

LUIS ANTONIO GROPPA

JUVENTUDE E PRÁTICAS
SOCIOEDUCATIVAS



2018

Juventude e práticas socioeducativas

Autor: Luís Antonio Groppo

Coautoras e coautores: Renata Sieiro Fernandes, Micaelli Silveira, Lívia Silva Macedo, Enzo Goussain.

Editoração: Luís Antonio Groppo.

Apoio à editoração: Marlom Cesar da Silva.

Capa: Luís Antonio Groppo.

Imagem da capa: fotografia de evento contra a redução da maioria penal, na UNIFAL-MG, campus sede, Alfenas-MG, em 24 jun. 2015.

Juventude e práticas socioeducativas

Alfenas-MG

UNIFAL-MG

2018

© 2018 Direitos reservados ao autor e colaboradoras e colaborador.
 Direito de reprodução do livro é de acordo com a lei de Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.
 Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Juventude e práticas socioeducativas

Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/ebooks>>



Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 Centro – Alfenas – Minas Gerais –
 Brasil – CEP: 37.130-001

Reitor: Sandro Amadeu Cerveira
 Vice-reitor: Alessandro Antonio Costa Pereira

Sistema de Bibliotecas da UNIFAL-MG / SIBI/UNIFAL-MG

Coautoria de capítulos: Renata Sieiro Fernandes, Micaelli Silveira, Livia Silva Macedo e Enzo Goussain.
Editoração: Luís Antonio Groppo.
Apoio à editoração: Marlom Cesar da Silva.

Capa: Luís Antonio Groppo.

A pesquisa que deu origem a este livro foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Bolsas de Iniciação Científica, e pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio de Bolsas de Iniciação Científica.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
 Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
 Biblioteca Central – Campus Sede

G876j Groppo, Luis Antonio.
 Juventude e práticas socioeducativas / Luis Antonio Groppo et al.
 – Alfenas/MG, 2018.
 214f.: il -

ISBN: 978-85-63473-29-5 – e-book

Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/ebooks>

Inclui Bibliografia.

Vários autores

1. Juventude. 2. Educação não formal. 3. Políticas Públicas.
 4. Sociologia educacional. 5. I. Goussain, Enzo. II. Macedo, Livia
 Silva. III. Silveira, Micaelli. IV. Fernandes, Renata Sieiro. V. Título.

CDD-379.81

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva
 Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

Sumário

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>6</u>
<u>CAPÍTULO 1: SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: COMENTÁRIOS SOBRE AS CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS DE JUVENTUDE E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....</u>	<u>17</u>
1.1 Teorias tradicionais e educação: socialização, integração e escola.....	18
1.2 Teorias críticas e educação: geração, moratória, subculturas e reprodução.....	21
1.3 Teorias pós-críticas e educação.....	30
1.4 Sociologia da juventude e educação.....	36
<u>CAPÍTULO 2: SENTIDOS DE JUVENTUDE NAS PESQUISAS E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....</u>	<u>40</u>
2.1 Juventude como sujeito de pesquisa.....	41
2.2 Alguns dos novos referenciais teóricos e problemas de pesquisa sobre juventude.....	48
2.3 O paradigma do jovem como sujeito social.....	51
2.4 “Contrabandos” à sociologia da juventude.....	60
Conclusão.....	63
<u>CAPÍTULO 3: O JOVEM EDUCANDO E O JOVEM VOLUNTÁRIO, SEGUNDO GESTORES DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS-SP.....</u>	<u>65</u>
3.1 A pesquisa.....	66
3.2 As práticas socioeducativas e os jovens.....	68
3.3 As práticas socioeducativas e os jovens em Americana e Santa Bárbara d'Oeste.....	72
3.4 As entrevistas e as instituições.....	75
3.5 Os sentidos da juventude para os gestores das práticas socioeducativas.....	83
3.5.1 “Ser jovem”.....	83
3.5.2 Voluntariado e protagonismo juvenil.....	98
3.5.3 Os jovens “do projeto” e os voluntários.....	107
Considerações Finais.....	114
<u>CAPÍTULO 4: OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA PROJOVEM.....</u>	<u>121</u>
<u>com Renata Sieiro Fernandes e Micaelli Silveira.....</u>	<u>121</u>
4.1 O ProJovem Urbano: origens e caracterização.....	122
4.2 Educação não formal, trabalho e cidadania.....	134
4.3 Práticas socioeducativas, Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos.....	140
4.4 A pesquisa de campo.....	150
Considerações Finais.....	154

<u>CAPÍTULO 5: PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E JOVENS EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS.....</u>	<u>159</u>
<u>com Livia Silva Macedo.....</u>	<u>159</u>
<u>5.1 A pesquisa no Sul de Minas.....</u>	<u>159</u>
<u>5.2 Práticas socioeducativas no Sul de Minas.....</u>	<u>160</u>
<u>5.3 As entrevistas e as entrevistadas.....</u>	<u>166</u>
<u>5.4 As práticas socioeducativas observadas.....</u>	<u>169</u>
<u>5.5 Concepções de jovem e juventude.....</u>	<u>171</u>
<u>Considerações Finais.....</u>	<u>175</u>
<u>CAPÍTULO 6: DIMENSÕES EDUCATIVAS NÃO FORMAIS E INFORMAIS DAS PRÁTICAS CULTURAIS JUVENIS NA CIDADE.....</u>	<u>179</u>
<u>com Enzo Goussain.....</u>	<u>179</u>
<u>6.1 Culturas juvenis e cultura popular.....</u>	<u>179</u>
<u>6.2 Educação não formal e educação informal.....</u>	<u>180</u>
<u>6.3 A pesquisa.....</u>	<u>182</u>
<u>6.4 Projetos socioeducativos e grupos culturais.....</u>	<u>184</u>
<u>6.5 Dimensões educativas das práticas culturais nos projetos e grupos.....</u>	<u>190</u>
<u>Considerações finais.....</u>	<u>195</u>
<u>ÚLTIMAS PALAVRAS.....</u>	<u>197</u>
<u>BIBLIOGRAFIA.....</u>	<u>199</u>
<u>AUTOR, COAUTORAS E COAUTOR.....</u>	<u>214</u>

INTRODUÇÃO

Será, como me disse outro dia um gestor de políticas públicas de juventude, que os jovens brasileiros não precisam mais fazer passeatas na rua porque hoje cada um deles pode criar sua ONG? (DE TOMMASI, 2007, p. 12).

A interrogação de De Tommasi nos incita a buscar uma compreensão crítica das formas de atuação das assim chamadas organizações da “sociedade civil”, em especial em sua dimensão educativa e em suas relações com as juventudes. Este livro é um esforço de nos debruçar sobre este universo de práticas educativas, voltadas aos jovens das classes populares no Brasil nos últimos anos, que afirmam ter objetivos “sociais”, mais propriamente, de “inclusão social”. Práticas levada a efeito não apenas pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) e fundações empresariais, os mais marcantes sujeitos do assim chamado “terceiro setor”, mas por outros atores que vêm ao encontro deste modelo de intervenção social legitimado e regulamentado pelo Estado: instituições filantrópicas, instituições de caridade, projetos sociais, associações de moradores e até movimentos de educação popular.

Devo reconhecer, entretanto, que o livro já nasce um tanto quanto ultrapassado. Não apenas pela avalanche de feitos e desfeitos políticos desde a interrupção da normalidade democrática, em 2016, ameaçando desfazer vários anos de regulamentação e institucionalização do dito “terceiro setor” e da assistência social no Brasil, bem como das chamadas Políticas Públicas de Juventude (PPJs). Mas principalmente pela atuação política e social dos próprios jovens nos últimos anos que, na verdade, se deu em paralelo àquela montagem institucional citada, como indica a lenta mas irresistível crescente onda de protestos protagonizados pelo Movimento Passe Livre (MPL), desde o início deste século XXI, atingido o auge em junho de 2013. Os movimentos juvenis contemporâneos, assim como a reação dos governos, têm forte dimensão pedagógica:

O que pode ser mais pedagógico para ensinar aos jovens do que o modo como os governos saem em defesa das empresas? Em janeiro de 2006, o MPL realizou uma manifestação que mobilizou cerca de 500

pessoas no Distrito Federal (DF) contra o aumento de 20% nas passagens do transporte urbano. O governo mobilizou mil policiais do Batalhão de Operações Especiais (BOPE), da cavalaria e um helicóptero. O movimento cresceu, estendendo-se por três dias, ampliando o arco de forças na luta, abrangendo movimentos que, em geral, não participavam das lutas estritamente partidárias e sindicais, como, Radicais Livres, Anarcopunk, Hip Hop, Arte e Educação, a Associação de *skatistas* do Paranoá, aos quais se somaram movimentos já inseridos em lutas classistas [...]. (LEHER, 2013.).

Na resposta à provocação de De Tommasi, certamente precisa ser dito que não foram todos os jovens que preferiram o caminho das ONGs ou da “inclusão social” dos vulneráveis. Ao menos alguns, certamente com grande tenacidade e capacidade de mobilização, preferiram o caminho do protesto e do movimento social. Tamanho foi o impacto de seus feitos, que até coletivos mais próximos do mundo das ONGs, citados acima, foram às ruas em apoio ao MPL.

Quanto àqueles jovens idealmente identificados como os “educandos” dos projetos sociais, os jovens das camadas populares, ao menos uma parte relevante deles passou a se mobilizar de modo autônomo, fazendo uso das redes sociais, para ocupar o templo sagrado das classes médias e elites: o shopping center. Abandonavam a suposta reclusão das instituições sociais:

Neste início de ano, tem sido pauta dos meios de comunicação os chamados “rolezinhos”, que consistem na articulação de jovens da periferia das grandes cidades pelas redes sociais virtuais para agendar passeios nos templos do consumo da sociedade contemporânea: os shopping centers. A novidade não reside no evento em si, mas na origem econômica, social e étnico-racial dos atuais protagonistas, pois passeios em grupo já eram e continuam sendo feitos por filhos da branca classe média brasileira, como é o caso dos alunos da USP que anualmente ocupam os shoppings da zona oeste de São Paulo para comemorar o início do ano letivo sem serem importunados ou agredidos. (MARTINS, 2014, A2).

O MPL, as Jornadas de Junho de 2013 e os rolezinhos de 2014 são mais alguns elementos que reforçam algo que apenas anuncio em um dos capítulos deste livro, o segundo: o fracasso das PPJs. Fracasso por conta dos seus resultados limitados, indicado pela evasão dos jovens do ProJovem Urbano – um dos temas do capítulo 4 – mas principalmente pela crítica aos limites destas políticas públicas, um dos motes das

Jornadas de Junho de 2013.

Ainda assim, os capítulos deste livro e a pesquisa que deram origem a ele têm sua importância, e não apenas pelo registro histórico de uma dada experiência educativa não formal. É que esta experiência continua viva em nossos dias, com suas práticas educativas e concepções sociopolíticas de grande abrangência e penetração. Conhecê-las e analisar criticamente os seus fundamentos continua sendo muito relevante.

A pesquisa aqui relatada teve como tema a participação das juventudes nas práticas educacionais sociocomunitárias e não formais na Região Metropolitana de Campinas, destacando os municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste. Posteriormente, agregou-se a observação de práticas correlatas em um município do Sul de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida pelo autor principal do livro, amparada por Bolsa Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o título “Juventudes e Educação Sociocomunitária: Os jovens das camadas populares e as relações educacionais sociocomunitárias e não formais na Região Metropolitana de Campinas”, entre março de 2013 e fevereiro de 2016.

A pesquisa se iniciou quando eu ainda era professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), em Americana-SP, a quem sou muito grato pelo tanto que aprendi nos 15 anos em que lá trabalhei. Em seguida, a pesquisa teve continuidade na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no campus sede em Alfenas-MG, onde ingressei como docente no final de 2013. No percurso da pesquisa, vários olhares e mãos contribuíram para a investigação, de pessoas que se tornaram coautoras de alguns capítulos deste livro: uma amiga e colega docente do UNISAL, Renata Sieiro Fernandes, e estudantes do UNISAL e da UNIFAL-MG que fizeram conosco Iniciações Científicas.

O objetivo geral da pesquisa que deu origem a este livro era caracterizar as principais ações educacionais de caráter não formal e sociocomunitário que envolvem as juventudes das camadas populares nestes locais, RMC e Sul de Minas Gerais, buscando compreender o sentido destas ações e suas perspectivas – real ou potencialmente – emancipatórias. Como metodologia, realizou um levantamento de dados sobre estas ações, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, assim como observações de casos considerados como de grande relevância e, enfim, entrevistas com gestores destas

práticas e alguns dos seus educadores.

O primeiro objetivo específico foi identificar, por meio de informações disponíveis em material bibliográfico e documentação educacional, as principais ações educativas de caráter sociocomunitário que têm participação importante das juventudes de camadas populares, assim como as principais tendências destas ações, nas localidades descritas acima. Entre os indícios, apresentaram-se as seguintes ações educacionais: intervenções em instituições com relativa formalização, ainda que diferenciadas das escolas; projetos socioeducativos realizados nas próprias instituições escolares, mas em período diverso das atividades propriamente “escolares” e com distintos objetivos; ações socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, dentro das medidas socioeducativas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e realizadas por instituições de teor variado, em destaque os da chamada “sociedade civil”; programas de “protagonismo” e voluntariado juvenis patrocinados ou estimulados por órgãos supranacionais ou governamentais, em geral, realizados pelas chamadas ONGs; e ações socioeducativas no interior de movimentos sociais.

O segundo objetivo específico foi o de conhecer e compreender os sentidos diversos destas ações, que, no tocante às juventudes das camadas populares, podem ser díspares, tantas vezes distantes do que se deseja como uma prática emancipatória.

O terceiro objetivo específico foi realizar a identificação e a interpretação de ações, organizações, movimentos e projetos que, concreta ou potencialmente, apresentam caráter educativo emancipatório, a saber, que contribuem para que os educandos possam tornar-se, em algum nível, sujeitos de sua própria história.

No decorrer da pesquisa, foi adotado principalmente o termo práticas socioeducativas, trazido inclusive para o título deste livro. O termo busca traduzir o modo como as intervenções educativas não formais e socioeducativas tenderam a aparecer nos casos investigados, a saber, como ações educacionais distintas das escolares, direcionadas a educandos das camadas populares e com a intenção de intervir em questões sociais. O conjunto destas práticas foi denominado de campo das práticas socioeducativas. (GROPPO et al., 2013).

A pesquisa teve inicialmente, como o seu “objeto”, práticas educativas da Região Metropolitana de Campinas-SP, onde se localizava a instituição universitária em que

trabalhei até outubro de 2013, o UNISAL. No final de 2013, como já relatei, tornei-me professor da UNIFAL-MG. Munido já de importantes resultados de pesquisas de campo feitas em dois municípios da região de Campinas, Americana e Santa Bárbara d'Oeste, considerei que poderia atender ao objetivo inicial de tratar dos principais contornos das práticas socioeducativas com jovens nesta região. E passei a considerar fundamental estender a pesquisa para a região onde me transferi, o Sul do Estado de Minas Gerais, podendo contribuir com a localidade e com a nova instituição em que passei a trabalhar, a UNIFAL-MG. Paralelamente, participei de uma investigação sobre o Programa de Inclusão de Jovens (ProJovem) Urbano de Nova Odessa, da região de Campinas.

Para atender estes objetivos, a pesquisa desenvolveu uma profunda revisão bibliográfica a respeito da sociologia da juventude, versando especialmente sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas da juventude, apresentadas no capítulo 1. Em seguida, sobre as concepções de juventude que têm sustentado as chamadas Políticas Públicas de Juventude (PPJs) no Brasil atual, base do capítulo 2 e parte do 4.

Também, realizou uma análise e avaliação dos resultados das entrevistas com os gestores das práticas socioeducativas, especialmente em Americana e Santa Bárbara d'Oeste, que deram origem ao longo capítulo 3. Também foi realizada uma discussão sobre os sentidos das práticas educativas do ProJovem de Nova Odessa, que gerou parte da discussão do capítulo 4.

Na UNIFAL-MG, no Sul de Minas Gerais, foram usadas as mesmas estratégias que serviram de base para as incursões a campo na região de Campinas.

Primeiro, o levantamento de dados sobre projetos, instituições e/ou organizações governamentais e não-governamentais que ofereciam práticas socioeducativas para adolescentes e jovens. Tal levantamento fez uso de buscas na Internet, especialmente o site da Prefeitura Municipal, assim como de entrevistas com informantes – naquelas organizações já localizadas – que indicaram outras organizações e projetos. Contribuíram muito para este levantamento os próprios estudantes de graduação, por meio de atividades investigativas dentro de disciplinas oferecidas, nas Iniciações Científicas e no projeto de extensão que coordeno, o Grupo de Estudos sobre a Juventude.

Segundo, a realização das entrevistas com gestores e alguns educadores das ações

localizadas. Nos municípios da região de Campinas, havia um número relativamente grande de instituições e projetos de práticas socioeducativas para adolescentes e jovens, de modo que foi construída uma amostra que buscava abarcar, escolhida de modo qualitativo, as variadas expressões das práticas socioeducativas. No município do Sul de Minas, o espectro de ações deste tipo para adolescentes e jovens era menor, inclusive pelo tamanho do município. Deste modo, tem-se buscado realizar entrevistas com os gestores de todas as práticas identificadas.

Na pesquisa de campo na região de Campinas, a estratégia usada para contatar as instituições e marcar as entrevistas foi a de visitá-las pessoalmente, o que nem sempre surtiu efeito. Algumas instituições eram bastante receptivas de início, outras desde o começo afirmaram não dispor de tempo para atender os pesquisadores, justificativa alegada, enfim, também por algumas entidades que de início nos haviam recebido bem.

Na pesquisa de campo no Sul de Minas, os gestores receberam bem os pesquisadores, alguns inclusive tendo participado de reuniões do Grupo de Estudos sobre a Juventude na UNIFAL-MG. Aí, tanto instituições não-governamentais quanto governamentais pareceram considerar o contato da universidade como uma possibilidade de dar maior publicização às suas ações. Apenas uma instituição, uma fundação empresarial, dificultou a realização de pesquisas. Não escondemos as limitações da pesquisa como forma de divulgação destes sujeitos, inclusive porque eles foram mantidos no anonimato. Entretanto, o contato com a universidade pública poderia dar origem a práticas em conjunto, especialmente por meio da extensão, o que tem se efetivado, mesmo que em pequena escala, no Grupo de Estudos sobre a Juventude.

O grande envolvimento dos estudantes da UNIFAL-MG nas disciplinas eletivas sobre juventude e educação não formal, no Grupo de Estudos sobre a Juventude e, principalmente, em Iniciações Científicas, foi fundamental para a pesquisa no Sul de Minas. Os resultados são trazidos nos dois capítulos finais, escritos em conjunto com estudantes que fizeram Iniciações Científicas: o capítulo 5 (em coautoria com Livia Silva Macedo) e o 6 (com Enzo Goussain).

Como dito, 6 capítulos compõem este livro.

O capítulo 1, “Sociologia da juventude e educação: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude e algumas de suas implicações educacionais”, analisa

algumas das principais teorias elaboradas pela sociologia da juventude, a partir do final do século passado, destacando suas distintas concepções de juventude e avaliando suas principais implicações educacionais. Baseia-se em uma revisão bibliográfica da produção contemporânea da sociologia da juventude, cotejada com clássicos das chamadas teorias tradicionais e críticas da juventude. Entre as teorias pós-críticas, destaca as que tratam das socializações ativas e das implicações das PPJs, especialmente a noção de jovem como sujeito social. Versão preliminar e resumida dele foi publicada com o título “Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude” na Revista *Desidades* (Rio de Janeiro, ano 5, n. 14, 2017).

No capítulo 2, “Sentidos de juventude nas pesquisas e nas Políticas Públicas do Brasil contemporâneo”, analisam-se as recentes transformações nos sentidos de juventude na sociologia e nas Políticas Públicas no Brasil, com o objetivo de compreender as origens intelectuais e institucionais destes sentidos. Destaca-se a constituição do paradigma do jovem como sujeito social, o qual aparece no âmago de um vasto repertório de ideias no espaço público e acadêmico. As fontes bibliográficas indicaram um notável embrincamento entre atores e instituições sociais, políticas e acadêmicas, tendo a juventude e os jovens como seu mote. Trato de alguns dos novos referenciais teóricos e problemas de pesquisa sobre juventude, após breve menção a referenciais clássicos na sociologia da juventude. Entre eles, aqueles que tratam da juventude em uma segunda modernidade, ou modernidade tardia, entre os quais justamente vai surgir o paradigma do jovem como sujeito social, que tão bem vai servir ao discurso oficial das agências supranacionais de desenvolvimento. Ao final, o capítulo trata do perigo dos contrabandos e acomodações intelectuais no campo das pesquisas sociais sobre as juventudes, um humilde chamado ao olhar sociológico crítico e reflexivo. Versão preliminar do capítulo foi publicado na forma de artigo, com o título “Sentidos de juventude na Sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo”, na Revista de Políticas Públicas (São Luís, v. 20, n. 1, 2016).

O capítulo 3, “O jovem educando e o jovem voluntário, segundo gestores de práticas socioeducativas em dois municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP”, é uma versão mais completa do trabalho de mesmo nome apresentado em 2015 na Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ele analisa ações educativas de caráter não escolar, voltadas para jovens, no Brasil, a

partir da noção de campo das práticas socioeducativas. Depois de debater tal noção, busca avaliar as concepções de jovem e juventude que fundamentam as práticas socioeducativas, a partir do discurso elaborado por gestores de programas, projetos e ações de caráter socioeducativo para jovens das camadas populares. São analisadas as entrevistas com 9 gestores de projetos ou instituições de caráter socioeducativo, que têm jovens como educandos e/ou voluntários, de dois municípios da Região Metropolitana de Campinas/SP. É traçado o perfil das práticas socioeducativas destas instituições com gestores entrevistados, são analisadas as concepções de juventude que orientam suas ações, bem como suas concepções de voluntariado e protagonismo juvenil. Entre os principais resultados, a pesquisa de campo indica que estas práticas ativam concepções diversas e díspares sobre jovem e juventude, buscando combinar concepções tradicionais e idealizadas – como a da juventude como transição, a visão romântica de juventude e a juventude como problema social – com concepções mais contemporâneas, defendidas oficialmente pelas PPJs, como a do jovem como sujeito social e a do jovem como sujeito de direitos.

O capítulo 4, “Os sentidos da educação no Programa ProJovem”, como dito, foi escrito em coautoria com Renata Sieiro Fernandes e Micaelli Silveira. Este capítulo baseia-se em uma pesquisa de característica bibliográfica e de estudo de caso com o objetivo de refletir sobre os sentidos da educação no Programa ProJovem, desenvolvido em um município da Região Metropolitana de Campinas-SP. Neste sentido, focaliza o trabalho de campo e a observação participante nas oficinas ou cursos com ações socioeducativas e que ocorrem no ambiente extraescolar. A problemática que orienta a reflexão centra-se na pertinência ou na adequação – ou não – do conceito de educação não formal para configurar e caracterizar o modelo do Programa ProJovem. A hipótese da qual se parte e que se confirma na análise é que no Programa ProJovem e nos programas que o antecederam, os cursos ou oficinas de conteúdo não-escolar perdem o aspecto de educação não formal. Isto se dá, porque as atividades têm obrigatoriedade de frequência como contrapartida ao recebimento de bolsa. Também, os conteúdos do curso são mais ou menos determinados e indicados pelos governos financiadores a partir de um rol de temas que é interessante a estes. E, por fim, os cursos se vinculam ao objetivo mais geral da “inclusão social”, que é determinado externamente e gradualmente incorporado pelos agentes educacionais. Por outro lado, a pesquisa de campo oferece elementos que

apontam para a possibilidade de os sujeitos do processo educacional recuperarem ou recriarem elementos da educação não formal, à margem da proposta oficial. Versão condensada do capítulo foi publicada na forma de artigo, com o título “O Programa ProJovem, as práticas socioeducativas e a Educação (Não) Formal”, na Revista Comunicações (Piracicaba, v. 23 n. 2, 2016).

Os capítulos 5 e 6, como anunciado, tratam dos principais resultados da pesquisa de campo em um município do Sul de Minas Gerais. O capítulo 5, “Práticas socioeducativas e jovens em um município do Sul de Minas Gerais”, foi escrito em coautoria com Lívia Silva Macedo. O capítulo caracteriza as práticas socioeducativas para adolescentes e jovens neste município sul mineiro, por meio de levantamento de dados e entrevistas. Também, as concepções de jovem e juventude segundo as gestoras de 5 destas práticas. Reiteram-se características do campo encontradas em outros locais pesquisados, incluindo concepções estereotipadas sobre a juventude. Contudo, práticas heterodoxas vindas de movimentos sociais e da universidade pública indicam possibilidades criativas neste campo, incluindo uma noção de jovem mais consistente. Versão preliminar do capítulo foi publicado com o mesmo título na Revista de Ciências da Educação (Americana, ano XIX, n. 38, 2017).

Quanto ao capítulo 6, “Dimensões educativas não formais e informais das práticas culturais juvenis na cidade”, escrito em coautoria com Enzo Goussain, ele sistematiza dados colhidos em pesquisa de campo – com observações e entrevistas - a respeito de práticas culturais de jovens das camadas populares em dois projetos socioeducativos e três grupos informais, neste mesmo município mineiro. Trata da dimensão educativa destas práticas, em especial dos seus objetivos e metodologias, com base nas noções de educação não formal e educação informal. Constata-se a riqueza das práticas culturais juvenis, a diversidade de referências e a força das culturas negras, com o *Hip hop* e as artes afro-brasileiras. Também, a combinação entre estratégias mais ou menos formais de educação e a criação de circuitos entre projetos socioeducativos e coletivos juvenis. Versão preliminar do capítulo 6 foi publicado com o mesmo título como artigo na Revista Inter-Ação (Goiânia, v. 41, n. 2, 2016).

Penso que os dois últimos capítulos, em especial, flagram novas possibilidades de atuação social e pedagógica dos jovens contemporâneos. Práticas como as do cursinho popular (tratadas no capítulo 5), que se vê como um movimento social, e a apropriação

de espaços educacionais não formais por grupos culturais juvenis (tratada no capítulo 6), indicam outras e novas possibilidades que irrompem as barreiras do campo das práticas socioeducativas e do paradigma que o tem hegemonizado. Levam a novas perguntas, por sobre novas esperanças.

Muitos são os que desejo agradecer e espero não deixar de citar os que colaboraram diretamente com este livro.

Primeiro, as agências de fomento à pesquisa e programas de Iniciação Científica. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agradeço à Bolsa de Produtividade em Pesquisa concedida ao autor no período de março de 2013 a fevereiro de 2016, que tornou possível a pesquisa que deu origem a este livro. Aos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (PIBIC-CNPq), tanto no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) quanto na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), bem como ao Programa de Iniciação Científica e Tecnológica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (PIBICT-FAPEMIG), agradeço as bolsas concedidas a graduandos que contribuíram com a coleta e interpretação de dados que foram muito importantes a esta pesquisa.

Agradeço, em segundo lugar, aos estudantes que angariaram estas bolsas de Iniciação Científica e demonstraram sempre grande empenho, alguns deles inclusive se tornando coautores de capítulos deste livro: do UNISAL, Débora Luci da Costa, Elaine Marinho, Gabriela de Souza Cia e Micaelli Silveira; da UNIFAL-MG, Maria Rita de Lima Figueiredo, Livia Silva Macedo e Enzo Goussain.

Demonstro enorme gratidão ao UNISAL, instituição onde me fiz professor da educação superior, na qual sempre tive grande espaço e incentivo para a pesquisa, principalmente como docente do Programa de Mestrado em Educação. Agradeço aos colegas com quem dialoguei no UNISAL, em especial neste Programa de Mestrado, em que também pude aprender e ensinar com muitos estudantes que hoje são mestres em Educação. Destaco a amiga e grande pesquisadora da educação não formal, Renata Sieiro Fernandes. Agradeço aos estudantes de graduação com quem tive ricas experiências e pude compartilhar parte do que este livro reflete, em especial nos cursos de Pedagogia, Serviço Social e Psicologia.

Agradeço também à UNIFAL-MG, onde desenvolvi a maior parte desta pesquisa, aos colegas docentes com quem dialoguei, compartilhando disciplinas, realizando ações de extensão, convivendo em extensas reuniões ou em rápidos cafés na cantina, em especial aos que, de alguma forma, contribuíram para as reflexões deste livro: Marta Rovai, Marcela Rufato, Adriano Pereira Santos e Gleyton Carlos da Silva Trindade.

Ainda da UNIFAL-MG, agradeço os estudantes que participaram de algum modo das investigações que trouxeram dados para a pesquisa aqui tratada, além daqueles já citados acima, que realizaram Iniciações Científicas. Estes estudantes participaram de atividades investigativas em disciplinas eletivas de graduação que foram de grande valia: Josimar Souza Silva, Thais Caroline Ávila, Alice Carolina, Bríssia Marques, Jádina Dias Santos, Larissa Goulart, Edmar Soraggi, Larissa Silveira, Rienny Gianasi, Rodolfo Vieira, Ana Thereza Magalhães, Bruna Schio, Isabella Silveira e Maria Cesione Damasceno. Também, a Marlom Cesar da Silva, bibliotecário da UNIFAL-MG, pelo generoso apoio à editoração deste livro.

Enfim, agradeço às pessoas – professores, pesquisadores, assessores de juventude, estudantes de graduação e pós-graduação – com quem dialoguei no Seminário de Lançamento do Observatório da Juventudes na Contemporaneidade, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO, durante a palestra que proferi, com o título “O significado da investigação sobre juventude no mundo contemporâneo”, e também durante os debates para a instalação do Observatório, em 11 de setembro de 2014. O capítulo 2 deste livro traz, em sua versão final, além das ideias expostas na palestra, muito do que juntos refletimos naquele dia. Mas a responsabilidade pelos resultados expostos e eventuais erros só pode ser creditada a este autor.

CAPÍTULO 1: SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: COMENTÁRIOS SOBRE AS CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS DE JUVENTUDE E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O objetivo deste capítulo é avaliar as teorias elaboradas pela sociologia da juventude, entre meados do século XX ao início do XXI, destacando suas distintas concepções de juventude e avaliando algumas de suas implicações educacionais.

Ele atende uma das intenções da pesquisa aqui relatada, que é debater, justamente, sobre as concepções de juventude desenvolvidas pela sociologia, buscando compreender o embricamento da sociologia da juventude com a própria vida social. A sociologia, por um lado, reflete as concepções de juventude construídas pelas sociedades modernas e contemporâneas. Mas, ao mesmo tempo, elabora – com teses e discursos emanados de especialistas – noções de juventude que sustentam políticas sociais, que orientam instituições e até mesmo informam o senso comum.

Esta retroalimentação, complexa e contraditória, cheia de idas e vindas, tem no campo educacional um de seus mais caros exemplos. Neste sentido, busco neste texto cotejar as principais concepções de juventude elaboradas pela sociologia com algumas das principais tendências no campo educacional voltado aos jovens. Entre as concepções, aquelas informadas pelo que chamo de teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas da juventude – fazendo uso dos mesmos termos aplicados por Tomaz Tadeu da Silva (2010) para classificar as teorias do currículo. Entre estas teorias da juventude, destacam-se o estrutural-funcionalismo (e suas noções de socialização secundária, integração, seleção e desvio), a teoria das gerações, a tese da moratória social e as

noções de subculturas juvenis e de socialização ativa. Entre as tendências no campo educacional, a massificação do ensino médio nos Estados Unidos e Europa, a educação comunitária e os jovens como “técnica social”, as mais recentes crises no ensino médio, experiências socioeducativas “fora da escola” e as propaladas Políticas Públicas de Juventude (em que o aspecto educacional é preponderante).

Há certamente recortes e sínteses, que atingem principalmente as tendências educacionais para as juventudes, campo de enorme amplitude e multiplicidade. Quanto às tendências da sociologia da juventude, a principal limitação vem do fato de não tratar, aqui, da Escola de Chicago, importante precursora desta sociologia, bem como de realizar alguns resumos de exposições que poderiam ser mais alongadas. Mas espero, apesar disto, atingir os propósitos do texto, qual seja, contribuir para a compreensão das concepções de juventude que, por vezes claras e conscientes, mas normalmente imprecisas e latentes, têm orientado educadores, gestores, legisladores e governantes na constituição de sistemas escolares, instituições socioeducativas e Políticas Públicas.

1.1 Teorias tradicionais e educação: socialização, integração e escola

A principal teoria tradicional da juventude é informada pelo estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons, tendo os Estados Unidos como seu principal *locus* de investigação. Seu caráter tradicional reside principalmente no fato de que esta vertente sociológica toma as estruturas sociais como um simples dado, não contestando-as ou imaginando transformações significativas no âmago da sociedade moderna. Decorre daí a concepção de ser a socialização secundária a principal característica da categoria etária juventude. A socialização secundária completa a socialização primária iniciada na infância, conduzida sobretudo pela família mas também pelo ensino fundamental. Na juventude, entretanto, trata-se de conduzir os indivíduos aos valores e rotinas das instituições sociais que transcendem a vida privada e o mundo familiar.

A juventude, tal qual a infância, a maturidade e a velhice, é concebida como uma faixa etária ou categoria etária mais ou menos evidente, natural e universal, quase que determinada bio-psicologicamente, cabendo apenas ao meio social reconhecer as propriedades intrínsecas deste momento do curso da vida. A principal característica atribuída à juventude é a de ser uma transição entre a infância (e o mundo privado e as

concepções pré-lógicas) e a vida adulta (e o mundo público e as concepções racionalmente legitimadas): a juventude interessa menos pelo que ela é, e mais pelo que será ou deveria ser, quando seus membros se tornarem adultos. Contudo, é em especial no momento da juventude que os indivíduos correm o risco de desenvolver comportamentos anômicos, ingressar em grupos desviantes e protagonizar disfunções sociais: não à toa, ao lado da socialização, é a “delinquência juvenil” o grande tema das teorias tradicionais da juventude.

A noção de socialização do estrutural-funcionalismo destaca, dentro da tradição de Émile Durkheim (1978), a influência mais ampla e geral que vem, desde cima, da “consciência coletiva”, do sistema social ou da estrutural social, como uma via de mão única em direção aos sujeitos. Destaca, portanto, aquela rede institucional guiada pelo Estado, homogeneizadora e com funções de socialização e seleção: as escolas. Tende a tratar aquilo que está fora ou escapa destas redes como disfunção, desvio e patologia, ou sofrendo o risco de decair nesta condição regressiva. Acaba por legitimar a vivência da infância e da juventude nos sistemas escolares nos Estados Unidos que, em meados do século XX, já estão consolidados.

James Coleman, em “A sociedade adolescente” (1961), trata do mundo social no interior destas escolas de ensino médio norte-americanas. Busca demonstrar que, em uma sociedade industrial em constante mudança e de grande especialização, é necessária esta segregação por idade e o longo treinamento de crianças e adolescentes. Entretanto, eis que se forma um produto aparentemente não esperado desta segregação: uma verdadeira “sociedade adolescente”, com gostos, valores e interesses cultivados pelos próprios jovens, mais ou menos à parte da educação escolar, no interior ou nos interstícios do tempo de ensino.

Contudo, outros autores estrutural-funcionalistas, como o próprio Talcott Parsons (1968) e S. N. Eisenstadt (1976), reconhecem a função social desta “sociedade” ou “cultura adolescente”, cultivada por grupos juvenis informais, mas fruto da própria sabedoria oculta do sistema social. Para Parsons, a cultura juvenil formada no interior das escolas de ensino médio complementava as funções socializadora e selecionadora da instituição escolar. A própria escola participava do cultivo desta cultura juvenil, organizando inúmeras atividades extracurriculares (atletismo, clubes e associações). Já distribuídos, por intermédio do processo selecionador do ensino fundamental, em escolas de ensino

médio profissionalizantes ou escolas preparatórias para o ensino superior, os jovens passam por um novo processo seletivo: aquele que os conduziria a diferentes funções na sociedade. Aos que demonstrassem melhor desempenho cognitivo, se destinavam funções específicas e mais técnicas. Aos que se destacassem em seu desempenho moral, funções mais difusas, sociais e humanas.

Apesar de certos aspectos “regressivos” da cultura juvenil, que evocavam riscos e perigos da condição juvenil (excessivo valor dado ao atletismo, certa condição “homossexual” de fortes amizades e relativa “irresponsabilidade” para com o sexo oposto), se destacavam suas funções: experimentação de responsabilidades de ordem superior, práticas de relacionamento gentil, aprendizado das consequências dos próprios atos e especialização dos jovens com maior desempenho moral (complementando a função selecionadora da escola). (PARSONS, 1968).

Mas o desvio, o risco ou anormalidade aparecem como o “outro lado da moeda” da socialização na literatura estrutural-funcionalista. Ele aparece sobretudo na figura da “delinquência juvenil”. Para Parsons (1968), ela ocorre quando alguns jovens praticam de modo integral e permanente os aspectos regressivos daquela cultura juvenil. Felizmente, tratar-se-ia de uma minoria bem restrita e que, portanto, denotaria o fracasso dos próprios sujeitos em condição delinquente, incapazes que foram de atender aos crescentes graus de exigência educacional da sociedade moderna. Não se trataria, deste modo, do fracasso do próprio sistema. Os marginalizados são os “fracassados” da sociedade moderna.

