



Universidade Federal do Pará  
Campus Universitário de Bragança  
Faculdade de Educação

**MAGDA SOUSA SANTANA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE AS IMPLICAÇÕES  
EDUCACIONAIS E SOCIAIS DO PROJETO MUNDIAR EM SEU PROJETO DE  
VIDA**

BRAGANÇA-PA  
2019

**MAGDA SOUSA SANTANA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE AS IMPLICAÇÕES  
EDUCACIONAIS E SOCIAIS DO PROJETO MUNDIAR EM SEU PROJETO DE  
VIDA**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção de grau de Licenciatura Plena em  
Pedagogia, pela Universidade Federal do  
Pará.

**Orientadora:** Dra. Joana d’Arc de  
Vasconcelos Neves.

BRAGANÇA-PA  
2019

MAGDA SOUSA SANTANA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE AS IMPLICAÇÕES  
EDUCACIONAIS E SOCIAIS DO PROJETO MUNDIAR EM SEU PROJETO DE  
VIDA**

Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Profa. Dra. Joana d'Arc de Vasconcelos Neves e apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Doutora Joana d'Arc de Vasconcelos Neves - Orientadora  
Faculdade Educação (FACED)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Doutor Sebastião Rodrigues da Silva Júnior - Examinador  
Faculdade Educação (FACED)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Mestrando João Plínio Ferreira de Quadros - Examinador  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

BRAGANÇA-PA  
2019

Dedico esse trabalho aos meus pais e irmãs.  
Ao meu esposo e filha. Que ao longo desse  
percurso me deram forças para seguir até o  
final.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, pelo dom da vida, pela saúde e força que sempre me sustentou, mais ainda nos últimos dias da construção desse trabalho. E à Nossa Senhora Auxiliadora, Nossa Senhora de Nazaré e São Benedito, por intercederem por mim.

Ao meu esposo, Mequias Pereira, pelo grande homem que é. Que sempre me incentivou a estudar e me ajudou grandiosamente em todo esse percurso acadêmico.

À minha filha, Sabrina, por ter tido paciência em minhas ausências.

Aos meus pais, Seu Dário e Dona Graça, que me criaram e me ensinaram a ser a pessoa que sou. E me ajudaram ficando com a minha filha.

À Beatriz por brincar e passar o tempo com a Sabrina. À Darilena por ajudar a cuidar da minha filha e ser sempre carinhosa. À Daisy por ajudar nos estudos da minha filha e colaborar com esse trabalho. Minhas irmãs, que são sempre prestativas.

À minha sogra, por cuidar de mim como uma filha. E sempre que pôde ficou com a Sabrina.

Aos meus amigos que fiz no curso. Em especial ao meu grupo de trabalho, Ana Paula, Maria Clara, Mayara Andreza e Moaci Neto, que estiveram comigo trocando conhecimentos e me alimentando na hora dos trabalhos.

À Escola Josefa Alvão e todos os meus colegas de trabalho que me deram forças para não desistir. Aos gestores da escola João Plínio e Edivan Marcos por compreenderem minha ausência por conta dos estudos.

À minha orientadora Prof. Dra. Joana d'Arc de Vasconcelos Neves pela paciência, dedicação e disponibilidade em compartilhar sua sabedoria comigo.

Às coordenadoras responsáveis pelo Projeto Mundiar em Bragança-PA, que se disponibilizaram em colaborar com a pesquisa.

Aos jovens, sujeitos dessa pesquisa, que foram indispensáveis para que a pesquisa fosse feita.

E a todos que me ajudam direta ou indiretamente, repassando contato e dando sugestões, para a pesquisa.

## RESUMO

Atualmente as constantes avaliações sobre a baixa escolaridade da população brasileira, realizadas por diversas instituições nacionais e internacionais, apontam que é necessário repensar as políticas voltadas à garantia da educação básica. Inúmeros projetos são implantados visando minimizar as distorções idade/ano da população acima de 15 anos. No Estado do Pará, o Projeto Mundiar é implantado a partir de 2014 com o discurso de acelerar o tempo de estudos desses jovens, a partir de financiamentos de Organismos Internacionais. Tal cenário, nos leva a pensar, quais são as representações sociais dos jovens sobre o Projeto Mundiar e quais as implicações educacionais e sociais em seu projeto de vida? No sentido de responder esse questionamento, o objetivo dessa pesquisa é compreender as representações sociais dos jovens sobre as implicações educacionais e sociais do Projeto Mundiar em seu projeto de vida. Para isso situamos esse estudo ao campo teórico e metodológico das representações sociais, mais especificamente na abordagem processual de Jodellet (2001) a partir da tridimensionalidade que envolve: a) sujeitos; b) contextos e c) efeitos. Para mostrar quem são os sujeitos iniciamos com a abordagem sobre a juventude com os autores Dayrell (2003), Serra Freire (2007), Ramos; Araújo (2013), Neves (2014) e Farias (2018). O contexto em que os jovens que colaboraram com esse estudo, são de uma turma do ensino fundamental anos finais do Projeto Mundiar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Mâncio Ribeiro do município de Bragança-PA. Utilizamos Mesquita (2018) e Pará (2013; 2016) para dialogar a respeito desse contexto. Os efeitos/implicações educacionais e sociais são discutidos com Leão; Dyraell; Reis (2011) e Klein; Arantes (2016). Os dados foram coletados por meio de questionário com questões fechadas (Gil, 2008) e entrevista semiestruturada (Minayo, 2009). Os resultados demonstram que esses jovens vivem em condições sociais e econômicas que fragilizam suas existências e colocam em risco seu futuro; sua trajetória escolar de exclusão, pouco sofre alterações com a sua participação no Projeto Mundiar, embora este se apresente como a oportunidade diante do estigma de incapazes - de sujeitos de que não aprendem e/ou tem dificuldades de aprender – reforça a desigualdade social a partir de um modelo escolar que certifica, sem assegurar as possibilidades futuras desses jovens, limitando-os ao subemprego.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude. Escolarização. Distorção idade/ano. Projeto Mundiar.

## **ABSTRACT**

Currently, the constant evaluations of the low educational level of the Brazilian population, carried out by several national and international institutions, indicate that it is necessary to rethink the policies aimed at guaranteeing basic education. Numerous projects are implemented to minimize age / year distortions of the population over 15 years. In the State of Pará, the Mundiar Project is implemented from 2014 with the discourse of accelerating the time of study of these young people, through funding from International Organizations. Such scenario leads us to think, what are the social representations of young people about the Mundiar Project and what are the educational and social implications in their life project? In order to answer this question, the aim of this research is to understand the social representations of young people about the educational and social implications of Projeto Mundiar in their life project. For this we place this study to the theoretical and methodological field of social representations, more specifically in the procedural approach of Jodellet (2001) from the three-dimensionality that involves: a) subjects; b) contexts and c) effects. To show who the subjects are we start with the approach to youth with the authors Dayrell (2003), Serra Freire (2007), Ramos; Araújo (2013), Neves (2014) and Farias (2018). The context in which the young people who collaborated with this study are from a class of elementary school final years of the Mundiar Project of the State School of Elementary and High School Monsenhor Mâncio Ribeiro of Bragança-PA. We use Mesquita (2018) and Pará (2013; 2016) to talk about this context. The educational and social effects / implications are discussed with Leo; Dyraell; Reis (2011) and Klein; Arantes (2016). Data were collected through closed questionnaires (Gil, 2008) and semi-structured interviews (Minayo, 2009). The results show that these young people live in social and economic conditions that weaken their lives and jeopardize their future; his school trajectory of exclusion, little changes with his participation in the Mundiar Project, although this presents itself as the opportunity in the face of the stigma of incapable - subjects who do not learn and / or have difficulties learning - reinforces social inequality from of a school model that certifies, without ensuring the future possibilities of these young people, limiting them to underemployment.

**KAYWORDS:** Youth. Schooling. Distortion/year. World Project

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	9
2	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.1	Primeira dimensão: juventudes amazônicas e os jovens do Projeto Mundiar .....	15
2.2	Segunda dimensão: juventude, trajetórias escolares e Projeto Mundiar .....	22
2.3	Terceira dimensão: efeitos educacionais e sociais do Projeto Mundiar .....	26
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	30
	REFERÊNCIAS .....	33

## 1 INTRODUÇÃO

Hoje as constantes avaliações sobre a baixa escolaridade da população brasileira realizadas por diversas instituições como Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e organismos multilaterais e multiinternacionais de controle de políticas educacionais (UNESCO, FMI, Banco Mundial e outros) apontam para necessidade de se repensar estratégias políticas voltadas para garantia da educação básica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Os dados sobre a distorção idade/ano, no ensino regular, denunciam a ampliação do número de jovens acima de 15 anos com baixa escolaridade e sua transferência para programas de educação voltados originalmente para a população adulta. Uma realidade que se configura preocupante não apenas pelo abandono educativo de jovens, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação às metas da universalização da educação básica no Brasil.

Essa realidade reativa no cenário internacional e nacional debates sobre modelos e perspectivas de escolarizar essa população no sentido de eliminar ou pelo menos minimizar consideravelmente a questão da evasão, do abandono escolar e da distorção idade-série, quase sempre sem a escuta dos sujeitos locais. Pautados no discurso do padrão empresarial busca resultados via testes padronizados, em detrimento da qualidade social, que se expressa em inclusão, melhores condições de trabalho e ensino, formação humana emancipadora para além do adestramento (SANTOS, 2018).

