

INFLUÊNCIAS DO PROJÓVEM URBANO SOBRE AS CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCACIONAL PARA A JUVENTUDE

Luiz Carlos de Souza – PUC-RIO

Lucarso@hotmail.com

Eliane Ribeiro – UNIRIO

Elianeribeiro@dmain.com.br

Eixo 1 – Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação

RESUMO

Este trabalho evidencia influências do Projovem Urbano (PJU) sobre as condições de oferta educacional para a juventude, em comparação às condições oferecidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao seu público jovem. Na análise, efetuamos procedimentos de estatística descritiva básica, utilizando variáveis passíveis de comparação entre o Censo Escolar 2010 e os dados de monitoramento produzidos pelo PJU. Os dados evidenciam peculiaridades nas condições de oferta e no perfil do público atendido quando se trata do PJU. Esperamos subsidiar investigação posterior sobre possíveis influências das gestões municipais e escolares nas diferenciações encontradas entre os dois cenários.

Palavras chave: Projovem Urbano, Educação de jovens e adultos, políticas educacionais

INFLUÊNCIAS DO PROJovem URBANO SOBRE AS CONDIÇÕES DE OFERTA EDUCACIONAL PARA A JUVENTUDE

Luiz Carlos de Souza – PUC-RIO

Lucarso@hotmail.com

Eliane Ribeiro - UNIRIO

elianeribeiro@domain.com.br

Eixo 1 – Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação

Introdução

Este trabalho se insere no âmbito de uma pesquisa mais ampla, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados*, desenvolvida conjuntamente pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a ONG Ação Educativa, de São Paulo. Tendo em vista a inserção do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano (PJU) no cenário atual das reformas nas políticas educacionais, aqui, em especial, procuramos evidenciar influências do programa sobre as condições de oferta educacional para a juventude, em comparação às condições oferecidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao público jovem que a frequenta. Primeiramente, contextualizamos o programa no âmbito das recentes reformas político-educacionais brasileiras. Em seguida, apresentamos informações sobre o programa para que se possa ter uma melhor dimensão de suas relações com tais reformas. Feitas estas considerações, apresentamos, um detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados para a comparação do PJU com a EJA. De posse deste quadro teórico-metodológico, trazemos algumas comparações realizadas entre o PJU e a EJA. Levantamos alguns elementos que possibilitem o entendimento dos efeitos deste programa sobre a oferta educacional ao público jovem. Ao final, com base em certas peculiaridades encontradas no PJU em relação à EJA, apontamos alguns possíveis caminhos para se entender como as gestões locais e escolares acabam também por influenciar, em contrapartida, a oferta do programa junto a seu público alvo.

1. O cenário das recentes reformas educacionais brasileiras e suas relações com o Projovem Urbano

As recentes reformas nas políticas educacionais brasileiras podem ser analisadas sob dois enfoques diferenciados, mas complementares. Num primeiro enfoque, há um conjunto de estudiosos que analisam os movimentos do Estado na busca pelo aprimoramento da qualidade da educação básica, percebendo-a como pré-condição para a melhoria da qualidade de vida da população, mas, sobretudo como crucial para o aumento das condições de competitividade econômica, tendendo a se integrar a uma lógica neoliberal de mercado, do Estado mínimo e de *transnacionalização* econômica. (BARROSO, 2005; AFONSO, 2003; DALE, 1999 e 2001).

Nesta perspectiva Dale (2001) aponta para uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” resultante das forças econômicas que operam numa dimensão supra e transnacional para romper as fronteiras nacionais, e reconstruir as relações político-econômicas entre os países. Tratando sobre o contexto das reformas educacionais ocorridas na América Latina e Caribe, nos últimos 30 anos, Souza (2003) identifica um padrão descentralizador. Este padrão é marcado por algumas características, tais como a retração do Estado na oferta dos bens sociais, a influência de agências Multilaterais, criando indicadores que orientam este gerenciamento e que são baseados em princípios de gestão da qualidade. Segundo o autor há neste contexto a adoção de uma cultura própria do mercado financeiro internacional e os objetivos deste modelo de descentralização são:

- ✓ A redução de custos dos governos nacionais com a educação através da transferência de responsabilidades para os níveis locais de gestão;
- ✓ A produção de uma política voltada à organização de formas mais eficazes do aproveitamento escolar;
- ✓ A diminuição da desigualdade na distribuição da qualidade do ensino

Em sua argumentação, Souza (2003) tece críticas a estas reformas descentralizadoras Apoiando-se em Popkewitz (1997). Segundo o autor a descentralização é posta como solução para o aumento da qualidade do ensino, mas ela é problemática, pois

(...) atua mais na implementação daquilo que já está previamente decidido, pois, o que “ocorre é uma descentralização da direção, enquanto, ao mesmo tempo, há uma centralização das estratégias e da epistemologia (POPKEWITZ, 1997, p. 176)” (SOUZA, 2003, p. 31)

No caso específico do Brasil, para Souza e Faria (2004), o processo de descentralização da educação e a conseqüente municipalização do ensino fundamental, a partir da década de 1990 estão relacionados a este padrão descentralizador apontado por Souza (2003) e decorrem da necessidade de atendimento aos padrões de desenvolvimento estabelecidos por organismos internacionais de regulação e financiamento, como o Banco Mundial, o BID, o BIRD, a UNESCO e a UNICEF. O apoio econômico é tido, aqui, como um dos pilares de orientação das políticas sociais de países em desenvolvimento.

Adotando uma perspectiva diferenciada, outros autores enfatizam a força de processos históricos nacionais e de agendas políticas, sociais e econômicas internas como determinantes para esta reestruturação. Assim, especificidades da conjuntura interna das nações são postas em evidência como determinantes para suas reestruturações. No caso do Brasil, por exemplo, destacam-se as lutas da sociedade civil pela ampliação do acesso aos bens sociais, pela retomada democrática e suas conseqüências sobre a forma como o Estado passa a se portar em relação a estas questões, inclusive em relação à educação (Draibe, 2000 e 2003; Arretche, 2002). Sob este enfoque, evidencia-se a perspectiva da educação como um bem público e campo privilegiado para a construção da cidadania, de valores e compromissos que levem à formação de sujeitos autônomos, com consciência social crítica (Cury, 2002 e 2008; Dias Sobrinho, 2004).