Contemplando a concepção de sistema social autorregulado, integrador e potencialmente harmonioso do estrutural-funcionalismo, os estudos sociológicos da juventude que foram realizados com base neste paradigma, nos Estados Unidos, destacaram o forte papel socializador e selecionador das escolas de ensino médio no reconhecimento das juventudes. A juventude é tratada sobretudo como a adolescência em período escolar secundário, no ensino médio – considerando a adolescência, tal qual faz Melucci (1997), como a primeira fase da juventude. Ela interessa sobretudo como transição à idade adulta, como processo de absorção dos valores sociais mais relevantes e encaminhamento à função do sujeito quando adulto – especialmente, no mundo do trabalho. Valoriza-se o papel integrador da instituição escolar e a própria cultura adolescente é vislumbrada em suas funções sociais.

Eisenstadt (1976) estende o reconhecimento do papel integrador dos grupos juvenis informais para além daquela cultura juvenil cultivada no interior da escola e, em parte, patrocinada institucionalmente. Os grupos juvenis informais interligam o mundo privado e familiar mais restrito às esferas sociais de caráter mais público das sociedades complexas. Combinam a orientação solidária e comunitária, típica das relações de tipo familiar e privado, com relações que já preparam os sujeitos aos valores focados no desempenho e rendimento das instituições de caráter mais público. Em especial nas sociedades modernas, de maior complexidade e ruptura entre os mundos privado e público, os grupos informais são importantes por permitir aos jovens realizar, em um meio segregado e mais distante das exigências formais das instituições oficiais, certas aspirações pessoais, atingindo de modo mais gradual e seguro a maturação de sua personalidade.

Contudo, há sempre o risco de anormalidades e desvios no interior destes grupos juvenis espontâneos. Há de se conhecer estas culturas juvenis, valorizar seus aspectos socializadores e canalizar suas energias para a tarefa de integração dos sujeitos ao sistema social, tarefa que deveria ser realizada pelos grupos juvenis institucionalizados (como os escolares) ou informais.

1.2 Teorias críticas e educação: geração, moratória, subculturas e reprodução

As teorias críticas da juventude, no interior da sociologia, se distinguem em dois grupos e três principais concepções de juventude. O primeiro grupo é formado pela teoria das gerações de Karl Mannheim e a noção de moratória social oriunda do psicanalista Erik Erikson: o tom destas duas concepções de juventude é “reformista”, pois, apesar de reconhecerem o papel transformador das juventudes, desconfiam dos movimentos juvenis radicais e advogam uma reforma da sociedade moderna em crise (não sua superação). Já a terceira concepção, que Pais (1993) chama de “classista”, tende a se associar à perspectiva “revolucionária”, e sua principal sistematização aconteceu durante a primeira fase dos estudos culturais da Universidade de Birmingham em torno da noção de “subculturas juvenis”.

Karl Mannheim abordou a juventude, inicialmente, por meio de sua teoria das gerações, interessado que estava no tema da construção e transmissão social do conhecimento, já em textos dos anos 1920. Mannheim (1982) define a geração como uma situação social ou posição social, tal qual Max Weber define a classe social. Mas enquanto a classe social se relaciona com a posição do sujeito na estrutura socioeconômica da sociedade, a geração se relaciona com a idade na qual um grupo de pessoas experimenta sua realidade sócio-histórica. Tal qual a classe social, a geração pode dar origem ou não a grupos sociais concretos, as “unidades de geração”.

A idade da juventude é o momento crucial de uma geração, dado que é nesta fase da vida que os sujeitos adquirem os padrões sociais que se condensam de modo inconsciente em suas personalidades, ou seja, um fundo de experiências sociais que servirão como base para a avaliação de suas futuras experiências. A juventude é o momento em que se formam quadros arraigados de referência pessoal e coletiva, dificilmente abandonados pelo sujeito em sua idade adulta e velhice – o que ajuda a explicar os “conflitos entre gerações”, comuns em sociedades como a moderna, de grandes mudanças, nas quais as experiências decisivas de uma geração em relação à outra (vividas na juventude) tendem a ser diferentes.

É tal a diferenciação de experiências e expectativas entre gerações, que se torna a juventude agente potencialmente renovador da sociedade, um canal de introdução de mudanças. São os jovens os mais receptivos a novos valores, hábitos e atitudes, que por vezes são assumidos de modo bastante radical e profundo. Na juventude, para Mannheim, há menos a perder, a se colocar sob risco.

Este caráter transformador da juventude é reforçado nos discursos de Mannheim em defesa do “Planejamento Democrático”, uma alternativa, em tempos de Segunda Guerra Mundial, tanto ao sistema totalitário (nazifascista e soviético) quanto ao liberalismo. Sociólogo húngaro e judeu refugiado na Inglaterra, Mannheim (1968) publicizava em favor de uma sociedade planejada, mas de modo democrático, com cidadãos participando ativamente da vida pública e dos valores democráticos. Importante força, ou “técnica social”, a se utilizar para esta reforma social, que constituiria uma sociedade de planejamento democrático a partir de uma sociedade liberal, seria a juventude.

Em sociedades tradicionais, nas quais as mudanças têm de ser refreadas, é a juventude

neutralizada como força potencial de renovação social. Contudo, tratavam-se agora de sociedades levadas a transformações abruptas, que romperam as formas tradicionais e comunitárias de organização, nas quais os indivíduos foram jogados à solidão, sob o risco de serem seduzidos por movimentos totalitários que prometem algum sentido e segurança. Aliás, tais movimentos totalitários fizeram amplo uso da mobilização da juventude para impor suas ideologias. Mas agora, a juventude deveria agora ser mobilizada como “força desbravadora”, verdadeira técnica social a serviço da mudança de mentalidade, em prol da reforma social e instauração do “planejamento democrático”.

Esta concepção da força potencial transformadora da juventude teve tamanho impacto – ou, na verdade, sistematizava uma nova concepção de juventude que ganhava força no mundo moderno – que influenciou sociólogos e outros intelectuais em diversos pontos do planeta, inclusive no Brasil e outros países ditos “em desenvolvimento”. Octavio Ianni (1968), por exemplo, tratou da “consciência social peculiar” do jovem, que poderia destoar daquela de sua classe de origem, levando-o a apoiar concepções radicais de transformação social e desenvolvimento.

Mas a solução de Mannheim não é revolucionária. Em boa parte dos seus aspectos, as instituições sociais seriam preservadas, como a própria escola. Ela deveria ser arejada, ampliada em sua base social, contribuindo, por exemplo, para uma formação renovada de elites, cujos membros seriam oriundos não apenas das classes que tradicionalmente forneciam os líderes, mas também de novas fontes, especialmente as “classes médias”. (GROPPO, 2004; MANNHEIM; STEWART, 1972). Mannheim preconiza também a importância da educação social, mais propriamente uma educação comunitária, desenvolvida em centro comunitários e que disseminariam a educação política e a participação social. Nestes, os jovens seriam importantes atores. (MANNHEIM, 1972).

Quanto à juventude considerada como uma “técnica social”, ela anuncia termos mais usados recentemente na definição de Políticas Públicas de Juventude, em especial o “protagonismo juvenil”. A atuação social e política da juventude, em Mannheim, visava incentivar ou forçar a sociedade à participação política. Também, se destinava à vigilância dos valores democráticos. Já o “protagonismo juvenil” tende a se referir à participação de jovens em questões locais e pontuais, contribuindo para a solução de problemas comunitários. (DE TOMMASI, 2005; GONZALES; GIARESCI, 2009).

Teoricamente, a proposição das ações contaria também com a ativa participação dos jovens – na prática, o que costuma se dar, ao menos nos programas de transferência de renda para jovens e outras ações de cunho socioeducativo, é a definição do sentido da ação, das metas e mesmo das práticas de modo exterior aos jovens, a quem cabe apenas a aplicação das ações. Já em Mannheim, a participação dos jovens, ainda que se dando em âmbito local, deveria ter cunho político e reformador claro e amplo, contribuindo para a reestruturação da própria sociedade, em contraposição aos efeitos estruturais efêmeros do protagonismo juvenil. Entretanto, do mesmo modo como a prática efetiva do protagonismo, a juventude é mera “técnica social”, os jovens não são atores decisivos na definição do sentido das ações e das metas – estas são funções de uma elite que guiaria a reforma social.

A noção de juventude de Mannheim, especialmente quando trata do Planejamento Democrático, em textos de forte tom político, aproxima-o de teses defendidas em diferentes momentos por programas de agências supranacionais, como a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial, apoiadas por governos nacionais e organizações não governamentais de atuação internacional, especialmente norte-americanos. Ainda em meados do século passado, o chamado “desenvolvimento de comunidade”. (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009). A ideia de centros comunitários e de impacto local certamente teve Mannheim como inspiração; mas aqui a comunidade toma o lugar da juventude como ferramenta para neutralizar a identidade social e a organização sindical e política com base na classe social. Mais recentemente, a “Terceira Via”, ou “governança progressista”, sistematizada por intelectuais orgânicos como Anthony Giddens, tem retomado a noção de participação do sujeito em questões locais, em contraposição ao desinteresse pela coisa pública tanto quanto ao radicalismo. (GIDDENS, 2001; MARTINS; GROppo, 2010).

A segunda importante teoria da juventude de caráter crítico – mas reformista – elaborada em meados do século XX, foi a moratória social ou psicossocial. A principal fonte desta teoria, ou noção, ou ainda projeto civilizatório, foi o psicanalista norte-americano Erik Erikson, discípulo de Ana Freud, filha de Sigmund Freud. Ele sistematiza uma concepção do desenvolvimento humano em que o ser evolui desde uma determinação biopsicológica, cada idade da vida contendo um diferente conflito interno que, resolvido na inter-relação do indivíduo com as instituições sociais, irá acrescer uma

nova qualidade à psique do sujeito. (ERIKSON, 1978).

Entre as oito “idades do homem”, interessam-nos sobretudo a adolescência e a juventude. O principal conflito a se resolver, e o que mais interessa à sociedade diante dos imensos movimentos juvenis dos anos 1960, é o da identidade *versus* confusão de papéis – o conflito que marca a adolescência. A instituição social que corresponderia à adolescência seria a “estratificação social”, pois que seria o momento de o indivíduo definir seu projeto de vida, profissão e vocação - sua “identidade”. Para o exercício efetivo e salutar desta definição, há de se constituir, consolidar ou reconhecer uma outra rede institucional, bem como um tempo especial e, enfim, uma legalidade própria à adolescência e juventude: trata-se da moratória psicossocial. (ERIKSON, 1987, KRAUSKOPF, 2004).

Contra os riscos contidos na “confusão de papéis”, haveria de se reconhecer o que a própria sociedade moderna, de modo lento e silencioso, vinha construindo: a moratória psicossocial. A moratória significaria o direito a um lapso de tempo em que os sujeitos, em processo de constituição de suas identidades, poderiam ensaiar e experimentar diversos papéis, sem maiores consequências para suas vidas futuras em caso de erro ou engano, em que haveria o devido relaxamento das normas sociais em relação ao comportamento juvenil. Ela se efetivaria em instituições especializadas, reconhecidas já pelo estrutural-funcionalismo, como a escola e a universidade, bem como na relativa tolerância para com os grupos juvenis informais.

Se, por um lado, parece se reconhecer o “direito à juventude” com a moratória social, por outro lado, pode se esconder por trás dela a efetiva negação de que os jovens atuem verdadeiramente como sujeitos sociais, interfiram nas decisões políticas, participem da vida pública e do mundo do trabalho e, até mesmo, sejam sexualmente ativos. Com isto, objetivava-se preservar a rígida estrutura ocupacional e educacional que vigorava, mas que se via acossada pela eminente crise da sociedade de “bem-estar”. Esta sociedade de “bem-estar” foi elaborada no pós-Segunda Guerra Mundial e, até certo ponto e em certos lugares, se efetivou, especialmente na Europa e Estados Unidos, enquanto não passou de promessa das políticas “desenvolvimentistas” no dito Terceiro Mundo. Já no final dos anos 1960, mas principalmente no início da década seguinte, entrou em crise.

Não apenas intelectuais e pesquisadores logo contestaram a noção de moratória social,

mas os próprios movimentos juvenis (estudantis e contraculturais), especialmente na França e Itália, se opuseram ao tradicional modelo pedagógico que opõem adultos/professores/donos do saber a crianças ou jovens/alunos/destinatários do saber. Isto se deu principalmente por meio da proposição da autogestão na educação. (GROPPO, 2006; KRAUSKOPF, 2004).

Entretanto, diversos pesquisadores e movimentos de defesa dos direitos dos adolescentes e jovens, ontem e hoje, têm se amparado em aspectos considerados como positivos da noção de moratória social, na defesa de políticas sociais ou “públicas” em prol da juventude. Peregrino (2011), com base em Margulis e Urresti (1996), por exemplo, vem demonstrar que o reconhecimento da moratória social deveria ser efetivamente estendido das classes medias e dos homens às classes populares e mulheres. Neste uso, as noções de moratória social e de juventude não objetivam neutralizar a noção de classe social e estrutura socioeconômica, mas sim combinar as categorias etária, geracional e socioeconômica. Nesta versão da moratória social, a postergação das responsabilidades típicas de um adulto deveria servir para a preparação adequada do jovem e sua entrada no mundo do trabalho e na vida pública de maneira mais efetiva e autônoma. Esta postergação poderia ajudar a evitar, por exemplo, a entrada precoce e precária de adolescentes pobres no mundo do trabalho. Ela poderia servir de anteparo à ação repressiva e intolerante das instituições de segurança pública e judiciárias em relação ao adolescente que conflita com as leis – tal qual buscou garantir o Estatuto da Criança e do Adolescente e a noção de maioridade penal. Enfim, poderia servir de fundamento para a proposição e consecução de políticas sociais específicas para lidar com os problemas sociais que afligem especialmente os mais jovens.

Mas não há como negar que a utilização exaustiva desta noção, por um lado, reforça a tendência de tratar dos direitos da juventude e das políticas sociais voltadas aos jovens com o enfoque típico daquele usado para as crianças: destinado sobretudo a proteger os infantes do contato com riscos e situações de vulnerabilidade, evitando também experiências forçadas típicas da maturidade (tal como o trabalho e a vida sexual). (DE TOMMASI, 2005). Por outro, pode legitimar o afastamento dos jovens da participação das grandes decisões políticas e negar a sua autonomia plena. (PEREGRINO, 2011).

Outra noção relacionada à juventude que teve – e tem – teor ideológico, escamoteador, é o da “cultura de massas”. A “cultura de massas”, supostamente, teria dado origem a uma

cultura juvenil “universal”. É justamente a crítica a esta noção o principal mote dos estudos culturais em suas pesquisas sobre a juventude.

A “corrente classista” no interior das teorias críticas da juventude tem como um dos seus principais méritos desmistificar a noção de uma cultura juvenil extraclases, bem como de uma juventude ou geração jovem uniforme. Seu principal representante são os estudos culturais, vinculados ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Inglaterra, nos seus inícios, antes desta tendência voltar-se mais às teorias pós-estruturalistas. O principal representante deste dois momentos dos estudos culturais, o crítico e o pós-crítico, foi Stuart Hall. Ele foi um dos organizadores, junto com Tony Jefferson, do clássico “Resistance through rituals” - “Resistência por meio de rituais”, original de 1976. (HALL; JEFFERSON, 1982).

Em vez de fazer uso do marxismo para negar a validade sociológica da noção de juventude, a tônica da obra é demonstrar a forte relação entre as culturas ou subculturas juvenis (assim, no plural) e a estrutura de classes sociais (e a luta de classes). As concepções de cultura e hegemonia de Antonio Gramsci são importantes referências para este feito. Se as dimensões etária e geracional são reconhecidas, entretanto, elas são subsumidas às determinações socioeconômicas.

Os estudos culturais reinterpretem o significado das subculturas juvenis nascidas no interior da classe trabalhadora britânica, desde os anos 1950, como os *teddy-boys*, os *skinheads* e os *mods*. Uma tendência da literatura sociológica, como Morin (1986), e da própria imprensa considerava esta apropriação de mercadorias culturais originalmente destinadas às classes médias, efetuada pelos jovens das classes populares – como a música pop-rock, roupas, veículos e alimentos – como prova da formação de uma cultura juvenil extraclases e universal. Entretanto, os estudos culturais consideram que as subculturas juvenis das classes trabalhadoras eram, antes, respostas às transformações vividas por estas classes na pós-Segunda Guerra, as quais fragmentaram a classe operária, diminuíram sua solidariedade e refrearam o ímpeto revolucionário de suas organizações (sindicatos e partidos). E eram também respostas aos dilemas específicos vividos pelos jovens da classe operária: entre a qualificação e a desqualificação, entre o puritanismo tradicional e a nova ideologia do consumo. (CLARKE et al., 1982).

Postos diante do enfraquecimento das referências de sua classe, muitos jovens buscaram

no mercado cultural referenciais positivos para compor suas identidades. Entretanto, tratava-se de uma apropriação criativa e peculiar, nunca meramente repetitiva, usada pelos jovens não apenas como adaptação, mas também como negociação e resistência, combinando os elementos da “cultura de massa” com aqueles vindos da matriz cultural operária. Não deixavam de ensaiar formas de negociação e resistência diante da cultura dominante. (ABRAMO, 1994; CLARKE, 1982).

“Resistência por meio de rituais” reinterpreta tema importante destes tempos, e de nossos tempos: o papel educativo, formativo e socializador – de modo “informal” - dos meios de comunicação “de massa” e da indústria cultural. Contra a interpretação simplificadora de que havia mero processo de homogeneização, igualando estilos de vida de classes populares, médias e altas, os estudos culturais valorizam, inclusive por meio da apropriação da noção de bricolagem de Claude Lévi-Stráuss (1989), a ação criadora e combinatória dos sujeitos. Remete-nos a outra dimensão da educação informal, aquela já salientada pelo estrutural-funcionalismo, quando trata dos grupos juvenis espontâneos (mais preocupado com os riscos do desvio e buscando garantir o exercício salutar das funções destes grupos). Nos estudos culturais, importa a possibilidade de resistência, mais do que integração passiva e subordinada, das subculturas juvenis. Era uma das primeiras sistematizações da sociologia da juventude em que a diversidade, a criatividade e a capacidade rebelde dos grupos juvenis não institucionalizados ganhava sinal positivo. Na socialização, na educação informal, no interior dos grupos juvenis, reunidos nas ruas e frequentando espaços de lazer e consumo, os jovens das camadas populares (e também os das classes médias, por meio das contraculturas) ressignificavam os valores, os produtos e os signos da “cultura de massa”.

Outra importante contribuição dos estudos culturais, principal marca da corrente “classista” da sociologia da juventude, é a relação entre classe social e juventude, entre a estrutura socioeconômica e a estrutura das categorias etárias. Na verdade, até mesmo a relação entre gênero, classe e categorias etárias, na criação de estilos de vida e subculturas, é tratada em “Resistência por meio de rituais”. (MCROBBIE; GARBER, 1982). Em um dos capítulos do livro, Murdock e McCron (1982) contestam obras da literatura científica (como as de Mannheim), a imprensa e movimentos juvenis organizados por adultos (como o escotismo), por terem buscado neutralizar o valor da

classe social e da luta de classes, por meio do uso ideológico e mercadológico da noção de juventude. Enquanto isto, como visto, outros capítulos buscaram subsumir a categoria juventude à estrutura das classes sociais: as determinações socioeconômicas e a cultura “matriz” operária eram as principais variáveis explicativas das subculturas juvenis, entretanto, a condição peculiar dos jovens no interior da classe trabalhadora e naquele momento histórico explica seu modo diferenciado de adaptar-se criativamente e resistir à cultura dominante.

Pierre Bourdieu (1988), ainda que sem o aporte principal vindo do marxismo, mas com postura crítica, é aquele sociólogo que mais longe foi na negação do valor científico da categoria juventude. Ao afirmar que “a juventude é apenas uma palavra”, Bourdieu ajuda a desmistificar a noção da cultura juvenil universal e a tese da moratória social. Combate a falsa ideia de uma crise da juventude e de um comportamento juvenil que extravasavam, simplesmente, as determinações da estrutura socioeconômica, que teriam caráter universal, seja porque eram “naturais” (condicionados bio-psicologicamente), seja porque eram resultados da integração homogeneizadora da “cultura de massas”, ou ambos.

Bourdieu, junto com Passeron, em “A reprodução” (1975), tem grandes contribuições para a compreensão da relação entre juventudes (assim, no plural) e a experiência escolar. Ainda que Bourdieu negue valor conceitual à juventude, é interessante acompanhar como a análise dele e de Passeron quebram a ilusão da igualdade de oportunidades supostamente construída pela massificação da escola fundamental e média, na Europa e Estados Unidos na segunda metade do século passado. Ilusão presente, por exemplo, em Parsons (1968), que culpabiliza os sujeitos que fracassam no sistema escolar, e não este sistema e a estrutura socioeconômica, depois de francamente negar que a condição de classe fosse um diferencial para o rendimento escolar dos estudantes. Em “A reprodução”, Bourdieu e Passeron buscam demonstrar os mecanismos de preservação e legitimação das desigualdades de classe, efetuados pela escola massificada.

Uma reinterpretação da teoria da reprodução de Bourdieu pode considerar que a condição juvenil nunca é vivida de maneira homogênea no corpo da sociedade, em vez de negar valor à noção de juventude. A própria instituição escolar é espaço e tempo formador de juventudes, assim como tem efeitos sociais relevantes seu trabalho

ideológico, que quer escamotear as diferenças de classe, em torno de um discurso pedagógico que prega a igualdade de condições e a necessidade de aderir a uma cultura erudita de valor em si mesma – cultura esta que é apresentada de modo desvinculado do poder simbólico das classes dominantes e que, na verdade, já é familiar a certos grupos, fora da vida escolar, em especial os filhos das elites, o que facilita o seu “sucesso” escolar. O que se dá é que estrutura de classes sociais e estrutura das categorias etárias se combinam e constituem, com a participação de outros elementos estruturais (como gênero, etnia, religião etc.), nunca uma juventude homogênea, mas antes juventudes – cujos sujeitos têm diferentes possibilidades de viver os “direitos da juventude” ou a moratória social, bem como atribuem diferentes significados à experiência escolar e aos produtos da indústria cultural.

1.3 Teorias pós-críticas e educação

A partir dos anos 1970, desenvolvem-se na sociologia as teorias pós-críticas da juventude. Sua tendência é a de relativizar e até negar a proposição original da sociologia da juventude, que caracterizava esta categoria como uma transição à vida adulta, tendo a função de socialização secundária. Entre as teorias pós-críticas da juventude, algumas, informadas pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, tenderam a negar a permanência ou a validade da estrutura das categorias etárias, como parte da avaliação de que transitávamos à pós-modernidade. Outras, entretanto, relativizaram a concepção de socialização e de categorias etárias, oriundas da dita “primeira modernidade”, propondo que as juventudes contemporâneas efetuavam múltiplas e ativas socializações.

Em relação ao primeiro movimento teórico, pós-estruturalista e pós-modernista, ele decorre da aplicação à sociologia da juventude da ruptura da noção de totalidade. A realidade social não poderia ser concebida como um sistema ou uma totalidade, ainda que contraditória. Não haveria uma integração social, real ou possível, a efetivar. Em vez de uma sociedade unitária, o que existiria efetivamente eram redes e fluxos – múltiplos e mutantes - de pessoas e objetos. (LATOURET, 1994). Segundo Maffesoli (1987), as pessoas circulam por entre “tribos”, redes e massas, assumindo e recriando

papeis em diversos momentos do dia, do ano e da vida. Em vez de integração plena a uma estrutura social dada, haveria a circulação e recriação constante de identidades fluidas e transitórias. Em vez da rígida condução dos indivíduos pelo curso da vida por instituições, haveria a descronologização, desinstitucionalização e reprivatização do curso da vida. (DEBERT, 1999).

Três principais teorias oriundas deste primeiro movimento se destacam: a teoria da juvenilização, a noção de “tribos juvenis” e a noção de subjetivação. Seria injusto querer avaliar de modo atento estas teorias em tão curto espaço. Mas vale fazer observações sobre aspectos positivos destas teorias, as quais contribuem para a necessária desconstrução de estereótipos sobre juventude, já iniciada pela corrente “classista”.

A juvenilização, decorrente da aplicação das teses de Baudrillard (1991, 1972) sobre o valor-signo e a sociedade de consumo, afirma que a juventude deixa de ser uma prática social concreta vivida por sujeitos tidos como jovens, potencialmente aberta e criativa, e se torna um signo valioso a ser portado pelo consumidor, possível de se adquirir na compra de dadas mercadorias e serviços, disponível a quaisquer sujeitos, independente de suas idades, desde que tenham recursos financeiros suficientes. (SANTOS, 1992). Já a noção de “tribos”, inspirada por Maffesoli (1987), valoriza o papel das “socialidades” (as relações sociais criativas, criadoras e instituintes, que sobrepujam os padrões civilizatórios estabelecidos) na constituição de uma nova forma de sociedade, que supere a moderna. Ambas, a tese da juvenilização (mais pessimista) e a noção de “tribos” juvenis (mais otimista), nos ajudam a relativizar o papel e o peso das estruturas das categorias etárias e da transição da infância à maturidade “guiada” pelas instituições (sobretudo, as escolares).

Já a noção de subjetivação é um interessante contraponto às clássicas teorias da socialização, grande eixo sob o qual se constituíra a sociologia da juventude tradicional e crítica. Junto com a noção de tribos, a noção de subjetivação se coloca em oposição aos processos de homogeneização (dos discursos e dos corpos) elaborados pelas instituições disciplinares (inclusive a escola) e os dispositivos de saber-poder (como a pedagogia e a sociologia). Foucault (1999) e Deleuze e Guatarri (1997) são algumas das grandes referências deste contradiscurso. Afirma-se que os processos de subjetivação são aqueles em que os dispositivos de poder-saber buscam, por meio de discursos que

constroem a “verdade” e práticas ou exercícios que adestram os corpos, constituir uma estreita subjetividade às pessoas. (SILVA, 2010). Contra este estreitamento das possibilidades de pensar, fazer e dizer, defende-se a proliferação de experiências, discursos e condições, valorizando a multiplicidade e o hibridismo. De certo modo, tanto uma concepção sistemática da estrutura social é negada, dada como impossibilidade ou ilusão, quanto a possibilidade de intervir politicamente em prol de transformações projetadas para a coletividade. Apesar de tentativas de extrair posições politicamente radicais e revolucionárias destas noções. (HARDT; NEGRI, 2001), por vezes o suposto radicalismo pós-estruturalista leva a uma posição mais contemplativa que participativa das grandes questões públicas.

O segundo movimento teórico pós-crítico, em vez de negar a noção de socialização, como as teorias acima, o recria. Ele contesta o sentido tradicional de socialização, que as teorias críticas não chegaram a romper, na qual gerações adultas educam as novas gerações. A princípio, este movimento é menos radical que o anterior, pois aquém da superação da sociedade moderna, advoga uma mudança profunda no interior dela própria, engendrando uma segunda modernidade. Esta mudança torna mais difíceis e instáveis as transições pelas idades, em especial a vivência da juventude. Por outro lado, a socialização se torna mais plural, admite reversibilidades e tem participação ativa dos sujeitos.

Alguns dos elementos trazidos pelas teorias da outra modernidade (modernidade líquida, flexível, reflexiva etc.) demonstram a dificuldade, a instabilidade e o risco que desafiam os sujeitos na vida atual, tais como: liquidez dos padrões de convivência e das instituições de proteção social, flexibilidade que leva à fluidez nas relações e imprevisibilidade constante na vida profissional e pessoal – de acordo com Sennet (2005)- , precariedade nas condições de trabalho e nos recursos para viver dignamente, segundo Harvey (1992) -, riscos múltiplos e imprevisíveis que dificultam projetos de vida e obrigam ao constante labor reflexivo dos sujeitos. (BAUMAN, 1999; BECK; GIDDENS; LASH, 1997; HARVEY, 1992; SENNET, 2005). E os jovens aparecem como aqueles mais atingidos por esta instabilidade permanente, ao mesmo tempo como aqueles de quem se espera soluções e respostas criativas. De certo modo, também os adultos passam a compartilhar com os jovens sua experiência de tempo e socialização na segunda modernidade: instabilidade, reversibilidade, precariedade e transitoriedade.

A literatura sociológica europeia e latino-americana tem presente uma forte constatação: os marcadores tradicionais da entrada na idade adulta implodiram. (ABRAMO, 2005; CALVO, 2005; KRAUSKOPF, 2004; PAIS, 1993). Rompe-se com aquela expectativa criada na primeira modernidade, na qual a juventude findava com a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a união conjugal, a saída da casa dos pais ou responsáveis e a experiência de paternidade ou maternidade. Experiências mais ou menos simultâneas que marcavam a entrada na maturidade.

As transições à suposta maturidade se tornam labirínticas e reversíveis, de tipo “iô-iô”, segundo Pais (1993). Para Carrano (2011, p. 245), “nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta” e, principalmente para as classes populares, certos “marcos da vida adulta” - como a entrada no mundo do trabalho e a maternidade/paternidade - chegam enquanto ainda vivenciam certas experiências juvenis.

Erigem-se diversas ambiguidades nesta suposta eternização da juventude. Na aparência, abunda o prazer do consumo e do lazer, vivido sem maiores exigências sociais. Na realidade, barram-se muitos dos caminhos que poderiam levar a um modo de vida mais autônomo, em que se poderiam assumir responsabilidades tradicionalmente associadas à maturidade. Jovens das classes populares veem-se diante do desígnio inevitável de se tornar trabalhadores precarizados, jovens das camadas médias se encontram diante da iminência de uma condição de constante instabilidade e flexibilidade. Para a grande maioria, a juventude prolongada é vivida como pena e fracasso. Movimentos sociais protagonizados por jovens, na Europa (com os “indignados” espanhóis e portugueses em 2011) e até mesmo no Brasil (como as Jornadas de junho de 2013), contém um difuso apelo contra o prolongamento desta frustração, tal qual um grito contra a atitude passiva do Estado e das instituições sociais diante deste *status* social indesejado - a da perene juventude precária ou instável. Entre as faixas dos “indignados”, uma jovem ostentava: “com licenciatura, com mestrado, com namorado/ sem emprego, sem casamento, sem futuro” (citado por PAIS, 2012, p. 269).

Contudo, se o processo de transição não é (mais) linear, a socialização se torna múltipla e ativa. E plural: socializações múltiplas e ativas. Peralva (1997) afirma que quando o tempo tem ritmo acelerado tal qual o da primeira modernidade, pode ser criado um fosso entre a geração mais velha e a mais jovem, do que decorre a tensão geracional.

Em sociedades tradicionais, com mudanças muito lentas, não se conforma este fosso geracional, já que o passado tende a repetir-se no presente, de modo que adultos e jovens compartilham dos mesmos ideais, valores e experiências sociais significativas. Mas o fosso entre gerações pode deixar de ocorrer também quando as mudanças se tornam rápidas demais, mais aceleradas ainda que aquelas da primeira modernidade. É o caso do mundo contemporâneo: as transformações de ordem econômica, tecnológica, política e cultural são tão rápidas que impedem a cristalização de distintas identidades geracionais. Reforça-se, assim, a obsolescência daquele modelo de socialização no qual as gerações mais velhas transmitiam experiências passadas às mais novas para ordenar e domesticar o futuro. Em seu lugar, aparece um modelo mais “configurativo” (nos termos de Margareth Mead) de socialização, baseado no aprendizado comum pelos diferentes grupos etários, diante de um mundo mutante. Jovens e adultos se vêem diante de desafios e dilemas semelhantes, ainda que enfrentados com diferentes experiências de vida acumuladas.

Os pesquisadores ligados ao Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF) me parecem ser um belo exemplo de investigações sobre as socializações ativas. Um dos intentos destas pesquisas é justamente valorizar o que vivem e pensam os jovens, concretamente, aqui e agora, assim como valorizar os jovens como atores, como sujeitos capazes de resolver problemas imediatos que aparecem diante de si e da coletividade a que pertencem. (CARRANO, 2011). As pesquisas destes Observatórios desejam elas mesmas se colocar a serviço dos jovens para que atribuam sentidos às suas trajetórias e experiências. Destacam-se relatos de experiências e histórias de vida, algumas vezes apresentadas também em forma de documentários em vídeo. Suas análises denunciam a precariedade das instituições e atestam a criatividade das práticas concretas dos jovens e seus grupos.

Como exemplo, a pesquisa de Juarez Dayrell (2003) sobre dois jovens das camadas populares, na qual puderam sistematizar com o pesquisador suas histórias de vida. Dayrell verificou que a principal referência para a condição juvenil destes garotos eram estilos musicais, o *rap* e o *funk*, que, na verdade, eram cultivados fora das instituições clássicas ou oficiais de socialização. É por meio da educação informal das ruas e das “subculturas juvenis” (nos termos dos primeiros estudos culturais) que estes jovens

encontrara um instrumento que lhes permitiu adentrar o mundo público, criar sociabilidades próprias e afirmar sua identidade como jovens. Enquanto isto, os espaços sociais “oficiais” do trabalho e da escola estão fechados para que os jovens possam criar modos próprios de “ser jovem”.

A partir desta concepção de socialização, ativa mas flexível – com o risco da precariedade e da reversão de conquistas – esta sociologia da juventude pós-crítica que deriva das teorias da segunda modernidade parece propor, primeiro, o enfrentamento da precariedade da condição juvenil contemporânea. Endereçam esta proposta tanto aos jovens quanto às instituições sociais, defendendo o que se convencionou tratar de Políticas Públicas de Juventude. (DAYRELL, 2002; GEBER, 2010)

Segundo, desejam contribuir para que os jovens conquistem recursos, informações e habilidades que permitam-nos fazer a gestão do presente. Gerir o presente significa contornar os riscos associados à juventude – desemprego, evasão escolar, maternidade e paternidade indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, violência, drogadição etc. Significa também ser capaz de dar sentido a um conjunto muito heterogêneo de experiências – na busca de pertencimentos a grupos ou estilos, bem como no tráfego por campos sociais organizados por lógicas diversas e contraditórias. Gerir o presente, significa, enfim, ser capaz de elaborar identidades, suficientemente coerentes para dar certa estabilidade ao sujeito, mas suficientemente flexíveis para permitir alterações em uma era de grande mutação tecnológica e social.

O terceiro elemento propositivo desta sociologia da juventude é assunção de projetos de vida pelos jovens. O tempo acelerado da segunda modernidade é grande adversário do planejamento pessoal do futuro, travando os jovens – e mesmo os adultos – no presente. Ao menos esboçar um projeto de vida, uma noção de futuro, parece ser ato de resistência e afirmação necessários dos sujeitos nestes dias intempestivos. (KRAUSKOPF, 2004).

1.4 Sociologia da juventude e educação

Há de se constatar que, no Brasil, há uma forte relação entre sociologia da juventude e o

campo dos estudos educacionais. Não apenas os Observatórios da UFF e da UFMG estão ligados às suas faculdades de educação, mas inúmeros sociólogos da juventude destacados no Brasil são também sociólogos da educação, como Marília Spósito, da Universidade de São Paulo (USP). (cf., por exemplo, SPÓSITO, 2008). Este fato mereceria maior reflexão, mas é no mínimo um indicador da grande relação entre juventude e educação como tema dos estudos científicos, dos discursos sociais e das práticas políticas que têm os jovens como seu objeto ou sujeitos.

Por vezes, a educação para a juventude, ou como o lugar da juventude, se restringiu à importância atribuída à instituição escolar: escolas de ensino médio, de ensino profissionalizante e de ensino superior. Isto foi muito forte no estrutural-funcionalismo e na tese da moratória social. Um pouco menos nas teorias pós-críticas das socializações ativas, que preconizam um melhor diálogo entre escola e culturas juvenis. Na perspectiva “classista” das teorias críticas, a escola tendeu a ser vista como instituição destinada a realizar ou legitimar a reprodução das estruturas sociais, sacralizando a cultura dominante: para os estudos culturais, a juventude real existia nas ruas e nas subculturas, ou na apropriação criativa dos elementos fornecidos pelas instituições “oficiais” (em especial a indústria cultural, ainda que, em parte, também a escola); para Bourdieu, a noção de juventude pouca utilidade tinha para a sociologia, construto ideológico e apaziguador das desigualdades e do poder dos adultos que era. As teorias da juventude oriundas do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, de modo geral, pouca importância deram às instituições escolares como fonte geradora de identidades ou subjetividades capazes de fugir dos processos modernos de homogeneização e disciplinarização – a vida criativa estava fora das instituições e das estruturas impostas (cerceadoras da multiplicidade e do hibridismo). Por outro lado, algumas aplicações destas teorias pós-críticas à educação aproximaram-na das teorias das socializações ativas, como os estudos sobre o hibridismo curricular e o multiculturalismo na educação. (MOREIRA, 2001; SILVA, 2010).

Tão importante quanto a educação escolar são as implicações das concepções de juventude nas políticas sociais (ou “públicas”) de juventude e a educação para além da escola. De modo sintético, pode-se dizer que, dos anos 1990 à atualidade, no Brasil, duas concepções de juventude se apresentaram como polos extremos na práxis das instituições socioeducativas e das Políticas Públicas: a juventude como problema social

e os jovens como sujeitos sociais. (BRENNER; LÂNES; CARRANO, 2005; CASTRO, 2009). Na verdade, estas imagens estão também presentes nos discursos e nas práticas escolares para os jovens, mas prefiro, por ora, destacar mais sua presença nestes outros espaços para além da escola.

