANO
FAÇA A MATRÍCULA NA SUA
CIDADE DE JULHO A AGOSTO

INFORMAÇÕES:
0800 722 7777 www.projovem.gov.br

PROJOVEM URBANO
OPORTUNIDADE
CONHECIMENTO

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

4. Como se constituem as práticas de evasão no ProJovem Urbano?

¹² Sob o slogan “Para quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder” o Governo Federal lançou a primeira campanha publicitária do ProJovem Urbano. Além do cartaz de divulgação passou a ser veiculado pela TV aberta um comercial, embalado pela canção “Tempo Perdido”, da banda Legião Urbana, teatralizando cenas das dificuldades do cotidiano juvenil, sugerindo o programa como uma chance para recuperar oportunidades.

Rompendo com os conceitos que imprimem sobre nós a continuidade do pensamento, Foucault (1992) nos provoca a construir categorias de análises próprias, que permitam fazer visível o que é visível, historicizando os entrelaçamentos entre o saber e o poder. Para o filósofo, o papel do intelectual não é trazer à luz verdades ocultas que aguardam serem descobertas com a clareza da racionalidade. Também não seria tomar uma verdade, uma teoria, um método por meio de sua validade, capaz de conscientizar ou libertar. A tarefa de uma investigação é, ao contrário, tornar visíveis os mecanismos de poder dissimulados, as verdades existentes, permitindo que possa emergir com isso novas formas de individualidades diferentes destas que nos são impostas por nossa cultura há séculos.

Em busca das visibilidades em torno do nosso objeto de pesquisa, na primeira parte deste estudo, procuramos discutir dispositivos de inclusão presentes nas práticas de criação do Projovem e o os jogos de verdade que situam a evasão no discurso educacional. Neste momento, nos cabe analisarmos como estes jogos de verdades se relacionam com o regime de práticas no plano da implementação do programa. Pretende-se compreender as racionalidades que sustentam as práticas que tratam da evasão como um problema a ser combatido no contexto do ProJovem Urbano, no município de Porto Alegre.

Conforme já expusemos no capítulo em que exploramos os caminhos metodológicos desta investigação, o conceito de “prática” é o operador, a partir dos referenciais de Foucault, com o qual abordamos o fenômeno da evasão. Segundo o filósofo, as práticas se definem pelas racionalidades dos modos de fazer e agir dos homens, por certo ordenamento que guiam as suas ações. Os próprios estudos de Foucault são análises históricas das formações e transformações das racionalidades das práticas nas sociedades modernas.

Ao tratar desta conceptualização da racionalidade, Foucault leva a cabo o projeto genealógico de fazer uma história da verdade por meio da própria historicidade do sujeito. Diferente das concepções filosóficas que partem da análise do progresso da racionalização, como a fenomenologia, valendo-se da história da razão como ato fundador do sujeito, Foucault (2003) considera as racionalidades específicas, enfatizando o seu caráter histórico e fragmentário.

Digamos que não se trata de julgar as práticas com a régua de uma racionalidade que permitiria apreciá-la como formas mais ou menos perfeitas da racionalidade; mas antes de ver como as formas de racionalização se inscrevem nas práticas ou nos sistemas de práticas e que papel desempenham nelas. Porque certamente não há práticas sem certo regime de racionalidade (FOUCAULT, 2003, p. 26).

Poder e racionalidade estão em relação na maneira como Foucault elabora sua filosofia analítica do poder e no entendimento da análise do regime de práticas. A história das práticas e de suas racionalidades é o questionamento dos modos de funcionamento do poder. O poder, para Foucault (1995), não é um bem que pode ser possuído, mas algo que se exerce, não como uma propriedade ou como uma sanção negativa, mas como uma estratégia das redes de relações sempre tensas, sempre em atividade. Assim, a prática é o domínio para a análise das capilaridades do poder, já que é nelas que podemos visualizar como os regimes de saber operam nos modos de subjetivação, nas práticas que diferenciam o louco do são, o doente do saudável, os incluídos dos evadidos.

“O exercício do poder consiste em conduzir condutas e dispor a probabilidade” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Foucault propõe analisar o poder em relação. Dessa forma, seu foco não é o que é o poder, mas como ele funciona a partir de suas extremidades, sob o ponto de vista positivo, como exercício de uma ação sobre ação que preveem um campo de respostas possíveis.

Ao analisarmos as práticas que se relacionam com a problemática da evasão na realização do ProJovem Urbano, buscamos evidenciar os efeitos de prescrição - em relação ao que se deve fazer - e os efeitos de codificação - o que se deve saber. Atentando para os atravessamentos das relações de poder nestas práticas, tomamos algumas perguntas que Foucault (1995) se fez sobre os funcionamentos do poder, em suas extremidades, e transpomo-las ao nosso objeto de estudo. A partir destas perguntas, interrogamos os registros (diários, entrevistas, questionários) que produzimos durante as inserções em campo.

- Que sistemas de diferenciação entre os sujeitos da formação do programa permitem que uns atuem sobre os outros frente à problemática da evasão?
- Que objetivos perseguem essas diferenciações?
- Quais modalidades instrumentais são utilizadas para prever ações sobre as ações daqueles que permanecem e ou desistem da formação?

– Que formas de institucionalização e que tipo de racionalidade estão implicadas nas práticas que tratam dessa evasão?

4.1. Trajetórias vulneráveis e lugares dos sujeitos de uma formação

“Perguntei sobre seus atuais empregos e a conversa fluiu, um deles contou-me que já trabalhou com o tráfico e por isso é ex-presidiário... disse que hoje percebia que aquela vida que ele levava não valia a pena” (excerto de diário, 25/01/11).

“Eu não queria saber de nada com nada, um palavreado vagabundo mesmo, preguiçoso, sabe, é assim que eu estava, não queria saber de nada. Eu achava que o jeito que eu estava eu era feliz, mas na verdade... naquele, naquele momento eu era, mas depois eu virei um... infeliz, né. Como é que tu vai conseguir um emprego com quinta série? Hoje é difícil” (excerto de entrevista, 23/10/10).

“Porque eu fui mãe muito cedo (motivo por ter saído da escola) e daí eu, tive que cuidar de casa (foi mãe aos dezesseis anos). E quando eu fui ver estava na quarta série com vinte anos, sem estudar. E aí eu achei que já estava muito velha. Não tinha como... tinha um colégio a noite, mas não podia levar meus filhos né. Muito triste, às vezes eu não tinha da onde tirar e eu tinha dois nenês pequenos na época” (excerto de entrevista, 12/08/10).

“Parei de estudar na sexta série, quando comecei a crescer, conhecer festa... Saía de segunda a segunda... Fui eu mesma que quis sair da escola. As pessoas que eu saía não eram do colégio, eram de onde eu morava e eu comecei a conhecer gente, aí eu comecei a sair, comecei a gostar das bandinhas, sabe? Eu sou meio louca, ai pego isso, dá na minha cabeça, eu pego e faço, só penso depois quando estoura o rolo. É bem assim que eu sou... Vamos dizer que eu perdi um pouco da minha vida para curtir uma coisa boa, mas que não ia ser bom para mim no futuro, aí voltei a estudar agora né” (excerto de entrevista 30/09/10).

Os jovens que ingressam no ProJovem Urbano estão sob a marca de trajetórias que, *a priori*, são entendidas como caminhos tortos e/ou tortuosos em relação aos percursos sociais naturalizados, que passam pela escolarização, a entrada no mercado de trabalho, a constituição familiar e a independência financeira. Com a análise de algumas práticas de implementação do programa, podemos perceber que, a partir do momento em que estas trajetórias são objetivadas sob o regime discursivo da vulnerabilidade, constituem-se prescrições que justificam uma pré-disposição destes jovens para a evasão. São perspectivas que os subjetivam em modos de educar pautados na assistência, na tutela e na relação afetiva entre jovens e educadores.

Ao formular índices de permanência nas edições do ProJovem Urbano, o Relatório de gestão 2008 – 2010 afirma que:

A evasão decorre da decisão individual de não mais participar do Programa, ou seja, abrir mão de um direito após ter parcialmente usufruído de seus benefícios. [...] deve se ter clareza também que a evasão nem sempre é voluntária. Muitas ocorrências estão ligadas a evasão de políticas públicas, especialmente direcionadas a populações de situações de risco: migração, novo emprego, novas oportunidades, licença maternidade, hospitalização, reclusão e até mesmo eventos fatídicos (BRASIL, 2010, p. 63).

Como já havíamos abordado, a noção de um público em “situação de risco” se formula como justificativa que instaura a estratégia de atuação do ProJovem, já que ele é direcionado para um público diagnosticado como pertencente a um “*perfil sócio-econômico*” caracterizado por “*vulnerabilidades*” (Brasil, 2008a, p. 6). Nas práticas de formação do programa, os lugares que esses jovens estão inscritos que referenciam essa condição vulnerável, relacionam-se com certo insucesso nos modos de deslocar-se e fazer-se em instituições como escola, família, trabalho.

Observemos os recortes dos diários abaixo:

“Fala (a coordenadora) bastante tempo sobre o cotidiano no ProJovem. Os jovens tem histórias de vida marcantes, dificuldades socioeconômicas, de aprendizagem, de profissionalização, doenças. Alguns apresentam dificuldades cognitivas, problemas como doença de pânico, esquizofrenia; Muitos com possibilidades de aprendizagem, mas demandando tempo maior, estão afastados da escola há tempo. Em todas as estações têm índice alto de evasão e

frequência irregular. Fala da história de um morador de rua que se vinculou de forma intensa ao ProJovem. Comparece diariamente, às vezes leva o seu colchão e dorme na sala de tarde, depois vai para o computador. Teve momentos difíceis que sumia das aulas e depois voltava. É um jovem que precisou sair da Vila Bom Jesus onde reside a família para tentar fugir das drogas, do tráfico e das facções que dominam a comunidade” (diário histórico do contato com a coordenadora do ProJovem em 2007).

“Os alunos vivem em condições muito difíceis. Evadiram da escola para trabalhar, para cuidar dos filhos, ou porque estavam envolvidos com o uso drogas. Muitos ainda usam e não tem problemas em deixar claro” (diário de entrevista com coordenadora pedagógica do programa em 2011).

