

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO ENTRE JOVENS DO PROJOVEM URBANO

Angela Cardoso Ferreira Silva
Universidade Federal da Paraíba
angelacardosofs@gmail.com

Resumo: Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado* cujo objetivo foi conhecer a representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano, da cidade de João Pessoa/PB. O estudo da educação como objeto socialmente representado pelos jovens é necessário por proporcionar maior compreensão de suas elaborações sócio-cognitivas. O campo de pesquisa estruturou-se em torno dos jovens de um núcleo do ProJovem Urbano da cidade de João Pessoa/PB, envolvendo aproximadamente 150 sujeitos. A fundamentação teórica- metodológica estabeleceu-se em torno da teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e, no contexto desta, a teoria do núcleo central, formulada por Jean-Claude Abric, que preconiza a abordagem estrutural das representações sociais. Além de revisão teórica e análise dos documentos relativos ao Programa, tivemos três momentos analíticos. Inicialmente buscamos conhecimento sobre o grupo que representa, a partir de levantamento de aspectos sociais e econômicos dos jovens por meio de questionários. O segundo momento trouxe a compreensão dos conteúdos e organização da representação social, a partir da aplicação da técnica de livre associação de palavras – TAPL. A análise das unidades semânticas obtidas através da TALP combinou frequência mais ordem média das evocações. Por último realizamos entrevistas de aprofundamento, com o que obtivemos dimensões práticas da representação social em questão. Para analisar o *corpus* discursivo que emergiu nessa pesquisa, seguimos diretrizes da análise de conteúdo conforme Bardin (1977) e Franco (2007). Os elementos aprender, conhecimento e ser alguém constituem-se no provável núcleo central da representação social de educação. Esses significantes configuram o que existe de mais fundamental e arraigado na concepção os jovens têm de educação. É acreditando que podem superar as situações de exclusão e melhorar de vida que esses indivíduos optam por voltar a estudar. Nesse momento, apresentamos análise da representação social de educação encontrada.

Palavras-chave: políticas educacionais; representações sociais; projovem urbano.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que tem como objeto de investigação as **representações sociais de educação entre jovens do ProJovem Urbano**, na cidade de João Pessoa/ PB. As nossas questões de pesquisa se estruturam em torno de compreensões sobre as relações do jovem com a educação, a partir de suas apropriações no processo educativo em que se encontra inserido e nas próprias experiências de vida. Como hipótese confirmada, obtivemos que o jovem vincula a educação com sua inserção no mundo do trabalho. O indicativo de educação profissional está inserido no formato de educação integral expresso no Programa. O que os jovens esperam conseguir com sua participação no Programa? Como relacionam seu engajamento no ProJovem Urbano com suas demandas de trabalho? Eles têm perspectiva de

que a participação no Programa venha a lhes conferir uma nova forma de inserção social? Esse modelo educacional responde às situações de exclusão desses indivíduos? Foram essas as perguntas iniciais de nossa pesquisa.

O ProJovem Urbano se insere no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. Os jovens do ProJovem Urbano, pelos próprios requisitos de inserção, são pessoas que tem a idade entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que não concluíram o ensino fundamental. O Programa é constituído por um tripé curricular que inclui formação equivalente ao ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã. Tem como meta principal a inclusão social dos jovens, focada em (re)inserção no sistema escolar, oportunidade de ingresso no mercado de trabalho ou preparação para desenvolver atividades geradoras de renda, e desenvolvimento de ações em seu meio comunitário.

Essa é uma proposta ampla que responde à diferentes proposições. Se por um lado pode oferecer subsídios aos jovens que compõe o público do Programa para sua inclusão social, por outro é um formato que obedece a linha educacional vinculada ao fator econômico. Essa linha se baseia fundamentalmente no desenvolvimento de saberes que permitam o *encaixe* no mundo produtivo. O ProJovem Urbano em muitos sentidos segue os ideários dos organismos internacionais de educação que, em seus aspectos negativos, apresentam tendências à acriticidade, dualidade educativa e reprodução sócio-econômica.