Quanto à juventude lida como problema social, ela apareceu na figura do perigo, risco ou regressão às drogas, à promiscuidade e à violência. De modo esquemático, pode-se dizer que esta imagem apareceu como mote e justificativa de muitas ações socioeducativas de projetos e instituições do dito “Terceiro Setor” e suas organizações não-governamentais e fundações empresariais, assim como das primeiras Políticas Públicas para a juventude do governo federal, nos anos 1990 no Brasil. (SPÓSITO; CARRANO, 2007). Ainda hoje, entretanto, como justificativa bem ou mal disfarçada, ou assumida, ou ainda como “ato falho”, a imagem do jovem como problema, a juventude perigosa, aparece como importante elemento destas ações e políticas.

Quanto ao jovem como sujeito social, este conceito tende a reconhecer a importância de se ouvir, entender e considerar as vozes juvenis no mundo público: na escola, no trabalho e na política, inclusive na formulação das Políticas Públicas para a juventude. Mas há distintas versões. Primeiro, aquela do protagonismo juvenil, uma ideia nascida de um intelectual orgânico das fundações empresariais, de acordo com De Tommasi (2005), que influenciou a ideia de que os jovens que participam dos programas estatais de transferência de renda devem propor e realizar “ações comunitárias”, de alcance reduzido e eficácia questionável (SPÓSITO; CORROCHANO, 2005). Segundo, aquela emanada de Mannheim, na qual a juventude ainda é técnica ou “instrumento” de mudança (e não agente decisório relevante), mas para questões mais gerais, impactantes e importantes. A versão mais interessante, assumida por exemplo, pelos Observatórios da UFF e da UFMG, considera que o jovem deve ser reconhecido como cidadão ativo e participativo:

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica. (DAYRELL, 2003, p. 44).

No meio termo entre a juventude-perigo e a juventude-como-sujeito, há aquela concepção legitimada pelas teorias tradicionais da juventude, tão importante também no ânimo das instituições escolares: a juventude como fase de transição, para sua socialização e a garantia da integração social. De certo modo, ela é o complemento da noção da juventude-perigo, o outro lado da mesma moeda, constituindo a imagem positiva da juventude que se oferece como remédio ao perigo do desvio e da regressão que paira sobre os moços. (SPÓSITO; CARRANO, 2007).

Há, enfim, outra concepção neste meio termo, mais próxima, entretanto, do polo da juventude como sujeito: a juventude como direito. Ela deve muito à noção de moratória psicossocial e, especialmente no Brasil, se filia às propostas dos movimentos em defesa dos direitos da criança e do adolescente que deram origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda que importante como projeto civilizatório, há limites na ideia de uma rede jurídica e institucional de proteção à juventude pautada no modelo construído para a infância e adolescência (e que aproximou mais o adolescente da criança que do jovem), especialmente, certa infantilização da juventude. Contudo, não deixou de ser um passo em direção a uma noção mais abrangente de cidadão: não apenas um portador de direitos, mas ator, agente, sujeito presente na vida pública e nas decisões políticas.

Há, certamente, tendências recentes muito positivas. Primeiro, a proposta de sociólogos da juventude e da educação de um diálogo mais aberto e franco entre as escolas de ensino médio e as culturas juvenis. (DAYRELL, 2007; MARTINS; CARRANO, 2011). Segundo, pelos mesmos pensadores, mas também reconhecida, ao menos retoricamente, pelos líderes políticos: a importância das vozes ativas dos sujeitos jovens na construção das políticas sociais para a juventude, em particular, e na vida pública, em geral. (CARRANO, 2011).

Entretanto, há, pelo menos, dois limites ou problemas a apontar. Primeiro, parece ainda ser pequeno o resultado dos apelos para o diálogo entre escolas e culturas juvenis, resultando no contínuo diagnóstico da falta de sentido do ensino médio aos jovens. (RIBEIRO, 2011). Segundo, a presença, em geral latente, das concepções de juventude como perigo, como mera fase de socialização ou como mera “protagonista” de ações comunitárias nas ações socioeducativas e nas políticas de transferência de renda para os

jovens pobres. Predomina, como mote, o tom de que se deve realizar a “inclusão” dos excluídos, por meio de um projeto de salvação pela oferta de “capacitações” e valores civis aos sujeitos jovens “vulneráveis”, aos quais se deve conduzir a uma posição mais estável (ainda que subalterna) na estrutura social. A principal Política Pública para jovens no Brasil ostenta em seu próprio nome esta concepção tão restrita de juventude: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

E termino com um questionamento: será que o reconhecimento do jovem como sujeito pelos poderes públicos não tem sido apenas retórico? Até que ponto, mesmo com mecanismos institucionais como o Conselho da Juventude e as Conferências Nacionais de Juventude, os jovens brasileiros têm realmente sido ouvidos nas suas queixas, angústias e insatisfações? Até que ponto as Jornadas de junho de 2013 não foram um modo forçado e causticante destes jovens se fazerem, realmente, sujeitos, falando e agindo em canais não institucionais e por formas não tradicionais de participação política?

CAPÍTULO 2: SENTIDOS DE JUVENTUDE NAS PESQUISAS E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Com o objetivo de estudar as formas com que se apresentam, no Brasil, as práticas socioeducativas direcionadas aos jovens, busquei primeiro compreender os sentidos atribuídos à juventude em nosso país atualmente. Desse modo, deparei-me com a constituição de um penetrante paradigma: o jovem como sujeito social. O paradigma do jovem como sujeito social, na realidade, aparece no âmago de um vasto repertório de termos, ideias, slogans e mesmo chavões. Este achado revelador não foi obra minha, mas fruto de investigações de outros pesquisadores da juventude que cultivam a imaginação sociológica como um saber crítico e radical. Crítico, porque não se deixa levar simplesmente pelas verdades socialmente consolidadas. Radical, porque que deseja investigar a fundo, desde suas raízes e estruturas, as ações e interações sociais, mesmo que à custa de escavar muito entulho ideológico que jaz na aparência das coisas. Entre estes investigadores, destaco Regina Magalhães de Souza (2009a, 2009b), em seus trabalhos que deslindam o discurso do protagonismo juvenil – e que flagram a matriz que constitui o paradigma do jovem como sujeito social.

Durante esta busca e com este encontro, na intenção de fundamentar a interpretação das práticas socioeducativas para as juventudes brasileiras atuais, foram realizadas algumas reflexões e digressões que se apresentam abaixo. Elas são fruto de uma revisão bibliográfica sobre as assim chamadas Políticas Públicas de Juventude (PPJs) no Brasil atual. Estas fontes me levaram a considerar um notável embrincamento entre atores e instituições sociais, políticas e acadêmicas, tendo a juventude e os jovens como seu mote. Alguns pesquisadores-chave, em especial, transitaram, desde os últimos anos do século passado, por entre estas instituições, ajudando a constituir versões específicas e locais para o paradigma do jovem como sujeito social, bem como a legitimá-las, sob o

respaldo de universidades, órgãos de pesquisa não universitários, agências supranacionais, organizações não-governamentais, fundações empresariais, instituições governamentais e mesmo legislativas.

O caminho que levou a esta constatação é aqui retratado, começando pelo esforço de apresentar de modo sintético como a juventude, nos dias mais recentes, tem sido tratada como tema ou sujeito de pesquisa – o que, surpreendentemente, nos leva a entender como a juventude vem sendo tratada pelos governos federais e pelas assim chamadas PPJs.

Em segundo lugar, trato de alguns dos novos referenciais teóricos e problemas de pesquisa sobre juventude, após breve menção a referenciais clássicos na sociologia da juventude. Entre estes novos referenciais, aqueles que tratam da juventude em uma segunda modernidade, ou modernidade tardia (flexível, líquida, reflexiva etc.), entre os quais justamente vai surgir o paradigma do jovem como sujeito social, que tão bem vai servir ao discurso oficial das agências supranacionais de desenvolvimento, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Finda este texto a digressão sobre o perigo dos contrabandos e acomodações intelectuais no campo das pesquisas sociais sobre as juventudes, um humilde chamado ao olhar sociológico crítico e reflexivo, que tantas contribuições trouxe para pensar e transformar a vida social nos últimos tempos.

2.1 Juventude como sujeito de pesquisa

Trato neste item, assim como no restante do capítulo, sobretudo dos jovens pelo olhar da sociologia da juventude. Começo questionando: quem e como são os jovens da sociologia da juventude de agora, em especial no Brasil?

Percebe-se que houve uma alteração neste “objeto”, ou melhor, nestes sujeitos da sociologia da juventude, ou do olhar das ciências sociais sobre a juventude, em especial nos últimos 15 ou 20 anos: há um novo marco etário, novos personagens admitidos como sujeitos de pesquisa, uma nova institucionalidade para as juventudes e um acúmulo de pesquisas.

Apenas muito recentemente, no Brasil, a juventude foi reconhecida como categoria

jurídica, conforme Kirchheim e Shmidt (2014) e incluída na Constituição Federal. A juventude incluiria pessoas de 15 a 29 anos de idade, segundo o Estatuto da Juventude. (BRASIL, 2013). A prerrogativa do Estado definir esta faixa etária foi rapidamente acatada no campo acadêmico brasileiro, mesmo porque a definição adotada emanou daqueles sujeitos e instituições que construíram e legitimaram o paradigma do jovem como sujeito social, em especial as agências ligadas à ONU.

É preciso lembrar que, obviamente, os marcos legais são amplamente influenciados pelas concepções culturais e práticas sociais vigentes. Como se verá, há muito dos chamados projetos civilizatórios nestas iniciativas de reconhecimento de direitos específicos àqueles ditos como mais vulneráveis, tais como crianças, adolescentes, idosos, mulheres e minorias. Mas, também, os marcos legais influem nestas concepções e práticas. Diante do que a própria sociologia da juventude costumava pensar sobre a juventude, ao menos até os primeiros anos do presente século, a faixa etária que a cobriria, mesmo quando destacava a relatividade destes marcos etários, ficava aquém dos 29 anos. Por exemplo, a influente pesquisa do Instituto Cidadania, *Perfil da Juventude Brasileira*, realizada em 2003 e 2004, destinada a fornecer dados para as PPJs do Governo Lula, delimitou a faixa etária de seu estudo dos 14 aos 24 anos. (ABRAMO; BRANCO, 2005).

Antecedendo o Estatuto da Juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei sancionada em 1990, definiu direitos de proteção especial a crianças e adolescentes no Brasil. O ECA considerou a adolescência como vigente entre os 12 e 18 anos de idade, instituindo uma série de mecanismos específicos para aqueles que entrassem “em conflito com a lei”. Considerando que o Estatuto da Juventude determina a faixa etária juvenil dos 15 aos 29 anos, temos uma sobreposição entre adolescência e juventude entre 15 e 18 anos, a qual ilustra a própria dificuldade de o Estado criar políticas sociais que não se sobreponham umas as outras, assim como da sociedade definir exatamente, apesar destes e outros marcos legais, quando começam e quando terminam os supostos privilégios e obrigações de cada categoria etária – na verdade, quando começa e acaba cada categoria.

Também é interessante citar que, no Brasil, durante vários anos, a juventude ficou muito atrelada à adolescência, sob o vigor do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), única legislação que protegia (parte de) os “jovens”.

Mas o movimento histórico de reconhecimento “oficial” da juventude (pelos governos, mas ainda não pela legislação) já ficara mais forte, no Brasil, nos anos 1990, tanto que diversas Organizações Não-Governamentais (ONGs) que tratavam de crianças e adolescentes, diante da alteração do foco das políticas sociais, passaram a dizer que seu público era juvenil, na busca de recursos, parcerias e legitimidade. (DE TOMMASI, 2005). Apesar disto, a alteração da Constituição Federal, com a inclusão do termo “jovens”, se deu apenas em 2010. O Estatuto da Juventude foi sancionado apenas em 2013.

Tão importante quanto a definição dos marcos etários da juventude, foi o fato de que novos personagens foram admitidos como sujeitos de pesquisa da sociologia da juventude. Na verdade, eles até tomaram o lugar dos antigos personagens.

Antes, em especial nos anos 1960 e 70, predominava na nascente sociologia da juventude no Brasil uma espécie de sobreposição entre juventude e estudantes, especialmente os estudantes universitários. Havia, sim, um foco em uma “minoria” da juventude brasileira que era ou “deveria ser ativa” por meio dos movimentos e organizações estudantis. Esta concepção ainda teve forte permanência nos anos 1980, um pouco menos nos anos 1990, em geral acompanha de lamentos sobre a pouca mobilização ou consciência política dos estudantes universitários. (SOUZA, 2009a).

O perfil deste sujeito de pesquisa, a juventude, alterou-se bastante, em especial a partir os anos 1990. Mas o início da mudança é anterior, já nos anos 1980, com a atuação dos movimentos de proteção à criança e ao adolescente, que inclusive ajudaram a dar origem ao ECA. As denúncias feitas por estes movimentos levaram a se dar mais atenção aos jovens vítimas de violência policial e de grupos extermínio, bem como jovens em condição de rua, de abandono, de miséria, “risco”, “vulnerabilidade” etc. Passa a haver a admissão, como parte da juventude estudada pela sociologia da juventude, de sujeitos pertencentes a camadas sociais sem acesso ao ensino superior e mesmo sem acesso a outros direitos sociais básicos. Torna-se patente o tema do “direito à juventude”, no interior da luta pelo reconhecimento destas pessoas jovens em idade como jovens de fato, perante a sociedade e as instituições, com o argumento de que as prerrogativas admitidas aos jovens das classes médias e altas (ensino médio e universitário, moratória social, entre outros) deveriam deixar de ser privilégios restritos e se tornarem direitos ampliados. O modelo do jovem como sujeito de direitos é, de

início, bem próximo ao da criança e adolescente sujeito de direitos, legitimado pelo ECA. (DE TOMMASI, 2005; SPÓSITO; CARRANO, 2007).

Outro importante fator nesta alteração do sujeito de pesquisa, foi a atuação das organizações supranacionais, em especial agências da ONU e o Banco Mundial: documentos, eventos, pesquisas, programas e ações tornam a “juventude” como o principal “sujeito” das chamadas Políticas Públicas no Brasil, a partir dos anos 1990. Quanto aos demais países da América Latina, a influência destas organizações já era marcante desde meados da década anterior.

Mais um fator favorável àquela mudança nas pesquisas, foi a atenção delas para produções culturais diversas e alternativas de jovens. Prolifera o tema das “tribos urbanas”, “tribos juvenis” e “culturas juvenis”. Um livro que marca esta relativa mudança de eixo na sociologia da juventude, no Brasil, foi *Cenas juvenis* de Helena W. Abramo (1994), que usa o termo “cenas juvenis” em vez de tribos.

Fica mais patente nos anos 1990, nas ciências sociais, inclusive nos estudos sobre juventude, a adoção de perspectivas teóricas que focavam a microssociologia (como etnometodologia e interacionismo simbólico) ou inspiradas nas teorias pós-críticas (estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo) e que valorizam esta diversidade das juventudes, uma diversidade que é mais cultural (relacionada a práticas artísticas e de lazer) que social (relativa às desigualdades de classe). Esta valorização das culturas juvenis é algo forte também em instituições para além do mundo científico: mídias e publicidade também valorizam a pluralidade, a diversidade e as produções culturais das juventudes.

É possível arrolar alguns dos mais importantes resultados oriundos destes fatores que alteraram o sujeito de pesquisa da sociologia da juventude. Primeiro, todas estas influências nos levam a tratar de “juventudes” no plural, superando qualquer resquício da ilusão de que haveria uma juventude homogênea ou potencialmente una. Segundo, elas nos fazem olhar mais para as majorias (em geral, silenciosas) do que as minorias (pretensamente mobilizadas). Estes dois resultados levam a uma ampliação do olhar sociológico para os jovens, a princípio.

Em terceiro lugar, aqueles fatores levam as ciências sociais a tratar cada vez mais dos jovens das camadas populares. Isto se inicia com a denúncia de suas condições

socioeconômicas e da violência, quando se defende o jovem como sujeito de direitos (pautado no modelo dos direitos das crianças e adolescentes) e se auferem algumas conquistas institucionais e legais que ampliam a possibilidade de viver parte da condição juvenil para mais sujeitos. Este movimento histórico partiu da denúncia de uma ausência do direito a juventude e, justamente por isto, contribuiu para certa conquista deste direito, mesmo que se possa afirmar que se trata de uma cidadania bastante tutelada, de segunda categoria, por meio de programas de transferência de renda, de programas emergenciais e focalizados e equipamentos públicos – em especial as escolas – precários. Este terceiro resultado leva a sociologia da juventude focar mais a chamada questão social, mas com o risco de subsunção das pesquisas sobre a juventude aos temas ditados pelo Estado (por meio da imposição de temas na agenda pública, ou via financiamentos de pesquisa), como se voltará a discutir aqui.

Enfim, estas influências contribuem para que a sociologia da juventude adote outros temas, para além da política (em geral) e da política educacional ou universitária (em particular), inserindo questões culturais, artísticas, de saúde, sexualidade, consumo, trabalho etc. Apesar desta interessante ampliação dos temas sobre a juventude, corre-se o risco de uma excessiva fragmentação destes estudos sociológicos.

Marcante para a sociologia da juventude no Brasil tem sido a nova (em certo sentido, a primeira) institucionalidade para a juventude em nosso país. Este fator fez com que o tema das Políticas Públicas de Juventude passasse a fazer pauta de boa parte dos estudos sociológicos sobre os jovens. A menção às PPJs, ao menos sobre a possível contribuição da pesquisa proposta para elas, por mais distante que o tema estivesse das PPJs, quase se tornou obrigatório.

As PPJs chegaram mais tarde ao Brasil, em comparação com outros países na América Latina – mais imediatamente influenciados pelo apelo dos organismos supranacionais pelo tema (vide o Ano Internacional da Juventude, da ONU, em 1985). Aqui, só em meados dos anos 1990, quando o segundo governo Fernando Henrique Cardoso amplia os programas e ações destinados à chamada inclusão social de jovens – modelo de ações e programas que permanece como o principal para os jovens no Brasil, com o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). Ao lado da influência da UNESCO-Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), destaca-se o apelo midiático cada vez mais marcante em torno de atos violentos realizados por

jovens – apelo que nunca foi o mesmo quando se tratava da denúncia do crescente número de mortes violentas de jovens pobres e negros.

O ano de 2005 marca uma inflexão nestas políticas, feitas até então sem uma institucionalidade própria. Neste ano, o governo Lula funda a Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude e cria o ProJovem (com base no modelo do Agente Jovem, preexistente). Em 2007, diversas PPJs foram reunidas no ProJovem Integrado, em que os programas foram reunidos em modalidades do ProJovem, em uma tentativa de superar a sobreposição de ações e públicos. Mas o marco constitucional que referendaria estas instituições e PPJs só seria levado a cabo em 2010, a partir de Emenda Constitucional apresentada com base no trabalho da Comissão Especial da Câmara dos Deputados sobre Políticas Públicas de Juventude. A Emenda alterou o artigo 227 da Constituição Federal, artigo chave para as políticas sociais, incluindo nele o termo “jovem”. Enfim, o Estatuto da Juventude, sancionado em 2013, também a partir do trabalho da Comissão Especial da Câmara.

O primeiro governo Dilma (2011-2014) quis criar seu próprio marco para as PPJs, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), envolvendo Trabalho, Emprego, Empreendedorismo e Formação Técnica. O PRONATEC, provavelmente – o que precisa ser mais bem investigado – renova a tendência problemática de sobreposição de ações, objetivos e público-alvo das PPJs, sem contar uma possível concepção muito instrumental e “redentora” do ensino técnico. (BRASIL, 2015).

Como último fator relevante, nesta alteração do sujeito da sociologia da juventude, há que se citar o próprio acúmulo de pesquisas acadêmicas universitárias, destacando-se faculdades e programas de pós-graduação em educação (com seus diversos Observatórios de juventude nas universidades), psicologia e saúde pública. Os sociólogos da juventude, no Brasil, mesmo quando formados estritamente nas ciências sociais, tendem a ter seu maior espaço no campo da educação. Um “estado da arte” sobre pesquisas de mestrado e doutorado e publicações acadêmicas sobre juventude, coordenado pela importante socióloga da juventude, Marília Spósito (2009), revela um impressionante número de trabalhos nas ciências humanas.

Mas há também pesquisas feitas por instituições não-universitárias. Uma das mais

influentes teve justamente esta origem, a já citada *Perfil da Juventude Brasileira*, coordenada pelo Instituto Cidadania (ligado ao Instituto Perseu Abramo, que por sua vez tem fortes ligações com o Partido dos Trabalhadores) - ainda que as análises tenham sido em boa parte feita por pesquisadores oriundos das instituições universitárias. (ABRAMO; BRANCO, 2005). Importante presença nas pesquisas sobre juventude, em geral em parceria com instituições universitárias e governamentais, tem sido o da ONG Ação Educativa, da qual Marília Spósito (professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) foi presidente desde sua fundação, em 1994, até 2004. (ver, por exemplo, FREITAS, 2003). Há de se citar também órgãos de pesquisa não-universitários, mas pertencentes ao Estado, em especial o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). (como CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009).

Papel crucial tiveram as pesquisas coordenadas por órgãos supranacionais, em especial a UNESCO-Brasil. (por exemplo, CASTRO et al., 2001; RODRÍGUEZ et al., 2004; WASELFISZ, 1998). Secundariamente, o Banco Mundial (2004). Há mesmo uma sobreposição, convivência e tráfego, em especial das figuras mais marcantes destas organizações, nestes diferentes órgãos de pesquisa não-universitária, universitária e nas consultorias dos organismos supranacionais – e por vezes, também em cargos executivos federais criados para as PPJs.

As pesquisas e as articulações entre diferentes instituições – universidades, ONGs, institutos estatais de pesquisa, organismos internacionais etc. - e seus sujeitos – pesquisadores, consultores, assessores, gestores, dirigentes etc. - desenvolvem, adotam ou fazem adotar algumas das mais afamadas imagens contemporâneas sobre a juventude, como a de jovem protagonista, jovem como agente estratégico de desenvolvimento e jovem como sujeito social. No próximo item, justamente, busco recuperar parte da trajetória teórica da sociologia da juventude, que desemboca, entre outras tendências, nestas imagens supracitadas, num paradoxal encontro entre os desdobramentos teóricos da sociologia da juventude e os ideários dos organismos internacionais de desenvolvimento.

2.2 Alguns dos novos referenciais teóricos e problemas de pesquisa sobre juventude

De início, recupero algumas ideias já expostas no capítulo anterior, mas trazidas aqui de modo muito sintético. Os principais paradigmas e referenciais teóricos da sociologia da juventude (e, no meu entender, também em parte dos estudos educacionais e psicológicos sobre juventude) podem ser agrupadas em três conjuntos de teorias da juventude – com base nos termos e ideias de Tomás Tadeu da Silva (2010) para as teorias do currículo: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Entre as teorias tradicionais, preocupadas com a integração das novas gerações ou dos grupos juvenis na sociedade moderna, destaca-se o tema da socialização e seu antípoda e complemento necessário, o tema do desvio. Elas se desenvolveram em especial na primeira metade do século passado, principalmente nos Estados Unidos. Se foram desenvolvidas também no interior da chamada Escola de Chicago e no interacionismo simbólico, seu marco teórico mais influente foi o estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons. Parsons, ele próprio, escreveu sobre juventude e educação (PARSONS, 1968), mas o mais importante livro desta tendência é o de S. N. Eisenstadt, *De geração a geração*. (EINSENSTADT, 1976).

As teorias críticas, mais fluentes na segunda metade do século XX, perguntam sobre a possibilidade de as novas gerações contribuírem com a reforma ou a revolução do sistema social. Elas possuem, como se percebe, ao menos duas tendências, chamadas por José Machado Pais (1993) de corrente geracional e corrente classista. A corrente geracional, para Pais, inclui também o estrutural-funcionalismo, mas em sua perspectiva crítica tem o reformismo de Karl Mannheim como principal representante. (MANNHEIM, 1982). Dentro desta corrente, pode-se incluir a noção de moratória psicossocial (ou simplesmente social), vinda da psicanálise de Erik Erikson (1987). A moratória social concebe o tempo da juventude como o de um “lapso temporal”, em que há uma certa condescendência da sociedade para que o jovem experimente papéis até poder definir sua identidade. Mas moratória social tem o seu outro lado, a saber, a postergação do direito de participação social e política ativa, bem como do exercício da sexualidade. (KRAUSKOPF, 2004).

Por sua vez, a corrente classista trata dos diferentes modos de viver a juventude, principalmente pela influência da classe social, secundariamente, do gênero. Caracteristicamente, seu referencial marxista heterodoxo faz com que seus autores tenham a revolução – superadora do capitalismo – como horizonte ético-político. A principal obra desta corrente foi organizada por Stuart Hall e Tony Jefferson (1982), nas origens dos estudos culturais: *Resistance through rituals*.

Uma importante derivação das teorias críticas, muito influente na sociologia da juventude praticada na América Latina, foi formada por autores que buscaram compreender os jovens estudantes, especialmente os universitários, por meio de categorias como mobilização e alienação. Mobilização, nos anos 1960, questionando, por exemplo: por que os jovens das classes médias se revoltam contra um sistema que, a princípio, os favorece? (FORACCHI, 1972; IANNI, 1968). Alienação, nos anos 1970, diante do suposto desvario dos jovens de classe média para a acomodação, o consumismo e o uso recreativo de drogas. (MARTINS, 2004).

Para os objetivos deste capítulo, entretanto, mais importantes são as teorias pós-críticas, originadas no final do século passado. Têm em comum o fato de considerar que a sociedade moderna – como foi descrita pelos estrutural-funcionalistas e outros sociólogos do século XX, a saber, como um sistema social integrado e funcional – foi superada, totalmente ou em parte. Há dois tipos de teorias pós-críticas, conforme o diagnóstico que fazem da superação da primeira modernidade. O primeiro tipo se assenta em teorias pós-modernas e/ou pós-estruturalistas, considerando que viveríamos em um mundo já “pós-moderno”. O segundo tipo, que propõem a tese das socializações ativas e das múltiplas transições juvenis, considera que viveríamos em uma espécie de “segunda modernidade”. Se o primeiro tipo de teoria pós-crítica exerceu um impacto maior a princípio, inclusive por sua radical negação dos valores modernos, o segundo tipo parece ter ganhado espaços maiores nos últimos anos.

As teorias pós-críticas têm, em comum, a concepção de que houve uma ruptura (mais ou menos radical, conforme a tendência) da juventude como ela foi tradicionalmente concebida pela sociologia. Concepção tradicional que, no essencial, nem mesmo as teorias críticas teriam rompido. Esta concepção tradicional de juventude afirmava que: a) os jovens formam um grupo etário bem definido e bem delimitado, com uma associação clara entre cada categoria etária e determinadas funções e instituições sociais

– infância e juventude associadas à educação (escola e universidade); maturidade ao mundo do trabalho, empresa, indústria, sindicato e partido; velhice à aposentadoria e previdência social; b) há transição linear à vida adulta, com a juventude terminando com feitos quase simultâneos, como o fim da escolarização, o ingresso no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um lar próprio e a maternidade/paternidade; c) a socialização se dava por meio da ação das gerações mais velhas sobre as mais novas, ou seja, por adultos que guiavam crianças e jovens à plena integração social; d) a moratória social, como uma postergação do direito dos jovens ao exercício da sexualidade, do consumo e da participação social plena.

Entre as teorias pós-críticas que apregoam a superação da modernidade, há de se destacar a noção de juvenilização, derivada da obra de Jean Baudrillard. (LIBERATO, 2006; BAUDRILLARD, 1972). Segundo esta noção, houve a transformação da juventude em “valor-signo”, que pode ser “comprado” por quem deseja ostentar a valiosa juventude e tem recursos para tanto. Inclui-se aqui o tema da “Terceira Idade”, uma espécie de imposição da juvenilidade aos idosos, como indicam os estudos da antropóloga Guita Grin Debert (1999). Outra noção influente é a de “tribos juvenis”, oriunda da obra de Michel Maffesolli (1987). Segundo ela, a pós-modernidade é marcada pela multiplicação das socialidades, a formação de tribos efêmeras (com relações emotivas e intensas) e o enfraquecimento das relações sociais institucionalizadas em troca das tribos identitárias.

O segundo conjunto de teorias pós-críticas deriva das teorias da segunda modernidade. Tal movimento teórico parece menos radical que o anterior. Esta segunda modernidade é flexível, segundo Harvey (1992), líquida, segundo Bauman (1999) e reflexiva, segundo Giddens (BECK; GIDDENS; LASH, 1997). Ele afirma menos a passagem a uma suposta pós-modernidade, e mais uma alteração profunda no interior da própria modernidade, pelos desdobramentos das tendências inerentes à ela.

Na sociologia da juventude, estas teorias da segunda modernidade ou modernidade tardia inspiram autores europeus como François Dubet (1998), Alain Touraine (1998) e José Machado Pais (1993), e latino-americanos como Diana Krauskopff (2004), com desenvolvimentos interessantes no Brasil, com Helena Abramo (2005), Marília Spósito (2000), Juarez Dayrell (2002) e Paulo César Carrano (2011), entre outros.

Elas vão afirmar que as transições juvenis são não-lineares e se fazem por meio da socialização ativa. Rompe-se principalmente com a noção tradicional de socialização, tida como uma via de mão única, ao menos desde Durkheim (1978), em que gerações adultas educariam as novas gerações. Estas teorias têm alcançado grande impacto na recente sociologia da juventude feita no Brasil, em especial nas faculdades e programas de pesquisa em educação. É sobre este impacto e reapropriação que pretendo tratar mais a seguir, no terceiro item do capítulo.

2.3 O paradigma do jovem como sujeito social

Uma das noções sociológicas apropriadas com sucesso no interior das pesquisas sobre juventude, bem como nas próprias PPJs, foi a de que o jovem deveria ser promovido a sujeito social. Esta noção aparece principalmente por meio de termos derivados, tais como agente social, ator estratégico de desenvolvimento, protagonista juvenil, jovem voluntário etc. Ela se colocou, a princípio, como contraponto à noção que mais marcara as políticas sociais na América Latina até então: o jovem como problema social. (LYRA et al., 2002). Ela se apresenta como complemento à noção, oriunda dos movimentos de defesa da criança e do adolescente, do jovem como sujeito de direitos. (SPÓSITO; CARRANO, 2007). A noção do jovem como sujeito social evitaria que os jovens fossem tratados de modo similar às crianças e adolescentes, ao se reconhecer a maior capacidade de ação social dos primeiros. (DAYRELL, 2003).

De modo esquemático, pode-se dizer que há um movimento de apropriação desta noção, na sociologia da juventude, especialmente a partir da fase mais recente da obra do sociólogo francês Alain Touraine, quando ele passa a focar o tema do sujeito ou ator social (ver, por exemplo, TOURAINE 1997). No campo da educação e da juventude, tem se destacado a obra de François Dubet. Mas o próprio Touraine tem textos em que aplica a noção de sujeito social à juventude e à escola (como TOURAINE, 1998). Em geral, via Dubet, sociólogos da juventude e da educação no Brasil adotaram e fizeram circular tal noção, em especial Juarez Dayrell (2003). Diversas ONGs voltadas aos jovens, especialmente aquelas de cunho mais progressista, como a Ação Educativa, também adotaram esta noção e fizeram com que fosse influente nas recentes PPJs no

Brasil.

O que nem sempre é claro é o quanto essa noção corrobora as concepções de políticas para juventude vindas dos organismos supranacionais, como os do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Banco Mundial. Aparentemente, aquela noção soa como desafio à imposição da agenda das PPJs por estes órgãos e pelo próprio Estado. Olhando mais detidamente, inclusive percebendo a circulação de intelectuais orgânicos influentes por entre estas entidades – universidades, ONGs, organizações supranacionais e Estado – percebe-se que, no seu uso concreto, a noção pouco se contrapõe ao sentido definido pelos poderes maiores às PPJs. Na verdade, o próprio Touraine desenvolve a tese de que as políticas sociais devem promover o jovem pobre a ator social na qualidade de consultor do Banco Mundial no Chile. (TOURAINÉ, 1998).

Há, certamente, outras teorias que concorrem para a predominância, na sociologia da juventude e PPJs atuais, do paradigma do jovem como sujeito social. Para tanto, são apropriadas e adotadas naquilo que reforçam este paradigma. É o caso da teoria da reflexividade de Anthony Giddens, que defende a necessidade de estimular o indivíduo, em um mundo de transformação constante, a desenvolver suas capacidades criativas e de ajuste a situações mutantes, que o permita lidar com os riscos de um mundo social submetido ainda mais a contingências. (BECK; GIDDENS; LASH, 1997). Outra influência, menos direta, vem da teoria crítica contemporânea, com Axel Honneth e a teoria do “reconhecimento”. Ela dirá que, em vez da justiça social ou democracia social (luta pela igualdade), as lutas sociais são sobretudo contra a degradação e o desrespeito, bem como contra a exclusão social. As Políticas Públicas, destinadas a certos setores sociais ditos “vulnerabilizados”, em situação de risco, são apresentadas como consequências desta concepção. (COSTA, 2010).

Deste modo, percebe-se que mesmo a teoria crítica se rendeu a um dos temas que se tornou soberano nas ciências sociais – e na economia, quando trata de questões sociais: o tema da inclusão/exclusão, no lugar do tema das desigualdades sociais oriundas da estrutura de classes e da exploração pelo capital. Reveladora aproximação, relativa à noção de sociedade que fundamenta tais teorias, se dá entre a teoria crítica e as teses do capital social e desenvolvimento, como as de Amartya Sen (economista que trabalhou para o Banco Mundial). Para Sen, o cultivo de capital social e o “empoderamento” de pessoas e grupos empobrecidos podem lhe dar “liberdades” (na verdade, capacidades e

habilidades). Tais “liberdades” é que permitiriam a dignificação do sujeito. (KERSTENETZKY, 2000). Sen opera a metamorfose da denúncia da desigualdade em debate sobre a exclusão social, e do ideal da igualdade em equidade. (DOMINGUES, 2003). Sob estas mesmas bases, Ernesto Rodríguez desenvolverá propostas para as PPJs, adotando a noção de “desenvolvimento social” apregoada pelo Banco Mundial. (RODRÍGUEZ, 2003). Sociólogo uruguaio, consultor do Banco Mundial e ex-presidente da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), Rodríguez também será consultor de importante obra publicada pela UNESCO-Brasil. (RODRÍGUEZ et al., 2004).

Admiro como Regina Magalhães de Souza (2009a) reconstrói a trajetória da noção do jovem como sujeito ou ator social nas PPJs na América Latina, demonstrando o embricamento entre textos acadêmicos e documentos emitidos por organismos supranacionais. Primeiro, ela cita o artigo de Henry Kirsch na Revista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), publicado em 1986. Para Souza, Kirsch tipifica exemplarmente o discurso que se construía sobre a juventude: a conjuntura dos anos 1980 na América Latina requeria outra forma de participação da juventude, menos “política” (já que as democracias vinham se estabilizando) e mais “social”, em prol do “desenvolvimento” (em momento de crise social e econômica no continente). A juventude universitária, por exemplo, não deveria fazer movimento estudantil, mas sim prover recursos humanos e lideranças, ser “ator social”. Para Souza (2009a), desde então, meados dos anos 1980, o paradigma do jovem como “ator social” passou a ser um ponto fulcral na formulação e implementação destas políticas para a juventude, ainda que com certas adaptações ao longo do tempo.

Outro termo central, indicando os objetivos desta atuação social, é “desenvolvimento”. O termo aparece nos documentos do Banco Mundial, das agências da ONU e nos planos dos últimos governos federais no Brasil. Não se trata do desenvolvimento no sentido dado a ele pela própria CEPAL em meados do século XX, incentivando intervenções portentosas dos Estados populistas, nos países do “Terceiro Mundo”, para levar a nação à modernidade, ao capitalismo ou à sociedade de mercado (o “desenvolvimentismo”). O desenvolvimento aparece agora como chavão para objetivos mais modestos, mas também mais numerosos: refere-se ao cultivo de capacidades individuais (para o sujeito tornar-se “empregável” e socialmente atuante), mas também à valorização de “capitais

sociais” em potencial de uma localidade (a mobilização de recursos e possibilidades locais para que a comunidade encontre a resolução de seus próprios problemas) e, enfim, ao combate à exclusão de indivíduos e grupos da economia formal (promovendo a “equidade social”). (RODRÍGUEZ et al., 2004).

Uma importante influência, segundo Souza (2009a), foi Alain Touraine. Em meados dos anos 1980, Touraine deixa de tratar dos movimentos sociais como o seu tema principal, passando a se dedicar a compreender o fenômeno que chamou de desmodernização. Touraine, assim como Dubet, não era partidário da tese da desinstitucionalização da vida social, corroída por uma pretensa pós-modernidade – ainda que Dubet inicialmente tenha adotado o termo desinstitucionalização. (CORROCHANO, 2008; DUBET, 1998). Mais moderados, percebem a dificuldade de as instituições sociais realizarem suas clássicas funções de integração dos indivíduos, em uma sociedade partida, cujos componentes constituíam valores e objetivos distintos e até opostos entre si. Por exemplo, o mundo do consumo prega o prazer imediato, enquanto o mundo da produção exige a racionalidade e o esforço. (TOURAINÉ, 1998). Nesta sociedade “dualista”, fragmentada, em desmanche, a luta mais importante não era entre classes desiguais, mas de indivíduos e grupos para não serem “excluídos”. A única saída parece ser possibilitar aos indivíduos “oportunidades [...] de se tornarem os sujeitos da própria existência. [...] Como vivemos em sociedades de mudança e de comunicação, mas também de dessocialização e isolacionismo, devemos consolidar a capacidade de cada pessoa para viver ativamente a mudança”. (TOURAINÉ, 1999, p. 318, 324).