Nesta linha, Arretche (2002) discute as reformas em nossas políticas sociais a partir da retomada do regime federativo na década de 1980 e do processo de descentralização ocorrido a partir da década de 1990. Para a autora, ambos decorrem, em grande parte, das lutas sociais pela democratização de processos decisórios caracteristicamente centralizados e autoritários, próprios do período ditatorial anterior. No caso da descentralização da educação, a autora analisa o processo de municipalização do ensino fundamental e procura demonstrar como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 estabelecem novos princípios de redistribuição das responsabilidades e poderes ao se reconhecer, por exemplo, os municípios como entes federativos e transferir-lhes atribuições para a execução das políticas educacionais, mas com relativa autonomia administrativa e financeira. Assim, no âmbito deste processo de federalização e descentralização, a partir da década de 1980, os municípios recebem um novo conjunto de atribuições e também de poderes, inclusive em relação à educação. A LDB Nº 9394/96, ao mesmo tempo em que reitera as funções coordenadora, normativa, redistributiva, supletiva da União (Art. 8º, § 1º) e estipula deveres às gestões municipais, também as conclama, frequentemente, a atuar em

regime de colaboração (Art. 5º, § 1º; Art.8º; Art. 9º, Incisos I, IV e VI; Art. 10º, Inciso II; Art. 74º.) e ainda lhes delega poderes e relativa autonomia na formulação e execução das ações educacionais (Art. 3º, Incisos III e VIII; Art. 8º, § 2º Art. 11, Inciso III; Art. 14º; Art. 15º).

As vertentes aqui expostas se complementam e são fundamentais para o entendimento de nosso contexto de transformações no campo das políticas educacionais. Ambas contribuem para o entendimento das razões que têm levado o Governo Federal a desenvolver e estimular constantemente estratégias de ampliação do acesso à educação básica, bem como a desenvolver, de forma crescente, estratégias de colaboração no desenvolvimento de políticas e programas educacionais junto aos níveis municipais e estaduais de gestão. Vale ressaltar, no entanto, que as parcerias entre União e entes federativos ainda se constituem mais como exceção do que como regra. As gestões municipais apresentam trajetórias de formulação e execução de programas educacionais que acabam ficando restritos ao seu próprio nível gestor. Assim, em pesquisa publicada em 2006, Spósito, Silva e Souza identificaram 796 programas/projetos voltados para jovens, desenvolvidos em 74 municípios de regiões metropolitanas. Os autores explicitam a importância da esfera municipal de gestão não somente na formulação/execução das ações destinadas à juventude, mas também ao próprio estabelecimento do entendimento do termo “juventude” e, ao mesmo tempo, como este entendimento acaba por fundamentar os modelos e práticas destas ações.

No âmbito desta mesma pesquisa, Haddad (2007) ressalta a crescente atuação das gestões municipais com a implantação de programas de educação de jovens, quando comparada a outras esferas do poder público e da sociedade civil. Para ele, no âmbito das recentes reformas educacionais brasileiras, “tanto por imposição legal quanto por pressão da sociedade, os municípios têm tomado em suas mãos a responsabilidade política por atender essa população, oferecendo principalmente os anos iniciais da escolarização básica.” (Haddad, 2007, p. 199). Corroborando esta afirmação, o autor demonstra que as equipes técnicas das próprias gestões municipais aparecem como as principais responsáveis pela implementação dos 125 programas/projetos por ele analisados, conforme se pode observar na tabela a seguir.

Instâncias	Número	Porcentagem
Equipes técnicas	108	61
Sociedade civil	19	11
Governos de estado	8	4
Governo federal	8	4
Universidades	10	6
Outros	25	14
Total	178	100

Obs.: Questão de múltipla escolha. Número base: 125 programas/projetos.

Fonte: Haddad (2007, p. 202)

É interessante notar que as articulações dos municípios com os governos Federal e estaduais aparecem com pouca frequência. No entanto, é justamente esta uma das características fundamentais do Projovem Urbano, ou seja, seu estabelecimento em regime de colaboração com estados e municípios. É intrigante pensar em como municípios acostumados a formular, gerir, financiar, executar e avaliar seus próprios programas e políticas de juventude encaram um programa formulado, financiado, em grande parte gerido e avaliado de forma centralizada pelo Governo Federal, cabendo-lhes, ainda que com relativa autonomia, atuar como executores de pressupostos previamente estabelecidos. Mais que isto, é intrigante imaginar como as gestões municipais e, em última instância, as gestões escolares, tendo em vista suas próprias especificidades políticas, econômicas e culturais locais, interpretam a política federal e reagem à necessidade de cumprimento de pressupostos aplicados em âmbito nacional. A este respeito, valem as colocações de Haddad (2007)

Quando os programas são de “autoria” de outras esferas de governo, o poder local assume a tarefa de mero executor. A esse respeito, cabe investigar quais os resultados alcançados por programas/projetos concebidos, por exemplo, em âmbito federal, com o objetivo de serem implementados indistintamente em municípios com realidades diferenciadas. (HADDAD, 2007 p. 201)

Os dados apresentados até aqui fornecem elementos para a hipótese de que existem fatores importantes a serem considerados quando políticas e programas educacionais são executados em parceria por diferentes esferas do poder público. Para os propósitos da presente discussão, cabe reiterar a importância de se analisar como a descentralização da execução de políticas e programas educacionais, através das parcerias que vêm sendo estabelecidas entre a União, os estados e municípios tem caracterizado a oferta educacional pública para a juventude. O cenário para ta análise é o Projovem Urbano.