Frequentemente esses programas atendem a demanda capitalista e procuram responder a essa exigência imposta pelos organismos multilaterais. Dito de outra forma, as resoluções visam atender as recomendações dos Organismos Internacionais, que preveem ações gerenciais que privilegiam a racionalização e cobrança de resultados para atingir rankings, numa clara dinâmica mercadológica, em que a família e o aluno são vistos como clientes e os modelos educacionais incentivam a individualização, a concorrência interna e entre escolas, a premiação e a responsabilização de possíveis fracassos à professores e gestores escolares (ALTMANN, 2002).

Desta forma, os governos têm elaborado políticas e projetos que, muitas vezes, cabem na estrutura física e simbólica dos modelos escolares, entretanto, não dimensionados para, de fato, caberem na vida dos sujeitos que os demanda. No Estado do Pará, prevendo ações estratégicas que resultassem em diminuição dos altos índices de evasão e distorção idade/ano, a Secretaria de Estado de Educação firmou um contrato com a Fundação Roberto

Marinho (FRM), comprando um pacote educacional, tendo como instituição financiadora o Banco Interamericano de Desenvolvimento<sup>1</sup> (BID).

Implantado com o nome de “Mundiar”, o projeto é apresentado pelo governo Estadual como a alternativa para reverter o quadro educacional dos jovens paraenses do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio, que segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tinha na época aproximadamente 36% dos alunos do Ensino Fundamental e 47% do Ensino Médio, da Rede Estadual, com distorção idade/ano (BRASIL, 2014).

Segundo o site oficial da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), o objetivo era expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica na rede estadual do Pará e estrutura-se dentro de quatro componentes que fazem parte dos Programas do Pacto Pela Educação: I) Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica e Profissional; II) Melhoria da Qualidade da Educação; III) Gestão, Monitoramento e Avaliação e IV) Administração do Programa.

As primeiras ações em torno da implementação desse Projeto datam de 2013, quando foi apresentada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) a Resolução Nº 634/2013. Esse documento autorizou a sua implantação em 2014, inicialmente chamado de “Projeto Pará”. Primeiramente visava o atendimento de alunos com idade a partir dos 13 anos, regularmente matriculados no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino (PARÁ, 2013). Em 2018 chegou a 114 municípios do Estado.

As práticas pedagógicas do Projeto Mundiar são desenvolvidas por meio da “Metodologia Telessala”. O método proposto pela FRM propõe a educação presencial com uso de livros e de teleaulas. O processo é direcionado por meio da unidocência, na qual um professor assume o papel de mediador das atividades. Segundo a Seduc (2016) é uma forma de contribuir com o processo educativo dos alunos e reduzir o tempo de formação sem perder a qualidade, com o currículo organizado em três módulos de ensino para o fundamental, com duração de 24 meses de aula, e quatro módulos para o ensino médio, com duração de 18 meses de aula. (PARÁ, 2016, p. 2).

Autores, como Neves (2018), denunciam que a lógica na qual, projetos assentados - aceleração do tempo, do conteúdo mínimo – negam e descaracterizam os sujeitos e não dialogam nem com o tempo e nem com os sujeitos da realidade amazônica. E isso coloca em

---

<sup>1</sup> Como mostra a página da fundação Roberto Marinho. Disponível em: <http://frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

cheque muitas conquistas em relação ao reconhecimento da escolarização e educação de qualidade social para os jovens.

O Projeto Mundiar é um projeto que “desmonta a Educação de Jovens e Adultos”, o professor unidocente “não tem base de formação que sustente sua ação docente em variadas áreas e campos disciplinares” e “expressa uma política de contenção de recursos e de precarização da Educação” (FARIAS, 2018, p. 147-148).

Diante desse cenário, este estudo parte da compreensão que o referido projeto atende, em grande medida, aos interesses **neoliberais**. Neste sentido, desvelar discursos em tornos desses projetos, compreender como e de que forma os sujeitos locais atribuem sentidos, e que implicações sociais e educacionais trazem para os jovens no contexto bragantino, tornou-se imprescindível para entendermos as transformações e a finalidade da educação escolar para as classes populares e em particular para a juventude.

Como descreve Apple (2005) essas mudanças nos projetos de ensino, podem aos olhos do senso comum parecer “argumentações abstratas, mas falam de mudanças significativas e concretas em nossas vidas diárias, dentro e fora da esfera educacional”, afinal ações no campo educacional perpassam para o campo trabalhista e previdenciário num processo que vem de cima para baixo. Que envolve acima de tudo um projeto ideológico para a classe trabalhadora: “Um (a) trabalhador (a) malformado (a) pode ser massa de manobra de patrões, empresas e organizações. E um povo desinformado e sem formação crítica pode ser manipulado e, por medo, permanecer obediente e calado” (ARELARO, 2017, p. 16).

Logo, o interesse em dialogar acerca da juventude e escolarização surge a partir do contato com esse público por meio do Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, o qual constitui componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia. O Projeto Mundiar é um programa de aceleração escolar para jovens que estão em distorção idade/série.

Acredita-se que esse estudo pode contribuir com debate sobre as representações dos jovens da classe popular em torno dos programas de aceleração do processo formativo escolar. Neste sentido, é fundamental discutir de que modo o Projeto Mundiar implica social e educacionalmente no projeto de vida dos jovens no contexto bragantino.

Espera-se ainda que esta pesquisa desvele questões relacionadas aos projetos de vida dos jovens, que vivenciam a escola pública como possibilidade de transformação social. Assim, imagina-se que esse estudo possa colaborar para construção de um novo olhar a despeito dos programas educacionais voltados aos jovens.

## 2 METODOLOGIA

Nesta perspectiva apresentamos o seguinte questionamento: Quais são representações sociais dos jovens sobre o projeto Mundiar e quais as implicações educacionais e sociais em seu projeto de vida?

Situar este estudo no campo das Representações Sociais (RS) se torna possível por compreender que esta teoria tem se configurado em um importante instrumento para compreensão do processo de conhecimento de fenômenos sociais e do efeito do cotidiano na sua construção, ou seja, dito de outra forma é uma teoria que tem se voltado para a influência dos contextos sociais sobre os indivíduos, assim como, para a construção de sua realidade social (SÁ, 1996).

As Representações Sociais são uma forma de conhecimento social que nos permite interpretar e pensar os acontecimentos da vida cotidiana. Formam um conjunto de conhecimentos de senso comum, socialmente elaborado e compartilhado, constituído a partir de nossas experiências, das informações a que temos acesso e dos modelos de pensamento recebidos e transmitidos em nossa sociedade (JODELLET, 1986).

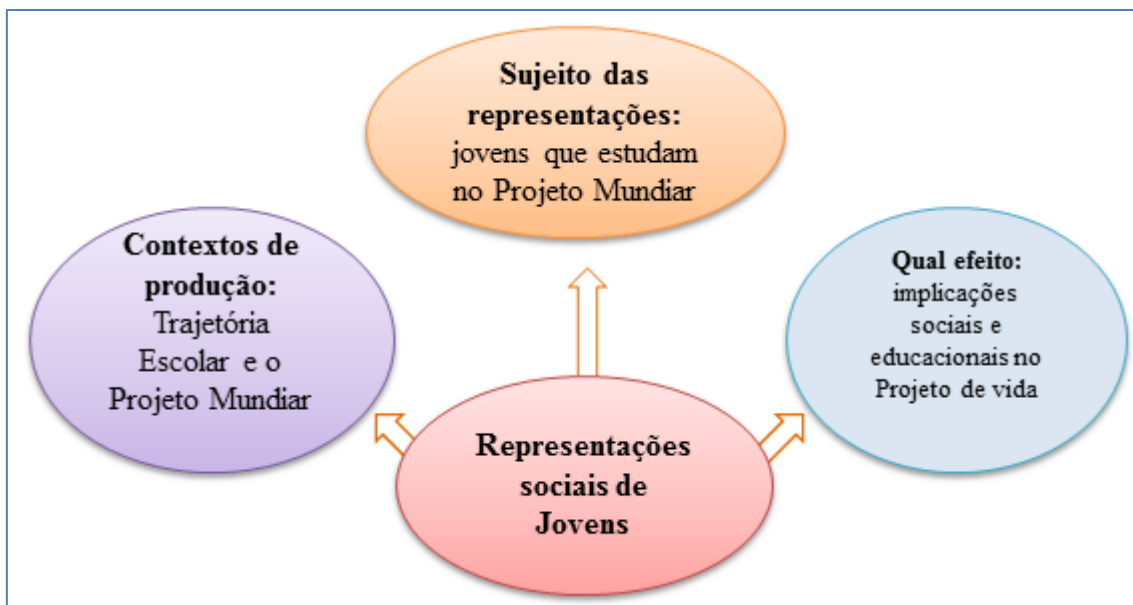
As Representações Sociais de jovens servem de fundamento para as práticas a eles direcionadas. Falar de projetos voltados para eles e ao mesmo tempo falar de si, descrevem as angústias que sentem, as dificuldades que vivenciam, as preocupações com o futuro, confere consistência epistemológica à teoria das Representações Sociais. Leva-nos a concluir que o objeto pensado e falado é, fruto da atividade humana, ou seja, uma representação simbólica interiorizada da ação e da própria realidade. Assim, como descreve Jodellet (2001), as RS são constituídas no movimento de construção e reconstrução de sentidos dos objetos socialmente representados pelos grupos. Não se trata do mero ato de copia interiorizada, de uma imagem vinda do exterior, mas, sobretudo, um processo de construção simbólica, a partir da realidade de determinados grupos.