Neste contexto, as políticas de juventude, assim como as escolas, deveriam “incrementar nos jovens a capacidade de se comportarem como atores sociais, ou seja, de modificarem seu entorno social para realizarem projetos pessoais”. (TOURAINÉ, 1998, p. 78). Deste modo, estas políticas podem contribuir para fortalecer no jovem a capacidade de atuar, escolher, julgar e ter relações sociais. Também, fortalecer no jovem a personalidade para resistir a pressões e à falta de estímulos e recompensas, “empoderar” o indivíduo como resistência orgânica e mental (alguns diriam, fomentar sua “resiliência” e “autoestima”).

Com base em Dubet, Corrochano (2008, p. 3) afirma que viveríamos em um momento de “fragilidade das instituições, quando os indivíduos são convidados a construir de modo cada vez mais solitário o seu percurso”. Assistiríamos a uma mutação das

instituições (e não a desinstitucionalização), assim como o declínio de um modo de socialização – em que a socialização era vista como o trabalho de mediação entre valores universais e agentes individuais, ou como a aprendizagem de papéis sociais. Nesta nova configuração, “os adolescentes e os jovens conseguirão, de uma forma mais plena, construir experiências do que interiorizar papéis.” (DUBET, 1998, p. 28). Perdeu-se a unidade do mundo social e as instituições não conseguem mais gerar referências rígidas e enraizadas. Cabe ao indivíduo construir tais referências para si. “Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência.” (DUBET, 1998, p. 31).

Segundo Dubet, o indivíduo se vê diante de diferentes lógicas da ação social: integração (laços de pertencimento), estratégia (interesses em uma sociedade concebida como um mercado) e subjetivação (confronto, de maneira crítica e autônoma, com a sociedade). Para combinar tais lógicas, entretanto, o indivíduo precisa de um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o que pode significar aos mais pobres “novas figuras da dominação e do controle.” (CORROCHANO, 2008, p. 28). Como resposta, Dubet não aponta o retorno da força das instituições, nem o triunfo do indivíduo, mas sim a “redução da escala institucional” e, tal qual em uma orquestra de câmara, os indivíduos são convidados a serem “solistas”, a saber, “empregáveis”. Pode-se completar, solistas de causas pessoais ou locais como voluntários, protagonistas, agentes estratégicos de desenvolvimento, sujeitos sociais.

Certamente, o paradigma do jovem como sujeito social enseja muitos aspectos positivos para a pesquisa. Ao tratá-los fundamentalmente como sujeitos, o paradigma valoriza a escuta dos jovens. Diversos trabalhos se apresentam como interpretação de vozes de mulheres e homens juvenis, outros assumem mesmo a perspectiva de fazer documentários que colhem estas vozes e imagens, por vezes dirigidos pelos próprios sujeitos jovens. (DAYRELL, 2003; SÃO PAULO, 2007). Tal perspectiva considera os jovens como pessoas com autonomia e capacidade decisória, qualidades que os permitem assumir dadas perspectivas e construir certas ideias que não seriam possíveis a pessoas já adultas – com outras relações com as instituições sociais e outras experiências de vida. Há um forte tom de engajamento nas causas dos jovens das camadas populares, com a denúncia das dificuldades socioeconômicas que os têm

afetado.

Este paradigma afirma que o jovem se torna sujeito mais ativo em sua própria socialização, ainda que com o risco da precariedade e de reversão de conquistas, em especial aos jovens pobres. A partir dele se fazem propostas para educação e políticas públicas, em torno do objetivo de prover o jovem de recursos e informações para que eles próprios consigam conduzir suas vidas e dar coerência às diferentes experiências por entre instituições instáveis e incoerentes entre si (família, escola, trabalho, mídia, consumo etc.). Busca assim, primeiro, permitir que o jovem enfrente a precariedade da condição juvenil contemporânea – com o auxílio das PPJs. Segundo, contribuir para que o jovem faça a gestão do presente e, terceiro, para que o jovem constitua projetos de futuro – desafios os quais as escolas poderiam dar grande auxílio aos jovens.

Há entretanto, um grande limite do paradigma do jovem como sujeito social. Ele reside nos fortes elos entre as teorias e ideias de Touraine sobre o ator social e as das agências supranacionais, incluindo pontos nodais como: uma concepção individualista sobre a constituição da sociedade contemporânea; uma percepção do alcance limitado, local, “comunitário”, da atuação destes atores sociais; uma noção conformista de história e de sociedade, já que o máximo que se pode fazer, no campo das políticas sociais, é “civilizar” o capitalismo neoliberal, ou seja, não há possibilidade de superar o capitalismo nem mesmo em sua versão neoliberal, versão que favorece a livre concorrência internacional, a “reforma” do Estado (que rompe com o modelo de bem-estar social) e a flexibilização e a precarização do mundo do trabalho e do trabalhador. Considerando esta relativa identidade de fundo entre o discurso das agências e o paradigma do jovem como sujeito social, há de se apontar uma série de problemas e riscos neste paradigma, quando de sua aplicação na sociologia da juventude.

Talvez a mais grave seja a subsunção acrítica das pesquisas sociais sobre juventude a concepções e ideologias elaboradas pelos organismos internacionais para as PPJs, em especial o Banco Mundial e órgãos da ONU (no Brasil, em destaque a UNESCO). Diversos chavões que rondam o paradigma do jovem como sujeito social são oriundos destes organismos. Por exemplo, a ideia de “protagonismo juvenil”, já contida em germe no título do Ano Internacional da ONU da Juventude, em 1985: “Participação, Desenvolvimento e Paz”. (SOUZA, 2009b). Contudo, a principal formulação desta noção se deu no interior das fundações empresariais brasileiras, que patrocinaram o

livro do sociólogo (e empresário do mercado social) Antonio Carlos Gomes da Costa: *Protagonismo juvenil*, publicado em 2000. (DE TOMMASI, 2005). Por outro lado, se protagonismo juvenil teve grande sucesso no chamado Terceiro Setor, não ganhou o mesmo prestígio no mundo acadêmico. (SOUZA, 2009a). Este desprestígio permite à academia dizer que não se engajou nas ideologias das agências supranacionais, criticando a imprecisão do termo – enquanto ideias bem mais fundamentais, oriundas destas mesmas agências, que cabem em outros rótulos supostamente menos ambíguos, adentram o discurso acadêmico sobre a juventude.

O segundo chavão foi “empoderamento juvenil”, adotado pelo Banco Mundial nas pesquisas *Vozes Jovens I e II* e centro da chamada “Estratégia de Dakar” (Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas, em 2002). Na Estratégia de Dakar, empoderamento foi descrito como a “identificação e a defesa das iniciativas que dão poderes aos jovens para terem controle maior sobre seus destinos individuais e coletivos e sobre sua capacidade de contribuir efetivamente para o progresso da humanidade.” (apud FURIATI, 2010, p. 41). Contudo, esta e outras temáticas da Estratégia já estavam quase todas elaboradas pelo Programa de Ação Mundial das Nações Unidas de 1985. ou seja, a Estratégia não foi criada pela “juventude mundial”, mas foi sim uma atualização do Programa das Nações Unidas. O empoderamento também foi adotado pelo Plano Plurianual do primeiro governo Lula (2003-2007), alinhada à Estratégia do Banco Mundial para o Brasil e também à Meta de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas. (FURIATI, 2010).

Forte também é o termo jovem como “ator estratégico do desenvolvimento”, como no Plano Nacional de Juventude. É uma ideia/termo/chavão oriundo do Banco Mundial (2004), novamente com suas pesquisas *Vozes Jovens I e II*. Para Gonzales e Guareschi (2009), ainda que a noção busque superar a imagem do jovem como problema, preserva a mesma intenção de assegurar uma passagem segura para a vida adulta que não ameace a ordem vigente. A diferença é que, agora, o jovem é a “solução” - solução da exclusão social, ainda que ela mesma ameace estes jovens. Mas a origem do termo são os documentos expedidos entre 1985 e 2005, pela própria ONU ou suas agências, como a CEPAL e a UNESCO.

Concorre para o perigo da adoção acrítica destas concepções, como desenvolvimento social, empoderamento, capital social, desenvolvimento humano, protagonismo juvenil,

participação social, voluntariado, ação social, ação comunitária etc., o fato de que elas, em geral, são imprecisas e auto-recursivas nas suas definições. (CASTRO, 2006).

O segundo risco é a adoção de uma concepção pacificadora e apaziguadora da juventude e da ação social, que desconsidera as possibilidades de transformação social significativa (ou reduz a transformação social a ações com impacto local), nem mesmo para além do modelo "neoliberal" de capitalismo. Ele está ligado ao risco do uso manipulatório da noção do jovem como sujeito social. Segundo Castro (2006, p. 12), em relação à implementação do Programa Escola da Paz, com coordenação da UNESCO-Brasil, no Rio de Janeiro, no início dos anos 2000: “os protagonistas eram objeto de intervenção, e o protagonismo era menos ouvir e conhecer os jovens e mais uma metodologia de intervenção social”, em uma espécie de “pedagogia pacificadora”.

Para tanto, realiza-se uma ressignificação de termos como cidadania. A cidadania é transformada em ação social ou comunitária somada à capacidade de buscar a efetivação de seus direitos que, na verdade, são serviços. A participação política é reduzida à consulta sobre o modo como podem operar as PPJs e a participação na execução das ações (via voluntariado, ação comunitária, participação em conselhos, formando uma ONG etc.). Segundo Souza (2009a; 2009b), jovens são chamados a participar de “formulação de políticas” e de decisões sobre eles. Mas o são por vias – tais como conferências, conselhos, fóruns etc. - que dificultam muito uma participação que leve à ruptura e contestação. Segundo ela, as questões sociais e as soluções já chegam mais ou menos pré-determinadas, assim como o quadro analítico para debates se apresenta de modo mais ou menos fechado, o que impede a transgressão. No fundo, a participação dos jovens nas PPJs torna-se uma estratégia de construção de consenso para uma política pré-definida.

Outro risco é o de assumir-se uma concepção despolitizadora de participação ou ação social. A defendida “atuação social” ou ação social resume-se a defender interesses locais e acesso a serviços, não direitos, e a fazer coisas, ou seja, executar tarefas e formalizar medidas já decididas. Não se trata de participação no poder e nos debates decisórios sobre o sentido das políticas. (SOUZA, 2009b). Afirma-se no campo das PPJs e do Terceiro Setor, em especial pela influência das “comunidades epistêmicas internacionais” - destacando a UNESCO e o Banco Mundial (FURIATI, 2010) -, que a ação social é o que resta aos sujeitos, inclusive aos jovens, diante de uma sociedade que

se fragmentou e se tornou mero aglomerado de atores sociais em atividade e negociação. Certas interpretações sobre o que dizem a respeito do ator social, de Touraine e Dubet, mas também Giddens e mesmo Honneth, podem levar os pesquisadores, de modo mais ou menos empolgado, a concordar com o discurso e a ideologia elaborada sob os auspícios das comunidades epistêmicas internacionais.

O “espaço público” apresenta-se, por esta perspectiva, como um “cenário” de atores sociais atomizados por interesses particulares, atores como indivíduos, ONGs, empresas e mesmo o Estado. (SOUZA, 2009b). Pergunta, de modo irônico, De Tommasi (2007), “será, como me disse outro dia um gestor de políticas públicas de juventude, que os jovens brasileiros não precisam mais fazer passeatas na rua porque hoje cada um deles pode criar sua ONG?” (p. 12). Assim ela responde: hoje, “as reivindicações por direitos são substituídas pela expressão de listas de 'demandas' específicas, possíveis de ser respondidas por meio da implementação de programas e projetos focalizados, que transformam os demandantes em público-alvo de alguma ação”. (DE TOMMASI, 2007, p. 14). O enfoque se torna mais psicossocial que político e mais individualista, direcionado para a mudanças de valores e atitudes: para adquirir competências, para inclusão no “desenvolvimento” e para problemas imediatos e locais.

Os desvios semânticos avançam sobre termos que outrora se tentou colocar à sombra, que precisam ser ressignificados sob as novas roupagens. Por exemplo, a ação social acima concebida, por vezes é identificada, como na publicação oficial sobre a 1ª Conferência Nacional de PPJ, como “participação política”, que agora prima por atuar pela “inclusão social”. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009). Até mesmo o termo usado por ativistas anarquistas para definir as estratégias de enfrentamento aos poderes constituídos, a “ação direta”, ganha novo sentido: ela passaria a identificar a decisão de formar ONGs e atuar como voluntário, em vez de militar no movimento estudantil, em partidos e sindicatos. (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 34; também citado por CASTRO; ABRAMOVAY, 2009, p. 37).

No segundo governo Lula (2007-2010), o termo jovem como sujeito de direitos ganhou proeminência no discurso oficial. Segundo Souza (2009b), porém, o termo também já tinha sido apropriado pelas ONGs desde os anos 1990 e pelas agências internacionais nos anos 2000. Para estas agências, como anunciado acima, os direitos são traduzidos como “serviços” - como no livro da UNESCO-Brasil, *Políticas de/para/com juventudes*

(RODRÍGUEZ et al., 2004). Já o “sujeito” (de direitos) é o que “faz”, ou seja, o que desenvolve seus “potenciais”, capacidades ou habilidades para contribuir com a solução dos problemas sociais (o “desenvolvimento”) e que tem a incumbência de assegurar os direitos, ou seja, os “serviços”. (SOUZA, 2009b).

Deste modo, segundo Furiati (2010), o segundo governo Lula, ao adotar o termo “sujeito de direitos”, teria apenas atualizado a noção de ator estratégico do desenvolvimento. Na prática, as PPJs implementadas foram, sobretudo, políticas de “inclusão social” da juventude pobre (o ProJovem Integrado), juventude que é pensada ainda em uma perspectiva adultocêntrica e estigmatizadora. O imaginário do jovem-problema e transgressor continua operando por sob as roupagens do discurso do jovem como sujeito social e sujeito de direitos.

2.4 “Contrabandos” à sociologia da juventude

Em um de seus brilhantes cursos sobre Karl Marx, Octávio Ianni nos ensinou que havia contrabandos orientalistas na obra do economista e filósofo alemão. As ideias preconceituosas e disparatadas sobre a Ásia e as civilizações não-ocidentais, cultivadas no século XIX, foram capazes mesmo de atravessar a couraça lógica das poderosas teorias de Marx. (SAID, 1990). Aprendíamos que todos somos filhos de nosso tempo, assim como o foi Marx, mas que também poderíamos identificar e combater tais contrabandos ideológicos por meio do cultivo da boa imaginação sociológica, a que tanto prezava Wright Mills (1959). Também, não significava que devemos simplesmente rejeitar um autor ou mesma uma tendência teórica por identificarmos nela um ou mais destes contrabandos, já que cada pensador e teoria podem trazer, em contrapartida, ideias e posições criativas e reveladoras sobre nosso tempo e nossos modos de ser.

A adoção do termo contrabando, aqui, deve-se mais à inspiração de Pierre Bourdieu, que em um dos capítulos de *O poder simbólico* alerta sobre o perigo de que os “poderes constituídos” (como o Estado e agências financiadoras de pesquisa) passem a determinar o tema, as perspectivas e mesmo os conceitos da pesquisa sociológica. A sociologia corria, assim, o risco de perder sua capacidade crítica, de conseguir ir para

além das aparências e das explanações do senso comum. O discurso sociológico poder-se-ia tornar mero senso comum refinado. (BOURDIEU, 1988).

É este risco que corre a sociologia da juventude na atualidade. Por tempos, a sociologia da juventude no Brasil, ainda que pequena, tratou sobretudo de compreender os movimentos estudantis, como na exemplar obra de Marialice M. Foracchi (1972). Nos anos 1970 e 80, o porquê destes movimentos terem perdido sua força.

A partir dos anos 1990, a produção das ciências sociais sobre juventude cresce muito, mas seu tema é outro, suas preocupações são diferentes. Destaca-se o tema das Políticas Públicas da Juventude (PPJs). Tanto a noção do jovem como sujeito social, quanto a nova noção de desenvolvimento, mas também o termo Políticas Públicas, desembarcam na América Latina nos anos 1980, por meio da ONU e Banco Mundial. No Brasil, mais a partir dos anos 1990.

Pablo Ortellado tem afirmado que as instituições universitárias de pesquisa ficaram por muitos anos quase que completamente desatentas para com os movimentos juvenis, que continuaram a acontecer, sobretudo o movimento antiglobalização (no final do século passado e no início do presente) e o Movimento Passe Livre (MPL). (ORTELLADO, 2013). É claro que houve trabalhos importantes sobre o assunto, como o de Janice Tirelli P. de Sousa (1999), mas eles foram bem minoritários diante do grosso da produção. Isto explica o ar de espanto de muitos cientistas sociais diante das Jornadas de Junho de 2013, assim como a interpretação de que elas foram fruto de uma suposta “espontaneidade”, ignorando a história de organização e atuação de coletivos juvenis como o MPL. O jovem ativista das Jornadas de Junho é o “outro” jovem com quem se estranham as ciências sociais de hoje – enquanto que a sociologia da juventude dos anos 1960 e 70 tinha como sujeito ausente os jovens das camadas populares.

Nos dias atuais, falar da juventude passou a ser falar de PPJs. E juventude passa a ser, antes, motivação para falar de Políticas Públicas, mais do que da própria juventude em si – e mais do que propriamente realizar PPJs. Vide lá, novamente, o livro “oficial” da 1ª Conferência Nacional de PPJs. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009). Ele reconhece, na introdução das organizadoras, que os diferentes sujeitos que participaram da Conferência tendiam a tornar equivalentes PPJs e juventude, dado que sempre chamaram o evento de “Conferência Nacional de Juventude”. De modo revelador,

vários textos que comentam as PPJs também chamam o evento de “Conferência Nacional de Juventude”. (como SOUZA, 2011).

Durante os governos Lula (2003-2010), a PPJ mais forte foi o ProJovem, de caráter fortemente “inclusivo”, talvez assistencialista, tentando combinar transferência de renda, permanência escolar, oficinas socioeducativas e ação comunitária (SPÓSITO, 2008) – com base no modelo do Agente Jovem, implementado no segundo governo Fernando Henrique Cardoso (2006-2009). Como visto, há uma distância entre o “discurso” (jovem como cidadão ativo ou mesmo protagonista) e a prática (mais assistencialista, “adultocêntrica” e com base no imaginário do “jovem problema”).

Entretanto, as instituições universitárias de pesquisa, a dita academia, têm adotado amplamente as noções, categorias e ideologias disseminadas pelos que pautaram a atual feição das PPJs e o discurso legitimador delas, como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e a Organização Ibero-Americana da Juventude. Por vezes adotando termos mais refinados, se fazem presentes as noções disseminadas pelas comunidades epistêmicas internacionais, com fortes reverberações no chamado “Terceiro Setor” e nos governos federal e locais, noções como protagonismo juvenil, voluntariado, inclusão social, desenvolvimento social, ação social, jovem como solução etc.

Isto não significa negar a importância de pesquisas sobre as PPJs e mesmo sobre estas categorias e ideologias. Ao contrário, isto é fundamental, mas, para tanto, é necessário a capacidade de se distanciar criticamente, o que pode permitir posterior reaproximação propositiva para a transformação da realidade, em vez da aceitação passiva ou disfarçada do discurso oficial. O próprio termo “Observatório”, que denomina importantes núcleos de pesquisa sobre a juventude em universidades brasileiras, tem sua origem, ou ao menos a sua disseminação, naquelas comunidades epistêmicas internacionais. Está presente, por exemplo, em artigo propositivo de Ernesto Rodríguez (2003), que foi consultor do Banco Mundial e presidente da Organização Ibero-Americana de Juventude.

Isto também não significa negar a força das obras de autores como Alain Touraine e François Dubet, nem a validade de diversos aspectos do paradigma do sujeito social (e do jovem como sujeito social). Se Octavio Ianni, notável marxista brasileiro, nos recomendava ler com distanciamento crítico a obra de seu mestre, compreendendo a

inserção dela em um dado contexto histórico e político, o mesmo é preciso fazer com estes grandes inspiradores da sociologia da juventude contemporânea. Lembrar, inclusive, que alguns deles, lá fora e aqui, não são apenas pesquisadores acadêmicos, mas também consultores e assessores destas agências internacionais. Isto não é necessariamente um problema, por si só não deve ser condenado. A ressalva é quando, como neste caso, a imaginação sociológica deixa de sê-la, pois se submete a categorias, noções e ideias que ficam a salvo da análise crítica.

Conclusão

Penso que há uma via interessante de compreender as juventudes brasileiras – mas, jamais uma fórmula pronta destinada a tudo responder. Trata-se do olhar dialético sobre as juventudes. Uma mirada histórica sobre as sociedades modernas pode perceber os contornos da condição juvenil como dialética, ou seja, as juventudes se movem, contraditoriamente, entre processos de institucionalização e autonomia dos jovens. A dialética da juventude se dá pela presença de elementos contraditórios no interior das instituições criadas para a suposta socialização dos jovens, como as escolas. Estes elementos sempre colocaram o que se definiu como oficial em estado de contestação, em estado de possível superação. Tais elementos são oriundos da possibilidade de autoconstrução, pelos jovens, de formas de pensar e agir diversas daquelas desenhadas institucionalmente – ainda que esta proximidade entre tantos sujeitos jovens tenha sido proporcionada, justamente, pelas instituições. As juventudes na sociedade moderna sempre estiveram envoltas em tensões, conflitos, rearranjos institucionais e resistências contra-instituintes. As juventudes foram e são parte das lutas sociais para estabelecer o domínio de certos grupos sociais, seu projeto político e visão de mundo. E parte das lutas para resistir a este domínio. (GROPPO, 2000, 2004).

Este olhar dialético sobre as juventudes pode ajudar a entender não apenas os sentidos destas novas institucionalidades sobre as juventudes, oriundas das PPJs, mas também dos sentidos das Jornadas de Junho de 2013 e de outras mobilizações de coletivos formados por jovens. Também, compreender a possível relação entre eles, as PPJs e as Jornadas de Junho, a institucionalidade e a revolta, ou seja, analisar a sua unidade

contraditória. Depois de tantos anos falando oficialmente sobre juventude e PPJs, propondo uma dada participação social dos jovens em favor do “desenvolvimento” (pessoal e social), eis que nos deparamos com coletivos juvenis organizando manifestações que arrastaram milhares de pessoas em grandes cidades do país, discutindo questões amplas e profundas relacionadas à estrutura socioeconômica e política. Tão paradoxal quanto, a inserção posterior de pautas e sujeitos sociais pouco progressistas, como o nacionalismo ufanista e grupos direitistas que, em São Paulo, chegaram a entrar em conflito com vários dos manifestantes originais.

Depois de tantos anos deixando-se levar pelos discursos oficiais das agências internacionais e dos governos sobre a juventude, a dita academia surpreendeu-se com ações juvenis coletivas muito politizadas e radicalizadas, que ganharam um tamanho inesperado. Quiçá a sociologia da juventude repense seus fundamentos e práticas. Não para que consiga prever fenômenos como as Jornadas de Junho de 2013 (e a sociologia não é mesmo a arte da previsão, assim como acontecimentos como este não são previsíveis), mas para que não seja pega tão desprevenida diante do que pensam e fazem os jovens reais, de carne e osso.

CAPÍTULO 3: O JOVEM EDUCANDO E O JOVEM VOLUNTÁRIO, SEGUNDO GESTORES DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS-SP

As ações educativas de caráter não escolar, voltadas para jovens, no Brasil, têm crescido em quantidade, diversidade e importância. Neste capítulo, tento compreender estas ações a partir do conceito de práticas socioeducativas e da noção de campo das práticas socioeducativas. Busco, também, avaliar as concepções de jovem e juventude que fundamentam estas ações, a partir do discurso elaborado por gestores de programas, projetos e ações de caráter socioeducativo para jovens das camadas populares.

Para tanto, este texto se estrutura em 6 partes. Na primeira, descrevo a pesquisa que deu origem a ele, destacando seus objetivos, metodologia e a equipe de pesquisa. Na segunda parte, apresento a definição de campo das práticas socioeducativas e suas principais características no Brasil (no que se refere aos jovens educandos). Na terceira, faço uma caracterização sintética do campo das práticas socioeducativas para jovens em dois municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP (RMC), alvos desta investigação: Americana e Santa Bárbara d'Oeste. Na quarta e quinta partes, apresento os resultados das entrevistas com os gestores das 9 ações pesquisadas, que têm jovens como educandos e/ou voluntários nestes dois municípios. Por fim, as considerações finais, que traçam um perfil das concepções de juventude sustentadas por estas práticas socioeducativas na RMC, e buscam apontar possíveis consequências, na dinâmica das relações sociais e educacionais, da ativação destas concepções.

3.1 A pesquisa

No 1º semestre de 2013, Débora Luci da Costa, Elaine Marinho e Gabriela de Souza Cia, então graduandas em Serviço Social, realizaram levantamento de práticas socioeducativas em Americana-SP e municípios próximos e entrevistas com gestores, como parte da Iniciação Científica de cada uma, amparadas com bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (PIBIC-CNPq), no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Unidade Americana, sob minha orientação.

Estas pesquisas de Iniciação Científica se encerraram em agosto de 2013, quando eu era ainda docente do UNISAL. Elas foram muito importantes para a minha pesquisa de Produtividade em Pesquisa, quando orientei as estudantes no levantamento de dados, na preparação do roteiro de entrevistas e na realização destas entrevistas. Houve um interessante trabalho de discussão teórica e conceitual, expresso nos relatórios finais das estudantes (Gabriela Cia completou o período de pesquisa iniciado por Elaine Marinho), mas não houve tempo para análise e interpretação das entrevistas que foram realizadas.

Justamente, a análise e interpretação das entrevistas feitas com alguns gestores de práticas socioeducativas com jovens em Americana e Santa Bárbara d'Oeste, são os objetivos deste texto. Interessava-nos compreender os sentidos atribuídos à juventude por estes gestores, que administram instituições, projetos ou ações de caráter socioeducativo que têm jovens como seus educandos e/ou voluntários. A inclusão da categoria de jovens voluntários nesta investigação se deve à importância que tal categoria adquiriu nas políticas sociais e nas Políticas Públicas de Juventude no Brasil contemporâneo. A categoria, por vezes, aparece em termos correlatos, como “protagonismo juvenil”, “agente social”, “ator estratégico de desenvolvimento”, entre outros. É até característico, ao menos em programas públicos de transferência de renda a jovens – como o ProJovem e o Geração XXI, organizados pelos municípios em parceria com organizações da sociedade civil, com financiamento do governo federal (ProJovem) ou estadual paulista (Geração XXI) – que o mesmo educando jovem tenha, como contrapartida à bolsa, que realizar atividades de “desenvolvimento comunitário”, edificando a paradoxal categoria do “voluntário compulsório”. (SPOSITO, 2008).

A estratégia desta investigação partiu do levantamento de instituições, programas,

projetos e ações em Americana-SP e seu município vizinho, Santa Bárbara d'Oeste, que declaravam que tinham jovens como educandos e/ou voluntários. Fez-se uso de uma listagem inicial levantada em pesquisa anterior, que tratou de práticas socioeducativas em geral, em Americana e Santa Bárbara d'Oeste. (GROPPO; MARINHO; COSTA, 2013). As bolsistas contataram estas instituições e ações e verificaram inicialmente que 14 delas declaravam ter educandos jovens (em geral, com menos de 18 anos, ou seja, adolescentes) e 21 declaravam ter voluntários jovens. Foram definidas 15 instituições ou projetos que aparentavam ter maior relevância, ao mesmo tempo que abarcavam a diversidade de ações. Destas, foi possível entrevistar os gestores de 10 projetos ou instituições: 5 deles tendo os jovens como educandos (2 de Americana e 3 de Santa Bárbara d'Oeste); 5 deles tendo os jovens como voluntários (todos de Americana). Posteriormente, no momento da realização das entrevistas, 3 dos gestores das ações declararam que elas possuíam tanto educandos quanto voluntários jovens e se que constatou que 1 das ações não tinha, efetivamente, nem educandos nem voluntários jovens.

A estratégia usada para contatar as instituições e marcar as entrevistas foi a de visitá-las, pessoalmente. Como visto, isso nem sempre surtiu efeito. Algumas instituições eram bastante receptivas de início, outras desde o começo afirmaram não dispor de tempo para atender as pesquisadoras, justificativa alegada, enfim, também por algumas entidades que de início nos haviam recebido bem. Em alguns casos, o profissional ou gestor responsável pediu para que a pesquisadora deixasse o roteiro de questões ou o enviasse por e-mail, mas estes não responderam ou não puderam responder. Houve, enfim, os que responderam as questões na entrevista de maneira evasiva e/ou apressada. Mesmo estas entrevistas realizadas sob o signo da pressa ou apreensão foram consideradas e não foram descartadas, pois se o objetivo era compreender as representações que fazem sobre os jovens, tais respostas evasivas e rápidas também contiveram revelações e bons indícios. No conjunto, ao lado de entrevistas respondidas com maior esmero e atenção, ajudam a atender o objetivo da investigação.

3.2 As práticas socioeducativas e os jovens

Defino práticas socioeducativas como as ações de caráter educativo que têm a intenção de intervir em problemas sociais vividos por seus educandos. Elas tendem a se dar fora da educação escolar e dos sistemas de ensino, mas é possível que ocorram no próprio espaço da escola e até mesmo em atividades geridas pela escola mas distintas das disciplinas inscritas no currículo oficial (como a Escola da Família, que ocorrem nos finais de semana em diversas escolas estaduais paulistas).

A noção, práticas socioeducativas, é inspirado no termo “medidas socioeducativas”, estipuladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069 de 1990 (BRASIL, 1990), como forma de lidar com os adolescentes que entraram “em conflito com a lei”. Mais recentemente, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), de 2009, referendou o termo “ações socioeducativas”, com sentido análogo ao usado acima para definir práticas socioeducativas. (BRASIL, 2009a).

Por ter desenvolvido diversos trabalhos fazendo uso do termo práticas socioeducativas (reunidos em GROppo et al., 2013), prefiro mantê-lo aqui. Nestes trabalhos, também desenvolvi a tese de que, no Brasil, tem se constituído um campo social – na definição de Pierre Bourdieu (1989, 1998) – em torno das práticas socioeducativas. O campo social é um “espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”. (ORTIZ, 1983, p. 19). Por exemplo, se no campo da ciência há um embate em torno da autoridade científica, no campo da arte a disputa é sobre a legitimidade dos produtos artísticos.

O campo das práticas socioeducativas no Brasil tem, como uma das suas principais origens, a educação popular e a educação nos movimentos sociais dos anos 1960, que tiveram sobrevida na resistência ao Regime Militar. Neste primeiro momento, se constituiu uma série de ações de caráter educativo não escolar para populações que estavam à margem dos sistemas escolares. Ações que tinham a intenção de intervir nos problemas sociais enfrentados por estas populações urbanas e rurais e que tinham, em seu horizonte, o desejo de uma transformação das próprias estruturas sociais, promotoras da desigualdade e da exploração. Não havia uma atuação intencional em

prol da formação de um campo específico para estas práticas socioeducativas, mas sim uma estratégia pedagógica-política em prol da conscientização e mobilização de camadas populares. (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009). Contudo, a educação popular e a educação nos movimentos sociais deu início à constituição deste campo que logo, porém, seria ressignificado.

Nos anos 1990, viu-se consolidar no Brasil o que chamo de “mercado social”, em torno de organizações do chamado “terceiro setor” - algumas das quais eram, originalmente, entidades que assessoravam os movimentos sociais supracitados. Mais característicos do chamado “terceiro setor” têm sido as Organizações Não Governamentais (ONGs) e as fundações empresariais (voltadas para a dita “responsabilidade social”). Estas organizações do chamado “terceiro setor”, por vezes apresentado como sinônimo de “sociedade civil”, recebem enorme projeção na atualidade, ganhando mesmo a hegemonia no interior deste campo de práticas que combinam o “educacional” com o “assistencial”, o campo das práticas socioeducativas. Chegam mesmo a configurar um “mercado social”, subsetor econômico em que se investe, se busca o lucro, se consegue ocupação profissional e se constroem carreiras, ainda que uma larga base da força de trabalho venha do chamado voluntariado.

Contudo, ainda nos anos 1990, este crescente “mercado social” sustentou uma série de práticas socioeducativas que se autodenominaram ou foram denominadas como educação não formal. Pelo fato deste mercado estar em processo de regulamentação e institucionalização, praticamente sem leis que regessem de modo mais estrito suas práticas educativas, o termo educação não formal parecia adequado para nomear tais intervenções educativas não escolares que primavam pela criatividade dos educadores, pela escolha dos educandos e pela flexibilidade de métodos e conteúdos. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001). Ainda que encontrando terreno fértil nas entidades, projetos e ações de cunho socioassistencial, a educação não formal tendeu a valorizar o “educativo” da fórmula “socioeducativo”: criatividade nas metodologias, liberdade de adesão, flexibilidade dos conteúdos.

Dada a intensa produção de legislações e regulamentações pelo Estado, desde então, e dada a crescente especialização do próprio “mercado social”, este intervalo de tempo no qual primava a não formalidade parece ter se esgotado. Entre as leis e regulamentações, destacam-se aquelas vindas da Assistência Social, mas também as que tratam da

Educação, da Saúde, dos direitos da criança, do adolescente, do jovem e do idoso, bem como as diversas Políticas Públicas. Além delas e da especialização do mercado social, em prol da consolidação do campo das práticas socioeducativas, há de se citar a definição dos papéis dos diversos agentes sociais neste campo em formação: governo federal (em geral, financiador e fiscalizador), governos estaduais e, em maior medida, municipais (com papel de implementadores), organizações da sociedade civil (principais realizadores das práticas, em parceria com os governos), conselhos (reunindo a sociedade civil e/ou governos para tratar de temas como saúde, educação e proteção aos direitos das crianças, adolescentes, idosos, mulheres etc.), entre outros.

A concepção dominante no campo das práticas socioeducativas tem sido mais bem definida pela pedagogia social, cuja versão mais recente tende a adotar o que chamo de paradigma da “inclusão social”. (SILVA, 2010). Novamente, o “social” do termo “socioeducativo” volta a ser proeminente. Mas seu sentido é diverso daquele da educação popular, pois que se trata menos de transformar as estruturas sociais injustas e desiguais e mais de educar o indivíduo ou o grupo “excluído” (ou “em situação de risco”, ou “vulnerável”) para que ele tenha recursos ou condições (ou “capacitações”, ou “liberdades”, ou “capital social e humano”) que permitam-no ser “incluído” na sociedade vigente. Sociedade esta que é vista como dada, “natural”, pouco questionada mesmo em sua versão neoliberal contemporânea.

Este paradigma da “inclusão social” vem se tornando hegemônico no campo das práticas socioeducativas. E não apenas nele, mas também naqueles setores aos quais tal campo tende a funcionar como “prestador de serviços”, como a Assistência Social e as Políticas Públicas. No centro deste paradigma, como dito, está o objetivo de promover inclusão, cuidado e prevenção para os educandos, oriundos das camadas populares. Desta maneira, acredita o paradigma, estes sujeitos poderiam ser reinseridos na sociedade vigente e nas redes formais de economia e trabalho, quando excluídos, ou seriam instruídos e habilitados a não se excluírem dela, quando vulneráveis ou em condição de risco.

Diversas destas práticas socioeducativas têm como alvo – na qualidade de educandos, mas também de voluntários – os jovens. De acordo com a legislação vigente, a qual regula parte relevante destas práticas, há uma sobreposição entre adolescência e juventude entre os 15 e 18 anos (já que o ECA define adolescência dos 12 aos 18 anos, e

o Estatuto da Juventude delimita a juventude dos 15 aos 29 anos). (BRASIL, 2013, 1990). Desta juventude legalmente estabelecida, é justamente esta sua faixa “adolescente” (dos 15 aos 18 anos) aquela mais atendida pelo campo das práticas socioeducativas. Três são os tipos de práticas mais voltados aos jovens, sobretudo a esta faixa adolescente: as medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei (subsidiando o setor judiciário para a infância e a adolescência); práticas a serviço das redes socioassistenciais, sobretudo municipais, que têm adolescentes como educandos; e programas de transferência de renda a jovens (subsidiando as Políticas Públicas de Juventude).

Nas medidas socioeducativas, o campo das práticas socioeducativas – por meio de governos municipais, em geral em parceria com organizações da sociedade civil – atua como subsidiário do setor judiciário para a infância e adolescência. O judiciário encaminha adolescentes em conflito com a lei para medidas como prestação de serviços e liberdade assistida. Elas não serão tratadas neste trabalho, o que de modo algum significa negar a sua importância e sua presença nos municípios estudados.

Nos programas de transferência de renda aos jovens, destaca-se o conjunto de programas em torno do ProJovem, do governo federal, hoje sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Há uma modalidade voltada aos adolescentes (ProJovem Adolescente), que destina uma bolsa, ou um complemento ao Bolsa Família, à família do adolescente que frequenta o programa. As demais modalidades destinam-se a jovens de 18 a 29 anos, que recebem eles próprios uma bolsa, desde que frequentem as aulas das disciplinas escolares (para completar o ensino básico), participem de oficinas educativas e desenvolvam uma ação comunitária. Se as disciplinas escolares caracterizam o ProJovem como um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas oficinas e na ação comunitária está presente o campo das práticas socioeducativas, em geral na forma de organizações da sociedade civil que as realizam ou coordenam. Assim, este campo também se torna subsidiário das Políticas Públicas de Juventude. Paradoxalmente, estas práticas, que poderiam ser associadas à educação não formal e ao voluntariado, têm cunho obrigatório ao jovem, consideradas como contrapartidas à bolsa (assim como a frequência às aulas das disciplinas escolares). Nos dois municípios pesquisados, há apenas um projeto deste tipo: o Geração XXI, versão do governo estadual paulista para o antigo programa federal Agente Jovem (que deu origem ao

ProJovem Adolescente). O Geração XXI não será aqui tratado, pois a entidade que o implementa alegou não ter tempo para conceder entrevista às pesquisadoras.