Pelo que temos dito até aqui, não seria incorreto afirmar que estamos diante de um cenário relativamente novo, rico, dinâmico e complexo. Há, neste cenário de reformas descentralizadoras uma multiplicidade de níveis de governo envolvidos, de atores e de localidades que têm suas respectivas especificidades, interesses, posicionamentos, entendimentos, trajetórias históricas, limitações econômicas etc. Há também para este cenário um leque amplo de possibilidades de análise, de pesquisas, de abordagens. O Projovem Urbano se mostra propício a uma abordagem destas questões. Inserido no cenário já apresentado e, por isso, tributário dele, pode nos auxiliar no entendimento sobre que características algumas ações educacionais de natureza federal podem assumir em função dos níveis de gestões do local onde são postas em execução, bem como as possíveis influências que podem vir a produzir sobre os indivíduos envolvidos e sobre a oferta educacional. É, portanto, tarefa relevante compreender suas contribuições, seus possíveis entraves, suas dificuldades de execução quando se busca contribuir de forma significativa não só para a ampliação do acesso à educação básica pública, mas principalmente por uma educação pública abrangente que conserve níveis satisfatórios de qualidade. Responder a todas estas questões, por outro lado, é desafio grandioso demais para as limitações de um pequeno ensaio. Assim, nos ativemos a um objetivo mais modesto e efetuamos algumas comparações iniciais entre o Projovem Urbano e a EJA, buscando indícios das influências deste programa federal sobre a oferta educacional para o público jovem. Por outro lado, identificar estas influências também implica em reconhecer certas influências das conjunturas locais sobre as possibilidades de execução do programa. Também esperamos mostrar, ainda que de maneira preliminar, que as gestões locais (municipais e escolares) se constituem como importantes forças de interferência sobre as condições de oferta educacional deste programa.

Apenas para que possamos entender como o PJU se insere neste cenário de reformas atuais, bem como de que maneira está estruturado, cabem algumas colocações a seu respeito. Primeiramente, cabe dizer que o PJU integra um conjunto de ações governamentais referentes à estruturação de uma política nacional de juventude no país. Assim, foi originalmente criado em 2005 pelo governo federal, concomitantemente à criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Desde sua criação, se caracteriza por uma gestão inter-setorial, em regime de cooperação com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Inicialmente foi destinado à inclusão social de jovens de 18 a 24 anos, buscando uma integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a qualificação profissional e a ação comunitária. Aos alunos era fornecida uma ajuda de custo de R\$ 100,00 por mês. O programa tinha duração de 12 meses, e era financiado por recursos públicos

repassados pela União para as capitais e municípios de regiões metropolitanas responsáveis por sua execução. A partir de 2007 o governo federal reorganizou diversos programas destinados à juventude e instituiu o *Projovem Integrado*. No âmbito desta reorganização, passou a ser composto por quatro programas: Projovem Campo, Projovem Adolescente, Projovem Trabalhador e o antigo Projovem, que foi reformulado e passou a chamar-se Projovem Urbano (PJU). Em relação a este último, a faixa etária foi ampliada para 18 a 29 anos, sua duração passou a ser de 18 meses e foram abrangidos também, em caráter experimental, através de convênio com o Ministério da Justiça, jovens em privação de liberdade em regime fechado, em algumas penitenciárias estaduais. Foram mantidos o financiamento público e a ajuda de custo aos alunos.

Segundo dados de sua Coordenação Nacional¹, apenas na edição atual (Projovem Urbano), desde 2008, esteve presente em 26 estados e, no âmbito destes, em 24 capitais e 73 municípios com mais de duzentos mil habitantes. Há também uma infinidade de municípios com menos de duzentos mil habitantes que sediam o Projovem, mas, nesses casos, o convênio é estabelecido apenas com órgãos estaduais que se responsabilizam pela gestão dos seus municípios participantes. A mesma Coordenação Nacional² informa que somente em sua primeira versão o programa atendeu a mais de duzentos e quarenta mil jovens. Considerando as quatro modalidades do Projovem Integrado, a estimativa de atendimento se aproximava dos três milhões de jovens. Ainda segundo esta fonte, somente o Projovem Urbano atendeu em torno de quinhentos e cinquenta mil jovens até o ano de 2010.

Tendo em vista a magnitude social do programa, sua complexidade gerencial e curricular e sua abrangência geográfica, além do quantitativo de cidadão atendidos, o programa se torna cenário fecundo para a compreensão da dinâmica de (re)formulação e execução das políticas educacionais brasileiras na atualidade, mais especificamente aquelas destinadas ao público jovem.

2. Procedimentos metodológicos

Para a realização das análises, recorreremos a um conjunto de dados do sistema de monitoramento e avaliação do PJU e, por outro, do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Optamos por trabalhar, por um lado, com a 6ª entrada do PJU, que se deu em maio de 2010 e cujos dados foram colhidos entre

¹ Fonte: <http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=828>

² Fonte: <http://www.projovemurbano.gov.br/pjurevista/balanco.html>

julho e dezembro do mesmo ano. Esta escolha se deveu ao fato de que esta entrada do PJU foi considerável em termos do quantitativo de alunos matriculados e de municípios e estados que aderiram. Outra razão para a escolha desta entrada é que neste momento do programa já haviam sido efetuados vários aprimoramentos nos instrumentos de coleta de dados e nos procedimentos de seleção das amostras, o que proporciona maior confiabilidade às informações disponibilizadas. Por outro lado, selecionamos dados do Censo Escolar de 2010 já que foram colhidos no mesmo ano daqueles do PJU.