“O professor parecia muito implicado com o programa, dizendo que ele próprio é de origem humilde e que sabe o quanto estes jovens precisam de ajuda de pessoas com consciência social e de programas como o ProJovem. Ele disse que o programa é muito importante para mudar as vidas dos jovens pobres e que é importante pensar em uma maneira de realmente interferir na vida deles” (diário histórico de 04/2010).

A necessidade de oferecer meios para que este jovem “mude de vida” formula-se através do regime de práticas que objetiva jovens pobres no discurso de vulnerabilidade. O conceito de vulnerabilidade, amplamente disseminado nos documentos de políticas sociais na atualidade, substitui alguns termos utilizados de forma mais recorrente como “sujeitos em situação de risco” ou em “situação de exclusão social”, já que tais terminologias parecem associar a condição do sujeito a um determinado problema ou perigo, distorcendo a complexidade das problemáticas sociais em que estão envolvidos. No entanto, vulnerabilidade é um termo que ainda refere-se a um conjunto de fatores sociais e pessoais que tornam determinados indivíduos ou grupos mais suscetíveis ou não a situações de risco e à mobilidade social.

O uso do termo contextualiza o esforço nos últimos anos de reflexão das limitações dos estudos sobre a pobreza e sobre os escassos resultados das políticas associadas a ela na América Latina. O documento da UNESCO “Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para Políticas Públicas” (ABRAMOVAY, 2002), enfatiza que as aproximações analíticas ancoradas na perspectiva da vulnerabilidade social foram desenvolvidas com a preocupação de abordar, de forma mais integral, não somente os fenômenos que se referem à pobreza, mas também as diversas modalidades que determinam uma desvantagem.

As configurações vulneráveis não se restringem àqueles indivíduos situados abaixo da linha de pobreza, mas em toda a população em geral, considerando o fenômeno do bem estar social em sua dinamicidade. A vulnerabilidade é, de acordo com este documento, (ABRAMOVAY, 2002 apud VIGNOLI, 2001; FIGUEIRA, 2001) o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles individuais ou de grupos e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades para o desempenho dos atores, já que é a combinação entre essa disponibilidade de recursos e acesso às estruturas de oportunidade, não se vinculam em níveis de bem-estar suficientes para a mobilidade social.

Vale notar que a vulnerabilidade assim compreendida traduz a situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das condições de vida de determinados atores sociais (ABRAMOVAY, 2002, p.30, apud VIGNOLI, 2001; FIGUEIRA, 2001).

Vejamos que a compreensão de vulnerabilidade, como uma ferramenta para diagnosticar a mobilidade social e a probabilidade de adquirir um estado mínimo de bem estar, parece disseminar “riscos” por toda a população. Seu foco não são os grupos delimitados pela linha de pobreza, mas qualquer segmento que não se mostre capaz de fazer uso das oportunidades oferecidas pelo Estado e Mercado. Quando toma a juventude como foco, esta compreensão de vulnerabilidade objetiva os atendidos, no contexto do ProJovem Urbano, a partir de prescrições que dizem

de um ideal de jovem que passa pela relação que ele estabelece com os grandes territórios sociais.

A produção desta subjetividade vulnerável vincula o jovem a uma rede de saber e um modo de fazer, de como ele deve ser formado, educado e encaminhado por meio de programas, como o ProJovem, para reelaborar seu lugar e sua mobilidade na sociedade. Segundo Foucault (2003), todas essas instituições como a fábrica, escola, hospital psiquiátrico, prisão e, poderíamos acrescentar as ações das políticas públicas, têm por finalidade não excluir, mas ao contrário, fixar os indivíduos. “A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão” (FOUCAULT, 2003, p. 91 e 92). As políticas públicas também podem operar na normalização¹³, tanto no plano disciplinar como no plano de controle.

Sobre isso, dois fatos são muito interessantes e ilustram a relação determinante das instituições sociais na forma dos jovens constituírem-se em nossa atualidade. Em meio a entrevistas e inserções no ProJovem Urbano, encontramos dois jovens que, segundo eles, mesmo já tendo concluído o Ensino Fundamental, foram levados a ingressar no programa.

Um deles foi participante do ProJovem do núcleo do bairro Santana, na edição que acompanhamos em Porto Alegre. Este jovem é morador de rua e obteve

¹³ Normalização aqui entendida nos dois sentidos apontados por Foucault em *Segurança, Território e População* (2008, pp. 74-83), quando diferencia a normalização no poder disciplinar da normalização nos dispositivos de segurança. “A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (p.75). Foucault chama esse processo de normação, considerando que a normalização disciplinar vai da norma à demarcação final do normal e do anormal. Já nos mecanismos de segurança o autor entende que se trata de um processo de normalização, no sentido estrito, que se constitui a partir da definição do normal e do anormal, para estabelecimento das curvas de normalidade. “O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (p.83). Exemplo deste último processo são os controles na saúde a partir das campanhas de vacinação. Na Educação, a evasão apresenta índices considerados aceitáveis ou não, conforme as curvas de normalidade que os regulam.

informações sobre o programa em uma casa de passagem. Chamou-nos a atenção por ser um dos mais participativos durante as atividades promovidas, apresentando uma crítica visão de mundo. O jovem afirmou não concordar com o sistema capitalista que mobiliza a sociedade, onde as pessoas valem o que tem. Mas, para sobrevivência, precisa de algum vínculo com programas, espaços de formação e assistência. A rua, segundo ele, coloca-o em um lugar de exclusão. Por isso, apesar de haver concluído o Ensino Fundamental, diz ter conseguido, com alguns contatos, “comprovantes” para certificar o contrário e conseguir ingressar no ProJovem Urbano. Buscava no programa atualizar-se e adquirir qualificação profissional para favorecer a realização de mais “bicos”. Segundo ele, ser jovem é precisar trabalhar porque *“se tu não tem dinheiro, tu não come, não bebe, não dorme... tu não tem nada, tu não é ninguém”* (informações de acordo com entrevista de 22/05/11).

O outro jovem entrevistado, participante de uma edição passada do ProJovem, disse já ter o Ensino Médio completo, havia cursado o Ensino Fundamental regular e concluído com o Supletivo. Também mediante comprovação falsa, o jovem afirma que ingressou no programa buscando ter uma ocupação, ter algo para fazer e, principalmente, para se tornar empregável. Filho de uma advogada, com um perfil aparentemente distinto do público do programa, interessou-se pelo ProJovem devido a qualificação profissional. (informações de acordo com a entrevista de 17/08/10).

Sposito (2009) ressalta que os jovens ainda são figurados nas investigações científicas e em grande parte das intervenções que a eles se destinam à sombra das instituições sociais, reduzidos à condição de aluno, delinquentes, desempregados, vulneráveis, etc. Apesar do fazer-se jovem na contemporaneidade passar pelas relações que são estabelecidas com esses domínios, eles sempre são concebidos, ou avaliados, poderíamos assim dizer, a partir dos descompassos que marcam suas trajetórias de circulações nesses territórios de exclusão.

Esses descompassos, que tratam desse lugar de vulnerabilidade social, estão atravessados também nas situações elencadas como causadoras da evasão escolar dos jovens atendidos pelo o ProJovem Urbano já no ensino regular. Quando instigados a falarem da sua trajetória escolar, sobre o que havia motivado a saída e

o distanciamento da educação formal, alguns dos fatos apontados são: a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, a ocorrência de gravidez durante a adolescência e a composição de novos arranjos familiares, o desinteresse pelo universo escolar contrariamente ao interesse por outros envolvimento sociais - festas, grupos juvenis ou ainda por experiências consideradas limites como o tráfico e a drogadição. Apesar de falarem aparentemente de lugares distintos, tais situações parecem se articular em um sistema de diferenciação que tornam a trajetória de alguns sujeitos incompatíveis com o percurso de integração social esperado para as novas gerações por meio da escolarização.

Dentre os participantes dos grupos de discussão que responderam o questionário proposto, realizado em três núcleos do programa, a maior parte frequentou escola regular até a 7ª série (sete jovens), período muitas vezes marcado por repetências e constantes mudanças de escola. Dos demais jovens, três estudaram até a 6ª série, dois a 8ª série, dois até 5ª série, um até a 4ª série, dois até a 3ª série e um até a 2ª série.¹⁴

Dentre o que os levou a interromper os estudos, encontram-se em evidência motivos relacionados ao âmbito familiar. Seja por terem se deparado com a tarefa de cuidar de filhos, devido à gravidez ou por tornar-se pai precocemente (quatro jovens), pela necessidade de auxiliar a família ou até mesmo cuidar de irmãos menores (dois jovens), para viver com o companheiro (um jovem), por não contarem com o apoio familiar para os estudos (um jovem) ou ainda por divergências que resultaram, inclusive, na saída de casa dos provedores (dois jovens).

Também ocupam lugar significativo para a evasão da escola formal a necessidade de subsistência por meio do trabalho próprio (cinco jovens), com horários geralmente incompatíveis com a frequência escolar ou porque o trabalho acaba apresentando-se para o jovem como uma opção frente ao desencanto com a escolarização.

¹⁴ Além de duas abstenções para a pergunta, um jovem já havia concluído o Ensino Fundamental, decidindo-se mesmo assim em ingressar no ProJovem Urbano.

“A mãe reclamou: “Não larga, depois lá na frente tu vai sentir falta, não vai conseguir um emprego se tu não tiver uma qualificação melhor, é um futuro que está na tua mão, tu não trabalha, tu não faz nada, tu não te sustenta, te dou comida, te dou tudo, só tem que estudar, tirar as médias que nem tu estava tirando.” Disse que a escolha era dele, pois já era grande, mas teria que se responsabilizar pelo caminho; disse também que não havia criado filho vagabundo, ele tinha que trabalhar ou estudar. Jovem diz que também estava cansado de depender dos pais. Então parou de estudar e começou a trabalhar (jovem entrevistado em agosto de 2010).