Enfim, temos as práticas educativas subsidiárias das redes socioassistenciais dos municípios. Elas foram as mais proeminentes nesta pesquisa, dando mesmo o tom principal do campo das práticas socioeducativas para adolescentes e jovens nestes dois municípios da RMC.

Contudo, como se verá, há ainda outras práticas socioeducativas, em que os jovens são importantes como educandos e/ou voluntários, que transcendem estes três setores. Mas são minoritárias, em especial quando têm adolescentes e jovens apenas como educandos. Elas serão melhor descritas a seguir.

3.3 As práticas socioeducativas e os jovens em Americana e Santa Bárbara d'Oeste

Americana e Santa Bárbara d'Oeste são dois municípios conurbados que fazem parte da Região Metropolitana de Campinas. Americana tinha, em 2013, 224.551 habitantes estimados e Santa Bárbara d'Oeste, em 2008, 187.908 habitantes estimados. Os municípios têm população no campo e atividade rural muito pequenas, em contraste com suas atividades comerciais e industriais. Americana, cujos dados sociais e econômicos estão mais bem descritos, possui boa renda per capita e bons indicadores sociais. (MUNICÍPIO DE SANTA BÁRBARA D'OESTE, 2014; PREFEITURA DE AMERICANA, 2014). Mas as cidades possuem inúmeros problemas sociais, relativos a pessoas em situação de rua, violência contra crianças e adolescentes, desemprego juvenil, entre outros, o que se reflete em dadas características de suas redes socioassistenciais. As cidades possuem instituições universitárias de caráter privado (particular e comunitário), cujos estudantes também costumam participar como voluntários e estagiários em instituições e projetos socioeducativos. É o caso de diversos estudantes dos cursos de Serviço Social e Pedagogia do UNISAL, Americana, bastante atuantes como estagiários e mesmo voluntários em práticas socioeducativas.

Ambos os municípios têm enfrentado diversas crises em sua política municipal, envolvendo os poderes legislativo e executivo. Mas tendem a desenvolver uma

relevante rede socioassistencial, em parte atendendo a legislação nesta área, instalando Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em regiões tidas como de maior “vulnerabilidade social”, os quais articulam parcerias com instituições da sociedade civil que buscaram atender a Tipificação da Assistência Social e se enquadraram em suas categorias – em boa parte, desenvolvendo o que descrevo como práticas socioeducativas. (BRASIL, 2009b). A maioria das 15 ações ou projetos escolhidos para serem investigados, conforme dito no item anterior, fazem parte desta rede socioassistencial.

Ainda no campo das práticas socioeducativas, no que se refere aos adolescentes, há de se destacar a instalação em Americana do Núcleo de Assistência Integrada de Americana (NAIA), para o encaminhamento de adolescentes em conflito com a lei, com base no modelo bem-sucedido do Núcleo de Assistência Integrada (NAI) de São Carlos-SP. O NAIA busca integrar ações do judiciário de crianças e adolescentes, as polícias militar e civil, a guarda municipal e entidades da sociedade civil. Nesta investigação, esta modalidade de práticas socioeducativas não foi tratada, mas cabe a menção a sua relevância neste trabalho.

Enfim, também são relevantes instituições ou ações socioeducativas sem vínculos com o poder público – e duas delas tiveram seus gestores entrevistados aqui. Este vínculo, ou nunca existiu, pelas peculiaridades da ação (que pode se fundamentar largamente no tempo disponível de voluntários, como a Pastoral da Criança e grupos de humanização hospitalar), ou se perdeu, pela inadequação da ação em relação à Tipificação da Assistência.

Encontramos, entre as entidades, projetos e/ou ações de caráter socioeducativo, tendo os jovens principalmente como educandos, como dito, 14 menções. Entre os que declararam ter os jovens como voluntários, 21.

Entre as 13 instituições ou ações que têm os jovens como educandos, a maioria (9) pode ser classificada como tendo cunho socioeducativo: instituições para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco, ou para fortalecimento de vínculos e ainda de transferência de renda (Geração XXI), boa parte com parceria com o poder público, fazendo parte da rede socioassistencial de seu município. 2 se declaram como ações de inserção dos jovens no mercado de trabalho (ambas da “sociedade civil”,

uma delas ligada à paróquia da Igreja Católica). 2 podem ser classificadas como de inclusão de deficientes.

Entre as 21 instituições ou ações que têm os jovens principalmente como voluntários, a maioria (13) também tem caráter socioeducativo e se vincula às redes socioassistenciais dos municípios. Mas aparece a categoria de entidades voltadas à promoção da saúde: 6 ações (associação de diabéticos, de equiterapia, de humanização hospitalar, de apoio a dependentes químicos e de apoio a portadores do HIV). Há 2 asilos e, enfim, a Instituição 5, um serviço voluntário para prevenção de suicídios.

Entre os indícios deixados por esta listagem, podemos afirmar que são pouco destacados os programas de transferência de renda para jovens, conforme modelo do ProJovem – apenas o Geração XXI, que funciona em Santa Bárbara d'Oeste, por meio de uma entidade da sociedade civil, foi levantado, mas seus responsáveis não atenderam a solicitação de entrevista. Destacam-se mais outras ações educativas de caráter assistencial, ligadas ao fortalecimento de vínculos (um trabalho socioeducativo que visa tanto o adolescente quanto sua família), a adolescentes em vulnerabilidade ou risco (afastados, em geral temporariamente, de suas famílias), entre outros. Ações socioassistenciais que fazem parte das redes municipais e recebem verbas públicas, verbas que compõem a maior parte dos recursos que mantêm estas ações. São muito importantes, neste sentido, as associações da sociedade civil: a maior parte delas segue menos o modelo das Organizações Não Governamentais e mais o modelo tradicional das entidades filantrópicas e/ou de cunho religioso (católico, espírita ou protestante). Destas organizações da sociedade civil, a maioria conseguiu adequar-se à Tipificação da Assistência, qualificando-se para receber verbas públicas da Assistência Social. Outras entidades assistenciais, que não conseguiram ou não quiseram se adequar à Tipificação da Assistência, ou desapareceram ou dependem significativamente do próprio trabalho voluntário de seus membros.

As ações de caráter socioassistencial que têm os jovens como voluntários tiveram maior presença numérica e maior diversidade. Ainda assim, destacam-se as instituições vinculadas às redes socioassistenciais municipais, em geral atendendo crianças e adolescentes. Contudo, há relevante presença de ações assistenciais voltadas à saúde ou de cunho terapêutico, normalmente mantidas exclusivamente pelo trabalho voluntário e/ou doações. A diversificação se reforça, enfim, pela presença de jovens voluntários em

instituições para a inclusão de deficientes (Instituições 8 e 9) e de apoio pessoal (instituição 5).

3.4 As entrevistas e as instituições

Para a realização das entrevistas, foi seguido um roteiro com 22 questões, abaixo descritas:

Roteiro para a entrevista com os gestores das práticas socioeducativas

1. O que é ser jovem para você?
2. Quais são as principais qualidades e os principais problemas dos jovens atualmente, em sua opinião?
3. O que é ser voluntário para você? Ele é importante? Por quê?
4. O que é protagonismo juvenil para você? Ele é importante? Por quê?
5. Quantos adolescentes e jovens a instituição/projeto tem como educandos e/ou voluntários?
6. O que é emancipação para você?
7. Seu projeto/instituição tem ajudado a promover a emancipação dos jovens educandos e/ou voluntários? Caso sim, como? Caso não, por quê?
8. Quais são os principais objetivos da instituição/projeto?
9. Quando e como ela nasceu?
10. Quais são as origens dos recursos que a mantém atualmente?
11. Quem dirige e como é dirigida a instituição/projeto atualmente?
12. Quais são as ações e projetos realizados pela instituição atualmente?
13. Quais envolvem os adolescentes e jovens como educandos e/ou voluntários? Como?
14. Como são os jovens educandos e/ou voluntários em sua instituição/projeto?
15. Estes jovens enfrentam problemas em relação à violência, conflito com a lei, pobreza, ingresso no mercado de trabalho, drogadição etc.? Quais são os principais problemas? Comente.
16. Você acredita que o Estado e a sociedade poderiam fazer mais para auxiliar os jovens no Brasil a resolver os problemas que enfrentam? Comente.
17. Há participação dos jovens na elaboração e avaliação das ações de sua instituição? Caso sim, como?
18. A instituição tem, entre seus educadores, voluntários e estagiários? Caso sim, quantos? Há remuneração? Caso sim, de que tipo (salário, bolsa ou outro)?
19. Conte-nos sobre a trajetória profissional e de vida que o levou a se tornar dirigente ou responsável por esta instituição/projeto?
20. Idade do entrevistado;
21. Formação do entrevistado;
22. Tempo na instituição/projeto.

Quadro 1 – Caracterização das instituições, projetos e ações com gestor entrevistado

a) Instituições, projetos ou ação com jovens como educandos

<i>Instituição 1</i>	Santa Bárbara d'Oeste	Instituição vinculada à rede socioassistencial.	35 educandos jovens.
<i>Instituição 2</i>	Americana.	Instituição vinculada à rede socioassistencial.	9 educandos jovens.

b) Instituições, projetos ou ação com jovens como voluntários

<i>Instituição 3</i>	Americana	Instituição vinculada à rede socioassistencial	1 voluntário jovem
<i>Instituição 4</i>	Americana	Instituição vinculada à rede socioassistencial	1 voluntário jovem regular. Número variável de jovens voluntários na visita mensal pela instituição 6
<i>Instituição 5</i>	Americana	Organização não governamental de apoio emocional, sem recursos públicos, mantida por trabalho voluntário e doações.	1 voluntário jovem
<i>Instituição 6</i>	Americana	Organização não governamental mantida por trabalho voluntário	100 voluntários jovens

c) Instituições com jovens como educandos e voluntários

<i>Instituição 7</i>	Santa Bárbara d'Oeste	Instituição vinculada à rede socioassistencial	30 educandos jovens. 15 voluntários jovens
<i>Instituição 8</i>	Americana	Instituição de inclusão de deficientes, mantida com verbas públicas e doações privadas	Número de educandos e voluntários jovens não definidos (em processo de recadastramento). Iria receber no 2º semestre de 2013, jovens em medida socioeducativa de Prestação de Serviços Comunitários
<i>Instituição 9</i>	Santa Bárbara d'Oeste	Instituição de inclusão de deficientes, mantida com verbas públicas e doações privadas	350 educandos jovens. 10 jovens atuando como estagiários voluntários em pedagogia, serviço social e psicologia

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

Como dito, foram realizadas 10 entrevistas com gestores, cada qual representando uma instituição, projeto ou ação. Destas instituições ou ações, no momento da entrevista, 2 declararam ter jovens como educandos, 4 declararam ter jovens como voluntários e 3 declararam ter jovens tanto como educandos quanto como voluntários. Constatou-se que 1 delas, na verdade, não possuía no momento educandos jovens, nem voluntários jovens. Neste sentido, a análise incidirá apenas sobre 9 entrevistas.

Das 9 instituições ou organizações com gestor entrevistado, 6 são do município de Americana e 3 do município de Santa Bárbara d'Oeste. A maioria, 5 delas, são instituições vinculadas à rede socioassistencial municipal. 2 são organizações sem recursos públicos, mantidas por doações e trabalho voluntário (Instituições 5 e 6). 2 são instituições de inclusão de deficientes, mantidas por recursos públicos e doações privadas (Instituições 8 e 9).

3 das instituições têm origem religiosa, ou a partir de motivação religiosa, e ainda mantém esta característica atualmente: as Instituições 2, 3 e 4.

A Instituição 2 foi criada em 1984 por uma senhora que cumpria, segundo a entrevista, voto com Deus por ter passado por uma cirurgia de risco que foi bem sucedida. A Instituição 2 contou com o apoio da Igreja Batista e da Prefeitura Municipal de Americana para conquistar sede própria em 1996. Hoje atua na modalidade de acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de risco, encaminhadas pelos CRAS, como uma Casa Lar.

A Instituição 3 foi criada em 1953, originalmente uma casa de religiosas que visavam a caridade. Atualmente, realiza trabalho socioassistencial com 22 crianças de 7 a 11 anos e é mantida por leigas católicas.

A Instituição 4 se originou em 1970, como obra unida à Sociedade São Vicente de Paulo, formada por leigos católicos que realizam trabalho de caridade. O Lar inaugurou sede própria em 1978.

Mas a maioria das instituições (6) tem origem filantrópica e possui a característica principal de ser um trabalho voluntário sem cunho religioso aparente: Instituições 1, 5, 6, 7, 8 e 9.

Quadro 2 - Objetivos da instituição segundo o gestor

Instituição 1	Desenvolver um trabalho socioassistencial com crianças, adolescentes e jovens e suas respectivas famílias com o objetivo de formar um cidadão integralmente crítico e transformador em todos os seus aspectos sociais. Recreação, dança, música, artesanato, arte circense, esporte e lazer, inclusão digital, karatê e reforço escolar.
Instituição 2	O principal objetivo da Instituição é o acolhimento de crianças e adolescentes que tiveram os direitos violados e estão em risco na família
Instituição 3	Atender as famílias, fortalecer os vínculos familiares e promover a qualidade de vida.
Instituição 4	Acolher idosos, de ambos os sexos, cuja convivência familiar é precária, com fragilidade de vínculos de afetividade familiar e social, a fim de garantir proteção integral e oferecer-lhes melhor qualidade de vida.
Instituição 5	Prestar apoio emocional, valorizando a vida, consequentemente prevenindo o suicídio.
Instituição 6	O principal é disseminar a prática do voluntariado e trabalhar a figura do palhaço, trata-se da humanização hospitalar.
Instituição 7	Tem como proposta principal desenvolver o potencial humano na população assistida, despertando-lhe para a importância das relações interpessoais, e do estabelecimento e manutenção de uma rede social saudável. Para tanto, e buscando mobilizar todos os segmentos sociais, empenha-se em resgatar-lhes a infância e a juventude como momento privilegiado de formação do caráter humano, potencializar-lhes, através de ações socioeducativas e oportunidades de convívio social complementar aos ambientes escolar, familiar, as chances de acesso à cidadania e de desenvolvimento de novas e diferenciadas alternativas de inclusão social.
Instituição 8	Proporcionar às pessoas com deficiência, assim como aos pais e amigos dos nossos clientes, a realidade do processo de habilitação, reabilitação, educação e prevenção, com o objetivo de desenvolver potencialidades nas áreas terapêutica e educacional, buscando atender aos requisitos e a melhoria contínua da eficácia do Sistema de Gestão de Qualidade.
Instituição 9	Oferecer atendimento integral e integrado às pessoas com deficiência intelectual (severa e profunda) e múltipla, autistas, com paralisia cerebral e outras síndromes. A rede conta com os pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para promover e defender os direitos de cidadania e a inclusão social dos brasileiros com deficiência.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

A Instituição 1 foi criada em 2004, para atender população dos bairros Eldorado e Vista Alegre, em especial as crianças em risco social. A Associação também procurava compensar a falta de equipamentos públicos e áreas de lazer. Inaugurou sede própria em 2006. A partir de 2009, na sede funciona uma Brinquedoteca e o serviço socioassistencial nas modalidades convivência e fortalecimento de vínculos.

A instituição 5 foi criada em 1962, segundo a entrevista, “por grupo de jovens preocupados com o ser humano”. É uma ONG a qual se vinculam, em forma de rede, diversos núcleos, como este de Americana, onde se realiza um serviço de apoio emocional. Trata-se de uma instituição cuja direção se assemelha a outras de auxílio mútuo – como os Alcoólicos Anônimos - gerida pelos próprios voluntários em sistema rotativo.

A instituição 7 foi fundada em 1958, como um trabalho filantrópico, de pessoas preocupadas com crianças e adolescentes em situação de rua. Hoje, atua na modalidade socioassistencial de convivência e acolhimento institucional.

As Instituições 8 e 9 têm origem semelhante, fundadas quase simultaneamente: Santa Bárbara em 1967, Americana, em 1968. Foram criadas a partir de pais e amigos de crianças deficientes que precisavam buscar serviços terapêuticos e educacionais para elas em municípios vizinhos. Conseguiram a adesão de profissionais do campo da saúde e fundaram estas associações. Ambas fazem parte de uma rede espalhada pelo país, a qual afirma que seu objetivo é colaborar no processo de habilitação, reabilitação, educação e prevenção das crianças e adolescentes deficientes, combinando as áreas terapêutica e educacional.

A Instituição 6 foi fundada em 2004. Seu criador teve a ideia quando foi convidado a organizar uma festa do dia das crianças, destinada, como afirma, a “crianças carentes”. A Associação é uma ONG que se mantém basicamente por meio de trabalho voluntário, inclusive dos membros da sua diretoria.

As respostas dos gestores das instituições à questão 8 do roteiro da entrevista (“Quais são os principais objetivos da instituição/projeto?”), estão expostas no Quadro 2. Esta amostra revela a diversidade das instituições que participam do campo das práticas socioeducativas. Primeiro, a diversidade histórica: há instituições que remontam aos anos 1950, mas também há organizações criadas no início dos anos 2000. Segundo, a

diversidade de concepções nesta origem: caridade, filantropia, auxílio mútuo, amparo terapêutico e educacional a crianças deficientes. Revela-se que o campo das práticas socioeducativas também é formado por diversos sedimentos historicamente construídos. Se eles se adaptam às legislações e à realidade contemporânea, também indicam o longo caminho da constituição deste campo das práticas socioeducativas e a sua heterogeneidade atual.

As instituições ou organizações que não têm cunho diretamente socioeducativo, como as Instituições 5, 6 e, em parte, as Instituições 8 e 9, interessam ao trabalho pelo fato de contarem com jovens voluntários. E, em torno do voluntariado juvenil, constroem discursos sobre a juventude que são relevantes a esta investigação. Chama a atenção a Instituição 6 pela grande quantidade declarada de voluntários jovens (100). As instituições 7, 8 e 9 destacam-se também pelo relevante número de voluntários jovens. No caso das 8 e 9, em geral, atuando como estagiários (estudantes de curso superior). A Instituição 8 também chama a atenção pela diversificação de seu voluntariado: previa-se a chegada de “voluntários compulsórios” - adolescentes em conflito com a lei que iriam ali realizar a medida socioeducativa de Prestação de Serviços Comunitários, assim como adultos condenados à pena pecuniária.

Há outra interessante dimensão educativa nestas ações que contam com jovens voluntários: a preocupação de algumas Instituições com a preparação deste voluntário e sua formação. Isto não apareceu nos relatos das Instituições 3 e 4, em que os jovens voluntários da própria instituição atuam em ações assistenciais. Também não ficou patente na Instituição 9. Mas foi marcante nas Instituições 5, 6 e 8. A Instituição 5 afirma promover cursos internos para a capacitação dos voluntários, preparando-os para atender pessoas que necessitam de apoio emocional. A Instituição 8 afirma que realiza um treinamento e orientações para os seus jovens voluntários. Enfim, a Instituição 6 – que possui um grupo que visita mensalmente a Instituição 4 - promove treinamento para os voluntários e reuniões mensais em que se debatem possíveis melhorias no trabalho da ONG.

A maioria das instituições entrevistadas (6) conta com estagiários – definindo esta categoria como estudantes de curso superior. Em 2 delas, os estagiários têm bolsa; em 2, não têm bolsa; em 2, enfim, há estagiários com bolsa e sem bolsa. 3 instituições não têm estagiários. Por vezes, os estagiários sem bolsa são classificados como “voluntários”.

Tanto os dados sobre os jovens voluntários, quanto sobre os estagiários (remunerados ou não), indicam a importância desta força de trabalho para o campo das práticas socioeducativas. As instituições pesquisadas que recebem recursos públicos contam, seguindo a própria exigência da legislação, com diretorias operando ao lado de equipe técnica com profissionais de formação superior. Mas, mesmo estas costumam demandar a mão de obra voluntária e de estagiários para operarem a contento. Apenas uma entidade deste tipo, que recebe recursos públicos, não conta com estagiários (Instituição 2). As outras duas entidades sem estagiários não recebem recursos públicos: Instituições 5 e 6. Enfim, estes dados indicam a importância do campo das práticas socioeducativas para a formação de profissionais diversos, como estagiários e/ou voluntários, em especial do Serviço Social, da Psicologia e da Pedagogia, mas também da Fisioterapia (nas Instituições 4, 8 e 9), entre outros.

A formação dos gestores entrevistados destas 9 instituições trazem mais informações interessantes sobre o campo das práticas socioeducativas, caracterizando-o como um importante campo profissional. Apenas 2 entrevistados não tinham curso superior completo, justamente, das 2 entidades sem recursos públicos: Instituição 5 (graduanda em Serviço Social) e Instituição 6 (técnico em informática). Mas a diretoria da Instituição 5, composta por voluntários e com sistema de rodízio de funções, também possuía profissionais graduados ao lado de outros graduandos (como informou a gestora entrevistada). É provável que o mesmo ocorra na diretoria da Instituição 6. Isto relativiza a correlação entre formação universitária do gestor e presença de recursos públicos.

As demais 7 entidades responsabilizaram gestores com curso superior para conceder a entrevista. Em geral, são membros da equipe técnica de direção. Uma correlação é evidente: 8 entrevistadas eram mulheres. Todas, membros da equipe técnica. Apenas um entrevistado era do sexo masculino: o fundador da Instituição 6, de 50 anos, técnico em informática. O campo das práticas socioeducativas não é apenas importante campo profissional para dadas profissões que demandam formação superior, mas é campo onde as mulheres profissionais são majoritárias.

A formação das gestoras entrevistadas era alta: das 7 graduadas, 5 também tinham especialização (pós-graduação lato sensu). Entre as especializações, a maior frequência foi Gestão de Pessoas (2 indicações). Mas o campo da educação e infância teve mais

indicações (3) se somarmos as especializações em Psicopedagogia, Psicoterapia na Infância e Educação Especial e Inclusiva. Na graduação destas 7 profissionais, a maior frequência é o Serviço Social (4). Psicologia e Gerontologia têm, cada uma, 1 indicação. Uma especialista em Psicopedagogia não informou sua graduação. Estas informações indicam que o campo das práticas socioeducativas, ao menos na RMC, é cada vez mais especializado, demandando profissionais graduados – principalmente, mulheres profissionais, especialmente na área do Serviço Social, e trazendo cada vez mais exigências de formação – o que levou muitas gestoras a buscar especializações.

Os dados sobre as idades indicam a convivência entre profissionais formadas recentemente e profissionais mais experientes. A idade média é de aproximadamente 35,9 anos, distribuídas entre 25 e 50 anos. 5 delas tinham entre 25 e 34 anos de idade. 3, entre 35 e 45 anos. 1 tinha 50 anos.

Os dados sobre o tempo de trabalho na Instituição também trazem interessantes indícios: o tempo médio na Instituição dos entrevistados é de aproximadamente 3,4 anos. 3 entrevistadas têm até 1 ano na Instituição. 2, de 2 anos a 4 anos. 4, têm 5 anos ou mais – incluindo o mais longo deles, o criador da Instituição 6, com 10 anos. Os dados parecem indicar que, para algumas profissionais, o campo é lugar de passagem para outros setores profissionais menos voláteis; ou, então, o que poderia ser mais bem investigado, a volatilidade do campo – imitando tendência crescente de todos os setores do mercado de trabalho – tem reduzido o tempo de permanência do profissional em cada organização que o contrata. Para as 2 instituições sem recursos públicos, vivendo do trabalho voluntário, parece haver a convivência entre dirigentes há mais longo tempo na organização com jovens que se tornam voluntários em um dado recorte de tempo nas suas trajetórias de vida. De toda forma, a tendência de profissionalização da gestão das instituições, que atuam no campo das práticas socioeducativas, convive com a volatilidade da condição de trabalho do mesmo campo.

De modo sintético, vislumbrou-se até aqui, nas instituições que participam do campo das práticas socioeducativas em Americana e Santa Bárbara d'Oeste, primeiro, sua heterogeneidade: na origem histórica, na motivação e na atuação – prevalecendo ações vinculadas à rede socioassistencial dos municípios. Segundo, nota-se uma dualidade destas instituições, entre a formalidade de entidades que recebem recursos públicos e a maior informalidade das que não recebem – prevalecendo as que se articulam com

maior formalidade, adequando-se à legislação para receber recursos públicos. Terceiro, a crescente profissionalização do campo, incluindo a especialização em pós-graduações lato sensu da maioria das gestoras – lembrando que se trata de um campo em que, nas equipes técnicas, predominam as mulheres profissionais graduadas em Serviço Social, secundariamente em Psicologia, Pedagogia e Gerontologia. Quarto, a convivência entre a condição profissional formal e altamente especializada da equipe técnica, ao menos das instituições com maior formalização, e a condição mais precária e flexível de larga mão de obra composta de voluntários e estagiários – reproduzindo-se no campo das práticas socioeducativas, certa dualidade corrente em outros mercados de trabalho na contemporaneidade, em que uma elite de funcionários especializados, bem remunerados e com contratos formais, convive com uma massa de trabalhadores em situação precária e flexível (terceirizados, subcontratados, temporários, estagiários etc.). A peculiaridade do campo reside na presença dos voluntários como parte desta massa flexível de trabalhadores. O voluntariado sustenta este “mercado social” sob a justificativa dele ser, concomitantemente, um campo de práticas educativas voltadas à “inclusão social” e ao combate à vulnerabilidade e aos riscos sociais das camadas pobres da população.

Considerando estas características, tratamos do que é o âmago deste capítulo: as concepções de juventude assumidas pelos gestores destas práticas socioeducativas.

3.5 Os sentidos da juventude para os gestores das práticas socioeducativas

A maioria das questões no roteiro para entrevista com os gestores supracitados tratava do tema juventude: os sentidos de juventude, protagonismo e voluntariado, as ações voltadas aos jovens, as características dos jovens educandos e dos jovens voluntários. É das respostas a estas questões que trataremos a seguir.

3.5.1 “Ser jovem”

Pesquisadores brasileiros da juventude ligados a faculdades de educação – como Spósito e Carrano (2007) - costumam fazer uso de uma interessante tipologia sobre as

concepções de juventude operadas pelas instituições sociais e pelas Políticas Públicas. Considero que a exposição mais bem-acabada está em Juarez Dayrell (2002, 2003), inspirado em sociólogos franceses como Alain Touraine e François Dubet, apresentada no Quadro 3 (ver também GEBER, 2010).

Quadro 3 - Tipologia das imagens de juventude, segundo J. Dayrell

a) Juventude como transição	imagem que tem o risco de negar o presente e as condições atuais dos jovens, focando a sua futura condição como adultos
b) Visão romântica da juventude	risco de reduzir a condição juvenil ao campo do lazer e cultura
c) Juventude como crise e conflito	risco de naturalizar questões psicológicas que também têm condicionamentos sociais e históricos
d) Juventude naturalmente “militante”	risco de desconsiderar os limites da atuação social e política dos jovens e culpabilizar os jovens pelo “fracasso” em mudar a sociedade
e) Vinculação do jovem à violência	criação de estereótipos, especialmente contra o jovem pobre e negro, bem como desconsideração dos dados que indicam que são justamente estes jovens as maiores vítimas da violência
f) Jovem como sujeito social	imagem que valoriza a possibilidade de ação autônoma do jovem na busca de resolver seus problemas e construir projetos de vida, mas que demanda que sociedade e Estado fomentem recursos e habilidades que contribuam para esta atuação social da juventude

Fontes: DAYRELL (2003), GEBER (2010).

As imagens de jovem concebidas, segundo Dayrell (2003), costumam ser generalizadoras e descontextualizadas, gerando concepções limitadas de juventude que são bastante recorrentes na sociedade e nas ações públicas: a) juventude como transição; b) visão romântica da juventude, como tempo de experiências lúdicas e prazerosas; c) juventude como naturalmente imersa em conflitos de personalidade e com baixa autoestima; d) juventude como naturalmente “militante” e solucionadora de problemas sociais; e) jovem como propenso à violência. Em contraposição, Dayrell propõe a concepção do jovem como “sujeito social”, ideia forte em Alain Touraine (1998).

Furiati (2010), em tese de doutorado sobre o Conselho Nacional de Juventude, na qual também aborda o sentido das Políticas Públicas de Juventude no Brasil nos últimos anos, constrói uma tipologia das concepções de juventude ainda mais complexa. Se apresentam 9 formulações conceituais de juventude em torno de 3 matrizes discursivas. Tais formulações são apresentados como tipos ideais (no sentido weberiano), construídos a partir da análise dos discursos das Políticas Públicas, das pesquisas das agências supranacionais e de obras clássicas e contemporâneas das ciências sociais. Elas estão no quadro 4.

Quadro 4 - Matrizes discursivas e formulações conceituais de juventude, segundo N. Furiati

Matriz Juventude como condição transitória	
<i>1. Transição para a vida adulta</i>	Valorização do futuro e da condição adulta
<i>2. Culturas juvenis</i>	Foco nos modos de viver e nas formas culturais próprias criadas pelos jovens, mas que têm caráter transitório
<i>3. Transições plurais</i>	Reconhecimento de que a passagem para a idade adulta tornou-se mais difícil no capitalismo flexível atual, e de que a passagem pode se dar em um aspecto antes de outros e pode ser reversível
Matriz Juventude como problema e ameaça social	
<i>4. Problema da modernidade</i>	Transgressão das normas sociais por meio de grupos juvenis desviantes
<i>5. Mudança social</i>	Jovem geração como motor da transformação social
<i>6. Vulnerabilidade e risco social</i>	Perigo de os jovens pobres sofrerem processos de exclusão social
Matriz Juventude como solução social	
<i>7. Formulação Etária</i>	Juventude como oportunidade demográfica: na atualidade, tem-se um grande contingente de jovens (em idade ativa ou produtiva), enquanto o futuro terá mais idosos e o século XX teve mais crianças
<i>8. Empoderamento Juvenil</i>	Concepções do jovem como agente estratégico de desenvolvimento e do protagonismo juvenil, entre outros
<i>9. Cidadania ativa</i>	jovem como sujeito de direitos

Fonte: FURIATI (2010).

Há de comentar que as concepções defendidas pelos sociólogos da juventude citados no início deste subitem, como Dayrell, costumam articular a ideia do jovem como sujeito social às formulações discursivas 3 e 9 citadas no quadro 4: transições plurais e cidadania ativa. Isto deve nos lembrar que, nas suas concepções concretamente elaboradas, os indivíduos e instituições combinam diferentes discursos, formulações e matrizes. Afinal, como atesta Weber (1995), o tipo ideal é um artifício intelectual que dificilmente se apresenta em sua “pureza” na realidade, mas é muito útil para analisar esta mesma realidade e para compreender o sentido principal para onde rumam as ações sociais. Devemos nos lembrar também que costuma haver uma diferença entre as concepções oficiais e/ou academicamente legitimadas em relação às concepções efetivadas pelos indivíduos e grupos na realidade concreta. Sem contar que pode haver uma discrepância entre o discurso oficial que ilustra uma ação política (como uma política pública) e o próprio sentido desta ação.

No segundo caso, diversos analistas, como Sofiati (2013) têm indicado a distância entre o discurso oficial do governo federal em relação aos jovens (no governo Lula, o jovem como “sujeito de direitos”, próxima à formulação 9 do quadro 4) e o caráter supostamente assistencialista das Políticas Públicas de juventude, muitas vezes legitimando-se com a imagem do jovem vulnerável e violento (formulação 9 do quadro 4 e imagem d do quadro 3).

Ainda sobre este discurso oficial e suas contradições, é importante lembrar o quanto que, na concepção oficial de juventude, diversos atores importantes têm se aproximado em torno de ideias hegemônicas: as agências supranacionais (em especial, UNESCO e Banco Mundial), os pesquisadores universitários, os pesquisadores de institutos não-universitários e os governos. Por exemplo, como demonstra Souza (2009a, 2009b), há certa convergência entre a concepção do jovem como agente estratégico do desenvolvimento (elaborado pelas agências supranacionais), de protagonismo juvenil (por fundações empresariais), de voluntariado juvenil (legitimado pelo Estado e pelo chamado terceiro setor) e a noção do jovem como sujeito social (sancionado pela academia). É claro, há controvérsias, como as críticas acadêmicas à noção do jovem como agente estratégico e sua rejeição à noção de protagonismo. (SOUZA, 2009a). Mas os principais fundamentos destas concepções parecem coincidir, como a incapacidade

de transformações estruturais por meio das ações intencionais, a necessidade dos indivíduos e grupos sociais portarem-se de modo ativo na resolução de seus problemas sociais mais imediatos e na constituição de suas biografias, a precedência da ação “social” em relação à militância política, entre outros.

No caso da distância entre o discurso oficial e as concepções dos atores e instituições nos microcosmos da vida social, este texto pode trazer alguns dados interessantes. É que, justamente agora, ele se debruça sobre o discurso, ou discursos, em relação ao jovem e à juventude, ostentados por gestores de práticas socioeducativas em duas localidades. Práticas que, se imagina, devem concretizar as concepções dominantes, expostas nas Políticas de Assistência Social e nas Políticas Públicas de Juventude. É claro, a Política de Assistência opera amplamente por sobre o paradigma da vulnerabilidade e do risco social (próximo à formulação 6 do quadro 4), assim caracterizando as populações as quais deveriam se dedicar; mas estas pessoas vulneráveis ou em situação de risco, incluindo adolescentes e jovens, são considerados como “sujeitos de direitos”, tal como ostenta o discurso oficial sobre as Políticas Públicas de Juventude (formulação 9 do quadro 4).

Duas questões do roteiro de entrevistas, acima exposto, tratam da concepção de jovem segundo os gestores das práticas socioeducativas (questões 1 e 2). As respostas à questão 1 (“O que é ser jovem, para você?”) se apresentam no quadro 5. Já as respostas à questão 3 (“Quais são as principais qualidades e os principais problemas dos jovens atualmente, em sua opinião?”), estão no quadro 6.

A análise abaixo demonstrará a predominância inicial, em especial no quadro 5, da concepção de juventude como condição transitória (imagem a do quadro 3, correlata à Matriz I do quadro 4, em especial a formulação 1). Em seguida, a concepção da juventude como naturalmente “militante” (imagem d do quadro 3, correlata à do empoderamento juvenil [formulação 8 do quadro 4]) e a visão “romântica” da juventude (imagem b do quadro 3, com certa relação à das culturas juvenis [formulação 8 do quadro 4]).

Quadro 5 – Respostas dos gestores à questão 1 (“O que é ser jovem, para você?”)

Instituição 1	É ter uma grande expectativa da vida, pois não é a idade que nos indica se somos ou não jovens, e sim uma cabeça saudável e sonhadora com os pés no chão.
Instituição 2	Ser jovem é uma etapa do desenvolvimento humano, em que o adolescente começa a focar suas escolhas diante dos objetivos que tem na vida adulta
Instituição 3	Ter perspectiva de futuro, uma base familiar, aceitação de suas ideias. É preciso trabalhar a prevenção com o jovem
Instituição 4	Ser jovem é possuir menor experiência. É uma etapa anterior do nosso processo de maturidade
Instituição 5	Ser jovem é viver a vida com muita energia, ser questionador e idealista
Instituição 6	Independente da idade, o jovem está na cabeça da pessoa. Por exemplo, no nosso grupo sou um dos mais velhos e alguns me chamam de “vô”. Embora eu tenha 50 anos, eu me sinto mais jovem do que quando tinha 20, resultado de tudo que faço hoje e naquela época eu não dava importância.
Instituição 7	Para mim, ser jovem é ter sonhos e lutar para alcançá-los, ter determinação e não se deixar vencer pelos obstáculos que muitas vezes encontramos pela frente e viver intensamente, viver cada minuto como se fosse o último de nossas vidas.
Instituição 8	Ser jovem é ter liberdade de expressão, liberdade, sem perder o equilíbrio, é acreditar e ter esperanças no futuro.
Instituição 9	Ser jovem é enfrentar os desafios da vida com objetivo de acreditar nas mudanças para uma nova atualidade. É tecer a educação em uma sociedade marcada por evidências políticas negativas; é lutar pelo futuro das novas gerações sem medo de ser justo; é sempre caminhar em busca de novas perspectivas, em busca da Esperança.

Fonte: Pesquisa de campo.

As concepções da juventude como problema social (Matriz II do quadro 6) e do jovem como sujeito social (correlata à Matriz III do quadro 4) têm, no cômputo geral, menor importância. Entretanto, se apenas se considerar as respostas no quadro 6, dadas para a questão 3, estas concepções ganham mais importância, como se verá.

Quadro 6 – Respostas dos gestores à questão 3 (“Quais são as principais qualidades e os principais problemas dos jovens atualmente, em sua opinião?”)