2.1. Fontes de dados para as comparações efetuadas

Em relação ao Projovem Urbano, analisamos um conjunto de dados oriundos de seu Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA-PJU). Estes dados foram produzidos de maneira contínua no acompanhamento de todas as entradas do programa, inclusive para a 6ª e integraram as suas duas grandes frentes de monitoramento. Assim, para o cruzamento de dados sobre alunos, utilizamos os microdados do *Survey I – Alunos* da 6ª entrada, que traz um conjunto detalhado de informações sobre seu perfil sociodemográfico, socioeconômico e cultural. Para o cruzamento de dados sobre os docentes e escolas, utilizamos os microdados de duas rotinas de supervisão: a Rotina de supervisão 002 – *formação inicial e perfil dos educadores* e a Rotina de supervisão 004: *avaliação das condições infraestruturais de oferta nos locais de funcionamento do programa* (note-se que os locais de funcionamento eram invariavelmente escolas da rede pública estadual e municipal de ensino e eram denominados “núcleos”).

Em relação ao Censo Escolar do INEP, utilizamos dados das seguintes fontes:

- **Banco de dados do INEP - Censo escolar 2010**
 - Dados por escola
 - Dados dos docentes
 - Dados por matrícula (alunos)

2.1.1. Filtros aplicados ao Censo Escolar INEP 2010 para comparação com os dados do Projovem Urbano

Foram necessários vários procedimentos metodológicos anteriores à realização das comparações. Precisamos efetuar sucessivos recortes nos microdados do Censo Escolar do INEP, de forma que ao final pudéssemos tratar apenas com dados que se adequassem às

peculiaridades do PJU, afinal trata-se de um programa com características bem específicas. Entre elas, destacam-se seu caráter estritamente presencial, a destinação exclusiva ao público jovem (18 a 29 anos) e a formação restrita à etapa fundamental de ensino. Há também uma questão ligada à distribuição geográfica do programa já que o mesmo não ocorreu em todos os municípios do país. O primeiro recorte efetuado, que se aplicou tanto a alunos, quanto docentes e escolas, diz respeito, portanto, à relação de municípios analisados. Selecionamos no banco de dados do Censo Escolar, para cada uma das categorias analisadas (alunos, docentes e escolas) apenas os mesmos municípios que compunham o banco de dados do PJU. Cabe esclarecer que todos os bancos de dados do Projovem Urbano utilizados foram compostos por dados amostrais, seja de alunos, de docentes ou de escolas. Ainda que a maioria dos municípios coincida nos três bancos, as amostras apresentam algumas diferenciações. Sendo assim, obtivemos dados de alunos de 76 municípios, dados de docentes de 42 municípios e dados de escolas de 66 municípios.

Em relação aos alunos, conforme a delimitação etária estipulada para participação no PJU, foram mantidos no banco do Censo Escolar apenas os alunos com idades entre 18 e 30 anos³. Após o recorte etário, selecionamos apenas alunos que frequentam a EJA. Dentro da modalidade de EJA foi também necessário recortar a etapa de ensino, já que o PJU oferece apenas o ensino fundamental, na modalidade presencial. Ao final, trabalhamos com um total de 181.568 casos de alunos do Censo Escolar do INEP e 3.310 do PJU.

Em relação aos docentes, mantivemos apenas aqueles identificados em regência de sala de aula. O segundo recorte foi feito com o intuito de selecionar apenas os que atuam na EJA. O último recorte foi efetuado com o objetivo de selecionar, dentro da modalidade EJA apenas os cursos presenciais e em nível fundamental de ensino. Ao final, trabalhamos com um total de 21.486 docentes do Censo Escolar e 1.457 do PJU.

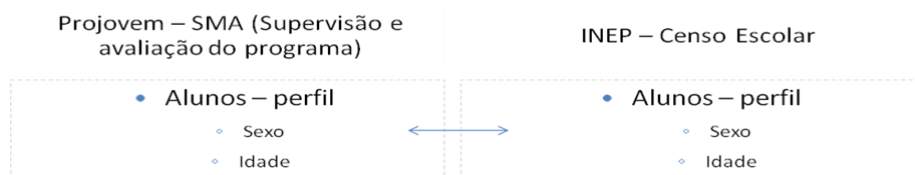
O primeiro recorte em relação às escolas foi feito no sentido de selecionar apenas aquelas que se encontravam ativas, já que identificamos instituições “extintas” ou “paralisadas” no Censo Escolar. Em seguida, selecionamos as escolas que trabalham com EJA em nível fundamental. Ao final, trabalhamos com um total de 4.292 escolas do Censo Escolar e 661 do PJU.

³ Apensar do limite etário do Projovem Urbano ser de 29 anos, foram mantidos, nas duas bases (PJU e INEP), alunos com 30 anos porque quando da realização do survey de alunos da 6ª entrada do PJU, vários já haviam completado esta idade.

2.2. Variáveis passíveis de comparações entre as duas bases

Após a filtragem dos dados do Censo Escolar passamos à análise das variáveis existentes em ambos os bancos de dados em busca daquelas que fossem comuns e, portanto, passíveis de comparação. São poucos os dados comparáveis acerca dos alunos e docentes e que a categoria que mais proporcionou possibilidades de cruzamento foi a da escola, mas apenas no tocante a questões infraestruturais.

2.2.1. Cruzamentos realizados em relação aos alunos



2.2.2. Cruzamentos realizados em relação aos docentes



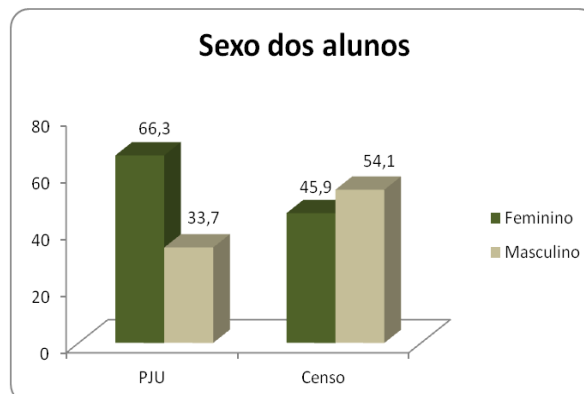
2.2.3. Cruzamentos realizados em relação às escolas