As dificuldades de aprendizagem também são apontadas como motivadoras da evasão da escola regular (um jovem), o constrangimento quando os estudantes se veem “atrasados” em relação aos demais, em uma faixa etária que já se encontram deslocado de seus colegas (um jovem), assim como o ingresso no mundo do crime e o envolvimento com o tráfico (um jovem).¹⁵

Apesar de se referirem a dificuldades em fazer parte do mundo escolar, observemos que não são somente competências cognitivas que entram em jogo nesse desalinho em relação à escolarização. As trajetórias juvenis que se colocam em contradição ao percurso linear da formação educacional consideram aptidões para além da disposição a aprender. Entram em jogo disposições físicas e temporais, o educando deve deter-se ao mundo escolar e não ao do trabalho ou priorizar a escola, mesmo que trabalhe. Dependência de uma estrutura familiar que o possibilite estar na escola em vez de ocupar-se cuidando de filhos ou gerenciando sua sobrevivência. Assim como uma moralização, que tende a supervalorização do investimento no futuro, o educando deve estudar para um dia ser alguém, evitando tomar-se pelo seu cotidiano imediato ou por prazeres momentâneos. A disposição destas habilidades, assim como este amadurecimento frente às escolhas que deve ser tomadas, funcionam também na diferenciação entre os estudantes com possibilidades de seguir ou não no ProJovem Urbano. Os “porquês” que os afastaram da escola regular compõem no ProJovem os discursos que justificam o fato de muitos jovens não concluírem o programa.

¹⁵ A esta pergunta obtivemos uma abstenção.

Muito dos alunos que ingressão no PJU têm seu histórico educacional marcado por sistemático fracasso escolar, com grande número de reprovações e abandonos, ou interrupções mais ou menos longas, causadas por eventos como gravidez, ou decisões individuais, como a opção pelo trabalho em detrimento dos estudos. Para estes alunos, muitos dos quais, ingressaram no programa após vários anos sem estudar, o programa é uma oportunidade de recuperação de um tempo desperdiçado. Esses contextos têm de modo geral a relação estreita com idades mais avançadas. Por outro lado, a falta de interesse foi associada por alguns alunos, nos relatos coletados nos grupos focais, à falta de maturidade e experiência de vida. Em especial os mais jovens teriam menos interesse em permanecer na escola e conseguir o diploma, mostrando interesse imediato por trabalho e atividades relacionadas ao lazer (BRASIL, 2010, p.69).

Estes históricos de abandono consequentes da condição de vulnerabilidade em que esses jovens estão inscritos, definem, de acordo com o relatório de gestão 2008-2010, uma probabilidade de abandonar também a formação no ProJovem Urbano.

Os históricos de abandono escolar mostraram um efeito negativo sobre as chances de permanência dos alunos. Cada abandono adicional reduz em 6,6 as chances de permanência, de modo que um aluno cuja trajetória educacional não apresente nenhum abandono teria uma chance de permanência 6,6% maior do que um aluno que apresente um abandono, 13% maior do que alunos com dois abandonos, ou mesmo 39% maior para alunos com cinco abandonos (BRASIL, 2010, p.69).

A afirmação expressa acima nos leva a concluir que todos os jovens participantes do Projovem Urbano têm uma chance reduzida de permanência no programa, já que ele se destina justamente para aqueles que se desvincularam da escola ao menos uma vez. Assim, esta compreensão expressa que, devido aos históricos de abandono escolar, esses jovens têm uma predisposição para a evasão. A marca do fracasso, que configura a rede discursiva da qual a evasão emerge, contribui para um possível novo fracasso também no ProJovem.

O que esta prescrição de saberes que se instaura nas racionalidades das práticas, inscrevendo os jovens neste regime de vulnerabilidade, pré-dispostos a evadir, produzem nas relações no programa? O que produzem sobre os modos de fazer desta formação?

Identificamos que há entre os próprios jovens atendidos um reforço da auto responsabilização sobre a sua atuação no ProJovem Urbano. Frente ao grande número de evasão, dentre os jovens que permanecem, entram em vigor discursos afirmando que, apesar das dificuldades de permanência comuns a todos, aqueles

que permanecem são os jovens que realmente querem estudar, são os que têm determinação e força de vontade.

Em um dos grupos de discussão, ao serem questionados sobre a evasão e sobre as dificuldades de permanecer, um aluno afirma que *“85% dos alunos que se inscrevem desistem, restam os que querem estudar de verdade. Muitos vêm para o programa só por causa da bolsa, só por causa do dinheiro.”* (excerto de diário de 19/01/11). *“Tinha gente que ia para a aula e não se interessava, não queria saber de nada, ficava só de frescura”* (excerto diário de 23/10/10). Forma-se, em algumas experiências, uma competição entre os jovens – entre os que assistiam às aulas e aqueles que não compareciam, os que participavam e os que se distraíam e conversavam em meio à realização das atividades, os que reclamavam dos problemas na execução do programa e os que aceitavam passivamente, etc. Alguns exemplos foram enaltecidos dentre os participantes durante as discussões sobre a evasão no programa, como o caso de uma jovem que, não tendo como pagar passagem pela falta de recebimento da bolsa auxílio prometida, caminhava cerca de uma hora até chegar ao núcleo para assistir as aulas, assim como outro jovem que fazia um longo percurso de bicicleta.

Nessas condições, aqueles que não concluem o programa ou que são infrequentes são enunciados pelos próprios jovens, muitas vezes, como desinteressados, imaturos, como aqueles que não valorizam uma oportunidade dada. Entretanto, dentre os motivos que limitam esta frequência, muitas vezes estão as mesmas limitações, como a necessidade de trabalho para subsistência, que também já dificultavam o acompanhamento da escola regular.

“Durante as explicações do professor, uma menina fazia os exercícios quieta, tentando recuperar o conteúdo da apostila. Ela não vinha à aula há algum tempo porque havia conseguido um trabalho. Estava trabalhando em um emprego na cozinha de uma galeteria e precisava fazer hora extra até contratarem outra pessoa. Ela tinha uma filha de cinco anos e dizia precisar trabalhar” (diário histórico de 2007).

As diferenciações realizadas entre os sujeitos atendidos pelo programa, dentre os que concluem a formação proposta e os que se tornam infrequentes, que não participam, que “matam” aula ou que evadem, objetivam valorizar o jovem como aquele que deve aproveitar uma oportunidade dada para recuperar o tempo perdido.

“O representante iniciou falando muito alto e animado. Agradeceu a presença de todos e também parabenizou os professores, escolhidos dentre tantos, e parabenizou os alunos pela oportunidade que conseguiram. Seguiu então com o discurso enfatizando que os jovens fizessem bom uso do programa, que aproveitassem tudo o que ganhavam ali, pois aquela poderia ser a última chance deles. Falou ainda para pensarem em seus futuros, que aquilo mudaria suas vidas, que iriam se constituir muitas chances, ali estava o futuro deles e também o futuro do Rio Grande do Sul” (discurso do representante do governo do Município na aula inaugural do ProJovem Urbano, abril/2010).

São ausentes os espaços coletivos de discussão com estes educandos que coloquem em questão porque a formação educacional, por exemplo, é um acesso facilitado para alguns e não para outros. Evidencia-se que alguns jovens ainda encontram dificuldades para dar continuidade à formação escolar, mesmo após ter concluído o programa. Depois de receber a certificação do ProJovem Urbano, um dos atendidos entrevistados afirmou ter ingressado no Ensino Médio, mas precisou parar logo em seguida devido a mudança de emprego. Como vigilante de portaria em um prédio de residência, trabalhava durante as noites, em horários que colidiam com as aulas. Apesar disso, durante a entrevista, o jovem afirmou muitas vezes que não quer mais parar de estudar, pretende tentar pagar um supletivo pela manhã (informações de acordo com entrevista realizada em 2010).

Esta instituição de uma situação de vulnerabilidade em torno daquele atendido pelo ProJovem Urbano, produz efeitos também nas relações entre educadores e jovens, nos modos como as práticas educacionais se constituem. Percebemos que se reafirma este lugar do jovem como aquele que deve ser assistido, atendido, encaminhado, que necessita do olhar do outro.

Desde 2007, desenvolvendo a pesquisa no programa, várias vezes recebemos o pedido de acompanhamento psicológico de alguns estudantes como contrapartida à realização da investigação.

“A coordenadora pergunta se não poderíamos oferecer um auxílio pontual, que não contam com psicólogos na equipe e que tem situações de alunos que precisam de atendimentos, que são algumas situações, pergunta se não temos serviço de atendimento na UFRGS [...] Ela diz que os alunos jovens trazem muitas coisas e que não é fácil lidar com as ansiedades. Diz lembrar-se de um aluno que ficaram sem saber como ajudar” (diário histórico do contato com a coordenação do ProJovem em 17/07/07).

“Depois fomos novamente para a sala dos professores e outra professora pediu que ajudássemos com os alunos. Um dos bolsistas retomou que a nossa inserção ali não tinha o objetivo de analisar ninguém, lembramos que poderíamos passar endereços de locais acessíveis de atendimento psicológicos” (excerto de diário de 23/09/10).

“Após apresentar-me e falar do meu vínculo na pós-graduação com o mestrado em psicologia social e institucional uma educadora comenta: ‘bom, muito bom, o ProJovem precisa muito de psicólogos’, referindo-se às dificuldades encontradas com a realidades do jovens” (excerto diário 18/10/10).

Esses pedidos sinalizam a crença de educadores e gestores de que há uma demanda de psicologia clínica no ProJovem Urbano. O jovem, no contexto do programa, é sujeito constituído como problema para a psicologia, para a pedagogia e para a assistência. As práticas pedagógicas de formação desta política pública parecem estar relacionadas também com as práticas *psi*. Essas práticas, imersas no que Larrosa (2002) denomina como dispositivo pedagógico terapêutico, consideram o sujeito da educação como pessoa formada, madura e sã. Nesse mesmo processo, define-se o jovem do ProJovem Urbano como um sujeito incompleto, ainda não formado que, na condição de atendido, conduz os professores a assumirem uma postura diferenciada, que mescla o pedagógico com o familiar. O educador do

ProJovem é aquele que precisa ser sensível à realidade dos alunos e procurar com eles estabelecer vínculos.