A inclusão social e a perspectiva de cidadania juvenil atravessam lugares mais complexos não presentes no Programa. Todavia, parece-nos que esse modelo não se propõe efetivamente a contemplar tais aspectos, antes se caracterizando como um mecanismo que busca suprir, ainda que de maneira precária ou superficial, as necessidades básicas de integração dos jovens participantes a partir de um conjunto de conhecimentos que permita uma melhor (con) vivência social, como medida paliativa a vim investir sobre a condição de exclusão sócio -econômica dos jovens. Desse modo, a premissa inicial tocaria na necessidade do estabelecimento de políticas que respondessem melhor às questões de inclusão e cidadania de jovens, principalmente no referente ao sistema educacional. Todavia, a perda desses jovens é um fato, e não se pode voltar ao passado ou devolvê-los anos de vida, o que sugere a validade de um tal formato educativo como medida.

Objetivamos estabelecer uma maior compreensão e aproximação dos jovens quanto às suas vivências educacionais, realizando uma pesquisa a partir da teoria das representações sociais. A Teoria das Representações Sociais foi introduzida por Serge Moscovici em 1961, através de um estudo sobre as maneiras como a *psicanálise* penetrou o pensamento popular na França. A abordagem clássica foi desenvolvida por Moscovici e Jodelet, trazendo a compreensão de uma modalidade de saber engendrada na comunicação social com função e finalidade para vida concreta. A representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p. 22). Ainda, utilizamos aqui a teoria do núcleo central, conforme estabelecida por Abric em 1976, que trata dos conteúdos cognitivos e do aspecto estrutural das representações sociais.

Nossa pesquisa se justifica pelo intuito maior de dar a voz a tais jovens, de trazer compreensões deles *por eles mesmos*, de modo a contrapor à concepção do jovem como ser em formação ou incompleto, relatada na literatura, a consideração deste como sujeito social efetivo. A proposta é trazer como perspectiva elaborações dos jovens referentes à significação da educação em suas experiências vitais, o que pode promover uma melhor interação com esses sujeitos. Segundo Abramo (2007), no contexto das políticas públicas, existe uma grande dificuldade para se superar a imagem dos jovens como problema social e se conseguir estabelecer o diálogo com eles. Não se consegue, mesmo quando essa é a proposta, tê-los sob a consideração de atores sociais efetivos a serem incorporados na resolução das questões.

Nessa perspectiva, o estudo da representação social de educação contribui para superação de imagens, estereótipos e preconceitos sobre a juventude para elaboração das políticas. Essa necessidade é um consenso entre autores que tratam sobre juventude e políticas públicas (ABRAMO, 2007; DAYREEL, 2005; KERBAUY, 2005; PAIS, 2005; REGUILLO, 2007; SPÓSITO; CARRANO, 2007;). Pais (2005) nos coloca que a falta de eficácia das políticas dirigidas a jovens pode estar relacionada ao *planeamento* dessas políticas, que desvalorizam os contextos reais de sua aplicação, e situa o equívoco na falta de *ancoragem* em estudos rigorosos dessas realidades, complexas, porque as trajetórias dos jovens são complexas.

A representação social é o reconhecimento e a validação do senso comum como saber mediador entre indivíduos e meio ambiente. São sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e os outros, intervindo em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. As representações sociais aparecem como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade, que irão orientar as práticas dentro da sociedade. (JODELET, 2001). Ter conhecimento da representação social que esses jovens têm sobre educação equivale saber de relações, apropriações, condutas, perspectivas e significações quanto à educação em suas experiências sócio- culturais.

A teoria do núcleo central, no contexto da *grande teoria*, tem embasado numerosos estudos que atestam sua validade (CAMPOS, 2008; MELO, 2005, 2006; SÁ, 1996,1998, 2008; SOBRINHO,1998). Desenvolvida por Abric em 1976, essa abordagem convencionada a representação como um conjunto organizado em torno de um núcleo central. O núcleo central constitui a parte rígida da representação, que reflete a natureza do objeto representado e as relações históricas, sociológicas e ideológicas do grupo com esse objeto; em torno do qual se estruturam e ganham sentido os elementos periféricos. Os elementos periféricos constituem a parte mais flexível da representação, que resultam da troca do núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada e colocada em funcionamento (ABRIC, 1998).