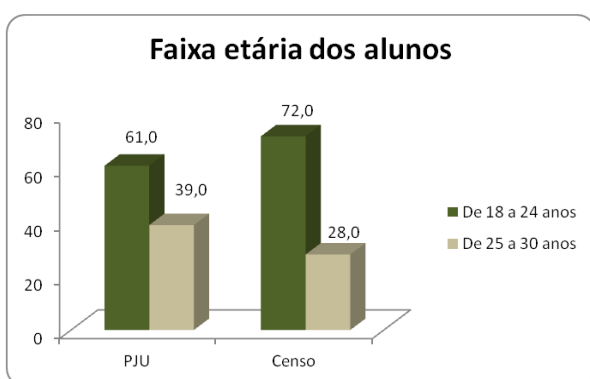
3. Comparações realizadas entre o PJU e a EJA

Alunos

Em relação à variável sexo, percebe-se que o Projovem Urbano conta com uma presença maior de mulheres. Chama a atenção, além da inversão de índices em relação à EJA, onde a presença de homens é maior, o fato de que as diferenças entre os percentuais são consideráveis. Assim, nota-



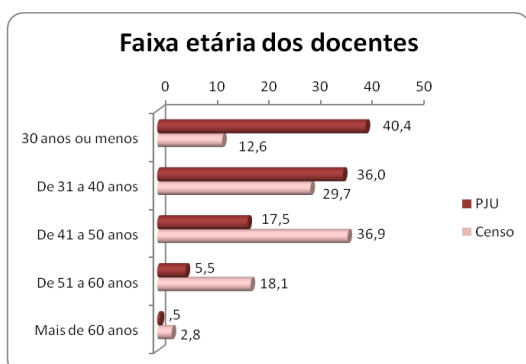
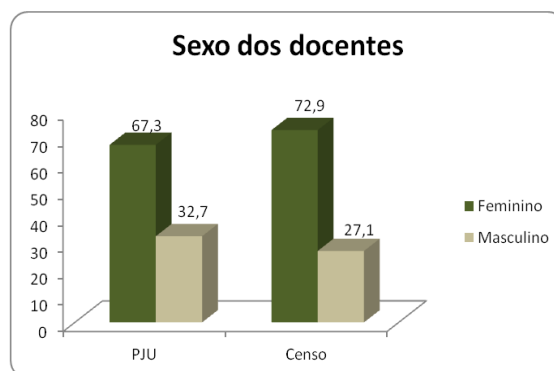
se que o Projovem Urbano conta com 32,6% a mais de mulheres enquanto a EJA conta com 8,2% a mais de homens. Esta característica do Projovem Urbano já havia sido exposta em outras pesquisas anteriores. Dados colhidos junto aos estudantes do programa na 6ª entrada, por exemplo, apontam que 78,6% das alunas têm filhos enquanto apenas 22,2% dos homens os têm. A presença de jovens do sexo feminino, com filhos, neste programa foi considerada marcante ao ponto de sua coordenação nacional instituir, a partir da entrada iniciada em 2012 um sistema de *salas de acolhimento* para que os alunos e as alunas com filhos entre 0 e 8 anos e precisam levá-los para a escola tenham um espaço onde deixá-los, no próprio local de estudo, enquanto frequentam as aulas.



No tocante à faixa etária, os cenários se assemelham, já que a maioria dos alunos jovens têm entre 18 e 24 anos. No entanto, nota-se que na EJA há uma presença ainda mais expressiva de jovens de 18 a 24 anos, totalizando 72,0%.

3.1. Docentes

Os percentuais encontrados para o sexo dos docentes são semelhantes quando se compara o Projovem Urbano ao restante da EJA. As mulheres são maioria, sendo que na EJA a diferença entre o percentual de mulheres em relação ao de homens é ainda mais expressiva, de 45%, enquanto no PJU esta diferença é de 34,6%.



Com relação à faixa etária dos docentes é notória a diferenciação existente entre o PJU e a EJA nos municípios analisados. Ainda que nos dois cenários a maioria dos docentes seja de adultos, o Projovem Urbano parece ter atraído mais profissionais jovens, já que um conjunto bastante expressivo de respondentes informou ter 30 anos

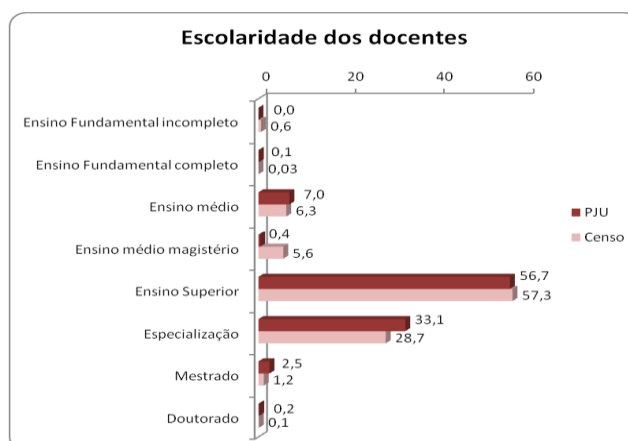
ou menos (40,4%). Este número é de apenas 12,6% no restante da EJA. Outro dado interessante surge quando se observa a experiência docente informada pelos respondentes. O Projovem Urbano parece ter representado uma oportunidade de aquisição de experiência profissional docente para profissionais recém-iniciados ou mesmo como uma primeira oportunidade entrada no campo da docência. Conforme se pode observar na tabela 1 a seguir, a maioria dos respondentes possuía três anos ou menos de experiência (43,3%) enquanto 19,2% nunca havia lecionado. Não foi possível comparar estas características do programa com o restante da EJA, pois o questionário do Censo Escolar não colhe estas informações.