Nesta perspectiva ao situar este estudo no campo teórico metodológico das representações sociais assume-se as seguintes premissas: a) trata-se de um ordenamento do imaginário em imagens, que condensam significados e, constroem sistemas de referência; b) são sentidos e significados que permitem comunicar, interpretar e classificar a realidade; c) são construções que se influenciam umas às outras, na base das verificações coletivamente compartilhadas e referidas aos objetos que conformam sua realidade. Nesse sentido, considera-se que:

(...) para compreender a noção pura das Representações Sociais, devem ser consideradas as diferentes formas de interpretar e de pensar a realidade cotidiana como uma forma de conhecimento social. Correlativamente, deve-se identificar qualquer atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e grupos para fixar sua posição com relação às situações, eventos, objetos e comunicações que lhes dizem respeito. (MORERA *et al.*, 2015 )

Assim, com o objetivo de compreender as representações sociais dos jovens sobre o Projeto Mundial e quais as implicações educacionais e sociais em seu projeto de vida, situa-se este estudo a partir da abordagem processual de Jodellet (2001), uma vez que visa compreender o processo constituidor das representações sociais. Para tanto adotou-se as questões de Jodellet (2001): Quem sabe? O que sabe? E qual efeito? Para elaboração do campo representacional deste estudo. Desta forma buscou-se responder: a) quem são os jovens do Projeto Mundial, sujeitos das representações? b) Quais são os contextos nos quais as representações sobre o Projeto Mundial foram construídas?; e por fim, c) Quais são os efeitos, ou seja, as implicações educacionais e sociais para os projetos de vida desses jovens?. A Figura 1 a seguir, apresenta o quadro imagético das dimensões de análise.

**Figura 1** - Quadro imagético das dimensões de análise da pesquisa/campo representacional



**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir do construto de Jodellet (2001).

Dentro da abordagem processual, a pesquisa foi realizada com jovens de uma turma do ensino fundamental anos finais que fazem parte do Projeto Mundial da Escola Estadual de

Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Mâncio Ribeiro do município de Bragança-Pa. A escola está situada na área urbana, é de grande porte, atende cerca de 1200 alunos do Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Assim, no sentido de responder as questões norteadoras geradas pela dimensionalidade da teoria de Jodellet, definiu-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar quem são os jovens estudantes do Projeto Mundiari; b) Elucidar o contexto de circulação de construção e circulação das representações sociais; c) Analisar as implicações educacionais e sociais do Projeto Mundiari no projeto de vida dos alunos através das representações sociais.

A coleta de dados foi organizada em duas etapas: na primeira, com objetivo de identificar o perfil dos jovens que compõem a turma do Projeto Mundiari, foi aplicado um questionário com questões fechadas<sup>2</sup>, que compunha os seguintes temas: idade, sexo, estado civil, moradia, escolarização dos pais ou responsáveis, renda e estrutura familiar, escolarização, projeto de vida, percepção e interação com a escola e seus sujeitos. Ressalta-se que embora a distribuição do questionário tenha sido para toda turma, que possui 28 alunos frequentando, apenas 17 alunos devolveram o questionário e destes, apenas 03 se disponibilizaram para a segunda etapa que se configurou em entrevistas semiestruturada<sup>3</sup>, com perguntas relacionadas ao Projeto Mundiari: como conheceu, chegou e escolheu o Projeto? O dizem sobre as aulas, sobre os professores? Quais as relações sociais com outros alunos? Quais as contribuições do projeto em sua vida, no presente e no futuro?. No sentido de ampliar e aprofundar as questões apresentadas no questionário e trazer à tona a trajetória escolar e as implicações do Projeto Mundiari em sua vida.

Ressalta-se que os dados foram organizados e analisados a partir da tridimensionalidade analítica de Jodellet (2001). Assim, na primeira dimensão o estudo traz um recorte histórico a respeito do conceito e entendimento sobre juventude. Assim como apresenta a juventude da Amazônia paraense, para que isso embase a identificação do perfil dos jovens estudantes da turma do Projeto Mundiari. Na segunda dimensão, para apresentar o contexto de circulação das representações sociais, apresenta-se elementos da trajetória escolar desses sujeitos e os sentidos de interações com esta instituição. Na terceira dimensão

---

<sup>2</sup> Técnica de investigação que compõe-se por com um conjunto de questões que são postas a pessoas e objetiva coletar dados sobre diversos conhecimentos sobre o presente ou passado. As questões possuem várias alternativas para que os que estão respondendo escolham uma dentre as são apresentadas. (Gil, 2008)

<sup>3</sup> Conversa a dois ou entre interlocutores, com a iniciativa do entrevistador, que objetiva buscar informações sobre o objeto de pesquisa. Combina perguntas fechadas e abertas e possibilita o entrevistador desenvolver o tema sem prender-se as questões formuladas (Minayo, 2009)

apresentam-se as análises dos sentidos e significados das representações sociais a cerca sobre as implicações sociais e educacionais do Mundiar no projeto de vida dos sujeitos.

### **3 JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA**

#### **2.1 Primeira dimensão: juventudes amazônicas e os jovens do Projeto Mundiar**

Ao discorrer sobre juventude é necessário que o raciocínio inicie com a exposição do conceito, através do tratamento que lhe foi dado ao longo da história, referenciando por meio do recorte da construção histórica, quando e de que forma essas diferentes percepções sobre juventude acontece e são representadas até sua compreensão atual. Assim como, mostrar a diversidade dos jovens da Amazônia paraense, contextualizando os jovens que vivenciaram o Projeto Mundiar.

Ao falamos de juventude e trajetória escolar, devemos ir além e compreender o não escolar. Pois essas trajetórias interligam as práticas sociais e culturais com as percepções, motivações e atitudes do processo educativo e faz os jovens criarem diferentes sentidos “para estar na escola e investir nos estudos” (LEÃO, 2011, p. 102). Existem muitas representações (negativas e ou positivas) sobre a juventude, e estas podem orientar condutas para a relação dos jovens com a escola.

Desta forma, destacam-se as cinco principais representações sobre a juventude, que sequenciaram os estudos a respeito dessa categoria. São elas: fase de transição, problema social, solução social, ator de direitos e sujeito social. Tais representações constataram que a construção histórica, as experiências e os contextos são definidores da pluralidade juvenil. Além disso, implica reconhecer que ao longo da história da sociedade a categoria juventude vai ser socialmente construída a partir dos sentidos atribuídos aos jovens em determinados tempos e espaços culturais (NEVES, 2014).

A representação da juventude como fase de transição e preparação para a vida adulta teve início, na primeira metade do século XX. Focando nas características biológicas e variações desse período de vida, os psiquiatras passaram a classificá-la como um momento de passagem da infância para a vida adulta. Contudo, é após a segunda guerra que a terminologia juventude ganha notoriedade, principalmente com o movimento da revolução cultural do *Rock and Roll* que atingiu diretamente os jovens e o termo juventude passou a ser expresso com mais frequência (FARIAS, 2018).

Ainda nesse período de pós-guerra, surgem em Londres e Paris os grupos juvenis que seguiam seus próprios estilos, os *hooligans* e os *apaches*. Um movimento que levou os jovens do mundo todo, a se identificarem com esse processo de busca pelos seus estilos, ignorando, na sua grande maioria, as regras sociais já existentes. A ideia de jovens rompendo com padrões, passa a ser elemento constituidor de representações sobre esses jovens, como delinquentes e desregrados, ancorando a imagem da juventude como problema social. Que provocou na sociedade adulta uma reação de criar programas e projetos voltados para a formação, a doutrina e controle desses jovens rebeldes, ou seja, “o comportamento rebelde” tornou-se foco para a construção das políticas públicas para a juventude (PERALVA, 2007; FARIAS, 2018).

Ressalta-se que, na contramão dessa visão negativada da juventude e na busca de combater a “desordem dos grupos rebeldes”, os jovens vindos da guerra, passaram a ser vistos como uma alternativa para uma sociedade que se encontrava em decadência, ou seja, imagens que associam a juventude como solução dos problemas sociais, ancoradas na ideia de jovens que conseguia ter vidas organizadas e bem-sucedidas no pós-guerra, com casamento, carreira e contribuições para o crescimento econômico (FARIAS, 2018).

Ratificando os expostos acima, a definição de jovem/juventude está a além de uma expressão ou termo. É uma construção social, com diversas significações, construídas por inúmeras representações no decorrer da história e que vivenciou diversos processos de transformação sociais, pois sua construção perpassa pelos espaços e posições sociais que ocupam. E essas especificidades a distingue enquanto grupo social (NEVES, 2014; FARIAS, 2018).

A compreensão da categoria juventude na contemporaneidade é formada por todas essas imagens e processos, que rompem com a visão biológica e firmam os jovens como sujeitos sociais. E sendo categoria social, a imagem da juventude, acompanha as novas dinâmicas pertencentes da sociedade, passa a reivindicar seus direitos políticos, sociais e culturais. Isso faz essa fase jovem ser valorizada, mesmo com as cobranças e as perspectivas postas sobre eles, juntamente com a pouca compreensão das atitudes desses sujeitos (PERALVA, 2007).

No caso da juventude brasileira, os marcos normativos classificam como jovens pessoas entre quinze e vinte e nove anos (BRASIL, 2013). Entretanto, para além do período cronológico, teóricos como Sposito; Carrano (2003), defendem a tese que os jovens estão presentes em diversos contextos e que esses, formam grupos homogêneos entre si e

heterogêneo em relação aos outros grupos, que se aproximam no âmbito da busca, descoberta, ascensão e resistência configurando a categoria juventude.

Ressalta-se que as diferentes formas de representar a juventude fez com que os jovens fossem reconhecidos como sujeitos sociais. Isso se deu por conta da sua atuação na sociedade, como indivíduos que constroem suas histórias, possuem desejos, são ativos e agem no mundo, a partir das relações com outros sujeitos. Tornam-se sujeitos sociais, porque são seres singulares que se identificam com outros seres, formando um grupo social pertencente ao mesmo contexto (DAYRELL, 2003).