“Segundo a coordenadora pedagógica da estação, na realidade, o cotidiano com os jovens impõem envolvimento diversos, os professores sentem-se afetados pelas histórias e demanda dos jovens” (diário histórico de 6/07/07).

“Perguntamos a respeito dos alunos, como era a relação com eles. Ele respondeu que era muito boa, que como professor era preciso buscar uma aproximação maior com eles, até para conseguir a permanência dos mesmos no programa. Comentou que às vezes é preciso ligar, tentar saber como vão os alunos, buscar uma relação afetiva para mantê-los estudando” (excerto diário, abril/ 2010).

Por um lado, os jovens participantes recebem estas práticas como um aspecto positivo do programa, principalmente se comparados à postura dos professores na escola regular, salientando que não se sentem à vontade e não circulam livremente por outros espaços escolares como no ProJovem Urbano.

“Sim é diferente (diferença do ProJovem para o ensino regular), fiz amizade com professores, tudo, nenhuma briga com eles. [...] Porque o tratamento que a gente teve lá é como uma amizade, não como um, como alunos, mas como amigos, totalmente diferente do colégio. Quando dava um negócio lá (refere-se a qualquer problema) a gente conversava com eles, na boa, totalmente diferente... não ficava de castigo (risos). No colégio já é normal, porque gente vai pra direção, leva ocorrência. Lá não, eles te chamam, conversam contigo, falam que está mal em tal matéria, para te puxar mais, assim, só uma coisa assim para ti ir para frente. [...] Até hoje eu tenho o contato com umas pessoas do ProJovem, dos professores eu tenho Orkut de algum deles que eu falo com eles” (excertos de entrevista 30/07/10).

“No ProJovem tive as pessoas e professores que nem imaginava que iam me tratar super bem. Até hoje converso com os professores por e-mail, e eles perguntam se estou bem, se estou trabalhando, se preciso de alguma coisa” (excerto entrevista 12/08/10).

“Tinha uns que a gente conversava, ficava batendo papo. Aí se reunia na hora do intervalo, fazíamos uma vaquinha juntos pra tomar um refri. E com os professores também era assim. Não tive estresse, com os professores a gente conversava. A gente chegava na sala dos professores, sentava lá. Ficava conversando, dando risada sabe. [...] Como que tu vai chegar numa escola pública vai entrar na sala do professor, vai ficar conversando com ele. E lá era diferente, lá parecia que a gente estava em casa, parecia parente nosso. A gente conversava sobre tudo, não só da aula. A gente falava sobre ‘ah... o que tu fez no dia? Como é que foi teu dia? Ah como é que tu estava... É assim parecia família. [...] No colégio os professores são tudo carrancudos, não deixam tu entrar na sala, não conversam contigo, não tem nenhuma intimidade. Lá era diferente [...] Até um dia assim, eu sempre brincava e dava risada com os professores. Brincava com os colegas, botava apelido, sabe. Aí teve um dia que eu cheguei lá, bá, cheguei assim, mal, mal, mal. Foi o dia que minha madrinha entrou no hospital, teve um derrame. Bá, eu cheguei lá assim, quebrado, quebrado. [...] Daí eu cheguei lá assim, entrei na sala: ‘oi boa noite’, ‘boa noite’, ‘boa noite’, fiquei quieto. ‘Ah o que foi?’, ‘o que houve contigo?’, perguntaram. ‘Tu não está legal’. ‘Ah nós vamos te ajudar, eles falaram, o que tu precisa? Como é que tu vai chegar numa sala em um colégio e fazer isso? Eles nem querem saber da família desse cara aí, pra mim tanto faz. Isso foi um diferencial do ProJovem” (excerto de entrevista de 23/10/2009).

Por outro, este cuidado quase maternal reforça a condição de vulnerabilidade, onde mais do que vislumbrar as capacidades reais destes jovens, torna-os cada vez mais sujeitos de uma fragilidade. Seus modos de circular pelos territórios sociais continuam sendo vistos como problemáticos e as dificuldades que circundam suas realidades individualizadas na perspectiva do fracasso.

“Para familiarizarmos com o projeto, no primeiro dia de inserção no núcleo a professora conta como a vida daqueles jovens eram difíceis. Alguns estariam cumprindo pena em regime semiaberto. A maioria das meninas tem filhos mesmo tendo idades equivalentes as nossas, pois não tiveram oportunidades devido as famílias desestruturadas [...] A professora continua citando alguns problemas de forma a nos

deixar ao par, lembra o uso de drogas e dos casos de homossexualismo que ocorrem entre os jovens atendidos. [...] Trata também de nos avisar sobre as falas de um jovem, morador de rua, como se não devêssemos considerá-las tanto assim. Discutindo sobre as condições de exploração que os jovens vivem frente à pergunta que fizemos - “O que é ser jovem trabalhador hoje?” - este jovem respondeu que ser trabalhador hoje é ser explorado, o sistema precisa do desemprego para forçar os trabalhadores a se sujeitar à condições ruins de trabalho. Com isso, também relatou que havia sido contratado para pintar uma parede na escola (onde o núcleo estava inserido), mas, na hora de realizar a tarefa ele ficou apenas como auxiliar de pintura e não pintor, recebendo menos do que havia sido combinado. A professora nos alertou: “eles são assim, estão na miséria, mas não aceitam qualquer trabalho” (excerto diário de 23/09/10).

“O professor pergunta a um dos estudantes: ‘Você tem dois filhos?! Como você pode fazer isso, um rapaz tão inteligente, se ainda não o fosse’. Jovem responde brincando que havia caído no golpe. Mas, acrescenta também que ter filhos é bom e que se pudesse teria mais. Professor justifica que esse é o problema, que eles não têm como manter estes filhos” (diário histórico de 2007).

Com isso, constatamos que as práticas de formação do ProJovem Urbano, na medida em que consideram as trajetórias dos sujeitos envolvidos sob o regime da vulnerabilidade, constituem a evasão como um possível campo de resposta do jovem para a sua ação. Devemos considerar o quanto essas práticas, muito mais que descobrir e desvelar vulnerabilidades, inventam e produzem seus sujeitos. Ao prescreverem modos sobre como esse jovem deve ser atendido, na relação que estabelece com o educador, como deve assumir a oportunidade do programa, acabam instituindo o próprio sujeito de quem falam e a quem representam.

Essa postura de proximidade com os jovens, no que tange à necessidade de mantê-los frequentes, intensifica-se frente a algumas fragilidades da implementação e da gestão dessa política pública. Trataremos disso no capítulo seguinte.

4.2. Modos de gestão e enxugamento: limites nos desenhos de uma política pública

Apesar da pouca relação entre a análise estrutural do ProJovem e os motivos das evasões dos estudantes nos documentos que tivemos acesso, que contemplam avaliações do programa, a totalidade de grupos de discussões com os jovens apontaram que a desorganização e falhas de gestão também operam nos contornos da evasão.

Quando questionado sobre as dificuldades em permanecer no programa, apenas sete jovens, dentre os entrevistados, citam problemáticas relacionadas aos seus cotidianos: um jovem as dificuldades em conciliar o trabalho com o estudo; dois jovens relataram as chuvas e alagamentos no bairro onde moravam, o que impedia a locomoção e também a execução do programa na escola em que estava alocado¹⁶; um jovem citou não ter com quem deixar os filhos em casa para frequentar o programa; um jovem alegou ter problemas na aprendizagem de alguns conteúdos; dois jovens reclamam por morar longe (fato que também se relaciona com a falta de passagens e de bolsa auxílio).

O restante dos jovens participantes, sendo a maioria (13 jovens) elencaram limitações provenientes da implementação e execução do programa, como: problemas administrativos (duas ocorrências¹⁷); não recebimento da bolsa auxílio e passagens (cinco ocorrências); falta de aulas e de professores devido às demissões (três ocorrências); não ter sido realizada a qualificação profissional conforme previsto no projeto do programa (duas ocorrências), falta de material didático (uma ocorrência), preconceito sofrido no ambiente escolar (uma ocorrência).¹⁸

Sendo os participantes frequentes no programa no momento da realização da pesquisa de campo, foi lhes questionado também se no decorrer do projeto já haviam pensado em deixar de participar do ProJovem. Cinco jovens responderam

¹⁶ Caso constatado no núcleo localizado no Arquipélago.

¹⁷ Definimos como ocorrência, ao contrário do número de pessoas, porque em alguns casos um jovem elencou mais de uma motivação.

¹⁸ 1 jovem disse não perceber nenhuma dificuldade. 3 jovens se abstiveram de resposta.

que não, cinco abstiveram-se da pergunta e 10 responderam que sim. Dentre os motivos citados para uma possível desistência, estavam novamente problemas referentes à administração do programa (seis ocorrências), sendo eles: falhas na execução, falta de pagamentos dos professores, falta do recebimento das bolsas auxílio, atraso na entrega dos diplomas, troca de escolas (remanejamento por extinção dos núcleos com número reduzido de alunos), demissões de educadores, troca de professores e discussões em aula devido à desorganização do projeto. Apenas duas ocorrências se referiram a dificuldades em conciliar a formação com o trabalho.

Entretanto, apesar destas considerações no Relatório Nacional de Gestão do ProJovem Urbano, principal documento avaliativo do programa, não encontramos tais ocorrências. Nesse documento, para apresentar os cálculos entre a permanência e a não permanência são diferenciados alguns conceitos, já que as categorias de permanência, capazes de avaliar a realidade do programa, são diferentes das usualmente utilizadas nas escolas. “*A relação que os jovens estabelecem com o programa é caracteristicamente fluída, podendo ser considerada como maior desafio do ProJovem Urbano*” (BRASIL, 2010, p.62).