Tabela 1 - Experiência docente por faixa etária dos respondentes - PJU

		EXPERIENCIA DOCENTE						Total
		Nunca lecionou	3 anos ou menos	4 a 7 anos	8 a 11 anos	12 a 15 anos	Mais de 15 anos	
FAIXA ETÁRIA	30 anos ou menos	19,2%	43,3%	28,9%	7,8%	0,7%	0,2%	100,0%
	De 31 a 40 anos	9,3%	23,2%	28,6%	21,3%	12,0%	5,5%	100,0%
	De 41 a 50 anos	9,8%	16,5%	14,5%	12,5%	18,0%	28,6%	100,0%
	De 51 a 60 anos	10,0%	13,8%	7,5%	15,0%	8,8%	45,0%	100,0%
	Mais de 60 anos	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	12,5%	62,5%	100,0%

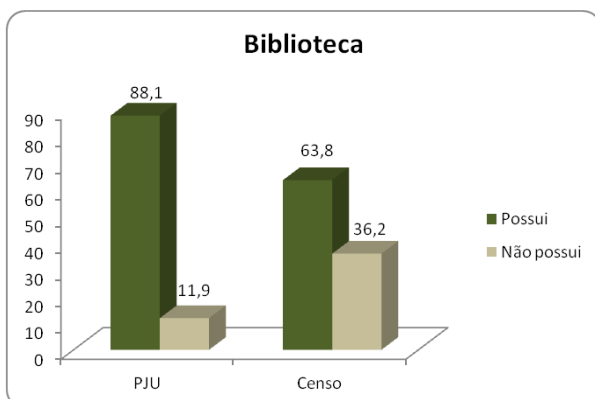
Fonte: SMA-PJU. Rotina 002 perfil de educadores, 6ª entrada.

Se por um lado os professores do PJU são relativamente jovens, com pouca ou mesmo nenhuma experiência profissional como docentes, por outro apresentam escolaridade ligeiramente maior que o restante dos professores da EJA. De acordo com os dados, há pequenas diferenças percentuais que indicam maior proporção de docentes do



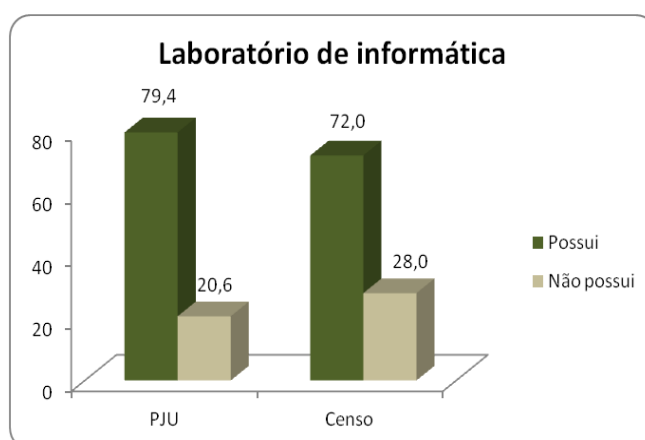
PJU com pós graduação lato sensu e stricto sensu. É importante mencionar que de acordo com as normas do programa, só poderiam ser admitidos profissionais com o ensino superior completo, à exceção daqueles que atuam na qualificação profissional e que poderiam ter, no mínimo, um curso técnico de nível médio na área de atuação.

3.2. Escolas



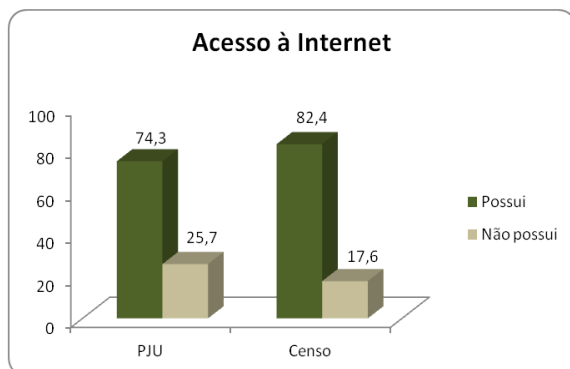
A categoria “escola” foi a que mais apresentou possibilidades de cruzamentos entre o Projovem Urbano e o restante da EJA nos municípios selecionados. O primeiro aspecto apresentado é o da existência de bibliotecas nas escolas. A maioria das escolas que oferecem a EJA possuem bibliotecas, totalizando 63,8% dos casos. O PJU apresenta um percentual ainda maior, de 88,1%. Contudo, é possível identificar no banco de dados do programa a informação de que destes 88,1% há um total de 39,3% de casos em que apesar da existência da biblioteca, os alunos não têm acesso à mesma. Sendo assim, a mera existência do espaço não significa que o mesmo esteja disponível aos alunos. Esta informação permite melhor qualificar os dados, já que neste caso, a biblioteca é utilizada pela minoria (48,8%).

Em relação aos laboratórios de informática, os dois cenários observados seguem as mesmas tendências. Assim, em ambos os casos a maioria das escolas possui laboratórios de informática. Identificamos um maior percentual de existência dos mesmos nas escolas do Projovem Urbano onde 79,4% os possuem e 20,6% não.



É importante mencionar que o termo de cooperação estabelecido entre a União e os municípios que firmassem a parceria com o PJU estipulava, como pré-requisito para escolha dos núcleos onde se realizariam as atividades do programa, a existência prévia ou a disponibilização urgente de espaços onde pudessem ser montados laboratórios de informática. Como se pode perceber pelos dados apresentados, mesmo já em sua sexta entrada o programa ainda possuía um déficit de 20,6% deste item para seus alunos.