Nas diversidades culturais e sociais que caracterizam as especificidades que influenciam os sujeitos pertencentes a esses locais, em processos relacionais com os outros e suas ações com o meio, os jovens se apropriam dessas realidades que os tornam distintos dos grupos de outros locais. E se são diferentes, mas estão em sociedade, essa juventude atual buscará lutar por mais políticas pública e garantia de seus direitos. Bem como há a busca por seu reconhecimento como jovem de direitos.

A partir dessa compreensão de diferentes contextos, configuram diferentes juventudes, estudar essa categoria no contexto amazônico, significa pautá-la sobre os diferentes contextos que compreende essa realidade.

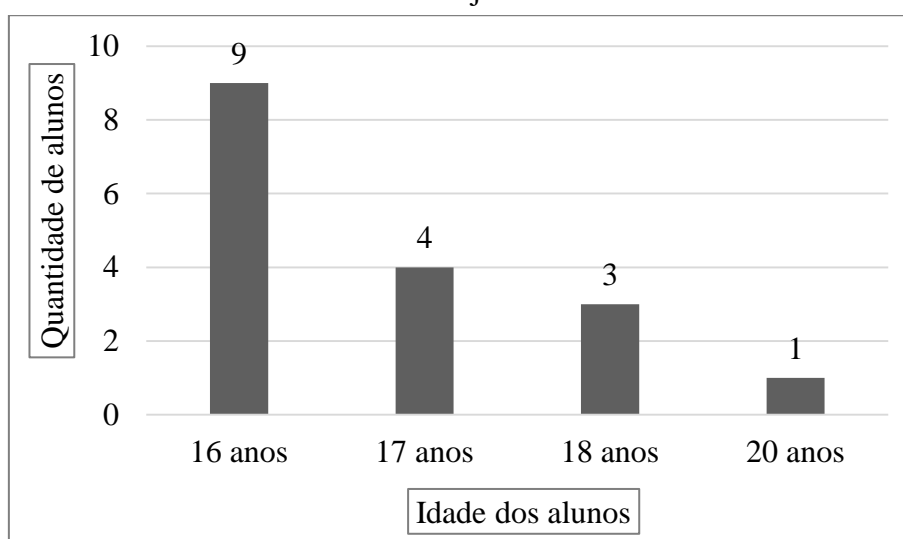
É perceptível através dos expostos, que a diversidade de juventudes existente, demonstra o movimento de (re)construção constante dessa categoria em diversos contextos, principalmente no que diz respeito aos jovens da Amazônia paraense. Trata-se de uma população de 2.243.780 com a faixa etária de 15 a 29 anos, sendo que 1.566.371, (69%), residem em áreas urbanas e 677.409, (31%), residem em territórios rurais. (RAMOS; ARAÚJO, 2013).

O perfil do jovem amazônida, entretanto, não pode ser homogeneizado em um quadro eminentemente urbano-cêntrico, ou mesmo que requeira um ou outro perfil definido. Todavia deve-se considerar as diversas especificidades e classificações deste jovem na região, principalmente, pelo seu caráter social e de classe (ARAÚJO; ALVES, 2013).

Tratam-se de “diversas juventudes”, marcadas por peculiaridades e nuances distintas, as quais apontam, por exemplo ribeirinhos, extrativistas, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, pescadores, agricultores familiares, indígenas, remanescentes quilombolas (SERRA FREIRE, 2007). Vivem, em sua maioria, processos de mutilações de suas necessidades básicas, em função das classes sociais, aliada a outros elementos, como baixa escolaridade e, ainda outras variáveis, especificamente relacionadas à etnia, idade, gênero e violência (ARAÚJO; ALVES, 2013).

No caso, os jovens, sujeitos dessa pesquisa estão inseridos no contexto da Amazônia paraense. Mais especificamente residem no Município de Bragança, região nordeste paraense, oriundo da classe trabalhadora. São alunos do Projeto Mundiari, ensino fundamental anos finais, de uma escola estadual. A faixa etária desses jovens está entre 16 a 20 anos. No Gráfico 1 é possível perceber que a maioria dos alunos encontram-se na fase inicial da juventude.

**Gráfico 1** - Idade dos alunos do Projeto Mundiari da Escola Mâncio Ribeiro.



**Fonte:** elaborado pelas autoras (2019).

Isso nos mostra que há um índice elevado de jovens, no início de sua juventude, com distorção idade/ano. São alunos que deveriam estar cursando ou ter concluído o Ensino Médio, no entanto ainda estão no ensino fundamental. Sendo, o atraso escolar, o principal motivo para a adesão desses jovens ao Projeto Mundiari.

Na turma em que os alunos estão inseridos, a maioria é do sexo masculino. Dentre aqueles que manifestaram interesse em participar da pesquisa, apenas 5 jovens são do sexo feminino. 16 são solteiros, sem filhos e ainda residem com a família. 14 residem em áreas urbanas, dos quais 3 vivem em imóveis alugados. Apenas 3 vivem em áreas rurais.

A respeito da escolarização dos pais ou responsáveis, de modo geral, identificamos o número elevado de sujeitos que não completaram o ensino fundamental. É reduzido o quantitativo dos que possuem o ensino médio e em relação ao ensino superior apenas um casal teve acesso, mas somente um concluiu. No entanto ainda existem alguns pais que nunca estudaram. Nota-se que, embora o acesso à educação tenha aumentado nos últimos anos,

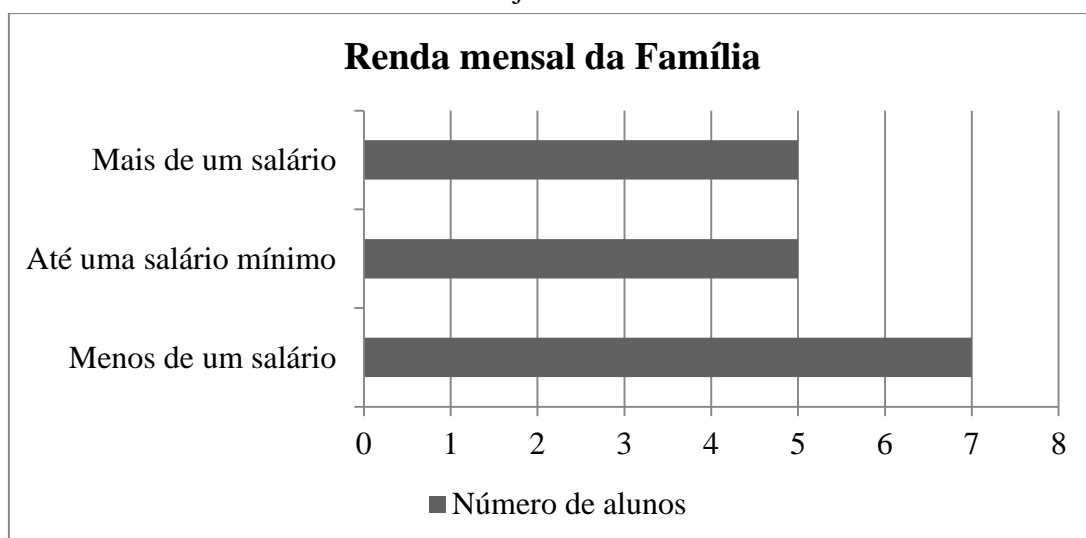
ainda hoje, existem pessoas que nunca estudaram ou não concluíram os seus estudos. Posto isso, conclui-se que os pais desses alunos possuem pouca escolarização.

Mas, diferente de seus pais, esses jovens, mesmo em atraso escolar, estão concluindo o ensino fundamental. Tornando-se uma geração mais escolarizada, resultado das reformas educacionais dos últimos anos, que favoreceu a universalização do ensino, ao contrário dos pais que não tiveram a mesma oportunidade de acesso (LEÃO, 2011). Embora por meio de um projeto esses jovens tem outra oportunidade, porém devemos refletir se essa oportunidade é de qualidade.

Essas reformas educacionais aconteceram por conta dos trabalhos dos movimentos sociais. São políticas educacionais que resultaram do conjunto de lutas mais amplas e não só de planos e estratégias definidos por técnicos que indicam diretrizes e metas. Pois é preciso ter o “olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares” para poder enxergar a dialética do olhar de dentro para fora e de fora para dentro. Desta forma a escola pública se tornará popular e a educação será “tarefa da sociedade e obrigação do indivíduo” e não apenas tarefa do Estado (GADOTTI, 1992).

No âmbito econômico, procuramos identificar se os jovens estão inseridos em famílias nas quais algum membro seja beneficiado por Programas Sociais como Bolsa Família, aposentadoria ou outro benefício de assistência social. 13 dos 17 alunos, que responderam o questionário, recebem algum benefício, em sua maioria, inseridos no Programa Bolsa Família. No gráfico abaixo podemos verificar a renda familiar mensal desses jovens.