A permanência é avaliada a partir de três esferas distintas: durante o recrutamento, período que vai da divulgação até a matrícula inicial, ocorrem *desistências*, ou seja, referem-se aqueles que foram recrutados que “*obtiveram o direito dos benefícios do programa, mas que por razões múltiplas abriram mão de tais direitos quando se viram diante das contrapartidas demandadas*” (BRASIL, 2010, p.62). Dentre eles, também são contabilizados aqueles que chegaram a iniciar a formação do programa, mas desistiram antes de realizarem alguma atividade censitária¹⁹. As *perdas* são situações de não permanência que, segundo a avaliação, envolvem alguma razão gerencial do programa como as matrículas em núcleos que não chegam a iniciar as atividades ou que foram fechados, jovens que não chegam a serem enturmados, etc. Estas perdas que reduzem o número de matriculados “*não dependem dos jovens, mas de condições gerenciais*” (BRASIL, 2010, p.62). Após a subtração das perdas e desistências do número total de inscritos, é definido o número de *matrículas iniciais*, contando todos os jovens que

¹⁹ Define-se como atividade censitária as avaliações de cada unidade formativa do material didático do programa, os exames externos realizados pelo sistema de monitoramento e avaliação do programa ou o exame final.

integrados ao programa participaram de alguma atividade censitária. A partir do número dessa matrícula inicial, são considerados alunos *evadidos* aqueles que, após terem frequentado aulas (e contabilizados pelas atividades censitárias), cancelaram a matrícula, não atingiram mais de 75% de presença ou não participaram do exame final.

As perdas e desistências não são contabilizadas para índices de evasão, entretanto, observa-se, no processo inicial de execução da política, um percentual alto de desligamentos desde a antiga configuração do ProJovem. De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, há uma grande defasagem do número de estudantes já no período que se estende da inscrição à matrícula.

Segundo dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação de um público potencial estimado em um milhão, 384.657 jovens (cerca de 36%) inscreveram-se no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, nos anos de 2005 e 2006. Do total de inscrito, 235.585 (61%) fizeram suas matrículas, ou seja, as estratégias de recrutamento utilizadas levaram à matrícula efetiva de aproximadamente 24% do público em potencial (BRASIL, 2008, p.31).

Essa defasagem não se restringe ao ingresso, mas estende-se também na permanência do estudante. De acordo com relatório anual de avaliação do Programa, desenvolvido em 2007, cerca de 60% dos jovens inicialmente matriculados não concluíram o curso. Desses jovens, 36,3%, desiste no início das atividades, antes da primeira avaliação formativa e os outros 20% desistem até a finalização da formação (BRASIL, 2008a).

Para explicar esta não permanência, são citadas no relatório de gestão 2008-2010 (BRASIL, 2010) algumas características individuais dos atendidos, como aquelas antes abordadas, que se referem a este público em situação de risco (emprego, gravidez, falta de maturidade, não ter com quem deixar os filhos, falta de apoio da família – sobretudo dos cônjuges homens que dificultam a presença das alunas -, a distância, o tempo, e o dinheiro gasto com deslocamento.)

Faltam dados que nos mostrem como o desenho desta política pode atravessar as racionalidades das práticas de evasão. Contrariamente, os grupos de discussão, entrevistas e inserções realizadas evidenciam que, apesar de o programa referenciar-se como um modelo de implementação inovador, alguns dos processos

que perpassam a execução da política ainda encontram-se engessados pela burocracia e pelo desencontro com a realidade dos jovens.

O ProJovem Urbano se desenvolve por intermédio das seguintes instâncias de gestão: Conselho Gestor do ProJovem Integrado, coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude e composto por secretários executivos, nacional e representantes do ministérios envolvidos²⁰, responsáveis por definir diretrizes da Política de Juventude no âmbito nacional; Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, responsável pela execução do ProJovem Urbano em nível nacional; Comitê Gestor Local (podendo ser no âmbito municipal ou estadual, no caso do Município de Porto Alegre, municipal), formado por secretarias envolvidas com áreas de juventude, educação, desenvolvimento, assistência social e trabalho (BRASIL, 2008a).

Em Porto Alegre, o comitê gestor local é de responsabilidade do Município por meio da Secretaria Municipal de Juventude. Com isso, ao município cabe providenciar a estrutura para execução, a limpeza destes espaços (realizada em parceria com o DMLU – Departamento Municipal de Limpeza Urbana), alimentação por meio da provisão de lanche para os estudantes (contando com contribuição de R\$0,54 por aluno do Governo Federal), matrícula dos estudantes e divulgação. A bolsa auxílio que os alunos devem receber mediante comprovação de frequência é proveniente do Fundo Nacional (informações de acordo com o diário de 15/03/11). A contratação, formação e pagamento dos professores são de responsabilidade de uma Fundação contratada mediante licitação.

O projeto do ProJovem Urbano (BRASIL, 2010) define que a relação entre estas instâncias devem decorrer de uma gestão em rede. Esta rede deve formar-se de maneira centralizada, no que se refere às interações entre a Coordenação Nacional com as coordenações locais, devendo integrar-se de forma descentralizada para adquirir a capilaridade necessária para chegar efetivamente ao público alvo, também adquirindo capacidades distributivas para que as relações entre seus componentes possam ocorrer de forma aleatória.

²⁰ Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome.

Em nossa experiência de campo, foi possível verificar que muitas destas instâncias se relacionam em negociações tensas que afetam o equilíbrio do programa. Por exemplo, na maneira como acontecem as negociações efetuadas pela Prefeitura com as escolas públicas que sediam o programa. Nesta negociação, a escola empresta a sua estrutura para a execução das aulas previstas na formação, a Prefeitura arca com a limpeza e as escolas podem ficar com os computadores instalados para execução das aulas de informática. Algumas salas de informáticas prometidas não foram instaladas, como no caso do núcleo localizado no Arquipélago (de acordo com diário de 15/04/11), outras foram concluídas apenas próximo do final dos cursos.

“Alunos reclamam que os computadores são muito lentos. O professor avisa que alguns computadores estão quebrados, que algumas máquinas são obsoletas, pois já haviam sido enviados assim e que a secretaria não providenciava manutenção” (diário de 8/10/10).

A coordenação referiu-se à resistência de alguns professores da rede de escolas parceiras, os quais acreditavam que iriam perder alunos para o programa; outros apenas por não concordarem com a política de governo, de investimento em projetos educacionais em detrimento do investimento na educação básica. “As escolas não nos querem, acham que o ProJovem concorre com o EJA” (diário histórico de contato com coordenadora pedagógica em 17/07/07). As equipes responsáveis pelas escolas que sediam núcleos do programa reclamam que, caso parte do seu patrimônio seja danificado, não há qualquer garantia de reposição por parte da prefeitura. Em várias edições do programa constatamos a resistência das escolas em emprestar aos educadores do ProJovem espaços, como sala de vídeo, quadra de esportes, etc.

“Acham que a gente vai quebrar tudo” – diz a jovem referindo-se a relação que estabelecem com a escola. (excerto entrevista de 13/01/12).

Na primeira edição acompanhada (de acordo com diários históricos de 01, 09 de 10/07), localizada em um centro de atividades socioeducativas, na zona norte do

município, educadores e jovens não tinham acesso à sala de vídeo e a quadra de esportes. A administração do centro só liberaria o uso mediante o envio de um guarda municipal que havia sido prometido em outro contrato, mas que no momento se sobrepunha às negociações do ProJovem. A restrição ao uso de salas de vídeo também foi constatada nas escolas dos bairros Santana e Petrópolis.

Em alguns casos, esta tensão nas relações chegou ao extremo, resultando na transferência de núcleos para outros locais. Em relato, um educador descreve a situação discriminatória passada por um núcleo localizado em uma tradicional escola de Porto Alegre. Segundo jovens e educadores, após semanas do início da formação, o grupo foi convidado a se retirar do espaço em reunião entre a equipe diretiva da escola e educadores do núcleo. O motivo apresentado foi a ameaça de familiares retirarem alunos da escola devido ao receio de envolvimento com estudantes do programa, estando explícita a identificação desses jovens como “marginais”. Os educadores comunicaram o fato ao secretário de educação e registraram denúncia junto ao Comitê de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa. Os alunos do programa foram transferidos para outra escola, o que provocou algumas desistências e desligamentos de jovens.

“Os alunos sofreram muita discriminação, até nós lutamos muito contra isso porque, afinal, o ProJovem é um programa social para o aluno que não conseguiu completar sua trajetória de ensino normal, por ‘n’ motivos. [...] tiveram que sair da escola, o núcleo fechou e daí vieram para cá. E nisso o núcleo veio para cá com a metade de alunos que tinha. Tinha uns trezentos e poucos lá no começo e nós terminamos aqui, vamos encerrar com mais ou menos cinquenta alunos.” (excerto entrevista educadora em 18/03/11)

No que tange à execução, outras fragilidades são constatadas. Desde a primeira edição do programa no município ocorreu uma grande defasagem entre o número de alunos inscritos e os que efetivaram a matrícula, configurando as “perdas”, antes citadas do relatório de gestão. Além da divulgação local, são veiculadas propagandas nos principais meios de comunicação. Cada candidato pode efetuar a inscrição através de um número “0800”, mediante fornecimento de dados como contato telefônico e endereço. A edição de 2005 deveria ter começado

em dezembro de 2005, mas só iniciou em agosto de 2006. Após finalizar o período de inscrição nacional, o município mapeou as demandas (número de inscritos, localização dos bairros, organização dos núcleos) e cada jovem deveriam confirmar sua inscrição nesses locais, o que não ocorreu. Em um núcleo, foi preciso fazer visitas para buscar os inscritos e, mesmo assim, não foi possível, já que os endereços não correspondiam, os números de celulares não eram mais os mesmos. O número de participantes foi reduzido, na estação B, onde deveria haver oito núcleos, por exemplo, funcionaram apenas seis (informações contidas no diário de 6/07/07).

Na edição que acompanhamos, de acordo com dados da Secretaria Municipal, a meta inicial era alcançar 1.900 jovens. Com o cadastro nacional, 3.091 foram inscritos. Deste total, apenas 2.796 alunos fizeram a matrícula inicial. No início das atividades, em novembro de 2009, frequentavam o programa 1289 jovens. Quando efetuado o contato para o fornecimento destes dados, em março de 2011, havia apenas 308 matrículas ativas.