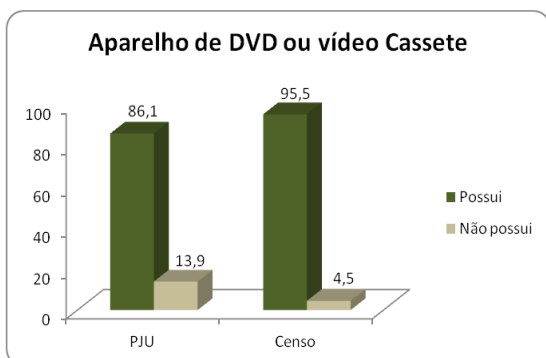
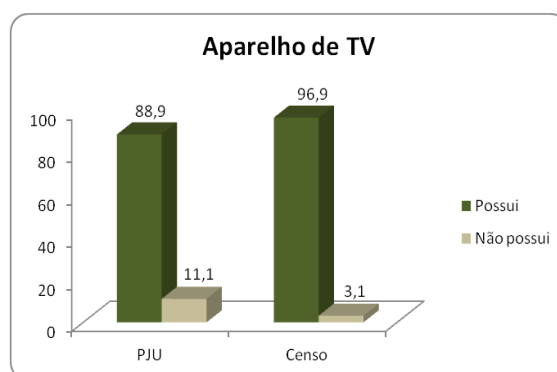
No tocante à existência de Internet, percebe-se que em ambos os casos a maioria das escolas a possui. Contudo, as escolas que oferecem a EJA se mostram ainda melhor equipadas



que as que receberam o Projovem Urbano. Assim como no caso dos laboratórios de informática, a disponibilização do acesso à Internet se configurava como uma responsabilidade das coordenações locais que aderissem ao programa. Contudo, percebe-se um déficit de oferta deste item em 25,7% dos

locais de funcionamento.

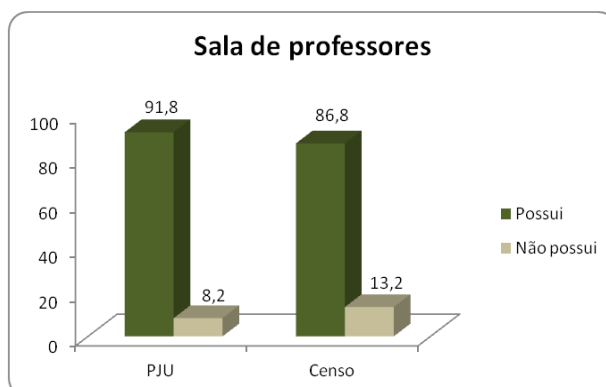
A existência de aparelhos de TV nas escolas é também apontada como maioria tanto pelo Censo Escolar quanto pelo PJU. Neste caso, a oferta pelo Projovem urbano é 8,0% menor que aquela apontada na EJA pelo Censo Escolar.



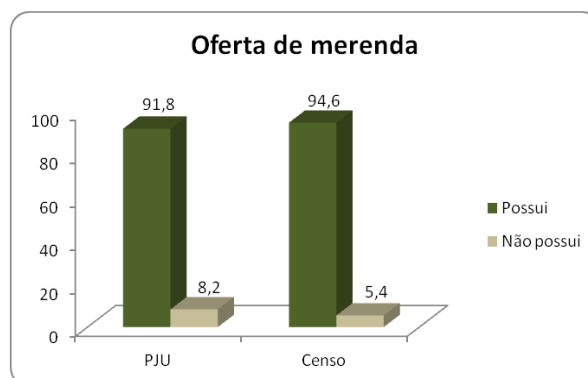
Praticamente as mesmas tendências são encontradas quando analisamos a existência de aparelhos de DVD ou de vídeo cassete nas escolas. Como se pode perceber, a maioria das instituições, em ambos os casos dispões destes itens. Contudo, o Projovem Urbano apresenta uma oferta 9,4% menor dos mesmos quando

comparado com a EJA.

Em relação às salas de professores o PJU apresenta uma oferta discretamente melhor quando comparado com a EJA. No entanto, nota-se que, em ambos os casos, a existência de um espaço destinado aos educadores não se configura como um problema já que a absoluta maioria das escolas o possui.



A oferta de alimentação escolar aos alunos foi o último item considerado passível de comparação entre o PJU e o Censo escolar. Neste caso, ambos os cenários apresentam praticamente os mesmos índices. Os percentuais são altos, apesar de ainda deixarem uma margem de deficiência na oferta.



Considerações finais

Os dados indicam algumas diferenciações ligadas à oferta do Projovem urbano em relação ao restante da EJA nos municípios analisados. No que se refere aos alunos, o programa parece atrair de forma diferenciada jovens do sexo feminino. A este respeito seria importante um aprofundamento das investigações no sentido de se compreender por que tal tendência se manifesta no PJU. Há algumas especulações entre os agentes do programa, ainda não verificadas através de pesquisas, mas baseadas em leituras preliminares de seus dados de supervisão. Segundo estes dados, muitas jovens mães informaram, por exemplo, terem sido “autorizadas” pelos respectivos parceiros a retornar aos estudos apenas através do PJU devido à oferta do auxílio financeiro, que atua como uma complementação da renda familiar. Outra especulação tem sido feita no sentido de atribuir às estratégias das gestões locais na escolha de escolas mais próximas de seu público alvo, facilitando o deslocamento e proporcionando às jovens maior sensação de segurança para ir e retornar dos estudos. Contudo, será ainda necessário averiguar se estes fatores realmente estão presentes e qual o seu peso para esta caracterização.

No tocante aos docentes, o programa atraiu muitos jovens professores, sem experiência ou com pouca ainda. Outras informações sobre os docentes do Projovem Urbano foram colhidas em várias ocasiões, através de variados métodos e instrumentos de coleta e podem contribuir para investigações futuras que venham a elucidar as ocorrências aqui apontadas. A este respeito, por exemplo e com base nos dados de supervisão do programa que ainda precisam de maior sistematização, pode-se levantar ao menos duas hipóteses ligadas à atuação das gestões municipais responsáveis pela execução do programa e, por extensão, pela seleção dos professores que atuam nele. A primeira delas é a de que em vários processos de seleção o critério etário foi adotado, ou seja, buscou-se propositalmente preencher as vagas

com professores mais jovens, que tivessem mais a “cara do programa”. Outra informação já registrada por educadores do PJU é a de que muitas gestões locais preencheram os quadros de docentes do programa através de contratos de prestação de serviços autônomos, o que representaria uma condição de trabalho menos interessante para aqueles com maior experiência. Estas informações também precisam ser sistematicamente apuradas.