Instituição 1	Falta de limite em tudo que fazem, e muitas vezes a ausência dos pais, que estão permitindo que eles sejam permissivos demais, e com isso muitos estão se perdendo neste mundo tão informativo.
Instituição 2	As principais qualidades são seu dinamismo e sua postura reflexiva e questionadora. Porém, um dos maiores problemas enfrentados pelos jovens hoje é a exigência que os adultos fazem de que precisam fazer escolhas que serão determinantes para uma vida toda em um momento em que ainda estão testando as primeiras escolhas que fizeram na adolescência.
Instituição 3	A qualidade está expressa nas grandes oportunidades de carreira e o principal problema é, com certeza, as drogas.
Instituição 4	As principais qualidades dos jovens são a facilidade de aprendizagem e adaptação ao meio e os principais problemas são a falta de incentivo e precárias condições em aspectos fundamentais, como: educação, emprego bem remunerado, moradia.
Instituição 5	Qualidades: audácia, jovialidade, confiança, determinação. Defeitos: inconseqüência, materialismo e consumismo exacerbado.
Instituição 6	Qualidades: a juventude se preocupa em fazer o voluntariado. Hoje existe uma consciência que na minha idade eu não conhecia. Jovens menores de 16 anos nos procuram para entrar no grupo. Problemas: o maior problema que vejo são as drogas, que afetam não só os jovens.
Instituição 7	Qualidade: são persistentes, irreverente, gostam de desafios. Problemas: são discriminados, não têm direito a opinião.
Instituição 8	A falta de oportunidades e credibilidade.
Instituição 9	Qualidades: Coragem, autonomia, Conscientização Política. Problemas: Envolvimento com substâncias lícitas e ilícitas, estrutura familiar deficiente, inibição de valores, abandono familiar.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

Estas constatações levam a considerar que é melhor avaliar comparativamente os dois quadros de respostas, neste esforço de análise e classificação das respostas. Um esforço que é também de interpretação, pois os discursos possuem especificidades e constituem um quadro heterogêneo, que, em parte cabe, mas em parte transcende as tipologias acima expostas. Heterogeneidade que se deve à própria complexidade do campo das práticas socioeducativas nos locais analisados, bom retrato da própria complexidade histórica e institucional da constituição deste campo no Brasil. Heterogeneidade que

permite que se considere apressada a conclusão de que o discurso oficial que instaura as Políticas Públicas (por mais desenvolvidos que sejam os mecanismos de acompanhamento e avaliação do uso dos recursos públicos) é logo espelhado nos discursos e nas práticas concretas socioeducativas. Na verdade, há contradições desde a origem da regulamentação e controle das práticas socioeducativas para jovens, por exemplo, entre o discurso oficial das Políticas Públicas de Juventude (“o jovem como sujeito de direitos”) e a concretização das políticas (em boa parte, assistencialista e considerando o jovem como “problema social”).

Em relação à questão 1 (quadro 3), consideramos que houve 17 respostas: 1 gestor deu 4 respostas, 5 gestores deram 2 respostas cada um e 3 gestores apenas 1 resposta cada um.

As respostas mais frequentes podem ser associadas à categoria “juventude como transição”, com 5 respostas, entre as quais “etapa do desenvolvimento humano para fazer escolhas” (Instituição 2) e “ter perspectiva de futuro” (Instituição 3).

Em segundo lugar, a concepção do jovem como naturalmente “militante” ou socialmente ativo, com 3 respostas, tais como “ser questionador e idealista” (Instituição 5) e “ter sonhos e lutar para alcançá-los” (Instituição 7).

A visão romântica do jovem e a ideia da “moratória vital” aparecem em terceiro lugar no quadro 5, com 2 indicações cada uma. Na visão romântica, a ideia de que ser jovem é “viver intensamente, viver cada minuto como se fosse o último de nossas vidas” (Instituição 7) e de “liberdade” (Instituição 8). A “moratória vital” é um termo criado pelos sociólogos Margulis e Urresti (1996) para se referir a algo que seria “natural”, biológico, aos jovens: sua maior energia e tempo de vida em relação aos adultos. A “moratória vital” aparece em respostas como “grande expectativa de vida” (Instituição 1) e “viver a vida com muita energia” (Instituição 5). Entretanto, é possível considerar que esta categoria (que não apareceu nas tipologias dos quadros 3 e 4) se enquadra na visão romântica de juventude. Com isto, a visão romântica de juventude teria 4 respostas, ficando ela em segundo lugar, e a do jovem “militante” em terceiro.

Outra categoria não prevista nas tipologias acima é a juventude como “estado de espírito”, como forma de ser que independe da idade. 2 respostas do quadro 5 (dos gestores das Instituições 1 e 6) cabem aqui.

As outras 3 respostas do quadro 5 vieram da gestora da Instituição 3. Uma delas diz que

“é preciso trabalhar a prevenção”, indicando se conceber o jovem como problema, na condição de vulnerabilidade. Isto me pareceu um dado bastante positivo (apenas 1 resposta na categoria do jovem como problema), mas ele será relativizado a seguir, dada a sua grande frequência nas respostas à questão 3 (quadro 6). As 2 outras respostas da gestora parecem não se classificar em nenhuma categoria acima (“ter uma boa família” e “aceitação de ideias”).

O quadro 5 indica a ausência da ideia do jovem como sujeito social e do jovem como sujeito de direitos, o que poderia ser considerado como aspecto negativo, tendo em vista as diretrizes das políticas nacionais de assistência e de juventude. Em contrapartida, pode ser considerado positivo o fato da fraca presença da concepção do jovem como problema.

Paradoxal é que ambas estas imagens – jovem como sujeito social e como sujeito de direitos, jovem como problema social – têm mais força nas respostas do quadro 6, sobre a pergunta relativa às qualidades e problemas do jovem hoje.

Nos leva a perguntar tal paradoxo: em qual ou quais jovens os gestores pensaram, ao responder a primeira questão (sobre o que é “ser jovem”)? Teria sido um jovem genérico? Caso sim, creio que isto quase sempre redundaria em recorrer a uma imagem de jovem e juventude mais próxima de sua camada social (sua classe, etnia, gênero etc.). A presença relevante da definição de juventude como “estado de espírito” indica que alguns gestores pensaram, inclusive, neles mesmos. Isto significa a recorrência a imagens e concepções de juventudes mais próximas daquelas operadas pelas classes médias urbanas, atuais ou, no caso dos gestores mais velhos, vigentes quando foram jovens.

Uma resposta paradoxal, mas reveladora, foi a do gestor da Instituição 6, de 50 anos de idade. Ele afirmou que se sente mais jovem agora do que quando tinha 20 anos. O ponto principal parece ser a disposição para o voluntariado juvenil, o que se revela nas outras respostas, como a que está no quadro 6. Ele não teria o interesse pelo voluntariado quando tinha 20 anos de idade. Contudo, quando tinha esta idade, o voluntariado não era tão comum e incentivado como agora. Ao mesmo tempo, é provável que ele não teve maiores condições de viver, por muito tempo, atributos que costumam ser associados à juventude, como a frequência às instituições de ensino, não obrigatoriedade

de trabalhar e de formar família, entre outros. Ao poder ser voluntário, “palhaço” em hospitais e em asilos, aos finais de semana, o senhor de 50 anos pode sentir-se “jovem”, o que não foi possível quando era mais novo. Esta impossibilidade é interpretada menos como falta de condições, e mais como escolha do próprio sujeito – que não se preocupava com o voluntariado quando moço.

Já a questão 3, cujas respostas aparecem no quadro 6, tenderam a diminuir o caráter abstrato e generalista de algumas respostas e, conseqüentemente, a idealização da juventude, já que a questão levou os gestores a falar mais dos jovens com quem convivem no próprio projeto ou ação.

Considero que foram dadas 28 respostas no quadro 6: 14 respostas tratam de “qualidades” dos jovens atuais; 14, dos “problemas”.

Em relação às qualidades, 2 gestores não apontaram nenhuma (Instituições 1 e 8).

Quanto às 14 respostas, elas podem ser assim sintetizadas:

- dinamismo (Instituição 2)
- postura reflexiva e questionadora (Instituição 2)
- grandes oportunidades de carreira (Instituição 3)
- facilidade de aprendizagem e adaptação ao meio (Instituição 4)
- audácia (Instituição 5)
- jovialidade (Instituição 5)
- confiança e determinação (Instituição 5)
- voluntariado (Instituição 6)
- persistência (Instituição 7)
- irreverência (Instituição 7)
- gosto por desafios (Instituição 7)
- coragem (Instituição 9)
- autonomia (Instituição 9)
- conscientização política (Instituição 9)

Em relação aos problemas, todos os gestores apontaram ao menos um. Na síntese abaixo, poderemos perceber que nem todos os problemas são atribuídos aos próprios jovens: a rigor, são apenas 2 respostas (pela Instituição 5). Se forem somadas às drogas e “substâncias lícitas e ilícitas” (3 respostas), aí seriam 5 respostas. Mas, a maioria das respostas (7) parece atribuir à sociedade as causas dos problemas (Instituições 2, 4 [2 respostas], 7 e 8). Em 2 respostas, os problemas têm como causa a família (Instituições 1 e 9):

- falta de limites pela ausência dos pais (Instituição 1)

- exigência pelos adultos de que os jovens façam escolhas determinantes de modo precoce (Instituição 2)
- drogas (Instituição 3)
- falta de incentivo (Instituição 4)
- precárias condições sociais (Instituição 4)
- inconsequência (Instituição 5)
- materialismo e consumismo (Instituição 5)
- drogas (Instituição 6)
- os jovens são discriminados (Instituição 7)
- os jovens não têm direito à opinião (Instituição 7)
- falta de credibilidade (Instituição 8)
- substâncias lícitas e ilícitas (Instituição 9)
- estrutura familiar deficiente/ abandono familiar (Instituição 9)

Ao distribuir estas respostas à questão 3 em categorias, compus a tabela 1. Ela considera as seguintes categorias, baseadas principalmente no quadro 2 (a tipologia de Juarez Dayrell): visão romântica do jovem; visão militante do jovem; juventude como transição; jovem como problema social; jovem como sujeito.

Esta distribuição das respostas por categorias tem um grande limite: muitas respostas não estavam obviamente encaixadas em uma categoria ou outra. A decisão foi um esforço do pesquisador, considerando a resposta do gestor em seu todo e outras respostas dadas por ele às demais questões. Mas são uma interpretação. Outras, são possíveis.

Este limite, contudo, não retira a possível contribuição deste esforço: apontar os principais sentidos de juventude cultivados pelos gestores de práticas socioeducativas em dois municípios da RMC. A intenção não é a de fazer uma análise quantitativa, sob a égide do mais ou menos provável ou do mais ou menos frequente. A intenção é flagrar, na torrente dos discursos e práticas sociais, os valores e as categorias sociais mais recorrentes na concepção de juventude, bem como os possíveis efeitos da adoção destas concepções de juventude. A própria combinação e falta de clareza dos limites entre uma concepção e outra de juventude é dado revelador: as oscilações do discurso parecem tentar dar sentido às multiplicidades de práticas e as suas contradições.

Tabela 1 – Qualidades e problemas apontados pelos gestores de práticas socioeducativas aos jovens atuais

Categoria	Qualidades e problemas	Total
<i>Jovem como problema social</i>	drogas (<i>vulnerabilidade/ risco</i>) drogas substâncias lícitas e ilícitas estrutura familiar deficiente/ abandono dos pais falta de incentivo (<i>problema da modernidade</i>) precárias condições sociais falta de oportunidade falta de limites pela ausência dos pais (<i>crise</i>)	8
<i>Visão “romântica”</i>	dinamismo facilidade de aprendizagem e adaptação ao meio audácia irreverência inconsequência materialismo e consumismo	6
<i>Jovem como sujeito</i>	coragem autonomia os jovens são discriminados os jovens não têm direito à opinião falta de credibilidade falta de oportunidades	6
<i>Juventude como transição</i>	grandes oportunidades de carreira facilidade de aprendizagem e adaptação ao meio confiança e determinação persistência exigência pelos adultos de que os jovens façam escolhas determinantes de modo precoce	5
<i>Visão “militante”</i>	postura reflexiva e questionadora voluntariado conscientização política	3

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

Relembro, primeiro, as diferenças do quadro 6 em relação ao 5: estas respostas trazem com mais força a imagem do jovem como problema social do que as anteriores. Se nas respostas do quadro 5 (para a questão “O que é ser jovem, para você?”), apareceu apenas 1, no quadro 6, assim como na tabela 1, foram 8 respostas (a que teve maior frequência). É verdade que esta visão foi bastante provocada pela própria questão, que pedia para o gestor listar as qualidades e os problemas dos jovens atualmente. Mas não necessariamente exigia que se fizesse uso da imagem do ”jovem problema”. Entre estas

8 respostas, a maioria enquadra-se na categoria “risco e vulnerabilidade” (segundo a tipologia do quadro 4), todas a partir de “problemas” apontados aos jovens atualmente. Tratam-se a meu ver de características presentes ou atribuídas pelos gestores aos educandos atendidos pelas ações socioeducativas. 3 respostas aludem à categoria da juventude como “problema social” (ou desvio), novamente segundo a tipologia do quadro 4, e apenas 1 à “crise” ou “conflito”. Estas respostas apareceram em gestores dos mais diversos tipos de instituição ou projeto, e não apenas naqueles de origem religiosa ou mais antigos, mais ligados à “caridade”, como poderia se esperar.

Outra diferença, também agora reiterada, mais positiva, é a presença de respostas no quadro 6 e na tabela 1 que aludem à imagem do jovem como sujeito (de direitos e/ou sujeito social). São 6 respostas para a questão 3 (a segunda mais frequente, ao lado da imagem “romântica” do jovem). Mas não houve nenhuma resposta nesta categoria para a questão 1. Primeiro, é preciso considerar que as respostas associadas a esta imagem são passíveis de muitas interpretações, e não é forçoso dizer que poderiam caber em outras categorias. De todo modo, entre elas, 2 apenas são “qualidades” apontadas pelos gestores: coragem e autonomia. Considero que tratam do jovem como sujeito pois se referem menos ao futuro, a algo a ser vivido pelo indivíduo como preparação para sua condição adulta, e mais ao presente, mas não como “curtição” deste presente (o que é típico da imagem “romântica” do jovem), e sim como forma de enfrentamento das dificuldades do contexto socioeconômico presente. Outras 4 respostas nesta categoria vêm de “problemas” apontados à atual condição juvenil: problemas que têm como fonte a sociedade e Estado, que não permitem os jovens usufruir ou desenvolver habilidades a que têm direito (igualdade, opinião, crédito e oportunidades).

O tipo de instituição ou projeto, bem como a formação recente das gestoras, parecem ter feito diferença na frequência relativa desta imagem, o jovem como sujeito, em comparação com as demais: as instituições 7, 8 e 9 – com tom menos “assistencialista”, com discurso mais técnico e profissional. Pode significar uma maior adesão de parte das instituições e gestores ao discurso oficial do “jovem como sujeito de direitos”. Entretanto, esta influência está longe de ser a mais importante. E mesmo as respostas acima são passíveis de interpretação diversa. Enfim, os gestores fizeram coabitar em suas respostas categorias díspares e mesmo contraditórias. Por exemplo, a gestora da Instituição 9, nas suas respostas, trouxe a imagem do jovem como sujeito e do jovem

“militante” ao lado de duas respostas que remetiam ao jovem como problema.

A visão “romântica” do jovem foi, como dito, ao lado do jovem como sujeito, a segunda imagem mais frequente na tabela 1 e no quadro 6, mesma posição ocupada no quadro 5. É uma concepção idealizada e idealizadora da juventude que transpassa muitos discursos e visões. Trata, como visto, de características do “ser jovem” (quadro 5) ou dos jovens atualmente (quadro 6, tabela 1), que remetem à vivência mais livre (ou inconsequente, conforme os valores do entrevistado) do presente, especialmente o lazer ou o tempo livre. Uma diferença importante é que aqui, na tabela 1, relativa aos jovens mais concretos, atuais, esta visão romântica foi associada a “problemas”, em especial “inconsequência”, “materialismo e consumismo”.

Se juventude como transição foi a mais frequente no quadro 5, no quadro 6 e na tabela 1 ocupa apenas a terceira posição (ao lado do jovem como sujeito), mas com uma frequência relevante: 5 respostas. Considerando o todo das respostas às questões 1 e 3, a juventude como transição é, ao lado da visão “romântica”, a mais forte entre os gestores. Interessante citar que uma resposta no quadro 6 e na tabela 1 toma isto como “problema”, como algo negativo: a exigência pelos adultos de que os jovens façam escolhas determinantes de modo precoce. Tal resposta tende a criticar o apressamento das escolhas pessoais e profissionais dos jovens, defendendo que a “transição” à idade adulta não seja acelerada e que haja mais tempo de “moratória social” efetiva (como o ensaio de distintos papéis sociais, antes da definição de uma identidade). Mas as demais respostas, a ambas as questões, tendem à idealização do jovem e da juventude.

Enfim, a categoria menos frequente agora foi a do jovem “militante”, com 3 respostas. Há, em 2 respostas, também certa idealização (consciência política e postura reflexiva e questionadora). Mas, diante das Jornadas de Junho de 2013, que estava então acontecendo, esta idealização tem de ser relativizada – muitos jovens, mesmo os que costumeiramente não se inteiravam de questões políticas, foram às ruas nestes dias para protestar, algo realmente muito concreto e evidente. Uma resposta tratou do “voluntariado”, como uma qualidade dos jovens atuais, em uma frequência muito menor do que se esperaria, diante do discurso oficial e depois de tantos anos de propaganda favorável ao voluntariado juvenil.

Como síntese da interpretação das respostas às questões 1 e 2, bem como dos quadros 5

e 6 e da tabela 1, podemos afirmar, primeiro, a permanência de imagens sobre a juventude que Juarez Dayrell há mais de dez anos considerou como limitadas e descontextualizadas, e que apareceram aqui com alta dose de idealização: a juventude como transição, a visão “romântica” da juventude, o jovem como problema social e o jovem como naturalmente “militante”. Segundo, quando levados a pensar mais concretamente, os gestores tenderam a reforçar imagens que, a princípio, foram mais fracas: o jovem como problema social e o jovem como sujeito social ou como sujeito de direitos. Em relação à imagem do jovem como problema social, destaca-se especialmente o jovem vulnerável e sob “risco” social – considerando seus jovens educandos, ou os dos demais no campo das práticas socioeducativas, menos como sujeitos de direitos ou com capacidade autônoma, e mais como seres potencialmente anômicos, destacados em suas faltas, falhas e perigos. Em contrapartida, de modo positivo, foi mais presente na resposta à questão 2 a imagem do jovem como sujeito social e/ou como sujeito de direitos, revelando certa penetração do discurso oficial sobre a juventude e o sentido proposto pelas PPJs.

Terceiro, a heterogeneidade das respostas, pois nenhuma categoria foi taxativa e emblemática, especialmente se a interpretação incidir conjuntamente sobre ambas as questões. Revela-se a heterogeneidade do próprio campo das práticas socioeducativas, sua formação complexa e contraditória, assimilando diversas camadas históricas e institucionais, ao menos desde os anos 1950, bem como motivações religiosas, caritativas, filantrópicas, assistenciais, técnico-profissionais etc. Quarto, a heterogeneidade aparece no interior das próprias respostas: muitos gestores misturaram diversas categorias de juventude em suas respostas, combinações em geral paradoxais e por vezes contraditórias.

Em relação ao quarto ponto, como hipótese, lanço a ideia de que as combinações paradoxais nas definições e as oscilações dentro de uma mesma resposta fazem parte de uma difícil busca de dar conta da heterogeneidade do próprio campo das práticas socioeducativas, no que se refere aos jovens (na verdade, não apenas). Além disto, estas combinações e oscilações parecem vãs tentativas de dar conta de algo ainda mais difícil: os limites e as contradições destas práticas. Em estudo sobre programas socioeducativos em Florianópolis, Durandi e Furini (2007) detectaram este mesmo aspecto sincrético nas concepções de juventude de gestores de dois programas para adolescentes (um deles de

caráter socioassistencial, outro para adolescentes em conflito com a lei). A tese elaborada por elas sobre a capital catarinense assemelha-se à hipótese que formulei:

A convivência dessas perspectivas conflitantes (jovem como problema, jovem como sujeito de direitos capaz de participar) em uma mesma fala pode ser explicada pelos limites do próprio *lócus* no interior do qual esses significados são enunciados. De um lado os gestores recebem de fontes diversas informações, propostas, orientações que contemplam discursos diversos. Esse conjunto de enunciações é submetido a uma peculiar incorporação articulada aos significados disponíveis socialmente por aqueles que, de fato, executam as ações. Há documentos oficiais produzidos em nível federal, há um conjunto de dispositivos legais disponíveis, textos, encontros, cursos, conhecimentos do senso comum, há a disseminação de um saber psicológico vulgarizado em torno de problemas e da crise da adolescência, entre outros. (DURANDI; FURINI, 2007, p. 96).

Tal hipótese pode ser, talvez, verificada nas respostas às demais questões, analisadas e interpretadas a seguir.

3.5.2 Voluntariado e protagonismo juvenil

No roteiro da entrevista com os gestores, foi perguntado, na questão 3, “O que é ser voluntário para você? Ele é importante? Por que?”. Estas perguntas tinham a intenção de conhecer a posição dos gestores diante de uma noção ou rótulo que ganhou muito espaço nos diversos campos sociais e na mídia, quando se trata de juventude e da atuação para resolver problemas sociais no Brasil: o voluntariado. É importante lembrar que 7 das 9 instituições pesquisadas afirmam ter voluntários jovens, por isto também é necessário conhecer qual é a concepção que seus gestores têm sobre o voluntariado.

Em relação às respostas, trazidas abaixo, no quadro 7, chama primeiro a atenção o fato de que há praticamente um consenso nas respostas quanto a sua importância. Nas definições de voluntariado, as respostas tendem a legitimar o discurso oficial, ainda que apareçam outras fontes de legitimação (filantropia e religião). Por outro lado, o voluntariado esteve quase ausente nas respostas às questões que tratavam da definição de juventude, de suas qualidades e de seus problemas (questões 2 e 3).

Quadro 7 – Respostas dos gestores à questão 3 (“O que é ser voluntário para você? Ele é importante? Por quê?”).

Instituição 1	Com certeza o voluntário é muito importante na vida de uma instituição, pois são eles que nos dão muitas vezes o socorro que precisamos. Acredito que ser voluntário é ser uma pessoa disposta a ouvir e aceitar o desejo de Deus no agir das missões enviadas. Eu mesma, enquanto coordenadora hoje, iniciei este projeto como voluntária há 3 anos para iniciar um trabalho remunerado.
Instituição 2	Voluntário é aquela pessoa que disponibiliza seu tempo para prestar gratuitamente algum tipo de serviço ou auxílio a uma pessoa ou instituição. Sua presença é importante, pois acrescenta sua ajuda diante das diversas demandas que uma pessoa ou instituição tem e que muitas vezes não tem condições financeiras para arcar com tudo.
Instituição 3	Se dedicar e fazer algo por alguém sem esperar algo em troca. Sim, é muito importante
Instituição 4	Ser voluntário é doar um pouco de seu tempo e conhecimento em prol do outro. O voluntariado é de extrema importância, pois supre carências de investimentos, principalmente nos âmbitos de trabalho e de promoção social.
Instituição 5	É se colocar no lugar do próximo, é doação. É muito importante, pois a vida humana é muito dinâmica e necessita de seu trabalho como transformador do mundo, visando o bem estar da pessoa. É autoconhecimento, amor e empatia.
Instituição 6	Ser voluntário é uma via de mão dupla, porque doamos e recebemos muito em troca.
Instituição 7	Voluntários são as pessoas que dedicam um tempo a fazer algo sem nada em troca, que dedica seu tempo para fazer o bem ao próximo, independente da faixa etária.
Instituição 8	Em minha opinião é importante, pois dá a oportunidade de vivenciar outras realidades.
Instituição 9	Ser voluntário é promover autossatisfação bem como proporcionar aos envolvidos, direta e indiretamente, evolução em seu desenvolvimento biopsicossocial. É de extrema relevância a atuação do voluntário, visto que um projeto idealizado e concretizado com parcerias, tende a efetivar ótimas propostas para a instituição.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

2 dos gestores não definiram se o voluntariado é importante ou não (Instituições 6 e 7), mas 1 deles certamente o considera importante, com base nas respostas à questões 1 e 2 (Instituição 6). Deste modo, apenas 1 gestor não deixa claro se considera o voluntariado

importante. 4 disseram ser extremamente ou muito importante. 3 disseram ser importante.

Entre os motivos do voluntariado ser considerado importante, 3 gestores afirmaram que socorre, ajuda ou supre carências das instituições. 1 afirma que traz “propostas ótimas” à instituição. 2 definem voluntariado a partir dos motivos de sua importância, ambos destacando que ele traz benefícios tanto para quem se exerce a ação, quanto para quem pratica o voluntariado (Instituições 4 e 9). Neste sentido, o voluntariado é valorizado, primeiro, por suprir dificuldades financeiras ou falta de pessoal das instituições. Segundo, por trazer benefícios tanto a quem é destinatário da ação voluntária, quanto ao próprio sujeito voluntário. Aqui cabe acrescentar o que a gestora da Instituição 1 afirma em sua resposta: o voluntariado foi uma ponte para o emprego formal, sendo contratada pela instituição onde foi inicialmente voluntária. Enfim, os voluntários trazem propostas de valia para as ações.

Entre as definições de voluntariado, a mais comum (4 respostas) é próxima à do discurso oficial, a saber, disponibilizar ou doar seu tempo gratuitamente para algum auxílio ou serviço para o outro (Instituições 2, 3, 4 e 7). Assim afirma a Lei do Voluntariado, em seu artigo primeiro:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. (Lei n 9.608, de 18 de Fevereiro de 1998). (BRASIL, 2014).

2 respostas, como dito acima, definiram o voluntariado a partir dos motivos de sua importância, como algo bom para ambos os lados, definição que tende a ir ao encontro do discurso oficial sobre o voluntariado. 1 resposta teve tom mais filantrópico ou caritativo (“se colocar no lugar do próximo, doação”) e 1 resposta teve tom religioso (“ouvir e aceitar o desejo de Deus e agir nas missões enviadas por ele”).

Quadro 8 – Respostas dos gestores à questão 4 (“O que é protagonismo juvenil para você? Ele é importante? Por quê?”)

Instituição 1	Sim é muito importante, pois o jovem começa a conhecer o mundo de uma maneira diferente, com mais responsabilidade, conhecedor dos seus direitos e deveres. Além de muito mais.
Instituição 2	É a atuação do jovem na sociedade em que vive, com suas habilidades e conhecimento, sendo sua participação extremamente importante, pois através dele e da sua postura questionadora, a sociedade precisa pensar e repensar suas ações e políticas voltadas para esse público.
Instituição 3	É importante, é o buscar da liberdade.
Instituição 4	É quando o jovem deixa de ser expectador e se torna ator, agente principal, sobre seus interesses. O protagonismo juvenil incentiva o desenvolvimento do indivíduo de modo mais independente e com maior senso de responsabilidade social. Desse modo, contribui para a participação dos jovens nas questões políticas e de luta por um mundo melhor.
Instituição 5	É estar à frente com consciência de seus direitos e deveres diante da família, sociedade e do mundo.
Instituição 6	Hoje o jovem cresce muito rápido, com a quantidade de informações (Internet), já sabe o que quer e tem muitos argumentos.
Instituição 7	É quando o jovem adquire a sua autonomia, passa a construir a sua própria história.
Instituição 8	Para mim é o jovem estar à frente das situações. É importante, desde que realizada com respeito.
Instituição 9	Com certeza, pois é por meio deste protagonismo que se mobiliza grandes feitos em uma sociedade. Atualmente os jovens têm demonstrado suas potencialidades e efetivado garantias sociais em vários aspectos. Hoje a geração “Y” tem contribuído de forma efetiva para grandes movimentos, além de provar competência profissional e política em suas atuações.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

Cabe reforçar a percepção de que o propalado discurso a favor do voluntariado, tão marcante desde os governos de Fernando Henrique Cardoso, não descartado nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), mas também muito propalado pela mídia e pelo assim chamado terceiro setor, deixou fortes marcas no campo das práticas socioeducativas. A adesão rápida e praticamente consensual à importância do voluntariado e ao discurso oficial, demonstra a pertinência da citação que fiz acima, de Durandi e Furini (2007): as falas dos gestores das práticas socioeducativas para os

jovens vão acumulando, misturando e compondo, ainda que com contradições e titubeios, diferentes noções e discursos sobre a juventude e intervenções socioeducativas para com jovens. Se nas definições de juventude, o voluntariado foi pouco importante, quando provocados especificamente sobre o assunto, os gestores aderiram a ele de forma praticamente unânime.

O que se afirma, acima, sobre o voluntariado jovem, parece igualmente válido para a noção de protagonismo juvenil, outra noção marcante sobre a juventude e no que se refere à intervenção socioeducativa com jovens no Brasil dos últimos anos. Observe-se, no quadro, 8, o que os gestores respondem à questão 4 do roteiro de entrevistas, sobre o protagonismo juvenil.

A noção de protagonismo juvenil começou há tempos a ser gestada, por exemplo, pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1985, no “Ano Internacional da Juventude”. Entretanto, sua formulação mais influente é oriunda do ambiente das fundações empresariais no Brasil, em especial o livro de Antonio Carlos Gomes da Costa, *Protagonismo juvenil*, publicado em 2000. Em torno da noção, inúmeras definições foram propostas, a partir da interpretação da origem grega do termo “protagonismo”: o protagonista é aquele que tem o papel principal em uma peça de teatro. Na prática, a noção serviu principalmente para denominar metodologias de intervenção socioeducativa com adolescentes e jovens, que visavam mobilizar estes pretensos “atores principais” para um “apoio ativo” aos objetivos já firmados de antemão para uma dada ação, projeto ou instituição. (CASTRO, 2006; DE TOMMASI, 2005; SOUSA, 2009a, 2009b).

Em relação à definição de protagonismo juvenil, 6 gestores deixaram alguma definição, que em geral caminham no sentido proposto pelo discurso oficial referendado pela retórica do jovem como “ator principal”: atuação na sociedade (Instituição 2), estar à frente das situações (Instituição 8), deixar de ser expectador e se tornar agente principal (Instituição 4), estar à frente com consciência de direitos e deveres (Instituição 5), aquisição de autonomia e construção de sua própria história (Instituição 7). Apenas a resposta do gestor da Instituição 6 parece, a princípio, destoar deste sentido principal: trata-se de um comentário sobre a maior quantidade de informações disponíveis, hoje, aos jovens, as quais lhes permitem argumentar melhor e se posicionar mais claramente. Como se reforçará abaixo, a retórica do protagonismo juvenil não é marcante nesta

ONG de voluntários autogerida. 3 gestores não deixaram uma definição patente (Instituições 1, 3 e 9). Entretanto, as Instituições 1 e 9 trouxeram comentários relevantes sobre a importância do protagonismo juvenil nas suas respostas e que reforçam o sentido das definições acima. A resposta vaga da Instituição 3 indica que, assim como a Instituição 6, mas por motivos diversos, a retórica do protagonismo juvenil não é proeminente nesta entidade de teor mais caritativo e de motivação religiosa.

Em relação à importância do protagonismo juvenil, 6 gestores disseram que era importante (entre os quais, 1 diz ser “extremamente importante” e 1 ser “muito importante”). Apenas 3 gestores não deixam clara sua posição (Instituições 5, 6 e 7). Entretanto, ao se referir às qualidades do protagonismo, os gestores das Instituições 5 e 7 dão a entender que se trata de algo importante. Quanto ao gestor da Instituição 6, sua resposta indica que esta ONG de voluntários autogerida, que adota com intensidade e centralidade a noção de voluntariado, não tem o termo protagonismo como muito relevante no seu universo discursivo.

Mas, quando passamos aos que seriam os motivos da importância do protagonismo juvenil, a sua efetivação como metodologia de trabalho ou de intervenção com adolescentes e jovens parece não ocorrer. Certamente, o tom moderado ou comedido da ideologia do protagonismo juvenil, gestado dentro das agências da ONU e no campo das fundações empresariais brasileiras, é patente em diversas respostas, que se preocupam em referendar uma participação juvenil com “responsabilidade” (Instituição 4) e conhecedora de seus “direitos e deveres” (Instituição 1), ou que alertam para que o protagonismo seja realizado “com respeito” (Instituição 8). Nos casos em que o protagonismo como participação social e política dos jovens foi interpretada como ação transformadora, as respostas não indicam que esta atuação renovadora se dá ou deveria se dar também no interior das próprias entidades que têm jovens como educandos e/ou voluntários. Tais respostas tratam de: postura questionadora que leva a sociedade a repensar suas ações e políticas aos jovens (Instituição 2), busca da liberdade (Instituição 3), modo como os jovens efetivam garantias sociais, participação em grandes movimentos e comprovação de competência profissional e política (Instituição 9), desenvolvimento do indivíduo e participação nas questões políticas e para a melhoria do mundo (Instituição 4) e maior conhecimento sobre o mundo (Instituição 1). É importante destacar que ao menos duas respostas acima combinaram a valorização da

atuação inovadora do jovem com o tom moderado que prescreve a responsabilidade (Instituições 1 e 4).

Interpreto que as respostas dos gestores indicam relativa penetração do discurso do protagonismo juvenil entre as entidades socioeducativas da RMC que têm jovens como educandos e/ou voluntários. As respostas revelam a importância da noção de protagonismo juvenil como elemento retórico do discurso da maioria dos gestores e de suas instituições, mas não deixam claro se alguma das entidades assume o protagonismo juvenil como meta primordial, muito menos se faz uso dele como metodologia de trabalho. O protagonismo juvenil é traduzido como forma possível de atuação dos jovens apenas para além das portas da instituição, normalmente em tom comedido ou moderado, destacando a necessidade dos jovens serem “responsáveis” e conscientes de seus “direitos e deveres”. Esta dificuldade em pensar e praticar a participação dos jovens no interior das instituições que realizam práticas socioeducativas, nem mesmo nos termos moderados do protagonismo juvenil, será reafirmada adiante, diante das respostas à questão 17 (“Há participação dos jovens na elaboração e avaliação das ações de sua instituição? Caso sim, como?”).

As respostas a outras duas questões do roteiro ainda serão tratadas neste subitem: as questões 6 e 7 (“O que é emancipação para você?”) e 7 (“Seu projeto/instituição tem ajudado a promover a emancipação dos jovens educandos e/ou voluntários? Caso sim, como? Caso não, por quê?”). O tema da “emancipação” foi trazido às entrevistas com o objetivo de saber se termos como este, de conotação mais democrático-participativa e mesmo progressista, se fazem presentes no discurso dos gestores das práticas socioeducativas, e de que modo fazem parte. As respostas estão no quadro 9.

Ainda mais que voluntariado e protagonismo, o termo emancipação está mais enraizado no imaginário social. Isto ajuda a justificar o fato de que todos trouxeram alguma definição ao termo. Entretanto, justamente por isto, o termo é ainda mais polissêmico, alvo de inúmeras e constantes tentativas de definições e manipulações. Muitas vezes, é usado para manobras discursivas que fazem com que termos como emancipação, cidadania, protagonismo juvenil e voluntariado formem um circuito fechado, auto-recursivo, em que uma noção serve para definir a outra – ao final, terminamos sem definição alguma. (SOUSA, 2009a).

Quadro 9 – Respostas dos gestores às questões 6 (“O que é emancipação para você?”) e 7 (“Seu projeto/instituição tem ajudado a promover a emancipação dos jovens educandos e/ou voluntários? Caso sim, como? Caso não, por quê?”)

Instituição 1	É ter uma autorização do juiz para que o mesmo possa assumir suas responsabilidades mesmo quando menor de idade. E, do outro jeito, seria ensinar nossos adolescentes e jovens na tomada certa de decisões, com cuidado e sabedoria Sim, através de trabalhos gerando muita responsabilidade e comprometimento.
Instituição 2	Emancipação é uma etapa da vida em que, de forma consciente e reflexiva, nos responsabilizamos por nossas escolhas e ações. Sim, através de ações previstas no Projeto Político Pedagógico, envolvendo conversas em grupo, estímulo da autonomia e inserção no mercado de trabalho.
Instituição 3	Ter opinião e ser respeitado por isso. Sim. Faz um ano do projeto novo. Muitas crianças já mostraram resultado em casa. Fazem acompanhamento com psicólogo.
Instituição 4	Emancipação é quando a pessoa se torna independente. A Instituição é bastante aberta aos projetos dos jovens voluntários. Praticamente sempre que somos procurados por essa população, realizamos parcerias para o desenvolvimento de novos trabalhos. São exemplos disso: visitas de jovens, jovens manicures, Instituição 6, grupos que trocam cartas, entre outros.
Instituição 5	Constitucionalmente falando é conquista da maioria e autonomia. Sim, a filosofia do trabalho propicia, transversalmente, ao jovem uma oportunidade de autoconhecimento.
Instituição 6	Emancipação é uma libertação. Sim. Porque quando visitamos algum quarto, não sabemos o que iremos encontrar lá, por isso o jovem voluntário tem que ser confiante e ter autonomia para realizar em fração de segundos algo que chame a atenção do paciente que ele nunca viu e não faz ideia da situação que a pessoa se encontra. É preciso treinar o improviso.
Instituição 7	É o jovem autônomo que consegue colocar as suas opiniões, aquele que luta pela causa e consegue fazer as escolhas com sabedoria e responsabilidade Com certeza trabalhamos nesta perspectiva, pois os jovens que estão aqui hoje participando dos projetos estão com a autoestima totalmente desvalorizada, sem expectativa de futuro. Os jovens voluntários já estão num estágio diferente, já conquistaram a independência.
Instituição 8	É quando o jovem torna-se capaz de responder pelos seus atos. Aqui trabalhamos com um público diferenciado, porém todo jovem que vem para conhecer ou trabalhar voluntariamente é orientado.
Instituição 9	É tornar o outro independente, capaz de lutar pelos direitos da minoria enquanto cidadãos. Oferecer autonomia. Sim, principalmente porque trabalhamos com adolescentes e jovens com deficiência intelectual e múltipla, bem como com os autistas. Estes, por sua vez, precisam ser trabalhados a fim de adquirir autonomia e independência, mesmo em meio às suas limitações. Por isso contamos com a intervenção de profissionais da área da educação, saúde e assistência social, que atuam de forma multidisciplinar nesse processo, estabelecendo, junto aos atendidos, formas de conquistar sua independência social.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

Mas, nas respostas do quadro 9, as respostas giraram em torno de algumas ideias-chave: a definição jurídica (Instituições 1, 5 e, em parte, a 8), capacidade de tomar decisões (Instituições 1, 2 e 7) e independência (Instituições 4 e 9). Ainda apareçam como definições de emancipação, ter opinião (Instituição 3) e libertação (Instituição 6). A definição jurídica, a saber, idade legal a partir da qual o indivíduo pode celebrar contratos civis, parece significar a adoção de um sentido mais moderado de emancipação. Capacidade de tomar decisões e ter opinião, podem ser alusões a uma concepção mais liberal – focada no indivíduo e na liberdade individual – de emancipação. Quanto às demais respostas, os sentidos ainda estão em aberto: independência e libertação. Poderiam ter sentidos igualmente liberais, ou talvez aludir a sentidos mais progressistas, por exemplo, voltados à emancipação coletiva e à superação de formas de opressão e exploração. Mas penso que as respostas que tratam de como a instituição contribuiria com tal emancipação demonstram que os sentidos moderado e liberal de emancipação são os predominantes.