Nesse ponto, chegamos ao nosso problema de pesquisa: *Que representação social os jovens participantes do ProJovem Urbano têm de educação?* Ressaltamos que o foco de nossas considerações concentra-se no modelo educativo do qual os sujeitos participam, ou seja, procu-

ramos saber quais são e como se dão as relações do jovem em seu engajamento no Programa. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa consistiu em **conhecer a representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano**, considerando o processo educacional no qual estão inseridos e suas próprias experiências. O alcance desse objetivo nos permitiu estabelecer uma visão da relação dos jovens pobres e educação a partir de categorias do discurso dos próprios sujeitos, uma vez que as representações sociais orientam e organizam tanto as condutas como a comunicação social (JODELET, 2001).

A representação social é uma forma de saber cuja especificidade vem da pertença social do indivíduo. Concebemos três objetivos a alcançar. Tivemos como primeiro objetivo específico estabelecer o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens participantes do ProJovem. Com isso recuperamos um pouco da história, cultura e experiências dos jovens, ou seja, obtivemos conhecimento sobre o grupo que representa e seus determinantes como tal. O segundo objetivo específico consistiu em identificar e analisar os conteúdos e a organização das representações sociais da educação entre os jovens participantes do Programa. Com isso pudemos conhecer os elementos semânticos/cognitivos que compõe a representação social de educação assim como, a partir da abordagem estrutural, estabelecemos compreensão quanto às centralidades e funções desses elementos. O terceiro objetivo específico foi o de estabelecer compreensões quanto à dimensão prática da representação social de educação; em outras palavras, a partir da análise dos componentes e estrutura da representação social de educação, verificamos implicações e comportamentos na vida concreta dos sujeitos, através de seus discursos. Em conjunto, esses fatores estão relacionados ao ajustamento prático do sujeito ao meio, o que, pela teoria das representações sociais, pode ser qualificado como compromisso psicossocial (JODELET, 2001).

A abordagem de uma política educacional a partir da óptica dos jovens em suas dinâmicas sociais - aqui realizada através do estudo da representação social de educação - proporciona compreensões tanto sobre a política quanto sobre do sujeito para o qual se destina. Na contemporaneidade, a juventude, como categoria, assume diferentes nuances. Bourdieu (1983) nos fala que a juventude é apenas uma palavra. As questões relativas a juventude são marcadas pela intensidade das mudanças globais, referentes à sociedade do consumo e do conhecimento e dos efeitos desiguais dessas mudanças. A juventude, como categoria, além dos aspectos biológicos da idade torna-se uma construção sócio-cultural. As produções tecnológicas e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade, a oferta e o consumo cultural, o discurso jurídico, são elementos que dão sentido e especificidade à categoria juvenil. (REGUILLO, 2007).

O jovem pertencente e responde a contextos histórico, social, econômico e cultural. Assim, a juventude não é uma, mas *juventudes*, em que as diversidades sociais e econômicas têm grande força na configuração das distintas maneiras de ser jovem. Isso leva a formação de redes ou subculturas juvenis, que podem ser relacionadas à classes sociais, raciais, de gênero, religiosas, políticas, culturais, entre outras. As tendências modernas, no entanto, nos falam da relativização desses focos devido a um prisma que privilegia a juvenilização cultural, em que

a juventude aparece, em idéia e forma, como um estilo de vida estandardizado principalmente pela mídia e globalização. (ABRAMO, 2007; REGUILLO, 2007).