Em relação à infraestrutura disponibilizada para os alunos, cabem também algumas colocações. Ainda que as diferenciações encontradas sejam, em sua maioria, sutis, elas desfavorecem o Projovem urbano quando comparado com o restante da EJA, na maioria dos aspectos analisados. Apenas os percentuais referentes à disponibilização do laboratório de informática e da sala de professores foram maiores no PJU. No caso dos laboratórios de informática, uma explicação possível é a de que como a iniciação à informática é um dos elementos curriculares de curso no modelo estabelecido para o PJU, o governo Federal se responsabilizou, desde 2005, pelo custeio e instalação dos computadores e das redes de acesso à Internet. Coube portanto às gestões locais disponibilizar o espaço nas escolas e preparar apenas a instalação elétrica necessária. Sabemos que, desde 2005 as gestões municipais vêm utilizando praticamente as mesmas escolas nas sucessivas entradas de alunos para o programa.

No que se refere ao PJU, a oferta de biblioteca, Internet, TV, DVD ou VHS e alimentação escolar se mostrou abaixo dos percentuais apontados na EJA pelo Censo Escolar do INEP. Neste sentido, cabem algumas indagações. O Projovem Urbano utilizou como espaços para as atividades educativas, quase que sem exceção, escolas da rede pública estadual ou municipal de ensino. Por uma limitação do banco de dados do programa, não foi possível identificar quais eram estas escolas nos municípios e, por isto, não foi possível também saber quais destas escolas recebiam apenas o PJU, apenas a EJA ou ambos. No entanto, levando-se em conta que os dados analisados do banco de dados do INEP também se referem, em sua quase totalidade à rede pública de ensino (94%), por que escolas públicas ofertam de maneira diferenciada seus recursos para alunos e professores do PJU e da EJA?

As explicações mais recorrentemente reportadas por alunos e professores do Projovem urbano aos agentes do sistema de monitoramento e avaliação por ocasião das coletas de informações (e que também necessitariam de maior sistematização e análise, remetem às gestões locais e escolares). Registros dos dados de supervisão do programa apontam para uma interferência das gestões escolares no nível de acesso dos alunos do programa aos espaços e recursos existentes na escola. De acordo com alguns dos registros, alguns dos gestores

somente aceitaram o programa por imposição da coordenação municipal e dificultam o desenvolvimento das atividades na escola. Desta forma, é possível encontrar, na rotina 004 de verificação das condições de oferta do PJU em 201, registros como:

“A escola onde está lotado o Núcleo possui laboratório de informática com 23 computadores, porém não estão disponíveis para os alunos do Projovem porque a Secretaria de Educação ainda não lotou um técnico para atuar no referido espaço no período da noite.”

“A diretora da escola exige uma pessoa responsável pelo laboratório de informática, sem a qual o mesmo não poderá ser utilizado.”

“Além de muitas crianças, filhos de alunos, soltos no pátio, muitos estudantes estão sem o uniforme. A coordenação ainda não disponibilizou fardamento suficiente, o que tem gerado tensão entre alunos, educadores e direção da escola.”

E ainda

“A escola possui sala equipada com TV 50”, telão e Data Show, mas que não está disponível para o Projovem. Existe internet na escola, mas a direção da escola desliga o roteador que fica na secretaria e o laboratório de informática fica sem internet.”

Em contrapartida, há relatos de gestores que receberam o programa e os alunos “de braços abertos”. Nestes casos alunos e professores relatam que há a disponibilização irrestrita aos espaços e recursos da escola quando comparada àquela disponibilização aos demais alunos que a frequentam.

“A escola possui equipamentos como TV, data show e outros disponíveis sempre que solicitados à direção da escola.”

“Segundo um educador, a biblioteca não fica aberta porque o Projovem não solicita. Ele informa que a direção não faz impedimentos quanto ao uso do espaço da escola.”

“A Professora Rosilene de Matemática, informou que a direção da escola tem dado todo apoio necessário para o ProJovem - Alunos e Educadores.”

São poucos e ainda iniciais os dados aqui analisados, mas já se pode perceber peculiaridades relacionadas ao PJU, bem como influências das gestões municipais e escolares em sua execução. Para um melhor entendimento acerca das influências do Projovem Urbano sobre a oferta educacional nos municípios, bem como dos efeitos das gestões locais e escolares sobre as possibilidades de execução do programa, um aprofundamento e ampliação da análise dos bancos de dados disponibilizados pelo programa se faz necessário. Abordagens qualitativas precisam também estar vinculadas às análises dos dados quantitativos existentes. Assim, esperamos que se torne possível compreender as razões pelas quais foram encontrados

alguns dos índices aqui expostos. Neste sentido será de grande importância procurar compreender em que medida as conjunturas municipais, a trajetória dos municípios na elaboração e execução de políticas públicas de juventude e o próprio posicionamento dos gestores municipais e escolares e suas relações internas afetam a execução de programas Federais como o Projovem urbano.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.22, pp. 35-46. ISSN 1413-2478.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, pág. 25-48, set. 2002.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725751, especial out. 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Acessado em 12 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acessado em 12 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, Julho 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>.

DALE, Roger. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16, 2001 p. 133-169.

_____. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*. v. 14, nº 1, 1999, p. 1-17.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.

DRAIBE, Sônia Maria. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Tempo & sociedade*, Nov 2003, vol.15, nº 2, p.63-101. ISSN 0103-2070

_____. A reforma dos programas sociais brasileiros: panorama e trajetórias. Apresentação ao XXIV encontro anual de ANPOCS. Mimeo; Agosto 2000. P. 41.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Ago 2007, vol.12, nº.35, p.197-211.

SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: avaliação de Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v 12, n 45, p 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em revista*, Curitiba, v. 22, p. 17-50, 2003.

SPOSITO, Marilia Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Ago. 2006.