**Gráfico 2** - Renda mensal familiar dos jovens

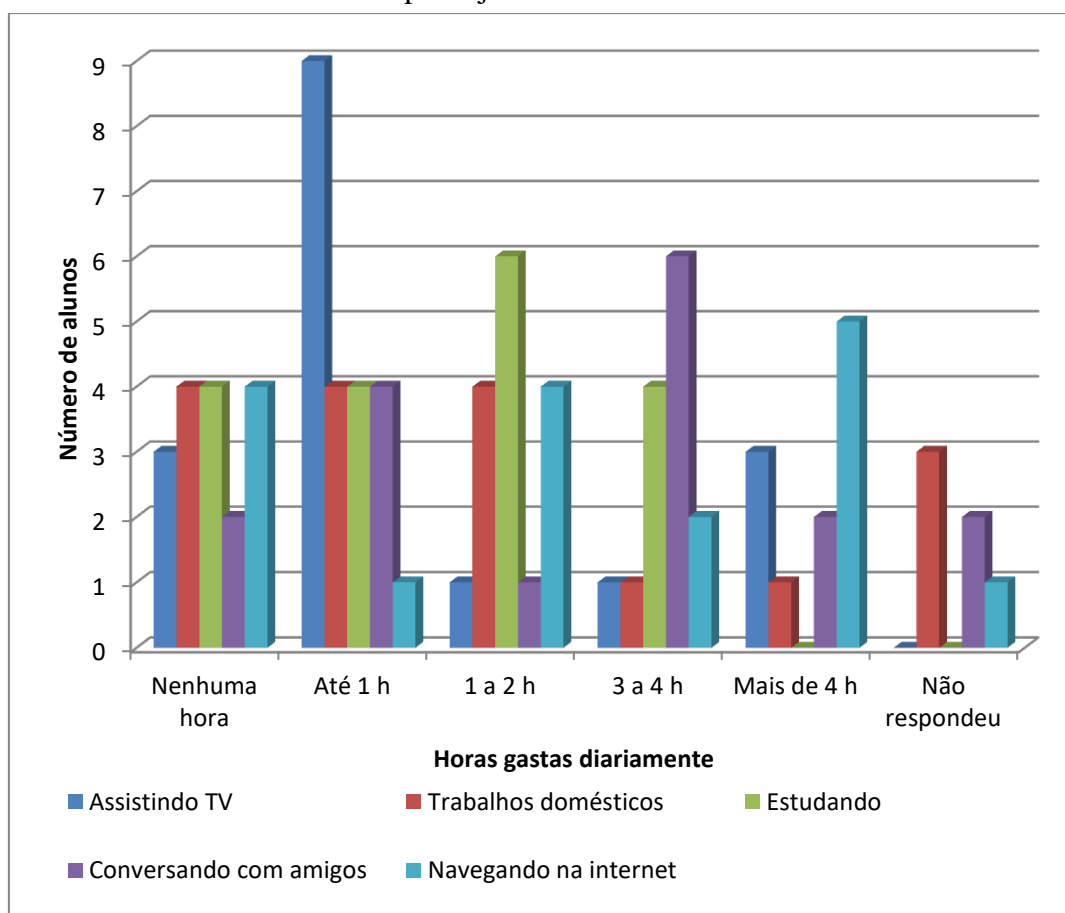


**Fonte:** elaborado pelas autoras (2019).

A maioria desses jovens, juntamente com sua família, aponta que vivem com até um salário mínimo. Advindo de programas sociais, bem como de outras atividades econômicas desenvolvidas pelos responsáveis. Essas são variadas, sendo a maioria sem carteira assinada. Há também uma grande parcela de desempregados. Bem como, um pequeno número de aposentados. E grande parte das responsáveis femininas não possui atividade profissional fora de casa.

Ao que diz respeito às atividades que os alunos realizam fora da escola, revelou-se que praticam esportes, como jogar bola, basquete, ping-pong. Também realizam trabalhos domésticos, estudam e se entretêm assistindo TV, conversando com os amigos e navegando na internet, como podemos observar no Gráfico, a seguir.

**Gráfico 3** - Atividades realiza pelos jovens fora da escola



**Fonte:** elaborado pelas autoras (2019).

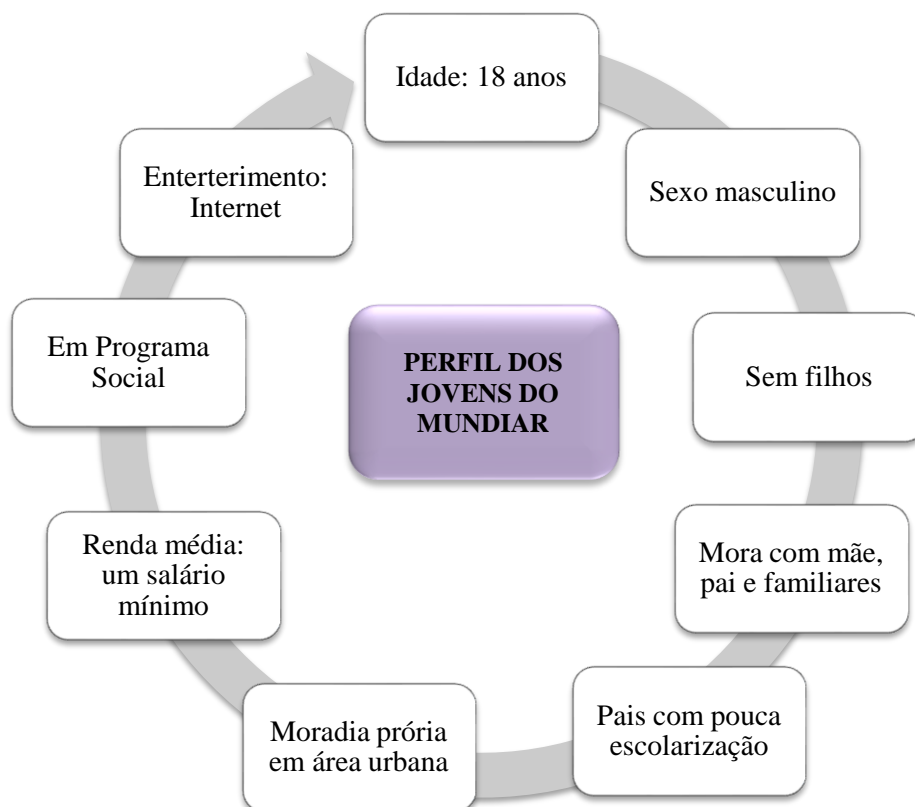
O Gráfico 3 mostra as horas gastas pelos alunos em cada atividade. Revela que a maioria utiliza até 1 hora assistindo TV. Uma parte, usam em média 2 horas diárias com os afazeres domésticos, embora alguns cheguem a gastar mais de 4 horas. Passam em média de 2 horas diárias navegando na internet, tendo alguns que chegam a usá-lo por mais de 4 horas,

pois informaram que utilizam a internet como meio de comunicação para se manterem informados. Enquanto os demais se informam através da televisão, revistas e outros.

Contudo eles também utilizam parte do seu tempo para estudar e conversar com os amigos. Sendo que a maior parcela gasta em média 1 hora diária para os estudos e 3 a 4 horas conversando com os amigos. E todos os afazeres citados, como esporte, afazeres domésticos, estudos, redes sociais e conversa com os amigos, possibilitam esses jovens a terem uma vida bem dinâmica.

Os dados apresentados reforçam os processos de precarização, pobreza, no sentido de falta condições e falta de oportunidade, aproximando cada vez mais os jovens entrevistados de realidades que ameaçam cotidianamente o seu futuro: baixa taxa de escolarização, pouca qualificação da escola básica, insegurança no mercado de trabalho, pois ficarão em círculos viciosos, sem o reconhecimento de sua existência e da identidade juvenil das juventudes de população tradicional, conforme podemos observar na Figura 2:

**Figura 2** - Perfil dos alunos do Projeto Mundiari



**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Em síntese, ressalta-se que esses jovens possuem uma média de 18 anos, são na maioria do sexo masculino, solteiros e não possuem filhos. Possuem estrutura familiar

composta por mãe, pai e familiares, cuja escolarização é pouca. A maioria mora num contexto urbano, com casa própria e os membros da família possuem renda mensal entorno de um salário mínimo, advindo de Programas Sociais e/ou de atividade remunerada sem carteira. Seus entretenimentos cotidianos são esportes e internet, mesclados com a escola e os afazeres domésticos.

São jovens que merecem mais oportunidades, com escola e aprendizado de qualidade, pois possuem capacidades que podem ir mais longe e saírem do círculo vicioso das condições precárias que estão inseridos. Mas isso só poderá acontecer quando esses sujeitos forem percebido como jovens que possuem uma identidade, possuem direitos e são atores sociais, que podem contribuir de forma positiva para a sociedade.

## **2.2 Segunda dimensão: juventude, trajetórias escolares e Projeto Mundiar**

Projetos voltados à escolarização de jovens das classes populares foram historicamente disputados entre visões que defendem uma formação profissional e visões que defendem projetos, programas e políticas voltadas à formação integral e emancipatória desses jovens. Entretanto, os processos de precarização dos modos de vida, dos jovens da classe trabalhadora, têm favorecido muito mais os padrões repetitivos de exclusão social e/ou de inclusões perversas, que levam os jovens a pararem de estudar cedo e os coloca em subempregos (MESQUITA, 2018).

As estatísticas escolares revelam que as escolas voltadas para esses jovens pouco tem garantido a aprendizagem dos conteúdos escolares e as permanências são comprometidas por sucessivas reprovações, implicando no tempo de escolarização. Dentre os 17 jovens, sujeitos desta pesquisa, apenas 2 chegaram a este cenário de defasagem de idade/ano, por que acessaram a escola tardiamente, os demais passaram por alguma experiência de reprovação.

A distorção apresentada pelos jovens de nossa pesquisa, reflete o cenário do número de alunos do ensino fundamental anos finais no Estado do Pará que apresenta esta mesma distorção (42%) e do próprio Município de Bragança (44%) (BRASIL, 2018).

Os motivos, descritos pelos próprios jovens entrevistados, que os levaram a repetência, correspondem a um processo de autoreponsabilização dessa situação: a) Não entender a matéria; b) Dificuldades em organizar os estudos; c) Não conseguir estudar suficiente. Observa-se que estes jovens, trazem em suas justificativas a ideia de que “teve a oportunidade de frequentar a escola” e que a falta de sucesso só pode ser explicada pela diferença individual, isto é, fracasso escolar não está na instituição escolar, mas na aptidão de

cada aluno, ou seja, do “aluno-problema”. “aluno-que tem dificuldade de entender”, “o aluno que não se organiza” (PATTO,1999).