Abad (2008) coloca que a condição juvenil, atualmente, é reconhecida e validada graças a alguns fatores. O primeiro fator seria o alargamento do período da juventude, devido à infância que tem sido diminuída pela adolescência que se apresenta cada vez mais cedo e depois porque a juventude tem sido prolongada até depois dos 30 anos. Como segundo fator, temos que a sociedade tem encontrado dificuldades para proporcionar um trânsito linear, simétrico e ordenado da juventude pelo circuito família-escola-trabalho / emprego no mundo adulto. O autor traz o conceito de desinstitucionalização da condição juvenil, que se subjetiva no *tempo e espaço liberados*, associada ao enfraquecimento dos processos de socialização em instituições como a escola, a família e o Estado.

Aqui, a *moratória social* de que a juventude desfrutaria é revista. A juventude depende de tempo e dinheiro, para viver um período com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Esse tempo legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e se capacitar, durante o qual a sociedade é tolerante. Contudo, tal moratória tem dois lados. Para os jovens de classes sociais melhores financeiramente o período de formação tende a alongar-se, pela exigência de conhecimentos cada vez mais complexos para a inserção social ou pela falta de garantia de absorção no mundo do trabalho. Para os jovens pobres que gozam de tempo livre, aconteceria a *negação da moratória*, em que esse período se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpa e mais pobreza, que empurra o jovem para marginalidade, exclusão e exposição aos agentes de limpeza social.

No Brasil tem crescido a atenção dirigida aos jovens nos últimos anos por parte da opinião pública, da academia, de atores políticos e de instituições governamentais ou não-governamentais que prestam serviços sociais. Entre os meios de comunicação de massa, pode-se notar, de uma forma geral, uma divisão dos modos de tematização dos jovens. No caso dos produtos dirigidos a esse público os temas são cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e lazer. Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos *adultos*, os temas mais comuns são relacionados aos problemas sociais, como violência, crime, exploração sexual, drogas, ou medidas para combate de tais problemas (ABRAMO, 2007).

Com relação às políticas públicas, no Brasil nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciado do das crianças, além da educação formal. Estudos (SPÓSITO; CARRANO, 2007) revelam que a visibilidade e a proposição das políticas de juventude sempre estão subordinadas à questão social. De uma maneira geral, a maior parte desses programas está centrada na busca de enfrentamentos dos *problemas sociais* que afetam a juventude, cuja causa ou culpa se localizaria na família, na sociedade ou no próprio jovem, mas, no fundo, tomando os jovens, eles mesmos, como problemas sobre os quais é necessário intervir.

No ano de 2005 o Brasil iniciou a implementação de uma política de juventude. Entre os fatores que somaram para constituição dessa política, está o diagnóstico dos principais

problemas com os quais se deparam os jovens brasileiros atualmente: acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para permanência na escola; falta de qualificação para o mercado de trabalho; envolvimento com drogas; mortes por causas externas; gravidez precoce; baixo acesso à atividades de esporte, lazer e cultura. (BRASIL, 2008). A política de juventude brasileira se estruturou a partir do estabelecimento da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. A implantação do ProJovem, carro-chefe da nova política de juventude nacional, ocorreu sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude e da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (BRASIL, 2007, 2008).

Nesse contexto, localizamos os jovens sujeitos de pesquisa. Como pobres esses indivíduos têm uma trajetória comum, em que um histórico familiar de exclusão social soma-se à complexidade da atual sociedade de consumo e da informação, que gera necessidades e possibilidades novas e imprevistas, então definida pela transitoriedade e cultura do *laissez-faire*, o que Bauman (2001) denominou de modernidade líquida. A vida, para esses jovens, assume caminhos muitas vezes sem conexão com o ambiente escolar, convergindo no envolvimento em situações variadas; de trabalho, de constituição familiar precoce, de formas alternativas de interação e socialização, tornando-se a escola, com isso, distante ou estranha.

Sob essa configuração a relação que os sujeitos estabelecem com a escola - instituição que concretiza a educação conforme a estudamos aqui - assume aspectos de *tentativa*, de resolução a que esses jovens se propõe em consequência das perdas sociais vividas. Se inserem no ProJovem Urbano, então modalidade educativa que lhes é ofertada, com muitas expectativas e esperanças, acreditando que vão mudar de vida. Em linhas gerais, o que os jovens esperam é que possam adquirir conhecimentos que lhes permitam uma melhor estruturação sócio-econômica. Assim, nossa análise da representação social de educação entre esses sujeitos, alcança trazer elucidações sobre tais relações, a partir de aspectos objetivos, cognitivos, simbólicos e ideológicos que eclodem do discurso dos sujeitos.