Devido à brusca redução de jovens atendidos, e considerando que são as atividades censitárias que fornecem dados para a construção do indicador de participação no programa, a edição acompanhada sofreu dois “enxugamentos” durante a sua execução (um em agosto de 2010 e outro em fevereiro de 2011). As provas e avaliações contabilizam o número de jovens atendidos, logo, elas são os instrumentos balizadores dos investimentos e recursos disponibilizados pelo Governo Federal. Na medida em que reduz o número de jovens que estão realizando as avaliações, reduz-se também a disponibilidade de recursos. Vale ressaltar que em nossas inserções, foi possível identificar que, muitas vezes, alguns jovens que estavam frequentando o programa, por vezes não compareciam no dia das avaliações externas pelos vários motivos já elencados (horário de trabalho, dificuldades transporte, etc).

Este desenho da execução da política pública resulta nas práticas de gestão marcadas pelos “enxugamentos”. Concretamente, isso quer dizer que, com a diminuição de recursos, alguns núcleos precisam ser fechados e professores precisam ser demitidos. No primeiro enxugamento da edição 2010-2011, um núcleo

foi fechado. No segundo, foram fechados quatro núcleos. Além das demissões, os alunos destes núcleos fechados são deslocados para outra escola que os acolhe, geralmente por meio da fusão de dois núcleos. Estes fatos estão estritamente relacionados com os motivos que levam muitos jovens a saírem do programa e são causadores de muitas evasões.

Como os jovens identificam o relacionamento com o educador do ProJovem muito melhor do que na escola regular, acabam por construir um vínculo afetivo com os professores que, muitas vezes, serve de estímulo para seguirem na formação. Além da rotatividade de professores não favorecer este vínculo, em alguns núcleos, os jovens demonstram dificuldades em aceitar o educador que substitui aquele pelo qual o grupo demonstrava afeição.

Em todos os núcleos visitados, em todos os grupos de discussão realizados, a rotatividade e a demissão de professores foram apontadas como problemas relacionados à evasão dos estudantes. Em especial no encontro realizado núcleo localizado no Arquipélago (informações de acordo com o diário de 15/04/11) o grupo de jovens enfatizou que a troca de um educador com o qual mantinham um forte vínculo causou desânimo e desistência de grande parte dos atendidos. Durante a discussão, o grupo ressaltou que a adaptação com um novo professor foi muito difícil, pois o antigo já conhecia as suas dificuldades, já entendia o processo da turma. Citam que todos lamentaram e alguns choraram quando foi comunicado o desligamento do educador.

Ao entrevistarmos o professor que substituiu o colega demitido, no caso do núcleo citado, percebemos que outras limitações na organização do programa estão envolvidas. Na medida em que os núcleos são reduzidos, nesse processo de enxugamento, os professores que ficam são convocados a atender um número maior de núcleos, necessitando fazer deslocamentos na cidade com os quais não estão de acordo.

“Então assim, eu me sinto muito feliz de ser professora do ProJovem, o programa é assim apresentado muito bonito para o aluno e para a gente. Mas como todo o sistema tem falha, né. Principalmente esta coisa de deslocar professor de lugar para outro lugar. Eles assim, a

coordenação local aqui, eles não nos chamam assim, 'Pra onde tu quer ir?', 'Pra onde tu prefere ir?'. [...] Eu tinha que ir para a escola para cobrir um professor dessa escola que foi demitido, uma escola difícil acesso. Eu tinha que organizar toda a minha situação porque eu saía do meu trabalho, do meu primeiro trabalho as seis, e teria que ir sozinha para uma região de eu não conheço, que eu sei que é de difícil acesso; os alunos não me conhecem, não ia ter ninguém para me apresentar aos alunos, para dizer: oh essa é a professora que vai substituir aquela que vocês gostavam tanto, porque os alunos criam um apego com o professor” (excerto entrevista de 18/03/11).

Frente a estes enxugamentos, as práticas educacionais pautadas na construção de vínculos, citadas no capítulo anterior, se intensificaram. Manter o aluno frequente seria evitar demissões. Os professores ficam na obrigação de conquistar mais alunos para manter o emprego e seu salário. Em entrevista, um jovem diz que os professores começaram a sortear cestas básicas entre os frequentes para estimular o interesse dos alunos (de acordo com diário de 12/08/10).

Outro atravessamento nas condições de evasão dos jovens são os atrasos ou a falta do recebimento da bolsa. Este problema foi constatado em todas as edições do programa, desde 2007. Mediante comprovação de 75% de frequência, cada atendido deveria receber o auxílio mensal no valor de R\$ 100,00. Para tal, todos os participantes são registrados em um cadastro nacional, averiguado por sistemas de monitoramento da frequência. Contudo, de acordo com informações da coordenação local, esses desencontros entre inscrição e matrícula, assim como a validade dos dados pessoais no registro, podem ter provocado bloqueios em alguns recebimentos.

Para estar inscrito, o jovem precisava ter dentre outras referências, CPF – Cadastro de Pessoa Física –, contato telefônico e endereço completo. Muitos jovens que se enquadravam no perfil do programa não possuíam documentos de identificação e residiam em endereços considerados inválidos (vuelas, becos, quadra). Este engessamento burocrático que, de certa forma, busca garantir a

legitimação do programa, evitando fraudes e desvios de recursos, resultava muitas vezes no atraso e no não pagamento da bolsa prometida.

O atraso das bolsas esteve dentre as principais reclamações dos estudantes, justificativa de alguns para desistências e dificuldades à permanência para outros. Além de comprometer o estímulo, com a falta do que havia sido prometido, com o que lhe era de direito, muitos jovens dependiam dessa remuneração para custear o transporte público até as escolas onde o ProJovem Urbano acontecia.

“O jovem comenta que o fato de estarem estudando a mais de três meses e muitos não terem recebido a bolsa era a maior causa da evasão. Pois a maioria dependia da bolsa para pagar passagem. Comentou que um amigo, interessado, estudioso, havia deixado o programa porque não tinha recebido a bolsa e a prova (avaliação) não veio com o seu nome. Ele se frustrara com aquela desorganização e desistiu. O jovem não culpava os professores, pois eles se esforçavam, mas o programa não funcionava como deveria” (diário histórico de 16/10/07).

Além dos atrasos nas bolsas, os jovens reclamam da entrega tardia dos diplomas. Na edição acompanhada, os diplomas não seriam entregues assim que as aulas fossem encerradas, mas somente alguns meses depois, o que não possibilitaria ingressar no Ensino Médio naquele ano (de acordo com diário de 19/01/11). Esse atraso também foi constatado em outras edições, comprometendo a continuidade da formação dos jovens. Uma jovem entrevistada afirmou que, depois de concluir o programa, chegou a ingressar no Ensino Médio, porém ficou na escola apenas seis meses, porque pediram o comprovante de escolaridade e ela não havia ainda recebido o diploma do ProJovem. Ela considerava aquela uma boa escola e não sabia se conseguiria vaga novamente. (de acordo com entrevista de 12/08/10)

Constatamos que a evasão emerge como um problema de gestão, sob estratégias de controle que se referem a uma mesma lógica, uma vez que o problema está deslocado do aluno para o professor e para a coordenação. Esta lógica se pauta na economia política, que organiza dados estatísticos, justifica uma

demanda de formação compensatória com número elevado de inscrições e com definição de índices e parâmetros diferenciados. Ao dividir a evasão em “perdas”, “desistências” e “evadidos” mascara o fracasso das metas estabelecidas sem possibilitar uma análise que coloque em questão o desenho real e as formas de execução desta política de inclusão de jovens.

5. Considerações Finais

É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis.

(Foucault, 1981, p.38)

A construção desta análise não foi um exercício fácil de ser realizado. Quando nos dispomos a abrir jogos de forças, desconfiar de evidências, desfazer a referência de alguns conceitos e verdades, nos deparamos com uma extensa malha de saberes e poderes, dos quais podemos estabelecer uma multiplicidade de relações. O exercício da problematização das práticas, ao contrário de produzir respostas a uma determinada pergunta, multiplica as perguntas, levando-nos a formular novas questões, na medida em que vamos reconstruindo como a evasão torna-se um objeto para o pensamento, no contexto das Políticas Públicas de Juventude. Uma dissertação nos exige certos enquadramentos, nos interpela com uma continuidade que nos diz ser necessário estipular o início, construir um desenvolvimento satisfatório e apresentar algumas finalizações. Não vemos outra forma de concluir este exercício sem retomar algumas linhas problematizadas, amarrando-as com algumas considerações que nos levam a novas indagações, que se colocam como possibilidades para novos olhares, novas reflexões.

Para entendermos como a evasão se torna um problema ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens, na modalidade “ProJovem Urbano”, no município de Porto Alegre, buscamos problematizar como se constituíram as práticas de formação e implementação desta política que se relacionam com esta questão.

A análise destas práticas evidenciou que a evasão se torna um problema na medida em que os acontecimentos discursivos desta política, ProJovem Urbano, são atravessados por três eixos que articulam jogos de saberes e efeitos de poder.

O primeiro refere-se ao atravessamento da noção de cidadania, na proposta educacional do programa. A evasão se torna um problema no ProJovem Urbano

uma vez que a proposta de formação do programa é atravessada pela noção de cidadania como meio de efetivar a inclusão social.

Conforme analisamos inicialmente, o ProJovem Urbano constitui-se como uma ação estratégica da Política Nacional de Juventude, tomando como público os jovens que, devido às condições de vulnerabilidade em que se encontram, estariam privados dos direitos que os tornam cidadãos, como o acesso à escolarização. Fundamentado neste regime de verdade que entende o cidadão como aquele que está integrado nas dinâmicas sociais, produzindo também uma noção de um sujeito que estaria fora do estatuto de cidadania, o ProJovem se coloca como meio de inclusão social mediante a práticas de formação, na qual a educação ocupa um duplo papel.

Por um lado, constitui *locus* de exercício desta subjetividade cidadã ao afirmar que o acesso à escolarização e aos meios de qualificação para o trabalho garantem o desenvolvimento pessoal e a reposição social destes jovens. Por outro, prescreve modos de ser cidadão, quando o programa propõe um currículo integrando práticas de formação visando promover uma atividade que sintetize a participação cidadã e ao organizar-se em práticas que prescrevem modos sobre as sociabilidades juvenis. Estas práticas educacionais, na forma como são atravessadas pelo discurso da cidadania, na perspectiva da inclusão social, recebem o acento da Educação Integral, vinculam a aprendizagem de competências cognitivas para a conclusão do Ensino Fundamental à aprendizagem de habilidades sociais que esperam do jovem a re-elaboração dos seus modos de circular frente aos territórios sociais.