Trata-se como diz Sawaia (2001) de uma inclusão perversa, ou seja, a sociedade exclui para incluir de modo perverso e esse movimento marca a ordem social desigual. São falas que desresponsabilizam o Estado pelos fracassos e ao mesmo tempo discipliniza os excluídos, num processo de controle e manutenção da ordem na desigualdade social.

De acordo Oliveira (2003, p. 27) a regulação perversa se configura como um processo de controle sobre as manifestações do mais fraco, sob alegação de que são formas selvagens e inadequadas a serem superadas, que prejudicam as possibilidades de emancipação democratizante.

Para Dubet (2013) a escola para os filhos dos trabalhadores, quando não atinge a função de atender a todos de forma a produzir conhecimento, construir valores e desenvolver ético e esteticamente o ser humano, torna-se uma escola mais excludente que antes, pois será uma “escola democrática de massa” que apenas integra mais e funciona como mercado.

No caso do Pará, com o discurso de oportunizar o acesso, o Governo do Estado implementou o Projeto Mundial. Segundo Mesquita (2018) é uma ação ligada a lógica mercadológica, conduzido pelo projeto neoliberal da parceria público/privado, nesse caso, da parceria entre o Governo do Estado do Pará e a Fundação Roberto Marinho, financiado pelo BID. Cujá lógica busca convencer os jovens que estão “atrasados”, com o discurso de que o esse Projeto é uma solução para resolver o problema da distorção idade/ano.

A cerca disso os jovens mencionam:

Quando eu cheguei pra me matricular com a minha mãe, a coordenadora falou que tinha esse Projeto, ela explicou como era. Ai deu vontade de saber como era, a curiosidade também. Ai me matriculou (Aluno 07)

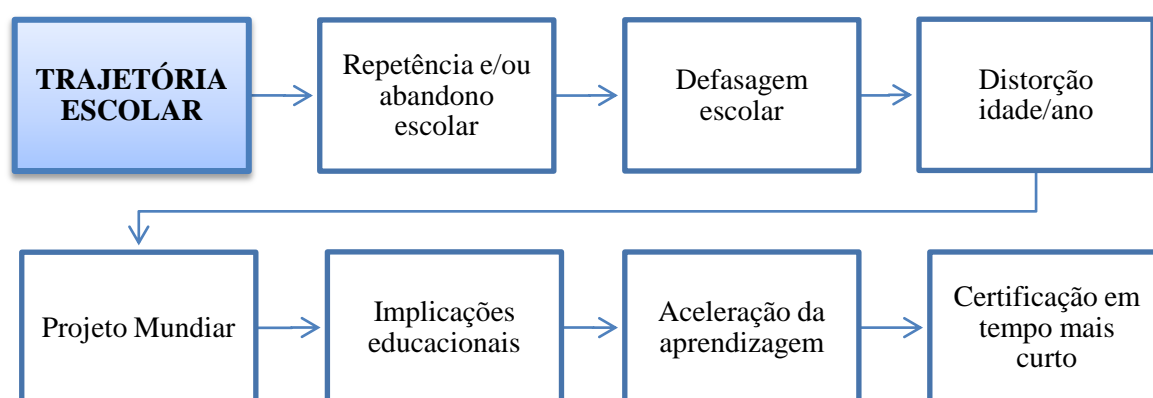
Na verdade foi a minha tia que conheceu o Projeto a través do diretor que apresentou pra ela e eu me inscrevi pra poder avançar um pouco mais. (Aluno 08)

Foi com o meu pai. Como eu me atrasei nos estudos, devido eu ter ido embora, ter parado um ano de estudar, ele foi me matricular quando eu voltei. E a professora que tava lá falou que tinha esse projeto e que era mais rápido pra gente se formar logo (Aluna 11)

Diante das falas dos jovens, ressalta-se que quando a escola reproduz que a “oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidade e de justiça para todos” não percebe que no fundo há a reprodução de desigualdades sociais, principalmente quando seleciona alunos considerados mais fracos e os conduz para “trajetórias menos qualificadas” e suas chances de ter qualidade escolar e empregos melhores são diminuídas (DUBET, 2003, p. 34-35).

No convite para que o jovem ingresse ao projeto, os argumentos usados “avançar um pouco mais” e “era mais rápido pra gente se formar logo” configuram a lógica de convencimento para que esses alunos viessem a “optar” para realizar a matrícula no projeto, respaldando-se de que é uma forma ideal de garantir tal direito, que no caso, limita-se a certificação em tempo mais curto, conforme se descreve na Figura 3.

**Figura 3** - Trajetória escolar dos alunos do Projeto Mundial



**Fonte:** Elaborado pela autora

Autores como Borges (2003) destacam que esse processo ocorre sob a orientação do Banco Mundial - instituição que tem grande peso na configuração das políticas educacionais na América Latina - que têm pautado a diminuição do custo da educação no país. Assim, imersos na lógica mercantilista e utilitarista, com foco na certificação e inserção ao mercado do subemprego, os jovens e os seus responsáveis conformam-se com um projeto educacional que não tem compromisso de romper com o determinismo de que uns podem aprender e outros não. Tanto que nas suas falas é pontual esta questão da aceleração:

Pra poder passar e não repetir mais, não atrasar (Aluno 07).

Querer avançar um pouco mais, porque eu tô um pouco atrasado. Aí se eu conseguir eu volto pra o ensino normal (Aluno 08).

Pra ver se vou logo para o 1º ano, fazendo isso agente acaba mais rápido, porque já era pra eu tá formada (Aluna 11).

Com o foco na aceleração, na redução do índice de distorção idade/ano e redução dos gastos educacionais, o Projeto Mundial foi organizado a partir do conteúdo mínimo, teleaula e a unidocência. O projeto funciona na própria escola pública sem, contudo, ter espaço e infraestrutura adequada para que ocorra (MESQUITA, 2018).

Para os alunos, o próprio funcionamento no espaço escolar, se configura como um espaço que pouco se difere das aulas do sistema de ensino regular. Eles evidenciam que em algumas aulas “há barulho e desordem e a professora tem que esperar a gente fazerem silêncio para começar ou continuar a aula”, “a gente presta atenção ao que o professor fala”. No que se refere à Teleaula as opiniões mostram que são mais fáceis de entender, bem como, há quem considera entediante e que prefere quando a professora explica. Como podemos ver nas falas a seguir, quando expõem suas considerações sobre essa metodologia.

É um pouco mais fácil de aprender assim, vendo o que as pessoas fazem na teleaula. A questão da teleaula é mais do que copiar, por que eles demonstram o que é pra gente fazer. (Aluno 08).

Chata, porque têm que tá toda hora assistindo eles falando as coisas, às vezes algumas são interessantes, as outras são muito chatas, dá vontade de dormir na sala. Eu acho que se a professora fosse explicar ia ser a mesma coisa, ia ser melhor (Aluna 11).

Nesta direção, na ideia da redução dos gastos, a escola se mantém na mesma lógica de repassar conhecimentos, de ter uma metodologia para este fim. Entretanto, dada às condições de infraestrutura, a metodologia muitas vezes falha, seja por conta da manutenção dos equipamentos, ou ainda, por conta deste professor não está preparado para atender e/ou explicar melhor que o próprio vídeo, reafirma a lógica reducionista que este projeto se sustenta (MESQUITA, 2018).

Embora possa parecer como solução, o Mundial acaba subestimando a capacidade dos alunos. Pois trabalha com tempo mais curto e com conteúdo mínimo. Reduz o número de profissionais específicos e torna o ensino público mais precário e desvalorizado pelo Estado. E o que realmente acontece é o estímulo para o aluno não desistir da certificação de mais uma etapa estudantil, conquistando a saída da escola com a sensação de dever cumprido, porém com pouca ou nenhuma qualidade. (MESQUITA, 2018)

A implantação e o grande número de matrículas do Projeto Mundial, camufla a precariedade das escolas e não consegue superar as dificuldades na busca de uma verdadeira resolução da defasagem e atraso escolar. Logo a democratização da educação não é alcançada com sucesso. As dificuldades com a manutenção dos equipamentos, assim como os poucos livros didáticos prejudica os alunos pedagogicamente.

(...) Esse ano a gente não fez (as teleaulas) porque não tinha o CD. Mas ano passado a outra professora passava pelo computador, ela tirava da internet pra gente, a gente assistia a teleaula e depois fazia os trabalhos. E com essa professora agora, só passa o trabalho no quadro (Aluno 07).

O próprio papel que a professora assume no projeto como unidocente, desvaloriza o profissional, que não possui base de formação para atuar em vários campos disciplinares. O que leva a reduzir o número de profissionais em sala de aula, sendo “vantajoso politicamente e economicamente para o governo” (LEÃO, 2017; FARIAS, 2018). A desvalorização do profissional em relação aos seus conhecimentos é mostrada na fala da coordenadora/supervisora da escola em Bragança, quando diz que:

Se o professor não domina aquele assunto, aquela matéria que não é da cadeira dele, é um problema. Mas se ele tiver harmonia na escola, faz uma negociação pede auxílio do professor, por que nós não temos uma equipe multidisciplinar que deveria ter, mas nunca foi formada na URE de Bragança. Tem uma equipe multidisciplinar na Seduc, por uma questão de sistema.

Esse investimento, de formação continuada e de equipe multidisciplinar para auxiliar em salas de aulas, deveria ser feito para todos os professores que já atuam na educação básica, partida de uma política educacional e não apenas por programas de governo.