O campo de pesquisa estruturou-se em torno dos jovens de um núcleo do ProJovem Urbano da cidade de João Pessoa/PB, envolvendo aproximadamente 150 participantes. Para realizar o estudo, após revisão teórica e análise dos documentos relativos ao Programa, tivemos três momentos analíticos. O primeiro consistiu no conhecimento do grupo que representa, a partir de levantamento de aspectos sócio-econômicos-culturais dos jovens por meio de questionários com 132 sujeitos. Este questionário serviu de base para contextualizar os sujeitos da pesquisa.

O segundo trouxe a compreensão dos conteúdos e elementos da representação social, a partir da aplicação com 64 jovens da técnica de livre associação de palavras - TALP, tradicionalmente utilizada em estudos do núcleo central das representações. Utilizamos o estímulo “estudos”. O terceiro momento consistiu em entrevistas com 10 sujeitos, sobre as temáticas relativas à escola e ao ProJovem, com o que obtivemos dimensões práticas da representação

social de educação. Para tratamento dos dados discursivos utilizamos técnicas de análise de conteúdo, seguindo orientações de Bardin (1977) e Franco (2007). Estabelecemos com essas fases uma compreensão geral desses jovens e suas relações com educação.

Apresentamos os principais resultados. Para identificar os elementos formadores das representações sociais, mapeamos as evocações que emergiram por meio da TALP e constituímos as seguintes categorias: Trabalho, Profissão, Aprender, Conhecimento, Ser Alguém, Oportunidade, Terminar, Universidade, Força de Vontade, Aluno, Convivência, Importante, Família. As categorias foram determinadas pela maior frequência com que as palavras aparecem, e agrupadas a partir do grau de aproximação em que são expostas pelos sujeitos, incorrendo em um mesmo sentido atribuído. Na sequência, Realizamos análise dos produtos da aplicação projetiva utilizando métodos previstos pela teoria do núcleo central, que considera a ordem e a frequência das evocações.

Após o estabelecimento das categorias, buscamos conhecer a organização da representação. “A organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação.” (ABRIC, 1998, p. 31). Assim, por meio do cruzamento da média das frequências médias de evocação com a média das ordens médias de evocação (MOME), as categorias evocadas foram distribuídas cuidadosa e criteriosamente em quatro distintos quadrantes, que apresentamos:

$F \geq 17,4$	$OME < 2,66$	$F \geq 17,4$	$OME \geq 2,66$
Aprender (38) Conhecimento (33) Ser alguém (27) Oportunidade (20)		Profissão (21) Trabalho (19)	
$F < 17,4$	$OME < 2,66$	$F < 17,4$	$OME \geq 2,66$
Terminar (11) Importante (10) Família (5)		Força de vontade (17) Convivência (10) Aluno (9) Universidade (6)	

Quadro I – Conteúdo e organização da representação social de educação

Conforme se apresenta nesta configuração, o quadrante superior esquerdo contém os elementos de maior frequência e menor ordem média de evocação, ou seja, que foram não somente muito frequentes, como também mais prontamente evocados. Esses são muito provavelmente os elementos que formam o núcleo central das representações. Assim, os elementos **aprender**, **conhecimento** e **ser alguém** se constituem no provável núcleo central da representação social de educação para esses jovens.

O quadrante inferior direito é formado por elementos que mais se distanciam do núcleo central, sendo considerados os elementos periféricos, em razão de combinarem uma menor fre-

quência e um maior afastamento na ordem de evocação. Os elementos aí envolvidos são aqueles que se encontram mais afastados do sentido de educação para eles. Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo ensejam uma interpretação menos definida, tendo a possibilidade de alguns de seus elementos constituintes serem considerados como pertencentes a uma periferia próxima ao núcleo central.