Nos documentos e políticas educacionais analisados, o documento “Série Educação Integral”, o Plano Nacional de Educação, assim como nas práticas de formação do ProJovem Urbano colocadas em questão por meio da problematização da Agenda do Estudante, constatamos que o discurso da educação está marcado por esta “formação para a cidadania”, tornando educativos outros espaços sociais para além da escola e constituindo este sujeito em formação, autônomo, que aprende a aprender, autoconsciente de seu pleno desenvolvimento, que deve reclamar para si os seus direitos.

Esses direitos e autonomia propostos pelo programa estão, contudo, delimitados em algumas finalidades específicas. Quando são descritas algumas formas deste exercício da cidadania, no projeto pedagógico do ProJovem Urbano, o uso destes direitos são exibidos como uso dos serviços sociais situados em espaços institucionais prescritos.

Ao concluir o programa espera-se que o jovem seja capaz de acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias (BRASIL, 2008a, p.33).

Mesmo contextualizado no movimento histórico das políticas públicas, que entendem o jovem como uma categoria social que deve ser emancipada por meio da afirmação de sua cidadania, evidenciamos, muitas vezes, nas práticas de formação do ProJovem, um jovem cidadão tutelado.

Considerando os limites e fragilidades citados no capítulo anterior, na execução do ProJovem Urbano em Porto Alegre, os alunos organizaram um protesto, elaboraram cartazes, compraram nariz de palhaço e manifestaram-se durante uma atividade de integração organizada pela Secretaria Municipal. A atividade consistia em uma formação com duas palestrantes internacionais sobre o crack e o uso de drogas. A manifestação foi entendida como um tumulto e um constrangimento às palestrantes convidadas. Os jovens foram fortemente repreendidos pelos professores e pela Secretaria Municipal, justificando que aquele não era o momento nem o local adequado para reclamações (de acordo com diário de 1/10/10).

“O Professor esclarece o problema do atraso dos salários e o motivo de alguns não quererem dar aula. ‘Isso é bom, para vocês verem a nossa situação quando não depositavam a nossa bolsa’, diz uma aluna. A professora replica: ‘Esse não é o caso’. “Eu sei que não se compara (responde a aluna), que vocês dependem do salário para sobreviver. Nem imagino trabalhar um mês inteiro e ficar sem receber. Da minha parte, vocês podem contar com a compreensão e apoio. Se vocês quiserem, podemos nos organizar para protestar. Mas aquela vez vocês não nos apoiaram né?!’ (referindo-se à manifestação durante a palestra). A professora responde: ‘mas

aquele não era o momento, nós não achamos certo, nós não levamos vocês lá para isso’.” (exceto de diário de 25/01/11)

Questionamo-nos: se aquele não era o momento e o lugar, que outros espaços de interlocução são previstos com esses jovens? O que as práticas desse programa buscam afirmar espaço do exercício de cidadania, além de uma palestra sobre drogas? Cidadão é o que reclama e circula por meios previstos? Silva (2003) no incita a desconfiar das pedagogias emancipatórias. A promessa da autonomia reintroduz, pela porta dos fundos, a fantasia de um sujeito soberano no pleno comando de seus atos, sujeito cada vez mais subjetivado por sutis formas de sujeição e controle.

A evasão, neste contexto, torna-se problema frente à indissociabilidade entre educação e cidadania, já que os sujeitos que estão fora da escola não são somente aqueles que não aprendem, mas serão aqueles que, vitimados em situações de vulnerabilidade social, precisam de intervenções para oportunizar formas de mobilidade social e de reelaboração dos modos de inserir-se nos territórios sociais.

A evasão torna-se um problema quando, no contexto das Políticas Públicas de Juventude, das quais o ProJovem é parte, torna-se necessário falar de cidadania em detrimento da vulnerabilidade social e como sinônimo de inclusão.

O segundo eixo que problematiza a evasão refere-se ao atravessamento deste discurso da vulnerabilidade. Essa inclusão proposta por meio da efetivação da cidadania não é para todos ou qualquer jovem.

Essa inclusão social que o ProJovem Urbano busca efetivar com a oportunidade de educação integral oferecida constitui-se como necessária na medida em quem o jovem passa a ser objetivado pelo discurso que opera ora com suas potencialidades ora com seus riscos. Se as políticas públicas entendem a juventude como um todo, acentuando sua potência produtiva para o desenvolvimento social e econômico, conforme descrevemos nos discursos de CURY (2005) e do projeto pedagógico do ProJovem, suas ações e estratégias se destinam especificamente àqueles jovens que configuram “grupos de risco”. Os jovens que se tornam objetos das políticas públicas não são todos compreendidos

dentro de um limite de faixa etária. A juventude foco, objeto de ações como o ProJovem, constitui um grupo populacional visibilizado em situação de desigualdade social e descoberto das medidas de proteção social.

A objetivação desta visibilidade e a constituição deste grupo se processam por meio de técnicas e saberes de uma racionalidade de Estado, pautada na manutenção do bem estar social que articula o desenvolvimento humano ao desenvolvimento econômico. Evidenciamos, nesta racionalidade, a validade da estatística como instrumento de inferência, que produz o saber sobre a realidade destes jovens, assim como estabelece meios de atuação e controle. Os dados estatísticos buscam estabelecer sobre os jovens, assim como na população em geral, quadros de vulnerabilidades que, referindo-se à mobilidade social, à capacidade de combinação entre disponibilidade de recursos e acesso as oportunidades do Estado e do mercado, produzem os problemas sociais cada vez mais individualizados nos sujeitos.

Este discurso de vulnerabilidade, combinado com a noção de fracasso escolar, torna a evasão também um problema social, que, entretanto, deve ser intervinda nas ações individuais, nas próprias trajetórias dos jovens. O regime que aí se formula, que inscreve os jovens sob a ótica da vulnerabilidade, organiza as práticas que consideram os sujeitos atendidos pela necessidade de serem bem encaminhados e formados sob o olhar amável do educador.

A evasão torna-se um problema no ProJovem urbano, na medida em que o jovem atendido é objetivado, subjetivado pelo discurso da vulnerabilidade, e que suas trajetórias de abandono escolar compõem uma pré-disposição a evadir.

O último eixo refere-se à constituição da Educação como um problema político. Com a análise do ProJovem Urbano, com a problematização de práticas de formação expressas na Agenda do Estudante, por exemplo, percebemos que as políticas públicas tornaram-se um lugar que prioriza a aprendizagem. A educação ocupa as práticas destas ações como um meio estratégico para a promoção do desenvolvimento social e econômico. Índices como o IDJ, ao combinar níveis de escolarização, de perspectiva de vida e de renda, principalmente na medida em que são relacionados com outros índices internacionalmente reconhecidos, como o IDH,

tornam o investimento na educação uma tarefa prioritária para uma nação que busca tornar-se uma potência.

Nações desenvolvidas ou em desenvolvimento investem no que acreditam ser as melhores formas de elevar a aprendizagem escolar. Elas prescindem de uma melhor formação de sua força de trabalho para garantir o crescimento econômico com desenvolvimento sustentável e entendem que a escola seja o melhor caminho para atingir este objetivo (BRASIL, 2011, p.3).

A evasão torna-se um problema não apenas para o ProJovem, mas para a política educacional brasileira, implicando na formulação de índices estatísticos validados por avaliações externas e organismos internacionais, os quais aferirão sob a qualidade de educação e, conseqüentemente, será também relacionada às condições de desenvolvimento socioeconômico. O Projovem aqui se articula como a medida política que busca elevar os índices de escolarização no país.

É interessante que, nesse contexto, formula-se uma tecnologia de controle, tanto nos desenhos das políticas públicas de juventude quanto nas políticas educacionais, que opera de outra maneira com o fracasso escolar e com a evasão, deslocando o problema do aluno para outros atores, como os professores e responsáveis pela gestão.

Vimos que, com a formulação do Ideb, a combinação entre os índices de fluxo escolar e níveis de proficiência, estabeleceu sobre cada escola e em relação a todas as escolas, uma proposta educacional que se torna responsabilidade da gestão escolar e do trabalho do professor. É preciso efetuar uma prática de ensino que conferirá ao aluno determinada proficiência em leitura e raciocínio matemático, combinando as formas de evitar a repetência, reprovação e evasão escolar.

Já no Projovem, a responsabilidade sobre a manutenção do aluno no programa torna-se um problema da coordenação local, na medida em que receberá recursos de acordo com o número de alunos presentes nas avaliações, assim como se torna problema do professor ao condicionar à frequência do aluno à manutenção do emprego e a sua estabilidade no local de trabalho. A evasão, na medida em que a educação constitui-se preocupação política, torna-se também um problema de

gestão nas escolas e no ProJovem, naturalizando a individualização do fracasso no jovem atendido e na responsabilidade do educador.

Como abordamos, o sistema de monitoramento e avaliação do ProJovem Urbano considera que o jovem evade unicamente por necessidades pessoais, relacionados à condição de trabalhador, aos problemas familiares, à imaturidade frente às escolhas em vista do seu futuro, etc. Motivos referidos, de fato, pelos jovens, mas que parecem acentuar-se frente às incompatibilidades entre a proposta pedagógica, a organização das atividades do programa e as demandas provindas das realidades destes jovens. Muitos são trabalhadores e apresentam necessidades de qualificação em suas áreas de atuação, as quais o programa não contempla e nem discute como possibilidade. Os jovens tensionam a gestão do programa que produz a perda de vínculo com professores questionando os desenhos em que esta política se concretiza. O ProJovem Urbano, entretanto, opera muito mais com metas e números, contabilizando perdas e desistências não como evasões, do que com demandas e necessidades dos jovens atendidos.