A seguir podemos ver as opiniões dos alunos sobre a professora unidocente, quais sejam:

Eu acho que por uma parte é bom, porque ela tem mais tempo de explicar as matérias, rever os trabalhos, tudo isso melhora (Aluno 07).

A gente pode ter a convivência só com um professor. Tipo vários professores a gente se enrola um pouco. E é um pouco mais fácil de conversar com um professor sobre várias matérias (Aluno 08).

Às vezes é bom ter só um professor por não ficar aquele negócio de troca, troca, mas também é chato ver só um professor na sala, toda hora (Aluna 11).

Revelam que, embora, em alguns casos os alunos apontem como importante a presença de um único professor, seu argumento é justificado pela relação efetiva. Autores como Mesquita (2018) analisam que essas metodologias evidenciam desvantagens principalmente para a qualidade do ensino. Pois as teleaulas não valorizam o contexto desses sujeitos e a unidocência desvaloriza os profissionais da educação.

### **2.3 Terceira dimensão: efeitos educacionais e sociais do Projeto Mundiar**

Nossas projeções para o futuro precisam de base, para conseguir lançar nosso olhar à frente. São bases que interligam memórias, valores, identidade e relações sociais (FARIAS,

2018). Isso se afirma nas palavras de Nascimento (2013) quando conceitua que o projeto de vida baseia-se em “aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos” que estão delineados com base na “relação do sujeito com o mundo”. Assim como projeto é um plano de ação e depende das “possibilidades socioeconômicas e culturais” para indicar uma possível realização em algum campo de sua vida. E que essas possibilidades também se relacionam com o tempo, principalmente o futuro, e como os jovens lidam com essa realidade (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Em vista disso ao relacionar juventude, escolarização e projeto de vida há uma construção de expectativas sobre os jovens, pois se acredita que para eles são depositadas mais chances (KLEIN; ARANTES, 2016). A escola contribui com o projeto de vida dos jovens, nela há uma esperança de melhorar a vida, com expectativas de um futuro melhor, sem menos dificuldades que seus pais. Mas será que o Projeto Mundial implica no Projeto de Vida deles?

Para responder a questão, a pesquisa perguntou aos jovens o que pretendem após concluírem o ensino fundamental e quais as principais preocupações que eles tem em relação ao futuro e as respostas foram diversas. Alguns dos pesquisados querem continuar a estudar, mas dizem de forma simples, como incertezas em suas falas:

passar e ter um desempenho maior (Aluno 07).

Isso eu ainda não pensei. Eu não quero parar de estudar, se eu conseguir terminar o ensino médio, vou tentar um curso, uma faculdade, uma coisa assim, uma coisa maior (Aluno 08).

Sua perspectiva de futuro nos estudos é como a maioria dos jovens. Entende-se que não conseguem projetar seus desejos, pois se sentem inseguros e com dúvidas do futuro. Isso acontece, devido a complexidade dos tempos contemporâneos, que traz muitas incertezas, como mudanças climáticas, crises econômicas e políticas, entre outros. Desta forma o futuro se torna incerto pela instabilidade do presente, pois foge do controle (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Esses jovens também passaram por momentos frágeis em sua escolarização, a partir do momento em que sentiram a repetência ou decidiram abandonar os estudos. Então quando o Mundial aparece em suas vidas, com um método mais fácil de aprender, pois os conteúdos são mais simples, criam um significado de que conseguem aprender mais, mesmo não acrescentando muito os seus conhecimentos. Nas falas a seguir estão descritas o que o Projeto Mundial significa e quais as contribuições para a vida deles.

Eu acho que é pra eu aprender um pouco mais o que eu não aprendi no regular. Tem a forma de ensinar diferente. Eu aprendi outras coisas, porque é mais fácil de aprender (Aluno 07).

A questão de facilitar a educação, o aprendizado, agora eu tô levando mais a sério. Renova um pouco mais o aprendizado do que a pessoa já aprendeu. Não sei direito. Normalmente é a mesma coisa do ensino regular, a diferença é que é um pouco mais fácil (Aluno 08).

Não sei direito, acho que é bom, talvez uma nova chance (Aluna 11).

Logo as implicações educacionais que o Projeto Mundiar tem na vida desses jovens são apenas a aceleração da aprendizagem e a certificação, em tempo mais curto, de mais uma etapa de ensino. Justamente os objetivos do projeto, bem como o aumento nas avaliações e índices estáticos, que busca atender as demandas do capital para a formação de mão de obra barata. Todavia a escola deveria desenvolver competências necessárias que fossem realmente reconhecidas pelo mercado de trabalho e formar adequadamente esses cidadãos (RAMOS; ARAÚJO, 2013).

Em outras palavras a perspectiva que se tem é acrescida é a possibilidade de conseguir um trabalho. Pois o trabalho tem o sentido de algo mais na vida deles. Essa expectativa aparece na fala da Aluna 11, ainda com um pouco de incerteza

“Não sei muito bem. Mas eu acho que depois que a gente terminar isso, é mais fácil a gente conseguir alguma coisa pra gente. Deveria ser mais fácil arrumar um trabalho. Eu pretendo continuar estudando, porque eu quero ser pediatra e tem que ter a faculdade.”.

Os alunos possuem ambições que estão ancorados em “aumentar chances de entrada no mercado de trabalho” e ter a chance de “acesso ao ensino superior”, mas nem sempre são levados em conta (SPOSITO; GALVÃO, 2004). A escola poderia ajuda-los nessas escolhas, mostrando as possibilidades que possuem, pois a juventude é a fase de incertezas, de descoberta. Porém com o Mundiar essas chances se reduzem, pois não os qualifica.

Para autores como Araújo e Alves (2013) as condições de vida que estão inseridos os arrastam para o universo do trabalho, uma realidade que mistura criar condições de sobrevivência com o tempo escola. Uma dinâmica que pouco oportuniza mão de obra qualificada e ou empregos bem remunerados.

Nas falas dos jovens o Projeto Mundiar não se apresenta como uma possibilidade de ascender socialmente. São falas que revelam um possibilidade de se construir outra relação com a escola:

Eu acho que é poder conviver mais com a professora, com os alunos, porque geralmente só era um ano que a gente se falava (Aluno 07).

O que mais mudou foi que eu comecei a prestar mais atenção e a me dedicar mais nos meus estudos (Aluno 08).

Eu me interessei mais nos estudos (Aluna 11).

Trata-se de falas que dizem respeito ao que mudou em relação ao seu comportamento diante da escola. Uma diferença que se pauta na possibilidade de uma maior interação com o professor. Entretanto o Mundiar entrou na vida desses jovens alterando seu convívio escolar, configurando-se para esses jovens um espaço de sociabilidade, que vão ao encontro das necessidades dos jovens de comunicação, autonomia e trocas afetivas (DAYRELL, 2007).

Ressalta-se, porém, que essa “oportunidade” se configura nos discursos dos jovens como o lugar que traz as marcas dos estigmas do preconceito, e das representações negativas sobre os alunos em relação aos demais alunos da escola:

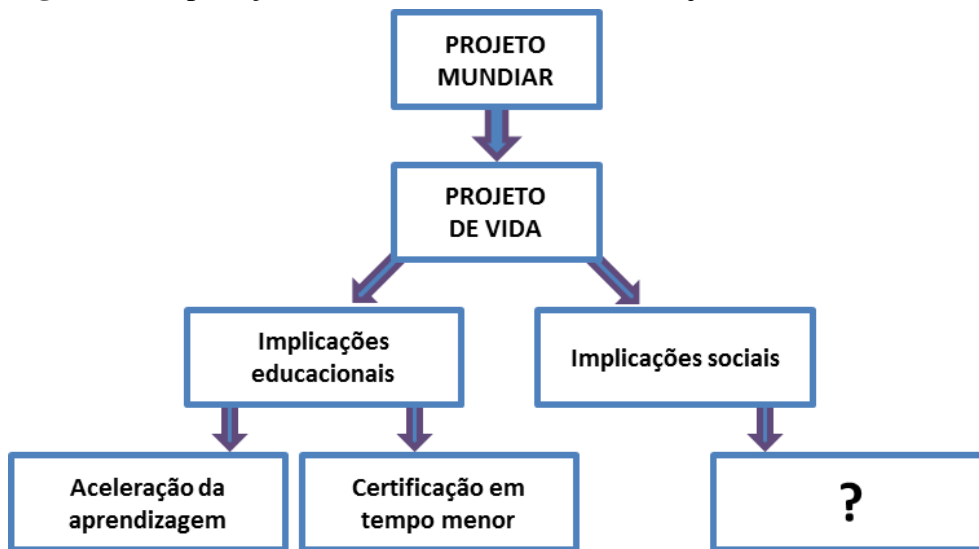
Pelos alunos não, mas pela coordenação tem. Lá em cima nós somos alunos normais, como todos, mas pra coordenação se acontece alguma coisa foi o Mundiar. Os funcionários tratam normal (Aluno 07).

Eu percebo um pouco de preconceito, porque nós estamos atrasados e diferentes do ensino regular e eles não querem se relacionar com quem estuda no Mundiar. E a gente se sente um pouco inferior (Aluno 08).

Eu acho que a gente recebe muita reclamação de tá lá em cima, mas tem muitos meninos que vem lá de cima pra nossa sala, perturbar. E eles tem que ver essas coisas também. Às vezes falam só da nossa sala e não falam das outras sala também (Aluna 11).