Todos os gestores disseram que suas instituições ajudam a promover a emancipação dos educandos e/ou voluntários. No que se refere aos educandos, esta contribuição, para a maioria dos entrevistados, se dá pela metodologia de trabalho socioeducativo adotado: via responsabilidade e comprometimento nas oficinas (Instituição 1), por meio de projetos que recuperam a autoestima e a expectativa de futuro (Instituição 7), pelo trabalho multidisciplinar com jovens com deficiência para que estes, apesar de suas limitações, adquiram autonomia (Instituição 9), pelas conversas em grupo e a inserção no mercado de trabalho (Instituição 2) e pelo acompanhamento das crianças por psicólogos (Instituição 3). O trabalho voluntário, em si mesmo, foi apontado por 3 gestores (Instituições 4, 5 e 6) como promotor da emancipação. Em parte, a gestora da Instituição 8 afirmou o mesmo sobre o trabalho voluntário. Por sua vez, a gestora da Instituição 7 considera que os jovens voluntários já conquistaram a emancipação.

Nas considerações dos gestores sobre a contribuição de sua entidade para a promoção da emancipação, a noção legalista de emancipação perde um pouco de presença, parecendo mais forte a concepção liberal, ou seja, aquela que define emancipação como a capacidade do indivíduo tomar decisões livre e conscientemente. Sentidos mais coletivistas e críticos de emancipação tornam-se ausentes. Reforçam-se aqui os sentidos

“inclusivistas” das práticas socioeducativas, que se tornaram hegemônicas no Brasil atual, os quais, como dito, aceitam a estrutura socioeconômica determinada pela condição contemporânea do capitalismo, apontam as causas principais dos problemas sociais nas dificuldades de certos indivíduos e populações – tratados como “excluídos” - se “incluírem” nesta estrutura, dada a falta de certos hábitos, requisitos, habilidades, conhecimentos ou formação. Nesta concepção, as práticas socioeducativas fornecem estes elementos que potencialmente permitiriam a inclusão destes sujeitos na estrutura socioeconômica dada. A própria noção de emancipação, concebida nas tradições socialistas e coletivistas como objetivo da luta das camadas sociais oprimidas e exploradas, é assimilada em tom conservador ou liberal neste discurso hegemônico da “inclusão dos excluídos”.

3.5.3 Os jovens “do projeto” e os voluntários

Neste subitem, são discutidas as respostas dos gestores às questões que trataram mais propriamente sobre os jovens educandos e voluntários com quem as entidades, instituições ou intervenções lidam. Primeiro, questões que buscam caracterizar, na visão destes gestores, estes jovens educandos e/ou voluntários. São as questões 14 e 15, cujas respostas estão no quadro 10. Neste quadro, alterei a ordem em que as instituições apareciam, em comparação com os quadros anteriores. Esta mudança se deve ao fato de que há uma nítida diferença entre as instituições quanto aos jovens que recebem ou atuam como voluntários, explicada a seguir.

Duas instituições – 2 e 3 – que aparecem agora primeiro, recebem especificamente sujeitos (crianças e/ou adolescentes) que segundo o ECA estão em situação de privação de direitos, ou, segundo os termos da legislação da Assistência Social, estão em situação de risco social. Esta situação se deve ao uso de drogas lícitas ou ilícitas (pelos jovens ou pelos pais), à prostituição de alguns pais e o conflito de alguns adolescentes com a lei. Na verdade, se esperava da gestora da Cruzada que ela tivesse tratado apenas dos jovens voluntários da entidade, mas acabou se referindo tão somente à condição de risco enfrentada pelas crianças que são suas educandas. Sobre as características dos jovens educandos, a Instituição 2 afirma que eles são participativos e colaborativos, buscando a inserção no mercado de trabalho.

O quadro 10, em seguida, tratou de 3 entidades que destacaram os seus jovens educandos, jovens que pertencem a famílias ou populações que enfrentam situação de miséria ou pobreza, ou situação descrita pela legislação da Assistência Social como de vulnerabilidade social (e que poderia redundar no risco social e privação de direitos): Instituições 7, 1 e 9. Esta condição de vulnerabilidade e privação socioeconômica apareceu refletida nas respostas destas gestoras: extrema pobreza (Instituição 9), carência financeira e principalmente de perspectiva de mundo (Instituição 1), drogadição e tráfico de drogas (Instituições 7 e 9).

A gestora da Instituição 9 também listou outros problemas que são mais específicos dos jovens deficientes atendidos pela instituição, como a rejeição por parte de outros estudantes na escola e familiares com deficiência intelectual. A gestora da Instituição 8, se tivesse tratado dos seus educandos jovens, provavelmente teria descrito situação semelhante à da Instituição 9, mas ela se referiu apenas aos jovens voluntários. Na descrição das características dos jovens educandos, a gestora da Instituição 9 foi a única a fazer uma descrição mais “técnica” ou neutra, enquanto as demais buscaram destacar qualidades como pró-atividade (Instituição 1) e busca de oportunidades, de inclusão no mercado e de qualidade de vida (Instituição 7) – com grandes semelhanças à descrição feita pela gestora da Instituição 2 sobre seus jovens educandos.

As 3 últimas entidades listadas no quadro têm jovens apenas como voluntários. Aí apareceu uma diversidade maior nas respostas – considerando também a resposta da gestora da Instituição 8. O gestor do Anjos se apressa em dizer que seus voluntários são “esclarecidos e educados”, não se envolvendo em atos ilícitos. Já a gestora da Instituição 5 não pode tratar dos jovens que procuram o apoio emocional deste serviço, pois os dados são sigilosos, mas falou sobre os voluntários da ação: eles sofrem problemas semelhantes aos da maioria das pessoas, mas que não são graves a ponto de impactar o trabalho voluntário de apoio emocional. Quanto às gestoras da Instituição 4 e da Instituição 8, deram inicialmente descrições mais técnicas dos voluntários, mas depois buscaram apontar alguns voluntários com algum tipo de problema social: estudantes de escolas públicas que visitam a Instituição 4 que são carentes, têm comportamento arreadio e fumam; adolescentes cumprindo medida socioeducativa de prestação de serviços comunitários (uma curiosa modalidade de trabalho voluntário que é compulsória).

Quadro 10 – Respostas dos gestores às questões 14 (“Como são os jovens educandos e/ou voluntários em sua instituição/projeto?”) e 15 (“Estes jovens enfrentam problemas em relação à violência/conflito com a lei, pobreza, ingresso no mercado de trabalho, drogadição etc.? Quais são os principais problemas? Comente.”).

Instituição 2	Os jovens que temos na instituição estão na faixa de 17 a 18 anos, sendo que alguns estão inseridos ou vão ser inseridos no mercado de trabalho. Todos são participativos e colaborativos. Os nossos jovens acolhidos, todos, por algum motivo sofreram alguma violação de direito e estavam em risco. Alguns já estiveram em conflito com a lei e envolvimento com álcool e substância psicoativa ilícita.
Instituição 3	Crianças de baixa renda, carentes, referenciadas pelo CRAS. Sim. Os pais fazem uso de drogas, e existe o problema também da prostituição. A maioria das crianças são acompanhadas pelo Conselho Tutelar.
Instituição 1	São bem pró-ativos. Muitos enfrentam de maneira indireta, mas hoje acredito que quando falamos de atendimento a carentes, estamos dizendo carência de atenção, de atenção financeira, de ausência de pais ou mães, e principalmente carência da visão da mudança para um mundo melhor.
Instituição 7	São jovens em busca de qualidade de vida, inclusão no mercado de trabalho, em busca de uma oportunidade. O principal problema é o envolvimento com a drogadição. Nos preocupa muito, visto que estamos perdendo jovens para o mundo das drogas, sendo esse um problema estrutural em que há a necessidade de Políticas Públicas que venham acolher esses jovens.
Instituição 9	A maioria dos atendidos ocupa espaço em grupos de vulnerabilidade social. Extrema pobreza, rejeição dos alunos devido ao quadro da deficiência, tráfico de drogas e familiares com deficiência intelectual (fatores genéticos e ciclo vicioso): são as principais problemáticas.
Instituição 8	Eventuais ou permanentes, atuando em eventos e festas ou contribuindo com o trabalho direto com as demandas da entidade. A instituição receberá nesse segundo semestre adolescentes ou pessoas para cumprimento de Pena Pecuniária que pode durar de 2 a 6 meses de prestação de serviço na entidade.
Instituição 4	A voluntária que vem semanalmente possui 17 anos, é estudante do primeiro ano de graduação em Psicologia e possui uma tia leiga. Os demais jovens que visitam a Entidade geralmente vêm por meio de visitas escolares, que são tanto de escolas públicas, como particulares ou por meio de grupos, como o pessoal da Instituição 6. Apenas alguns jovens que realizam as visitas e que são alunos das escolas públicas. Percebemos que uns são mais carentes, possuem perfil mais arredo, alguns utilizam cigarros.
Instituição 5	Os voluntários jovens são integrados e participativos como o restante do grupo. Não temos dados sobre as pessoas que procuram o trabalho, visto que o atendimento é mantido em sigilo. Os voluntários jovens e adultos enfrentam problemas como a maioria das pessoas, porém não são problemas tão graves que os impeçam de exercer o voluntariado. Não temos dados a respeito do público atendido, visto que o trabalho é sigiloso. Porém, acreditamos que o jovem sofre os problemas que afetam a população, cada um com sua própria intensidade.
Instituição 6	Jovens entre 16 e 22 anos. Os nossos voluntários não apresentam problemas de violência. São pessoas esclarecidas, educadas. Não tenho conhecimento de atos ilícitos cometidos pelos nossos voluntários.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

Na descrição feita dos jovens atendidos pelas entidades, destacam-se características propriamente associadas à população que o campo das práticas socioeducativas se propõe a lidar, ou atender: em situação de vulnerabilidade ou risco social. Há mesmo o uso destes termos técnicos nas respostas das gestoras, dado o fato de que a maioria das ações pesquisadas neste trabalho se inserem na rede socioassistencial dos municípios em questão. Quando tratam das características destes jovens, a tendência é de que as gestoras tracem um perfil positivo, inclusive valorizando o trabalho de suas instituições: os jovens são participativos – ou seja, colaboram com o trabalho socioeducativo - e se preocupam com sua própria inserção nas estruturas formais da sociedade - legitimando o paradigma da inclusão social que se tornou hegemônico na orientação das práticas deste campo.

Quanto aos jovens voluntários, nos casos estudados, prevalecem sujeitos que parecem pertencer a outras camadas sociais, distintas daquelas em situação de risco ou vulnerabilidade. Certamente, há diversas ações que têm conseguido boa participação, como voluntários e mesmo educadores contratados, de jovens egressos destas ações. Entretanto, nos casos em questão, o jovem voluntário, em geral, é alguém que vem desde outros grupos sociais, distintos daqueles atendidos pelas práticas anteriores. É preciso atentar que estas práticas têm caráter socioassistencial menos forte, em especial a Instituição 6 (humanização hospitalar, via animação cultural) e a Instituição 5 (apoio emocional). Os voluntários destas duas organizações citadas são defendidos pelos seus gestores, como pessoas apartadas de práticas ilícitas, bem-educadas, ou são tratados como pessoas “normais” - enfrentando os mesmos problemas que quaisquer outros sujeitos. As gestoras das Instituições 4 e 8, fazem descrições mais técnicas e frias, mas depois buscam alguns voluntários – passados e futuros – que parecem se enquadrar melhor na imagem do “jovem problema” (indisciplinado, fumante ou em conflito com a lei).

No quadro 11, trago as respostas à questão 16. Buscava algum posicionamento dos gestores sobre quais intervenções políticas e sociais, em favor dos jovens, poderiam ou precisariam ser realizadas.

Interessante é que a questão tratava tanto do Estado quanto da sociedade, sobre o que cada uma poderia realizar em favor dos jovens. Mas, nas respostas, a maior parte dos

gestores pareceu ter em mente apenas o Estado. Uma das respostas mais interessantes veio do gestor da Instituição 6. A princípio, ele reflete sobre a complexidade do Estado, esboça fugir da questão. Mas, parece que ele se recorda que também o que a sociedade pode fazer é objeto da questão, e trata especificamente do voluntariado e do programa de incentivo ao voluntariado que sua ONG estava planejando.

Quanto às demais respostas, todas deixaram claro que o Estado e a sociedade (especialmente o Estado) poderiam fazer mais pelos jovens, apesar de algumas gestoras defenderem que o Estado já faz várias coisas bastante relevantes – mas ainda não suficientes. 2 respostas afirmaram que se poderia investir mais em Políticas Públicas (Instituições 5 e 7), um dos termos que também ganhou muita presença no discurso social e político dos últimos anos – especialmente as chamadas PPJs (Políticas Públicas de Juventude). Em sentido semelhante, interpreto, caminha a resposta da gestora da Instituição 4, que defende mais incentivo à inclusão de jovens – dado que a principal PPJ dos governos Lula e Dilma foi o ProJovem. Tais respostas indicam a inserção de outra temática ou retórica no universo discursivo do campo das práticas socioeducativas com jovens: o das PPJs.

Interpreto que o destaque à intervenção do Estado também aparece nas respostas das gestoras da Instituição 2 (atuar mais na prevenção, não apenas na minimização das consequências), da Instituição 8 (educação de qualidade) e da Instituição 9 (educação social). Nestas respostas, se percebe a importância de outra temática, ainda mais tradicional e impactante que a das PPJs: a educação. Mas, também, a introdução de uma concepção de educação que tem ganhado relevância maior nos últimos anos, mais reconhecida pelo Estado e pelo próprio senso comum: a educação social e preventiva, para além da escola ou para além da educação concebida apenas como ensino de conteúdos.

Destaque-se, enfim, que a gestora da Instituição 8 também afirmou que é preciso “ouvir mais os jovens”. Diante desta interessante resposta, apressei-me em buscar sua resposta à questão 17, que junto às demais respostas compõe o quadro 12, exposto a seguir. É notável a contradição.

Quadro 11- Respostas dos gestores à questão 16 (“Você acredita que o Estado e a sociedade poderiam fazer mais para auxiliar os jovens no Brasil a resolver os problemas que enfrentam? Comente”).

Instituição 1	Graças a Deus tem feito muito, mas precisamos ainda mais nos mobilizar para que os resultados sejam maiores e melhores
Instituição 2	Acredito que sim, pois as Políticas Públicas, em sua maioria, são voltadas para minimizar as consequências, porém, talvez seja necessário direcionar esse foco para atuar de forma preventiva, a fim de investir nas crianças, adolescentes e jovens. Apesar do ECA, ainda temos muitos passos a serem dados em prol dos jovens.
Instituição 3	Sim. Com o trabalho de prevenção dentro dos territórios.
Instituição 4	Sim. Faltam incentivos à inclusão dos jovens. Os programas sociais são insuficientes e não 100% eficazes e a sociedade não é acolhedora. Se as pessoas se mobilizassem em prol do bem-estar de todos, haveriam mais iniciativas no campo da educação, abertura do mercado de trabalho ao jovem, projetos nas comunidades (sociais, de inclusão, cursos de capacitação, entre outros), suporte aos jovens que já são pais de família etc.
Instituição 5	Sim. O Estado pode investir mais em Políticas Públicas que atendam as necessidades dos jovens, assim como de toda a sociedade. A sociedade poderia procurar ser mais compreensiva com as questões humanas que envolvem todas as idades e em especial o público jovem.
Instituição 6	Acredito que o Estado é tão grande e tão complicado de administrar. Me pergunto, o que fazer e como fazer? São ações muito difíceis. Temos um projeto que se chama Voluntariado, o Alicerce da Cidadania. Pretendemos levá-lo às escolas, e queremos passar a ideia do voluntariado para os alunos, a ideia de transformação.
Instituição 7	Com certeza, criando Políticas Públicas.
Instituição 8	Os jovens deveriam ser mais ouvidos e se houvesse uma educação de qualidade não teríamos esse tipo de problema.
Instituição 9	Sem dúvida. O essencial para que isto aconteça é o investimento na educação (de fato), pois hoje ela se encontra mercantilizada e foi se perdendo a essência da educação formal, bem como a educação informal, visto que a educação social contribuiria de forma positiva para subsidiar os problemas enfrentados pelos jovens hoje em dia.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

A questão 17 tinha a intenção de avaliar até que ponto as instituições e ações possuíam metodologias ou estratégias de trabalho que incentivavam ou ao menos permitiam a participação dos jovens educandos e voluntários nas decisões e nas avaliações das ações. Esta discussão é importante, tendo em vista a presença cada vez maior, no campo

das práticas socioeducativas, do chamado paradigma do jovem como sujeito social – e uma das suas expressões é a defesa do protagonismo juvenil. Se na avaliação do protagonismo juvenil, os gestores foram quase unânimes em apontar sua presença, e se em outras questões, a necessidade de os jovens serem ouvidos apareceu em algumas respostas, a efetivação da participação dos jovens nas práticas socioeducativas pareceu bastante pobre.

Quadro 12- Respostas dos gestores à questão 17 (“Há participação dos jovens na elaboração e avaliação das ações de sua instituição? Caso sim, como?”).

Instituição 1	Sim, muitas vezes na roda de conversa, nas avaliações diárias, e até mesmo em questionários avaliativos.
Instituição 2	A participação dos jovens ocorre cotidianamente de modo informal, em conversas rotineiras com a equipe técnica e os educadores/cuidadores da casa. A participação mais direta é nas regras de convivência da casa.
Instituição 4	Não, mas a instituição é aberta a sugestões.
Instituição 3	As crianças não interferem, o foco é do trabalho não é desenvolvido aqui na Instituição, e sim direto no bairro.
Instituição 5	Sim, os voluntários jovens participam das reuniões mensais do grupo.
Instituição 6	Estão envolvidos em tudo, nossas reuniões são abertas. Nossos representantes são voluntários. Se o jovem mostrar interesse, ele já está envolvido a partir daí.
Instituição 7	Somente na avaliação.
Instituição 8	Não.
Instituição 9	Sim, isso acontece em especial com os jovens da Educação Especial para o Trabalho, setor onde realizamos Fóruns de Autodefensores, onde oportunizamos um espaço para discussão para que eles tragam suas avaliações e dificuldades nos programas.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no 1º semestre de 2013.

Vejamos. 3 instituições afirmam não ter formas de participação dos jovens educandos e/ou voluntários (Instituições 3, 4 e 8), com a ponderação da Instituição 4 de que estão abertos para sugestões. 4 instituições explicitam ou indicam que a participação se dá apenas na avaliação (Instituições 1, 2, 7 e 9). Apenas duas entidades indicam, por esta e outras respostas, que a participação se dá no planejamento das ações bem como na avaliação: são entidades formadas basicamente por voluntários e mantida pelo trabalho voluntário, adotando o formato típico da ONG (Instituição 6) ou da associação de apoio

mútuo (Instituição 5), em que voluntários compõem também as instâncias decisórias da organização. As demais instituições carregam muito do formato tradicional de entidades cuja origem é religiosa, caritativa e filantrópica, menos abertas à participação. Ou, tendo origem mais recente, tendem a uma formalização burocrática que dificulta a participação de jovens educandos e voluntários, especialmente no planejamento das ações. Ainda assim, 4 delas desenvolvem mecanismos de participação nas avaliações, como rodas de conversa, questionários, fórum ou a mera abertura ao diálogo no cotidiano.

Contradições entre a prática e o discurso aparecem de modo patente nas respostas de uma das gestoras. Logo após protestar sobre a necessidade de que os jovens sejam mais ouvidos pela sociedade e pelo Estado, responde com um taxativo e lacônico “não” à questão 17.

Considerações Finais

Este trabalho teve, como ponto de partida, a constatação da importância das práticas educativas, institucionalizadas mas distintas da escola, para jovens no Brasil contemporâneo. Também, a constatação da relevância do jovem voluntário no discurso deste campo das práticas socioeducativas. Em primeiro lugar, o trabalho discutiu a noção de campo das práticas socioeducativas, destacando a gênese deste campo no Brasil: da educação popular, passando pela educação não formal, à atual conformação, em torno do “mercado social” e regulado pelas legislações e políticas sociais ou públicas. A concepção dominante, atual, neste campo, gira em torno do paradigma da “inclusão social”, ou seja, as práticas socioeducativas teriam o objetivo de educar o indivíduo ou o grupo tido como “excluído” para lhes dar “capacitações” ou “liberdades” para inclui-los na sociedade.

Em seguida, constatou com base na literatura e na pesquisa de campo, as práticas socioeducativas que atendem jovens que são mais comuns, destacando as seguintes: medidas socioeducativas para jovens em conflito com a lei; práticas a serviço das redes socioassistenciais municipais; programas de transferência de renda a jovens (subsidiando as PPJs). A pesquisa de campo, como visto, destacou as redes socioassistenciais dos municípios investigados. Mas, como a pesquisa tratou também do

voluntariado jovem, envolveu outras práticas que não cabem exatamente nas três práticas acima descritas, em especial duas ONGs que possuem muitos jovens voluntários (Instituições 5 e 6).

Os dois municípios investigados, Santa Bárbara d'Oeste e Americana, pertencentes à Região Metropolitana de Campinas/SP, têm relevantes redes socioassistenciais, as quais estabelecem parcerias com organizações da dita “sociedade civil” - membros do chamado “mercado social”. Também, organizações que atuam na inclusão de deficientes. Há pouca presença dos programas de transferência de renda para jovens, pois foi identificada apenas uma ação, o Geração XXI, cuja direção não quis conceder entrevista. Em contrapartida, há presença muito relevante de jovens como voluntários e estagiários nas diversas práticas socioeducativas destes municípios, em ações muito diversas, em especial ações assistenciais ligadas à saúde ou de cunho terapêutico, mantidas apenas pelo trabalho voluntário e doações – incluindo as Instituições 5 e 6.

Na pesquisa de campo, como visto, foi aplicado um roteiro que foi respondido por 9 gestores: 2 de instituições com jovens apenas como educandos, 4 de jovens apenas como voluntários e 3 com jovens como educandos e voluntários. A maioria, de Americana (6). 5 são ligadas às redes socioassistenciais dos municípios. 2 não têm ligação com o poder público (Instituições 5 e 6). Há, enfim, 2 instituições de inclusão de deficientes (que recebem também verbas públicas para se manter).

A amostra revela a diversidade dos atores coletivos que participam do campo das práticas socioeducativas. A diversidade é histórica, porque instituições criadas nos anos 1950 convivem com outras bem mais recentes, fundadas nos anos 2000. Mas também porque há diversas concepções e objetivos que orientam estas práticas, como caridade, filantropia, auxílio mútuo, amparo terapêutico e educacional a deficientes.

O fulcro da pesquisa de campo eram as questões relativas às concepções de juventude dos gestores entrevistados. Para a análise das respostas, fiz uso de duas tipologias: primeiro, a tipologia das imagens da juventude de acordo com Juarez Dayrell (2003); segundo, as matrizes discursivas e formulações conceituais de juventude, de acordo com Furiati (2010).

As entrevistas focam a torrente dos discursos sociais sobre a juventude, efetuados no cotidiano das instituições do campo das práticas socioeducativas. Se imagina, a

princípio, que tais práticas efetivariam as concepções dominantes de juventude e jovens expostas nas Políticas de Assistência Social e nas PPJs, nas quais o jovem é apresentado como sujeito social e/ou como sujeito de direitos. Mas não foi bem este o resultado. As concepções dominantes foram apenas alguns dos elementos nesta torrente discursiva.

A princípio, como respostas à questão 1 (“O que é ser jovem para você?”), predominou a imagem da juventude como transição, seguida pelas imagens do jovem como naturalmente militante e a visão romântica. Como aspecto positivo, foi quase ausente a imagem do jovem como problema social. Em contrapartida, imagens do jovem como sujeito social ou sujeito de direitos (mais próximas das imagens oficiais e das PPJs) estiveram inicialmente ausentes. Isto demonstraria que o discurso oficial das PPJs não se espelha imediata e simplesmente nos discursos e nas práticas cotidianas das instituições e sujeitos do campo das práticas socioeducativas. Mas, na verdade, mesmo o discurso oficial se assenta sobre uma grande contradição: ele propaga a imagem do jovem como sujeito de direitos, mas as PPJs, na prática, têm tom assistencialista e se justificam sobretudo pela imagem do jovem problema (o modo como se descrevem os jovens pobres a quem os programas de transferência de renda atendem).

Na questão 2 (“Quais são as principais qualidades e os principais problemas dos jovens atualmente, em sua opinião?”), entretanto, as imagens do jovem problema e do jovem como sujeito se tornaram mais presentes. A pergunta poderia levar a uma sobrevalorização desta imagem do jovem problema, mas ela não pressupunha que os jovens eram a fonte dos problemas. De todo modo, a imagem do jovem como problema passou a ser predominante. Em seguida, a visão romântica da juventude, que teve a mesma frequência da concepção do jovem como sujeito social. A imagem da juventude como transição, que foi a mais importante nas respostas à questão 1, foi menos frequente agora. A imagem da juventude militante, menos importante ainda. Na análise das respostas à questão 2, percebeu-se que algumas combinaram diferentes imagens ou concepções de juventude, por vezes até contraditórias entre si. Reveladora foi a convivência entre a noção da juventude como problema e a noção do jovem como sujeito social – aliás, contradição que está no cerne das próprias PPJs.

Considerando as respostas a ambas as questões (1 e 2), a juventude como transição e a visão romântica são mais fortes, demonstrando uma tendência à idealização da juventude e mesmo à projeção de sua própria juventude à condição dos demais jovens

(de outras camadas sociais e dos tempos atuais). Quatro considerações principais foram ainda possíveis. Primeiro, a permanência de imagens idealizadas de juventude, em especial a imagem da transição e a visão romântica (em especial, na questão 1). Segundo, a questão 2, que leva a pensar mais concretamente, levou a uma dualidade nas respostas, com a presença mais significativa tanto da imagem do jovem como problema quanto da concepção do jovem como sujeito social e/ou sujeito de direitos. Terceiro, a heterogeneidade das respostas: nenhuma imagem da juventude foi taxativa ou emblemática, revelando heterogeneidade do campo e de sua formação histórica. Enfim, a heterogeneidade como contradição se fez presente no interior de diversas entrevistas, por vezes até na mesma resposta, como uma tentativa de dar sentido à própria heterogeneidade do campo e de suas concepções, bem como dos limites das práticas socioeducativas diante das contradições mais amplas e profundas do sistema social.

Sobre o voluntariado, a pesquisa de campo constatou a importância dos jovens voluntários no funcionamento de diversas destas instituições. Duas delas, as Instituições 5 e a6, mantêm-se basicamente pelo trabalho voluntário, inclusive sua direção. Três delas, as Instituições 7, 8 e 9, têm número muito relevante de jovens voluntários. Ao menos 3 instituições relataram sua preocupação com a formação do voluntariado.

Ao lado do voluntariado, outra categoria muito importante foi a dos estagiários. Por vezes, os estagiários não remunerados são considerados pelas instituições como voluntários, revelando certa sobreposição entre as categorias. 6 das 9 instituições pesquisadas têm estagiários, sendo que, em 4 delas, ao menos alguns estagiários são remunerados com bolsa. Constatou-se a importância dos voluntários e dos estagiários como força de trabalho neste campo das práticas socioeducativas. Em contrapartida, também se notou a importância do campo na formação de profissionais em diversas áreas, como Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Fisioterapia. Também, a importância do campo como setor profissional, empregando formados de diversas áreas, em especial daquelas supracitadas. Inclusive, a maioria dos gestores entrevistados tinham curso superior completo (5 delas com especialização) que lhes capacitava exercer sua função técnica na direção da instituição. Contudo, trata-se de uma área ocupacional com grande precariedade, dada a grande rotatividade e volatilidade das instituições deste campo (indicados pelo tempo relativamente reduzido de permanência de profissionais). A própria grande importância da mão de obra de voluntários e

estagiários, no campo das práticas socioeducativas, reforça o caráter precário e volátil do trabalho neste setor.

Em questão sobre a opinião do gestor sobre o voluntariado, notou-se praticamente um consenso sobre sua importância. Também, a tendência a se legitimar o discurso oficial, expresso na própria lei, em que ser voluntário é disponibilizar tempo gratuitamente para o auxílio ou serviço para o outro. Mas houve a presença, ainda que pequena, de outras fontes legitimadoras: a religiosa e filantrópica.

Se nas definições de juventude e na descrição de suas qualidades (questões 1 e 2), pouco se falou do voluntariado (apenas um gestor), quando provocados, os gestores fizeram dela uma categoria mais importante, com adesão ao discurso oficial e à imagem propalada pela mídia e pelo assim dito terceiro setor.

Algo semelhante se deu com a noção de protagonismo juvenil, mas com uma contundência menor. Revela-se, tanto aqui quanto nas respostas sobre o voluntariado, o acúmulo e acomodações de discursos e concepções propalados oficialmente, ao longo do tempo. Jovem como “ator principal” foi a principal definição de protagonismo, indo ao encontro da versão oficial do terceiro setor, mas a penetração foi maior na retórica do que nas práticas (seja como metodologia de ação com jovens, seja para a real participação dos jovens nas decisões ou avaliações das instituições). O protagonismo juvenil é mais pensado como forma de atuação com jovens para além das portas da instituição ou projeto, em tom mais comedido ou moderado (o tom das próprias agências da ONU e do terceiro setor).

Em contraponto, foi feita a questão sobre a noção de emancipação, um termo mais antigo e com maior número de definições e concepções ao longo da história. A intenção era avaliar se estaria presente um tom mais democrático-participativo ou crítico nas respostas, quando se pediu para os gestores definirem emancipação. Nas respostas, entretanto, predominaram as definições jurídicas ou legalistas, seguidas da concepção liberal-individualista. Estiveram ausentes os sentidos coletivistas ou críticos, que tratassem da emancipação coletiva em relação às desigualdades das estruturas sociais ou à exploração do sistema econômico capitalista. Isto revela certa aceitação da estrutura social dada, a qual os indivíduos e grupos devem se “incluir”. A emancipação é mais ou menos associada a adquirir capacidades e habilidades para se incluir no sistema social,

justificando a adesão ao paradigma da “inclusão social” no campo das práticas socioeducativas.

Houve ainda questões sobre as características dos jovens educandos e voluntários. As respostas revelaram a tendência de adotar um olhar dual sobre os jovens, no campo das práticas socioeducativas: os jovens educandos não parecem pertencer à mesma juventude daquela dos jovens voluntários. Entre as instituições ou projeto com jovens educandos, estes estão classificados como estando em situação de risco ou em situação de vulnerabilidade social, mas são qualificados pelos gestores como sendo participativos, colaborativos e buscando a inserção no mercado de trabalho (a ação primordial de “inclusão” no imaginário do campo, em especial quando se trata de jovens). Quanto aos jovens voluntários, a princípio parecem pertencer a outras categorias de jovens, diferentes daqueles em risco ou vulnerabilidade, mas sob provocações, dois gestores citaram “voluntários” com tais problemas: estudantes de escolas públicas que visitaram o asilo e adolescentes cumprindo medida socioeducativa.

Outra questão que objetivava conhecer as concepções sociopolíticas dos gestores perguntava sobre o que a sociedade e o Estado poderiam fazer pelos jovens. As respostas trouxeram, em posição predominante, o Estado, mesmo porque a maioria das práticas geridas pelos entrevistados dependem de parcerias com o poder público. Os gestores tendem a considerar que o Estado tem realizado ações relevantes para os jovens, mas ele poderia ou deveria fazer mais, em especial “Políticas Públicas”, “inclusão” e “educação”.

Para a questão acima, uma entrevistada chegou a comentar que era preciso ouvir mais os jovens. Mas foi justamente esta gestora quem respondeu com um categórico “não” a questão 17 (“Há participação dos jovens na elaboração e avaliação das ações de sua instituição? Caso sim, como?”). Como o paradigma do jovem como sujeito social e como sujeito de direitos apareceu de modo relevante na questão 2, que tratava da concepção de juventude destes gestores, esta questão se tornou ainda mais importante. Ela permitira responder: até que ponto tal paradigma se efetivaria nas práticas cotidianas do campo das práticas socioeducativas? As respostas permitem afirmar que a efetivação da participação é pobre: ela é forte apenas nas duas organizações cujos gestores e membros são todos voluntários (Instituições 5 e 6). Nas que têm caráter socioassistencial, ela aparece apenas nas avaliações, e nem mesmo em todas.

As entrevistas indicam que as práticas das instituições e ações com jovens, no campo das práticas socioeducativas, ativam concepções diversas e díspares sobre jovem e juventude, buscando combinar concepções tradicionais e idealizadas – como a da juventude como transição, a visão romântica de juventude e a juventude como problema social – com concepções mais contemporâneas, e defendidas oficialmente pelas PPJs, como a do jovem como sujeito social e a do jovem como sujeito de direitos. A explicação reside, ao menos nos locais onde foi feita a pesquisa de campo, no modo como se construiu historicamente o campo das práticas socioeducativas. Nos municípios investigados, pertencentes à RMC, a rede socioassistencial, que efetiva parte importante das práticas socioeducativas com jovens, é formada por instituições e ações que são o resultado do acúmulo de diferentes momentos da história deste campo: há desde instituições formadas a partir de motivação religiosa, nos anos 1950, a ONGs criadas mais recentemente e mantidas por trabalho voluntário.

Neste sentido, esta pesquisa de campo descreve uma determinada realidade, referente às práticas socioeducativas com jovens, mas que podem trazer indícios a aplicar em um contexto mais amplo: primeiro, a permanência de concepções mais tradicionais e idealizadas de juventude, convivendo com outras de cunho mais recente e defendidas oficialmente pelas PPJs; segundo, a relatividade das práticas sociais, quando se trata de ativar as concepções ditas oficiais de juventude e as PPJs.

A própria práxis do Estado, ao menos dos governos federais nos últimos anos, é contraditória, como dito em dados momentos deste trabalho. Convive o discurso do jovem como sujeito de direitos com uma política pública para jovens cujo carro-chefe, na prática, o ProJovem, tem forte componente assistencial e é calcado na imagem do jovem como problema social, cujo tempo livre deve ser ocupado para evitar os riscos sociais.

CAPÍTULO 4: OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA PROJOVEM

com *Renata Sieiro Fernandes e Micaelli Silveira*

Entre os desejados legados dos governos Lula (2003-2010) estavam as assim chamadas Políticas Públicas de Juventude (PPJs), que impactaram muito os agentes sociais que atuavam com os jovens das camadas trabalhadoras, especialmente aqueles voltados à educação e à assistência social. Um dos principais frutos das PPJs foi o Programa ProJovem, que se iniciou em 2005 com o nome de Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária. O ProJovem foi recriado como ProJovem Integrado em 2008, passando a envolver diversas modalidades, entre as quais aquela que este artigo discute de modo particular, o ProJovem Urbano.

Como metodologia, o capítulo fez uso da pesquisa bibliográfica sobre trabalhos acadêmicos (livros, artigos, teses e dissertações) a respeito do Programa ProJovem. Também, analisou documentos oficiais relativos ao Programa ProJovem, especialmente a legislação e o Programa Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. Finalmente, realizou um estudo de caso a respeito de um dos núcleos do ProJovem Urbano em um município da Região Metropolitana de Campinas-SP.

O capítulo analisa os sentidos e mudanças de formato que ocorreram neste programa de caráter educativo proposto pelas PPJs, denominado de ProJovem Urbano. Faz isto cotejando a bibliografia e a documentação citada acima com as noções de campo das práticas socioeducativas e educação não formal. Para construir a noção de campo das práticas socioeducativas, fez-se uso da noção de campo social de Pierre Bourdieu. (GROPPO et al., 2013). A noção de educação não formal utilizada se inspira principalmente em sistematização elaborada pelo Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura (Gemec) do Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001) mas dialogando com autores como Trilla (1996), Spósito (2008) e Gohn (1999). Foi, enfim, necessário analisar o ProJovem Urbano a partir de bibliografia a respeito dos programas de Educação de Jovens Adultos (EJA) para jovens das camadas trabalhadoras, destacando-se Rummert, Albebbaille e Ventura (2013).