O núcleo central é o elemento mais estável da representação, através do qual se cria ou transforma o significado dos outros elementos; como também determina a natureza dos elos entre eles, unificando e estabilizando a representação. O núcleo central é relativamente independente do contexto imediato no qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações; tendo antes sua origem no contexto global histórico, social e ideológico (ABRIC, 1998).

Assim, a reflexão sobre os componentes aprender, conhecimento e ser alguém no corpo da representação social de educação, leva-nos à compreensão de que esses significantes constituem o que existe de mais fundamental e arraigado na visão que os jovens têm de educação. Por conseguinte, podemos compreender que educação para esses sujeitos, em última instância, significa e vai ou deve implicar em aprendizado, geração de conhecimento e estabilidade ou identidade dentro da sociedade, *tornar-se alguém*.

Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, que constituem os componentes mais acessíveis, vivos e concretos da representação (ABRIC, 1998). O sistema periférico é determinado pelas vivências dos sujeitos e responde pelo ajuste prático do sujeito ao ambiente. Assim, o sistema periférico teria implicações funcionais, ao ajustamento prático em um determinado contexto; seria, pode-se dizer, a *aplicabilidade* da representação no contexto e a implicação dessa aplicabilidade na representação.

Imediatamente próximos ao provável sistema central da representação, temos os elementos oportunidade, profissão e trabalho. Com isso, teríamos que, a finalidade, o propósito *prático* de estudar para esses jovens relaciona-se às oportunidades que a educação ou o capital educacional pode ocasionar, no caso, o desenvolvimento de uma profissão e obtenção de um trabalho. Tal assertiva foi nossa hipótese de pesquisa e vem se confirmando desde o início. Também foi interessante a clara diferenciação que apareceu no discurso entre profissão e trabalho. Os jovens, a maioria com alguma experiência de trabalho precário, focaram bem que *uma coisa* é trabalhar, e *outra coisa* é ter uma profissão e trabalhar. As práticas educativas, nesse sentido, relacionam-se à necessidade de formação profissional.

Em seguida, entre os elementos da representação social de educação, temos terminar, importante e família. É necessário esclarecer que terminar, para os sujeitos, significa terminar os estudos, importante é um qualificador dos estudos, e família, no geral, significa cuidar da família. Vemos, então, que vai estabelecendo-se um ordenamento contíguo dos significados de educação. O primeiro e essencial seria aprender/ ter conhecimento, o que faria com que jovem pudesse *ser alguém* na vida. Em seguida a formação profissional, como um corpo de conhecimentos adquiridos para desenvolvimento de um trabalho. O trabalho então estaria relacionado

à manutenção financeira familiar. O jovem diz: *o estudo é muito importante, preciso terminar meus estudos e conseguir um trabalho, tenho minha família.*

Por fim, apresentando uma distância maior do provável núcleo, temos os componentes força de vontade, convivência, aluno, universidade. Uma pesquisadora a quem mostramos esses dados comentou “*força de vontade que eles não têm, universidade que está tão distante...*” A indicação que temos analisando a organização da representação não contradiz esse comentário. Esses elementos remetem a sentidos remotos de educação, de maneira que, para esse grupo de jovens, também as práticas convergentes desses significados seriam remotas. Assim, muito embora esses aspectos da educação não lhes sejam estranhos, são distantes.

Essa pesquisa apresentou ao mesmo tempo resultados esperados e surpreendentes. Os jovens pelos quais nos interessamos não são apenas atrasados nos estudos, mas, se for possível pensar em níveis variados de margens sociais, eles estão bem aquém do espaço de inclusão. Esses indivíduos não trabalham em loja, não são atendentes, não têm carteira assinada. Não desfrutam de uma vida mediana. Filhos de pobres com pouco ou nenhum estudo, pertencem a um mundo bem mais complexo; se as necessidades para seus pais eram simples, para eles são bem outras, querem um tênis, querem uma marca, querem prazer, querem um momento. Um rapaz de 17 anos deseja ter algum dinheiro para gastar, a menina de 16 que engravida espera os filhos crescerem para poder estudar. As situações são vividas, o tempo torna-se passado.