Mesmo participando das atividades da escola e sendo considerados como alunos “iguais aos outros” o estigma negativo da juventude problema, ou seja, “como atrasados, preguiçosos, alunos de pouca inteligência e culpados pelo próprio infortúnio” (MESQUITA, 2018, p. 137). Isso causa certa instabilidade “entre os sujeitos sociais envolvidos e os que não estão envolvidos diretamente”, pois não envolve mudança na organização da escola, como um todo (MESQUITA, 2018, p. 133). Desta forma, o Mundiar não implica de forma significativa na existência dos jovens, pelo que foi mostrado em seus discursos. A figura 4 mostra a síntese das implicações do Projeto Mundiar.

**Figura 4** - Implicações educacionais e sociais do Projeto Mundial.



**Fonte:** elaborado pela autora (2019)

Neste sentido o Projeto Mundial não consegue abranger a mudança no projeto de vida dos jovens em busca de mais qualificação e implica de forma singela no campo educacional e social. A busca por trabalho é pontuada, porém carregada de incerteza, já que a escolarização não está sendo de qualidade. O que foi percebido é que há preconceito por serem de um projeto que tem alunos com repetência e isso atinge de forma direta esses jovens. Para os jovens inserir-se socialmente é o resultado de seu desempenho individual, de responsabilidade pessoal e que determina o projeto de vida e a persistência no mesmo, justificando o “lugar social” que ocupará quando adulto (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Essa trajetória educacional dos jovens só afirma que políticas de reparação, como o Projeto Mundial, não surgem tanto efeitos na formação integral do sujeito. Pois seus principais objetivos são nivelar as taxas de avaliações postas pelos organismos nacionais e internacionais. Que não estão dispostos para, de fato, garantir a qualidade da educação básica para os jovens vindos da classe trabalhadora. Apenas garante a aceleração da aprendizagem e a certificação em tempo mais curto.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As representações sociais que os jovens possuem do Projeto Mundial e as implicações educacionais e sociais em seu projeto de vida demonstram que não percebem a verdadeira face desse tipo de projeto.

Entende-se que dar voz aos jovens, bem como, reconhecê-los como sujeitos sociais de direitos que constroem e constituem a sociedade e possuem projetos de vidas esperançosos, torna-se importante para ampliar o conceito sobre a identidade juvenil e perceber como se deu sua trajetória escolar.

Estudar a juventude, sua trajetória escolar e projetos de vida dão aos acadêmicos de pedagogia um aporte para trabalharem com esses sujeitos, pois poderão atuar com eles. Bem como contribui para que saibamos orientá-los para o direcionamento do conhecimento dos seus direitos e que podem colaborar na construção de uma sociedade melhor.

A partir das dimensões de análises de Jodellet, abordamos na 1ª dimensão a discussão em torno das juventudes amazônicas e os jovens do Projeto Mundiari. Que revelou a existência de diversas significações em torno da juventude, que foram construídas historicamente, social e culturalmente. Percebemos que esses sujeitos se constituem como sujeitos sociais e de direitos. Com a compreensão de diferentes contextos, é importante estudar a categoria da juventude que vive nos mais diversos contextos amazônicos de peculiaridades e nuances distintas. Perceber as singularidades desses sujeitos e de seus contextos pode facilitar a aproximação e buscar meios para melhorar a forma da aprendizagem deles.

A busca por identificar os jovens pesquisados, resultou que, situam-se no contexto do nordeste da Amazônia paraense, residentes do Município de Bragança. São jovens que tem em média 18 anos, a maioria do sexo masculino, solteiros e sem filhos. Ainda residem com a família, cuja escolarização é pouca. A maioria mora num contexto urbano, com casa própria e os membros da família possuem renda mensal entorno de um salário mínimo, advindo de Programas Sociais e/ou de atividade remunerada sem carteira. Ousa-se dizer que é um perfil de jovens estudantes da realidade bragantina. Que convive em condições semelhantes.

Ao entender que os jovens são sujeitos de direitos e devem ter firmado a garantia de educação de qualidade, a 2ª dimensão intitulada, juventude, trajetórias escolares e Projeto Mundiari revelou que ao longo da história a escolarização, para eles, foi construída para formação de mão de obra barata, sem almejar a qualidade, a formação integral e emancipatória. Isso não foi algo bom, já que a formação foi precária e os levaram as condições de defasagem escolar e distorção idade/ano.

Ao elucidar o contexto que os jovens estão inseridos, compreendeu-se que o Projeto Mundiari é um projeto que busca diminuir os elevados índices da distorção idade/ano que atinge os jovens a partir dos 15 anos. Foi implantado em 2014, por meio do Pacto pela Educação do Estado do Pará com a parceria do Governo Estadual com instituições privadas,

financiada pelo BID. Possui metodologia teleaula, com professor unidocente e conteúdo mínimo.

Os jovens pesquisados estão inseridos nesse projeto por conta da sua trajetória escolar marcada pelo atraso escolar devido a repetência e/ou abandono escolar. A partir disso a 3ª dimensão buscou analisar efeitos educacionais e sociais do Projeto Mundiar no projeto de vida dos jovens.

Conclui-se que os sentidos e significados que os jovens possuem do Projeto Mundiar são focadas na aceleração da aprendizagem, certificação mais rápida, porém limita a possibilidade do futuro. Também sentem o preconceito por serem jovens “repetentes e atrasados” inclusos num projeto “diferente do ensino regular”. Em vista disso o Mundiar não é favorável para que esses jovens visem um futuro que lhes tire do ciclo de subemprego.

Embora os jovens vejam o Mundiar como uma alternativa para melhorar de vida. Não percebem que esse projeto apenas reforça a precarização da escola, do ensino e insegurança no mercado de trabalho, bem como não reconhece a identidade juvenil das juventudes de população tradicional. Pois ao utilizar as teleaulas que não são do contexto dessa juventude, não garantem a qualidade da aprendizagem. Assim como o projeto desvaloriza os profissionais da educação.

Para que os jovens possam ter garantidos seus direitos sociais, educacionais e culturais é preciso que o olhar sob esses jovens sejam mudados positivamente, para revelar e valorizar as identidades juvenis. E que as políticas educacionais possam perceber que investir em educação de qualidade não se resume em projetos de reparação, mas em olhar para o que, de fato, faz esses jovens terem suas trajetórias escolares marcadas pelo abandono e repetência escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun., 2002.
- APLLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; ALVES, João Paulo da Conceição. **Juventude, trabalho e educação**: questões de diversidade e classe das juventudes na Amazônia. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RonaldoMarcosdeLimaAraujo-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: O que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun., 2017.
- BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 18 n. 52, p. 117-138, jan. 2003.
- BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.
- BRASIL. INEP. **Taxa de Distorção Idade-Série por Município - 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRASIL. INEP. **Taxa de Distorção Idade-Série por Região - 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 ago. 2019.
- BRASIL. INEP. **Taxa de Distorção Idade-Série por Região - 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 ago. 2019.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 [Especial], p. 1105-1128, out. 2007.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul 2003. Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar., 2016.
- FARIAS, Degiane da Silva. Juventude, escolarização e projeto de vida: representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia paraense. 2018. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 47-60.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6. ed. 2008.
- GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação Cogeime**, Ano 13, n. 25, dez. 2004.

JODELLET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Verj., 2001.

JODELLET, Denise. La representacion social: fenômenos, conceptos e teoria. *In*: MOSCOVICI, Serge. (org.). **Psicologia social II**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n, 1, jan./mar. 2016

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... *In*: DAYRELL, Juarez;

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, out./dez., 2011, pp. 1067-1084.

LEÃO, Juliane Nunes. **Educação de jovens e adultos (EJA) e o projeto mundiar**: histórico, políticas e oferta. Trabalho de conclusão de curso - Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. ed. 10. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Luciana Cezário Milagres de; SOUZA, Gilmara Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Escola e juventude: uma relação possível?. **Paidéia**, Belo Horizonte, n.12, p. 161-186, jan./jun. 2012.

MESQUITA, Neli Moraes da Costa. **A implantação do projeto de aceleração da aprendizagem “Mundiar” como componente do “Pacto Pela Educação do Pará”**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2018.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (orgs.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p. 99-115.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca; PADILHA, Maria Itayra; SILVA, Denise Guerreiro Vieira da; SAPAG, Jaime. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 1157-65, out./dez., 2015.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos. **Juventude e inclusão**: representações sociais sobre a condição juvenil no campo. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

NEVES, Joana d'Arc Vasconcelos; COSTA, Norma Cristina Vieira, COSTA, Nivia Maria Vieira. A construção do eu pelo outro: representações sobre a identidade docente da EJA na Amazônia paraense. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 299-318, mai./ago, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARÁ. **Resolução Nº. 634 de 18 de novembro de 2013.** Autoriza a implantação do Projeto de Redução da Distorção Idade/Ano do estado do Pará. Conselho Estadual de Educação do Pará. Belém, PA, 2013.

PARÁ. SEDUC. **Projeto Mundial: 1ª Agenda Unificada de Assessoramento Técnico Pedagógico.** Belém, PA, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *In: BRASIL. Juventude e Contemporaneidade.* Brasília: MEC, 2007, p. 13-27.

RAMOS, Antonia Marcia Meireles; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Políticas públicas para a juventude: o desafio para a constituição de políticas voltadas para trabalho e educação. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS.* 6., 2013, Maranhão. **Anais [...].** Maranhão: UFMA, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1996.

SANTOS, José Ronaldo Silva Dos. **A educação profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada.** Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade,** Florianópolis, v. 21 n. 3, set./dez. 2009.

SERRA FREIRE, Jaqueline Cunha. **Juventude camponesa e políticas públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense.** 2009. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará. 2009.

SPOSITO, M. P.; CARRANO P. C. R. **Juventude e políticas públicas no Brasil**

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.