Frente a estas considerações, é preciso ficar claro que não buscamos, com este trabalho, desqualificar ou negar a atuação das Políticas Públicas de Juventude. Uma vez que problematizamos as noções de vulnerabilidade e risco, não é porque queremos negar ou dissimular a existência de milhões de jovens que vivem em condições precárias e que não possuem meios ao seu alcance que possibilitem constituir uma existência digna. Da mesma forma, não estamos negando que o distanciamento entre alguns jovens e o processo de escolarização não envolve problemas reais ou ainda que o acesso à educação seja dispensável para estes jovens.

Constituir as práticas que problematizam a evasão, evidenciar como ela é produzida em meio a processos que buscam efetivar uma inclusão não significa afirmar que não existem problemas reais, diferenças e desigualdades que dificulte a inserção na instituição escolar, assim como em outros espaços sociais, de algumas parcelas da população. Contudo, acreditamos também que dizer que alguns jovens são sujeitos de uma evasão não é o mesmo que dizer que são vulneráveis ou que precisem tornar-se cidadãos.

As ações que se formulam a partir dessa construção da evasão como problema, que buscam tirar os jovens de um lugar onde eles não estariam sendo assistido, de uma situação considerada fora da condição de excluídos, não garantem, como vimos mudanças efetivas e permanentes para a vida desses sujeitos. Isso também não implica dizer que os jovens não adquirem nenhum benefício ou não tiram nenhum proveito dessa ação de política pública. O que enfatizamos é que a inscrição desses jovens como vulneráveis, propensos a evadir, inviabiliza algumas demandas reais e outras possibilidades de constituírem-se sujeitos nos territórios sociais.

As práticas que falam dessas vulnerabilidades, criadas a partir do estabelecimento de um padrão de normalidade, apontam a necessidade de se falar de exclusão e, por decorrência, de inclusão. De acordo com Neto e Lopes (2007), as ações de inclusão que são propostas por grande parte das políticas de inclusão escolar, social, assistencial, de trabalho, etc, funcionam com o que Foucault (2008) denomina de dispositivo biopolítico para a segurança das populações. Ao incluir determinados grupos populacionais em registros e índices sociais, no mercado de trabalho, em cotas de assistência e até mesmo na escola, busca-se conduzir as condutas dos sujeitos dentro de regras definidas, que não engessam as relações, mas que preveem um campo de ação sobre os modos de deslocar-se na sociedade.

Coimbra e Nascimento (2008) ressaltam, que o lugar de exclusão onde são localizados os sujeitos, mesmo que ainda a fim de incluí-los se estabelece em consoante ao processo de individualização. Lembra-nos as autoras que a retificação deste “modo-de-ser-indivíduo” onde o fracasso é corporificado no sujeito e atribuído a sua responsabilidade, é apenas uma das possíveis formas subjetivas em nosso mundo. Esta compreensão, além de categorizar o fracasso e o sucesso pela associação do bem e do mal, vai ao encontro da lógica social meritocrática onde tudo passa pela capacidade e eficiência individual. Fracasso e sucesso, evasão e inclusão, parecem ser as duas faces da mesma moeda.

Ao nos perguntarmos sobre a evasão podemos, com isso, interrogar qual sua potência para produzir novos modos de fazer na educação quando implodem os programas “empacotados” pelo governo como o ProJovem. Se entendermos essas

construções, não mais como naturais, mas produzidas a partir de nossas práticas, sendo a evasão produzida pelas diferentes implicações na implementação e concepção do ProJovem, que outras práticas podem ser inventadas nas políticas públicas de educação e para além delas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. J.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S. e MATINELLI, C. C. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ARAÚJO, Inês L. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.3, n.7, p. 75-88, set./dez. 2002.
- BRASIL, Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. Plano Nacional de Juventude, 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileq/MontarIntegra.asp?CodTeor=253927>
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.
- _____. Educação integral: texto referência para o debate nacional (Série Mais Educação). Brasília: Mec, Secad, 2009.
- _____. Guia de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Brasília: 2006(a).
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96, 1996.
- _____. Manual para a elaboração de Conselhos de Juventude. Conselhos de Juventude: Fortalecendo Diálogos, Promovendo Direito. Brasília, sem data de publicação (a). Disponível em: www.escoladegente.org.br
- _____. Nota técnica sobre o PNE (2011/2020). Ministério da Educação Brasília, sem data de publicação (b), disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf
- _____. Lei 10.172, de 9/1/2001. In: Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Plano Editora, 2001.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007.

- _____. Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020) Brasília, 2011.
- _____. Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008a. Disponível em: www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/SET%202008_%20PPI%20FINAL.pdf
- _____. Secretaria Nacional de Juventude: Projeto do Programa ProJovem. Brasília, 2006(b). Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/ProJovem.pdf>
- _____. Agenda do Estudante do ProJovem Urbano. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf
- CASTRO, E. Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAVALCANTE, R. de A. Ideb – uma possível interpretação. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COIMBRA, C; NASCIMENTO, M. C. Programas compensatórios: seduções capitalistas? In: Práticas PSI inventando a vida. Organizadoras: Esther Maria M. Arantes, Maria Livia do Nascimento e Tania Mara Galli Fonseca, 2008.
- CURY, Beto. Uma Política para os jovens. Brasília: 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/secgeral/juventude/arquivos_projovem/artigo1.htm
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. Lisboa: Vega, 1996.
- DIAS, A. L. S.; SANTOS, N. I. S.; SOARES, R. Públicas para Juventude e suas (in)visibilidades nas práticas de formação. Cadernos Camilliani. Espírito Santo: Centro Universitário São Camilo. Vol. 10, número 2-3. 2009.
- DIAS, Ana Lucélia Silva. Por uma pedagogia da escuta – políticas públicas de juventude: uma ausência. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008 [manuscrito].
- DUSSEL, I. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v-29, n.1, p. 45-68, jan./jun., 2004.

- FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. Cadernos de Pesquisa, nº 52, p. 35-49, fev., São Paulo, 1985.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 22-47, set.-dez. Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Brasília: Inep, 2007.
- FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. A História da Sexualidade II: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984b.
- _____. A Ordem do Discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- _____. A Verdade e as formas jurídicas. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- _____. Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.
- _____. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, M. Dits et écrits, vol. IV, 1980-1988. Paris: Gallimard, 1994, p. 335-351.
- _____. Microfísica do poder; Organização e Tradução: Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. O Dossier: últimas entrevistas. Rio de Janeiro: Taurus. Editora, 1984a.
- _____. Da amizade como modo de vida Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39.

- _____ . Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In Microfísica do poder. 20 ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1979.
- _____ . O sujeito e o poder. In: Rabinow, P; Dreyfus, H. Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____ . Segurança, Território, População: Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- GARSCHAGEN, S. “Os dilemas da repetência e da evasão” da revista desafio do Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2007.
- GOULART, M. V. Incursões Biopolíticas: o poder Jovem nas tramas da arena pública. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Notas descartáveis sobre alguns conceitos. In: Micropolítica - Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 317-323.
- IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. Livro das Juventudes Sul-americanas. Brasília: 2010.
- IVO, Andressa A.; HYPOLITO, Álvaro M. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Uma análise no contexto escolar. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5475--Int.pdf>
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NOVAIS, Regina. Prefácio. In: Juventude e políticas sociais no Brasil. organizadores: CASTRO, Jorge Abrahão de, AQUINO, Luseni Maria C. de, ANRADE, Carla Coelho de. p. 13 –22. Brasília : Ipea, 2009.
- IPEA, Políticas sociais – Acompanhamento e Análise, nº 16 , nov., 2008.
- SENRA, N. C. Governamentalidade, a invenção política das estatísticas. In: INFORMARE – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação: Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.88 – 95, jan/jun, 1996.
- SPOSITO, M.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. Tempo social: São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200007&lng=pt&nrm=iso

- _____. M. P.; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782003000300003&lng=pt&nrm=iso

- _____. M. P.; O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) – Vol 1. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133976por.pdf>

- SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A invenção da psicologia social. Petrópolis : Vozes, 2005.

- SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA NETO, A. Relatório educação filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

- _____. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, S.; SILVA, T. T. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.9-18.

- SOARES, T.; MACHADO, N. da S.; NÓBREGA, L. F. ; MELO, M. C. A Gestão Escolar e o Ideb da Escola. Pesquisa e debate em educação. v. 1, n. 1, 2011.

- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

- _____, A. ; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade. Campinas. V. 28, n 100, p. 958, out/jan. 2007.

- VEYNE, Paul. Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. UNB, 1982.

- WAISELFISZ, Julio Jacobo. Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 2007 Ministério da Ciência e da Tecnologia. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/relatorio-de-desenvolvimento-juvenil>

- _____, J. J. Relatório de Desenvolvimento Juvenil de 2003. Unesco: Brasília. 2003.

No decorrer do projeto, você pensou em deixar de frequentar o ProJovem, por quê? O que te motivou a continuar?

O que você pensa sobre o fato de nem todos os estudantes matriculados conseguirem concluir o ProJovem?

Como você descreveria a sua experiência no ProJovem?

Espaço reservado para mais algum comentário que você queira registrar:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezado Participante

Na condição de Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizo o projeto de pesquisa intitulado “As Políticas Públicas de Juventude em discontinuidades: uma análise das práticas de evasão no ProJovem Urbano de Porto Alegre”, sob a orientação da Prof. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos.

Este projeto propõe analisar como se constituem as práticas de evasão do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, na modalidade “ProJovem Urbano”, no Município de Porto Alegre. Para isso, dispus-me a colher informações, relatos, entrevistas, depoimentos, de jovens, educadores e gestores a fim de compreender como experimentam a formação do programa.

Os dados e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa é voluntária e não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, qualquer participante decidir não mais continuar ou cancelar o uso das informações restadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Comprometo-me em esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações ao participante e/ou aos seus responsáveis, durante ou após o período da pesquisa, através dos seguintes contatos:

Telefone: 51 – 8552-8077, e-mail: analuce- @yahoo.com.br.

Ana Lucélia Silva Dias

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portador do documento de identificação (número do documento) _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de depoimento, relatos e entrevistas para que sejam utilizados anonimamente na pesquisa e dissertação de mestrado desenvolvidas por Ana Lucélia Silva Dias.

Fui informado/a das finalidades, objetivos e metodologia da pesquisa. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão utilizados sem identificação.

_____ de _____ de 2011.

Assinatura

Assinatura do pesquisador