Em um universo que associa reprodução da pobreza e modernidade líquida, a escola, em seu enfraquecimento como instituição, torna-se um caminho estreito e difícil. Na sociedade de extremos sociais, esses jovens são vistos como problema. Mas o problema maior é deles, que tentam uma melhor estruturação e querem, como é lícito querer, uma base, um emprego, um lugar. Assim, entre o que lhes é oferecido, em termos de modalidades educacionais e de programas de inclusão diversos, eles vão seguindo uma linha descontínua, entrar e sair da escola, começar um trabalho, um estágio, fazer um curso.

Não duvidamos que O ProJovem Urbano some para a integração desses sujeitos na escola. Contudo, um tal modelo educacional, compactado ao máximo, é uma base precária, *uma porta*, como alguns sujeitos colocam. Não constitui um divisor de águas. Não oportuniza de fato. Tem sua função, uma vez que se constitui numa medida para atender as necessidades mais prementes do seu público, mas dentro dos limites do que é, um paliativo. Também não ousamos fazer prognósticos quanto às realizações que sucederão aos jovens. O primeiro passo foi dado. O nosso coração segue com os deles.

NOTAS

* Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, de título JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS: Representações sociais de educação entre jovens do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marileide Maria de Melo.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas Públicas: Juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13 – 32.
- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 73-92.
- ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural em Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a02v17n2.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 56.). 75 p.
- BANGO, Júlio. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas Públicas: Juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33- 56.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 113 – 121.
- BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- _____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- _____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.
- _____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem. **Guia de estudo: Unidade formativa I**. 2. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. 320 p.
- _____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem. **Manual do Educador: Orientações gerais**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. 154 p.
- _____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto Pedagógico Integrado – PPI ProJovem Urbano**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2008. 82 p. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325 - 343, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/05_artigo_liza_camacho.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil. **Sesi**. [2005?]. Dispo-

nível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e Representações Sociais: Questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. 115 – 159.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FORMIGA, Nilton Soares; MELLO, Ivana. Testes psicológicos e técnicas projetivas: uma integração para um desenvolvimento da interação interpretativa indivíduo-psicólogo. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.20, n.2, jun. 2000. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v20n2/v20n2a04.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro, 2007. 80 p.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação na Era FHC: Fundamentos filosóficos e políticos**. 2. Ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 248 p.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução Regina Célia de Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2007. 2 v.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

KELL, Maria Rita. **A juventude como sintoma da cultura**. [2007?]. Disponível em: <http://www.arnaldogodoy.com.br/pdfs/revista_2007.pdf#page=43>. Acesso em: 12 nov. 2009.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais? In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 18/19, p. 193-203, 2005 Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/18-19/12kerbauy.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do Ensino Fundamental**. Natal: UFRN, 2005. 205 f. Tese. (Doutorado em Educação) – UFRN.

_____. Regularidades e transformações da prática no discurso docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 102-126, jan/abr. 2006.

MELLUCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 29-48.

MENY, Ives ; THOENIG, Jean-Claude. **Las Políticas Públicas**. Tradução de Salvador Del Carril. Córcega, Barcelona: Ariel, 1992. p. 7 – 10, 110 – 127.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, Regina Reys. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 253-281.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-73, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf.spp/n49/n49a04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

- PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 13-28.
- PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.
- REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estúdio; breve agenda para La discusión. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 47-72
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.
- _____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. A Representação Social da economia Brasileira Antes e Depois do “Plano Real”. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 49 – 112.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célida Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre). 144 p.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20 – 45, Jul. /Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- SPINK, Mary Jane P.; MENEGON, Vera Mincoff. A Pesquisa como Prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 63 – 151.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e educação não-formal. **Educação e realidade**, v. 33, n. 2, p. 83 – 98, jun. / dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 179-216.
- SPÓSITO, Marília Pontes, CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 141-172. Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- SPÓSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton H. de C. e; SOUZA, Nilson Alves de. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 217-252.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007. 188 p.
- WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3 – 21.