A trajetória do ProJovem Urbano constitui-se em um interessante caso para analisar a natureza e os sentidos das práticas educativas voltadas aos jovens das camadas populares no Brasil das últimas

décadas, bem como suas transformações. Programas educativos que inspiraram o ProJovem Urbano são, inicialmente, casos exemplares da formação do campo das práticas socioeducativas no Brasil e da sua relação com a educação não formal e a assistência social. Posteriormente, são exemplos também do esvaziamento da não formalidade que, a princípio, se esboçou neste campo. Finalmente, o ProJovem Urbano busca caracterizar-se mais como uma ação vinculada à Educação de Jovens Adultos (EJA), voltada à certificação do Ensino Fundamental e a cursos de formação profissional. Atualmente, o ProJovem Urbano se torna caso exemplar da variedade, fragmentação, instabilidade e mesmo irregularidade dos múltiplos programas voltados à EJA no Brasil.

Entretanto, o ProJovem Urbano ainda tem importante relação com o campo das práticas socioeducativas, pensadas como práticas educativas destinadas à “inclusão social” de jovens ditos em “situação de risco” ou de “vulnerabilidade”, o que se reforça com a sua associação a Programas de Transferência Condicionada de Renda.

O capítulo tem, portanto, o objetivo de analisar estes diferentes sentidos educacionais (práticas socioeducativas, educação não formal, EJA, formação profissional) atribuídos ao Programa ProJovem, centrando-se em sua modalidade Urbano, desde sua gênese e analisando as suas transformações. Analisa também, permanências e convivências – por vezes, contraditórias, outras, reveladoras – entre estes distintos sentidos educacionais. Ao desvendar um pouco desta intrincada rede de significantes e significados atribuídos a programas educacionais destinados a jovens das camadas trabalhadoras, revelam-se também algumas das concepções ético-políticas que orientam as políticas sociais e suas transformações nas últimas décadas. Tal desvendamento, ainda que incidindo em um Programa em particular, almeja trazer algumas orientações aos próprios sujeitos do processo educacional – educadores e jovens educandos – para que, de posse de alguns saberes a mais a respeito dos princípios orientadores e do *modus operandi* dos programas em que estão enredados, possam de alguma forma resistir e ressignificar tais práticas.

4.1 O ProJovem Urbano: origens e caracterização

Nos anos 1990, tornaram-se mais visíveis e variadas no Brasil as chamadas Políticas Públicas de Juventude (PPJs), especialmente por meio de projetos e programas promovidos por governos – federal, estaduais e de municípios de maior porte – destinados a jovens das camadas trabalhadoras mais empobrecidas. Estas ações costumavam se amparar na ideia de que estes jovens estavam em “situação de risco” ou de “vulnerabilidade social”, termos técnicos usados amplamente no campo da

Assistência Social, mas que costumavam (e costumam) amparar imagens do senso comum como a do jovem “problema” ou “perigo social”. (SPÓSITO; CORROCHANO, 2005). O que Rummert e Alves (2010, p. 523) afirmam a respeito do Programa ProJovem é ainda mais válido para as ações que o antecederam: “[...] o ProJovem nasce sob a égide do estigma da criminalidade potencial dos jovens das frações mais destituídas da classe trabalhadora, consideradas as classes perigosas”.

Parte importante destas ações são programas assistenciais de transferência condicionada de renda, que atuam por meio da educação – seja esta “não escolar”, visando a certificação do ensino fundamental ou de formação para o mundo do trabalho. De modo característico, são mantidos por governos em parceria ou não com organizações do “terceiro setor” que os operacionalizam, tais como:

- Mantidos pelo governo federal (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013; SILVA, 2009; SPÓSITO; CARRANO, 2007):
 - Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (criado em 2000 e absorvido em 2008 pelo ProJovem Adolescente);
 - Programa Serviço Civil Voluntário (criado em 1996, reformulado em 2000 como Juventude Cidadã e absorvido em 2008 pelo ProJovem Trabalhador);
 - Consórcio Nacional da Juventude (criado em 2004, também absorvido em 2008 pelo ProJovem Trabalhador) e
 - Projeto de Proteção do Jovem em Territórios Vulneráveis (PROTEJO)
 - Soldado Cidadão e
 - Reservista Cidadão;
- Mantidos por governos estaduais, como o Programa Geração XXI (São Paulo) e o Programa de Controle de Homicídios – Fica Vivo! (Minas Gerais) (GEBER, 2010) e
- Mantidos por governos municipais, como o Bolsa Trabalho Renda da cidade de São Paulo, de 2001 a 2004). (CORROCHANO, 2008).

Há de se citar também os inúmeros projetos mantidos por ONGs ou de entidades do “terceiro setor”, por vezes antecipando os modelos adotados pelos governos, como aqueles promovidos pelo Projeto Gente Nova em Campinas/SP e a Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes (EDISCA). (FERNANDES, 2012, FREITAS, 2006). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-Brasil) também é importante agente configurador, em parcerias com governos estaduais em projetos de abertura de escolas públicas aos

finais de semana (Cultura da Paz – iniciado em 2000 – e Escolas Abertas – iniciado em 2004) e promovendo pesquisas sobre juventude no Brasil, como a pesquisa coletiva, publicada em 2001, tratando da atuação de diversas organizações do “terceiro setor” com jovens – com o sintomático título “Cultivando vidas, desarmando violências”. (CASTRO, 2009; CASTRO, 2001).

Spósito (2008) e Spósito e Corrochano (2005), a respeito destes programas de transferência condicionada de renda para jovens que antecederam o Programa ProJovem, afirmaram que estaria se configurando um modelo de política social aos jovens no Brasil assentado no tripé transferência de renda, condicionalidades e ação comunitária. Entre as condicionalidades para ter direito à bolsa, estavam os cursos extraescolares de frequência obrigatória, o que levou as autoras a afirmar que se constituía no Brasil uma rede educacional paralela (e igualmente precária) à escolar para os jovens pobres. Entre as demais condicionalidades, os jovens deveriam retornar ou continuar a frequentar a escola e desenvolver uma ação comunitária - a partir de um projeto de intervenção social na localidade em que viviam os jovens beneficiários, elaborado com a participação destes jovens e realizado por eles. Essa tese, de que se formava com as PPJs uma rede educacional paralela à escolar para jovens trabalhadores mais empobrecidos, levou-nos a conceber, o que será explicado melhor adiante, que estes programas eram uma contribuição das PPJs para o crescimento e consolidação do campo das práticas socioeducativas no Brasil. Entretanto, os desenvolvimentos do Programa ProJovem Integrado, em especial a partir de 2008, buscaram-no associar antes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não sem a permanência de outros sentidos educacionais que marcaram os programas que o antecederam.

Diversos destes programas e projetos, ao cederem uma bolsa aos jovens educandos ou às suas famílias, além de educativos, podem ser classificados como de transferência condicionada de renda. Os programas de transferência condicionada de renda, na América Latina e Caribe, se iniciaram nos anos 1990 no México e Brasil, se expandindo para mais de 18 países dessa região. Desde o início dos anos 2000, se tornaram a estratégia privilegiada dos Estados para a contenção da pobreza. Em 2010, atendiam mais de 25 milhões de famílias na América Latina e Caribe – ou seja, 113 milhões de pessoas, ou 19% da população, envolvendo 0,40% do Produto Interno Bruto (PIB) destas regiões. São incentivados pelas organizações financeiras internacionais como modo “idôneo” de responder à pobreza, especialmente por conta das condicionalidades (em geral, certo nível de nutrição, acesso a serviços de saúde e matrícula escolar) que acompanham a renda, as quais buscam criar dados comportamentos, “capital humano” e “capacitações” nos sujeitos beneficiários, que assim se tornariam capazes de realizar sua “inclusão social”. Uma das ideias-chave que sustenta tais

programas é a de que a pobreza seria causada menos por condições estruturais do regime de acumulação capitalista e mais pelas “atitudes ou aptidões das famílias”, as quais podem ser mudadas pela educação e/ou cursos de capacitação, treinamento laboral e cuidados com a saúde. (CENA; CHAHBENDERIAN, 2015, p. 129).

No final do segundo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1999-2002), segundo Spósito e Carrano (2007), havia 30 programas ou projetos governamentais federais para jovens e 3 ações sociais não-governamentais de abrangência nacional (estes últimos, nascidos por indução do Programa Comunidade Solidária). Quantidade nem sempre significa qualidade, e, na verdade, estas ações mantinham uma tendência verificada já em 1998 por Maria das Graças Rua, a respeito das PPJs, ou seja, “fragmentação, competição interburocrática, descontinuidade administrativa, ações com base na oferta e não na demanda e [...] clara clivagem entre formulação/decisão e a implementação”. (NOVAES, 2007, p. 279). Outra importante característica destas PPJs (assim como de outras políticas sociais) nos governos FHC, segundo De Tommasi (2005), foi a “terceirização” dos serviços sociais para ONGs, entendidas, a partir de então, menos como assessoras de movimentos sociais e mais como “prestadoras” de serviços aos governos. Na verdade, em sua boa parte, as PPJs nos governos de Lula irão manter estas características, apesar de alguns esforços em contrário. Por exemplo, em 2006, ainda havia uma grande quantidade de ações, em geral desconexas: Spósito e Carrano (2007) identificaram 22 programas do governo federal de enfoque exclusivo ou prioritário para jovens.

Segundo Gondim, Lordêlo e Moraes (2012), nos gastos e nas políticas sociais, os governos de Lula consolidaram tendências já lançadas nos governos de FHC, ou seja, a focalização dos gastos sociais em grupos tidos como mais “vulneráveis” e medidas de alívio à pobreza, destacando-se os programas sociais de transferência direta e condicionada de renda (assistenciais ou compensatórios) para os mais pobres e miseráveis. Nestas políticas seletivas que promoveriam a “equidade”, a educação é vista como instrumento importante (como o Bolsa Escola, de onde nasce o Bolsa Família e o ProJovem original), mas “[...] a retórica constitucional do direito universal à educação foi aos poucos substituída pela de inclusão social” (p. 30), assim como na saúde e previdência social.

É certo que os governos Lula não foram tão somente uma continuidade dos governos FHC em matéria de políticas sociais, e, na verdade, o discurso e certas práticas daqueles buscaram afirmar a descontinuidade. Entre elas, em 2003, no início do primeiro governo Lula, a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial, cujas recomendações fundamentariam a Política Nacional de

Juventude. Tal Política criou em 2005 a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Outra importante influência para a Política Nacional de Juventude foram os resultados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, realizada em 2003 e 2004 pelo Instituto Cidadania, ligado ao PT. (ABRAMO; BRANCO, 2005). Contudo, em todos estes esforços, nota-se a influência decisiva das recomendações das organizações supranacionais para as PPJs. (SOUZA, 2009).

O ProJovem original apresentava-se como uma integração de ações de diversos ministérios, mas, em boa medida, seguia o modelo do Projeto Agente Jovem. Havia diferenças importantes, pois, se o público do Agente Jovem era de adolescentes, com menos de 18 anos, o primeiro ProJovem era destinado a jovens de 18 a 24 anos. Também, o ProJovem se assumia como curso de ampliação da escolarização, podendo ser considerado como parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que suas principais ações educativas (800 horas) se voltavam à Formação Básica para a conclusão do Ensino Fundamental (em vez de vigiar a frequência ao ensino regular). Os cursos extraescolares mantiveram-se, mas agora na forma da Qualificação Profissional (350 horas), assim como se manteve a “Ação Comunitária” (50 horas). Eram previstas 1600 horas de “curso” (1200 presenciais e 400 horas não presenciais) em 12 meses, com bolsa mensal de R\$100,00. Ao término do curso, os educandos realizariam um exame nacional externo para certificação no Ensino Fundamental.

Assim o ProJovem original foi definido pela Lei 11.129 de 30/jun./2005 (a partir da aprovação da Medida Provisória n. 238/2005), em seu artigo 1º:

[...] programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros [...] elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005).

A Lei previa que o ProJovem seria um programa experimental, a ser avaliado após dois anos de funcionamento, o que efetivamente aconteceu em 2007, por meio do Grupo de Trabalho Juventude, de caráter interministerial, que propôs o ProJovem Integrado, criado pela Lei n. 11.692 de junho de 2008 (a partir da aprovação da Medida Provisória n. 411/2007). Esta lei previa que o novo ProJovem atenderia jovens de 15 a 29 anos – faixa etária que se consolidaria em breve, no Estatuto da Juventude, sancionado em 2013, como definidora da juventude. Passa a se exigir apenas que o jovem soubesse ler e escrever (antes, o ProJovem exigia que se tivesse completado ao menos a 4ª

série do Ensino Fundamental) e passa a se aceitar jovens com vínculo empregatício (o que era vedado antes). Segundo o art. 2º desta mesma lei, em relação a estes jovens, o objetivo do novo ProJovem era “[...] promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano”, de modo muito semelhante ao primeiro ProJovem. (BRASIL, 2008a)

O ProJovem Integrado se propunha a realmente conjugar as distintas ações nacionais dos ministérios relativas aos jovens. Pensou fazer isto em um único programa mas diferenciando modalidades, que reestruturavam antigos programas e projetos. Contudo, as modalidades mantinham os ministérios ou setores originais como seus coordenadores, a saber:

- Modalidade I: ProJovem Adolescente: reestruturação do Projeto Agente Jovem, a cargo do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS);
- Modalidade II: ProJovem Urbano: reestruturação do Programa ProJovem original, a cargo da Secretaria Nacional da Juventude, vinculada à Secretaria da Presidência da República (SNJ) – a partir de 2011, passará a ser coordenado pelo MEC (Ministério da Educação);
- Modalidade III: ProJovem Campo – Saberes da Terra: reestruturação do Programa Saberes da Terra, a cargo do MEC;
- Modalidade IV: ProJovem Trabalhador: unificação do Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola da Fábrica, a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A Lei afirmava que a execução e gestão deveriam se dar por meio da conjugação de esforços da SNJ e dos ministérios envolvidos, inclusive via um Conselho Gestor do ProJovem coordenado pela SNJ (art. 3º) e que os recursos seriam transferidos diretamente da União aos Estados e municípios, conforme o número de jovens atendidos (art. 4º).

Enquanto as modalidades II, III e IV dariam uma bolsa de R\$100,00 ao educando (art. 6º), a modalidade I (Adolescente) vincularia o benefício financeiro ao Programa Bolsa Família, destinado à família do adolescente de 15 a 17 anos – com recursos oriundos do Fundo de Assistência Social, via adesão dos municípios. Poderiam ser beneficiados também adolescentes egressos de medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ou egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e exploração sexual. Os objetivos da modalidade I eram “complementar a proteção social básica à família” e “inserir/reinserir o adolescente no sistema educacional”. Ela se considera como parte dos serviços sócio- assistenciais previstos pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)

(artigo 9º). Rummert e Alves (2010, p. 523) consideram tal modalidade como um retrocesso, pois “retoma uma vertente de veiculação entre a educação e a assistência social, que se supunha praticamente superada no país”.

O ProJovem Campo (modalidade III), segundo o artigo 14º, tinha o objetivo de “elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional”. O ProJovem Trabalhador (modalidade IV), segundo o art. 16º, tinha como objetivos “preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do seu estímulo à sua inserção”, prevendo também a intervenção social do jovem por meio de um Serviço Social Voluntário.

O ProJovem Urbano, a modalidade que mais nos interessa neste trabalho (modalidade II), passaria a ter até 20 meses de duração (em vez dos 12 meses do ProJovem original), com os objetivos, segundo o art. 11º, de “[...] elevar a escolaridade visando à conclusão do Ensino Fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso”, conforme artigo 81º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que afirma “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.” (BRASIL, 1996). Portanto, é possível dizer que o amparo da legislação educacional ainda define o ProJovem Urbano como curso experimental, apesar da intenção do ProJovem Integrado se tornar um Programa permanente e abrangente.

A modalidade II, Urbano, se destina aos jovens de 18 a 29 anos que saibam ler e escrever e que não concluíram o Ensino Fundamental (art. 12º). O artigo 13º previa a possibilidade de parcerias com o Ministério da Justiça e a Secretaria Especial de Direitos Humanos para que o ProJovem Urbano fosse oferecido nas unidades prisionais e unidades socioeducativas de privação de liberdade (único caso em que poderia incluir jovens de 15 a 17 anos), no que seria descrito como ProJovem Urbano Prisional.

Em 2008, foi produzido e publicado o “Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano” (BRASIL, 2008b). Em sua parte I, descreve a experiência anterior do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o ProJovem original, não apenas com dados interessantes sobre sua história, mas também tratando sobre seu sistema de monitoramento e avaliação Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem (SMA) e sobre seu projeto pedagógico. O SMA era coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, envolvia mais sete universidades federais de todas as regiões do país e tinha o objetivo de fazer análises a partir dos relatórios parciais. O SMA, segundo esta

publicação, teria comprovado o acerto da proposta pedagógica do ProJovem original, em seu “currículo integrado” (ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária), ainda que tenha indicado alguns problemas e limitações, que seriam superados com a nova proposta, então apresentada.

O ProJovem Urbano mantém os mesmos princípios do ProJovem original como sua base, a saber, Formação Básica (Ensino Fundamental), Qualificação Profissional e Ação Comunitária (agora chamada de “Participação Cidadã”). Redefine seu público potencial, como dito, para jovens de 18 a 29 anos que não completaram o Ensino Fundamental, mas que ao menos saibam ler e escrever – estimados em 9 milhões de jovens, 6,4 milhões deles em áreas urbanas. Estendeu-se o atendimento para municípios com menos de 200 mil habitantes – pois o ProJovem original focava cidades com mais de 200 mil habitantes – e passa a incluir também jovens presos e adolescentes internados. (BRASIL, 2008b).

A coordenação do ProJovem Urbano pelo SNJ será mantida apenas até 2011, como dito, quando passa ao MEC – especificamente, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Manteve-se a estratégia de acordos com estados e municípios com mais de 200 mil habitantes. Até 2011, municípios com menos de 200 mil habitantes dependiam da parceria do governo federal com os governos estaduais, mas a partir de então, apenas municípios com menos de 100 mil habitantes não podem fazer parceria diretamente. A gestão local conta com um Comitê Gestor Local e uma Coordenação local (ambos com representantes de secretarias estaduais ou municipais). Funciona por meio de polos, sendo que cada um pode ter até 16 núcleos, de 2400 a 3200 educandos, com equipe de gestão envolvendo diretor executivo, diretor pedagógico, pessoal de apoio técnico e educadores. Cada núcleo funciona com até 5 turmas com 40 educandos (excepcionalmente, até 20 educandos), com no mínimo 150 e no máximo 200 educandos. A escola, obrigatoriamente, é o *locus* de funcionamento das aulas. A bolsa, fixada então em R\$100,00, é dada durante 20 meses, condicionada à frequência às aulas (75% em cada unidade formativa) e à entrega dos trabalhos escolares (75% por mês). (BRASIL, 2008b).

Destaca-se, entre as justificativas do ProJovem Urbano, o tema da exclusão/inclusão, em que os jovens que são o público potencial do Programa são descritos como sofrendo de uma dupla exclusão, referentes à escola e ao mundo do trabalho. Para a re-inclusão destes jovens, seria primaz a educação, como ensino de “saberes, conhecimentos e competências”, além de “valores de solidariedade e cooperação”, já que,

[...] frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, constrói-se uma nova cultura de formação que deve permitir ao jovem tanto se adaptar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo. (BRASIL, 2008b, p. 58).

Esta passagem do Projeto Pedagógico do ProJovem Urbano referenda a avaliação de Rummert e Alves (2010, p. 595) sobre o próprio ProJovem e outros similares em países da semiperiferia do capitalismo contemporâneo¹, que também são os países mais receptivos às determinações dos organismos supranacionais, como Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a ONU e suas agências (UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe [CEPAL]). Tais programas aderem a uma defesa da “concepção instrumental da educação para a empregabilidade, produtividade, competitividade e coesão social”. Nesta passagem, ainda que de modo indireto, o Projeto do ProJovem Urbano também adere à tese de que a condição do país no cenário econômico internacional se deve ao baixo nível de qualificação da classe trabalhadora. Enfim, o discurso de que a educação é a solução dos problemas sociais e econômicos dos países subalternos desloca a “discussão dos efeitos do atual modelo de acumulação do campo político-econômico para a esfera individual, contribuindo para manter a hegemonia dominante.” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 524).

Voltando ao corpo do Projeto, ele afirma que cada Unidade Formativa do curso é composta por:

- 1 Eixo Estruturante que articula 5 “conteúdos” de Formação Básica, relativos às 5 áreas de conhecimento previstas pela LDB – Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências da Natureza;
- 1 Eixo de Qualificação Profissional, composta pela Formação Técnica Geral, por um dos Arcos Ocupacionais dos 23 previstos e pelo Projeto de Orientação Profissional POP);
- 1 Eixo de Participação Cidadã, com reflexões sobre conceitos básico e o Plano de Ação Comunitária (PLA) e
- Aulas de Informática.

Cada eixo estruturante possui também 5 temas integradores que buscam articular os conteúdos com o contexto e a cultura dos jovens matriculados: identidade do jovem, “territórios” da juventude urbana, violência e vida do jovem, juventude e qualidade de vida e juventude e responsabilidade ambiental. São 18 meses letivos (78 semanas), 6 Unidades Formativas e 26 horas que o educando

¹ Como o Programa Novas Oportunidades, de Portugal

dedica semanalmente ao curso (20 horas presenciais e 6 horas não presenciais), em um total de 2.000 horas. À Formação Básica são destinadas 1092 horas, à Qualificação Profissional, 390 horas e à Participação Cidadã, 78 horas. São 440 horas não presenciais – para leituras, atividades, elaboração de planos e registros. Não fica claro no Projeto Pedagógico Integrado qual é a quantidade de horas destinadas às aulas de Informática.

Os educadores têm contratos para 30 horas de trabalho semanais. Há diferente distribuição das tarefas para esta carga horária, conforme a atuação do educador – Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã (este, um profissional do Serviço Social, que atua em 2 núcleos). Todos têm 3 horas de formação continuada incluída naquela carga de 30 horas, além de horas para docência (de 14 a 20 horas), para planejamento (de 2 a 3 horas) e outras atividades – como plantões, laboratórios de aprendizagem, avaliação do trabalho etc. (de 5 a 15 horas). O educador de Formação Básica atua tanto como especialista, em sua área do saber (10 horas semanais), quanto como orientador de uma turma, orientando-a em suas tarefas e atividades integradas (4 horas semanais). A certificação para a conclusão do Ensino Fundamental não considera mais apenas a avaliação externa (como o ProJovem original), mas também a avaliação formativa interna à Formação Básica – cada forma de avaliação têm o peso de 50%.

Um dos trabalhos consultados tratou da condição do educador do ProJovem Urbano em Belém/PA, indicando a contradição entre o discurso de valorização docente do ProJovem (e dos cursos de formação inicial e continuada) e as práticas de precarização do trabalho do educador, cuja forma de contratação, regime de trabalho e relação com a escola que acolhe o Programa é complementemente diferente do que rege o ensino regular:

No decorrer da pesquisa observamos os contrastes entre o discurso e a valorização dos professores, de gestão colegiada e democrática, de inovação pedagógica, de tratamento impessoal e transparente e de formação integral frente aos contratos temporários de trabalho, a forte hierarquização funcional, as condições didáticas inadequadas, uma forte pressão política da administração municipal sobre os trabalhadores e uma organização fragmentada do trabalho docente. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 4).

Em diversos momentos, o Projeto Pedagógico Integrado enseja uma comparação entre o ProJovem Urbano e a escola regular: esta, massificadora, hierarquizadora, rotinizadora e adaptadora; aquele, respeitoso para com o educando, integrador entre vida e educação, considerando a aprendizagem como atividade do educando e com uma relação pedagógica de via de mão dupla, com base no “protagonismo” do educando e na democracia participativa. Há de se registrar o quanto, neste

momento, o Projeto Pedagógico retoma uma via retórica muito potente no discurso que defende a educação não formal, criticando veementemente a distância da escola regular em relação aos contextos e à cultura do educando, sua hierarquização, burocratização e “culpa” pelo “fracasso” do aprendizado dos estudantes pobres.

Em relação à efetividade do ProJovem Urbano, há alguns dados, mas são parciais. Os dados nacionais vão apenas até 2007. Em 2010, foi publicado um relatório de avaliação da execução pela Secretaria de Controle Interno da Casa Civil com dados sobre 2009, mas apenas sobre 7 municípios selecionados como amostragem. (BRASIL, 2010).

Em 2006, ainda no ProJovem original, 51% dos estudantes eram do sexo feminino, 66,5% eram negros ou pardos e 54% tinham filhos. (BRASIL, 2008b). Era grande também a evasão, de 55 % (incluindo os 15% que nunca frequentaram, apesar de matriculados), um típico problema da EJA em seus mais variados programas. (COSTA, [20--]). Em 2007, a evasão aumentara para 57%. (RUMMERT; ALVES, 2010, nota 23).

A situação de evasão parece não ter melhorado muito no ProJovem Urbano, como indicam dados de 2009 sobre sete municípios tomados como amostra. (BRASIL, 2010). Não há dados sobre a evasão ao longo do curso, apenas sobre a diferença entre o número de matriculados e os que começaram a frequentar – uma média de 16,08%, próximo da porcentagem de 2006, exposta cima. Mas há indícios de que a evasão aumentou. A equipe que realizou a avaliação da execução do ProJovem Urbano encontrou, em diversas visitas, casos em que salas que deveriam ter 30 educandos tinham menos da metade presente. (BRASIL, 2010). Em 2009, no ProJovem Urbano de Belo Horizonte, apenas 49,1% concluíram o curso e apenas 39,7% receberam a certificação do Ensino Fundamental. (LEÃO; NONATO, 2012).

O público matriculado passou a ser predominantemente feminino. Em 2012, 61% dos atendidos eram mulheres, segundo Ferreira (2013), muitas delas mães, constatação que motivou a que, em 2012, fosse decretado que os núcleos abrissem salas de acolhimento para os filhos destas educandas. Mas o público manteve as demais características, no que se refere à condição étnico-racial e à trajetória escolar. Por exemplo, a maioria dos educandos do ProJovem Urbano em Belo Horizonte, em 2009, era formada de “mulheres, negros e jovens em condição precária de trabalho ou desempregados e com uma sociabilidade restrita”, com escolarização recente e com longa permanência nos sistemas de ensino, dadas as muitas reprovações e desistências. (LEÃO; NONATO, 2012, p. 853).

Levando em conta esses trabalhos acima citados e outros, que focam os resultados do ProJovem Urbano aos seus educandos – Gondim e Moraes (2014) sobre São Luís-MA, Silveira (2009) sobre Salvador-BA, Santos et al. (2013) sobre Vitória da Conquista-BA, Batista Jr. (2012) sobre São Gonçalo-RJ e Assunção (2010) sobre João Pessoa-PB - é possível afirmar que o ProJovem Urbano teve, como maior conquista, o aumento da escolaridade dos que se mantiveram até o final do curso. Em geral, foram apontados como pontos positivos pelos estudantes, as boas relações com os educadores, a metodologia e a proposta curricular. Por vezes, nos relatos dos estudantes, reforçados por avaliações de alguns autores e documentos oficiais, estes pontos positivos são realçados para contrastar com a escola regular. Entretanto, o ProJovem Urbano parece não ter conseguido efetivar uma real integração entre os elementos do currículo, com muitas críticas – por educandos e analistas – a respeito da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã, afora inúmeros problemas verificados na chamada inclusão digital. Enfim, os pontos positivos arrolados não impediram que, assim como os outros inúmeros programas de EJA existentes no Brasil, se verificasse no ProJovem uma grande evasão.

Há de se atentar ao fato de que o Programa ProJovem Integrado parece agregar, por parte dos governos, dos organismos supranacionais e das classes dominantes e médias da sociedade brasileira, distintas preocupações e discursos para com seu público potencial, jovens que não completaram o Ensino Fundamental (justamente, aqueles pertencentes às camadas trabalhadoras mais empobrecidas).

Perante a condição de pobreza ou miséria e em relação à imagem oficial de que o jovem é sujeito de direitos, o governo oferece bolsa sob a forma de transferência de renda. Diante do discurso do protagonismo juvenil (e seus correlatos, como o voluntariado e “agente estratégico de desenvolvimento”) e diante da teoria do capital social adotada por organismos internacionais, conforme Barbosa (2012), instrui os jovens a realizarem ações comunitárias na figura de “participação cidadã” (na modalidade Urbano) ou “serviço social voluntário” (na modalidade Trabalho). Em relação ao idealismo da redenção do sujeito pela via da educação, impõe a obrigatoriedade de frequência a cursos de Formação Básica e/ou de Qualificação Profissional como contrapartida à bolsa. Em prol da garantia de que o Programa ProJovem Integrado – tanto quanto outros programas governamentais de transferência de renda – não seja considerado como mera iniciativa “assistencialista”, o jovem beneficiário tem que assumir contrapartidas à bolsa concedida, sendo estas, justamente, a ação comunitária e a frequência aos cursos de Formação Básica e/ou de Qualificação Profissional. Em nome da descentralização e da participação da “sociedade civil”, o

Programa é financiado e planejado pelo governo federal, mas implementado, normalmente, pelos governos municipais e executado, via de regra, por organizações do chamado “terceiro setor” ou da “sociedade civil”.

As práticas educativas do ProJovem Integrado, especificamente o ProJovem Urbano, são defendidas pelo Programa e por alguns pesquisadores como tendo caráter inovador, centradas na promoção da cidadania (pois que levariam o jovem a ser protagonista da vida local) e na formação para o mundo do trabalho (por meio da aquisição de habilidades e capacidades que abririam, para este jovem, portas no mercado de trabalho). Desta forma, ainda que envolto em um discurso de tom progressista, mais próximo do ideário propalado pelos governos federais do PT, o ProJovem Urbano adere ao paradigma da “inclusão social”, como se indicou acima.

A fim de estreitar as análises, este capítulo, com base em pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, busca refletir sobre os sentidos da educação no ProJovem Urbano, focando os cursos de Formação Básica. A problemática que motivou o próprio texto, na verdade, foi a discussão sobre a pertinência ou adequação - ou não - do conceito de educação não formal para configurar e caracterizar o modelo do ProJovem Urbano. Na construção deste texto, no entanto, a discussão sobre a inclusão ou não deste Programa no campo das práticas socioeducativas tornou-se outro importante problema, a partir do qual se refletirá sobre os sentidos da educação no ProJovem Urbano e suas metamorfoses ao longo do tempo, incluindo os programas que deram origem a ele e sua mais recente caracterização como EJA.

4.2 Educação não formal, trabalho e cidadania

Especialmente a partir dos anos 1990, o poder público vem se desresponsabilizando de suas funções sociais tradicionais, atribuindo ao “terceiro setor” algumas ações educativas. Esta passa a ser uma marca das ações educativas extraescolares na atualidade. Nos próprios anos 1990, o termo educação não formal foi bastante apropriado para descrever boa parte das ações educativas realizadas no interior do “terceiro setor”, em muitos casos, denominadas de socioeducativas.

Desde o final dos anos 1960, o termo educação não formal aparece oficialmente pela via do Banco Mundial, da UNESCO, do UNICEF e de um grupo de estudos da Michigan State University, como proposta para os países em vias de desenvolvimento, ou na periferia do capitalismo, com o discurso assumido e intencional de fazer o que a escola não faz, não consegue ou deixa de fazer, entretanto,

envolvendo menores recursos e investimentos. E, assim, dá-se apoio a outras formas e meios de se praticar ações de educação menos custosas e que já aconteciam em países periféricos (COOMBS, 1985, 1986). A proposta é apresentada na *International Conference on World Crisis in Education*, em Williamsburg, Virgínia, nos Estados Unidos, em 1967, sob três vertentes: como complemento à educação formal, como suplemento e como alternativa a ela. (BRENNAN, 1997). Em todos os casos, a educação não formal vem para suprir ou substituir a escola, assumindo o papel dela.

No entanto, como no Brasil nos anos 1990, houve a possibilidade de repensar a relação entre estes dois campos, o formal e o não formal, concebendo-os como campos conceituais autônomos e independentes, segundo Garcia (2009), logo, havendo espaço para a educação não formal experimentar projetos de formação humana e metodologias diferentes da educação formal, inclusive, para não correr o risco de provocar rivalidade, desvantagem, super ou subvalorização de um em relação ao outro, bem como, não alimentar o discurso – ainda que não intencional – do fim da escola pública em favor de investimentos em modelos e experiências privados, em programas e projetos mantidos e gestados pelo “terceiro setor”.

Apesar disto, muitas ONGs, fundações e entidades do “terceiro setor” cujas práticas se davam no terreno da educação extraescolar, vinculadas a Secretarias da Assistência Social ou em parcerias com a Secretaria da Educação, que atendem o público juvenil, já tendiam, sobretudo, a oferecer reforço escolar e formação ou qualificação para o trabalho, aspectos que se relacionam às obrigações do campo da educação formal. Logo, nestes aspectos, a educação não formal tentaria suprir ou contribuir para com as finalidades da escola, especialmente no que toca à formação de mão de obra para o mercado de trabalho em uma sociedade capitalista.

Isto é, particularmente, interessante de se questionar se tomarmos o universo das entidades do “terceiro setor” que atendem jovens de baixo poder aquisitivo. Portanto, envolve o projeto de formação de sujeito trabalhador para uma sociedade assumidamente capitalista, de vertente neoliberal, bem como os limites e alcances das ações socioeducativas, desenvolvidas no âmbito da educação não formal, no que se refere à formação e qualificação do jovem aprendiz para o mundo do trabalho e para a cidadania – pois que estes termos se relacionam.

Desenvolvendo este questionamento, alguns pesquisadores das práticas educativas efetuadas pelo “terceiro setor”, com base em um conjunto de ações que tinha sentido diverso ao do mero reforço escolar supracitado, buscaram definir a educação não formal como um campo educacional, com intencionalidade, caráter não obrigatório, mistura de idades, flexibilidade de tempos e espaços,

orientado para as necessidades dos grupos envolvidos, não apresentando hierarquização, não visando certificação e acontecendo por meio de metodologias variadas – tal como autores vinculados ao Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura (Gemec) do Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007; PARK; FERNANDES, 2005; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

E ainda, Afonso (1989), motivado pela onda de movimentos sociais e pela repercussão da educação popular e o reconhecimento das ações educacionais de Paulo Freire no Brasil, afirma serem características da educação não formal: a) apresentar caráter voluntário; b) promover, sobretudo a socialização; c) promover a solidariedade; d) visar o desenvolvimento; e) preocupar-se essencialmente com a mudança social; f) serem pouco formalizados e pouco hierárquicos; g) favorecer a participação; h) proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento; i) serem, por natureza, formas de participação descentralizadas.

Quanto aos objetivos da educação não formal, eles tendem a ser considerados como múltiplos e definidos com a participação dos educandos, como afirma Gohn (2006):

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades de quem dele participa.

Sem perder de vista este sentido, alguns autores que definem o conceito de educação não formal, como a própria Gohn (1999), destacam a importância desta modalidade para a formação para o trabalho, junto aos movimentos sociais e o associativismo. Gohn inclui neste campo da educação não formal um leque mais ampliado, que engloba: a aprendizagem política dos direitos; a educação para o trabalho; práticas com objetivos comunitários; desenvolvimento da leitura do mundo; a educação na e pela mídia etc. Segundo a autora,

a educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 28).

Outro autor que menciona a formação e qualificação para o trabalho (não apenas para jovens, mas também para adultos) em suas obras sobre o campo da educação não formal é Trilla (1996, 1999).

Garcia (2008), corroborando essa função, diz que “mais um fator que interferiu no surgimento e crescimento do campo da educação não formal foi o das necessidades e exigências das indústrias e do mercado profissional, que nem sempre encontram profissionais habilitados para suprir a demanda existente”.

Ao lado da menção à formação e qualificação para o trabalho, os autores referem-se à educação não formal também como o campo da formação política, mormente, para o exercício da democracia e da cidadania, como Gadotti (2005), que diz:

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc., direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Não há cidadania sem democracia. O conceito de cidadania, contudo, é um conceito ambíguo.

De fato, o conceito de cidadania é ambíguo ou polissêmico nos seus usos sociais, nas interpretações e ressignificações exercidas pelos movimentos sociais, partidos políticos, governos, intelectuais orgânicos de diversas ordens etc. Ao lado da preparação para o mundo do trabalho, a formação para a cidadania tem sido um dos grandes motes das oficinas e cursos oferecidos aos jovens pobres nos programas de transferência de renda. Mas, quais são os sentidos desta formação para a cidadania nestes programas, atualmente? Seriam as mesmas pensadas e praticadas outrora pela educação popular inspirada em Paulo Freire e pelos movimentos sociais, nos anos 1970 e 80, ou seja, como condição de sujeito de direitos em uma sociedade mais igualitária e democrática?

Mesmo para a noção de educação não formal apresentada acima, que prima pela flexibilidade e criatividade dos processos educacionais, a formação para a cidadania foi uma meta importante. Alguns dos que pensaram e praticaram a educação não formal foram, nestes aspectos, bastante influenciados pela educação popular, como Afonso (1989). Na verdade, alguns autores que se formaram com base no legado da educação popular, como Gadotti (2005), contribuíram para que houvesse esta ponte entre os objetivos emancipatórios da educação popular e a educação não formal. Entretanto, outros sentidos da formação para a cidadania e para o trabalho, no interior deste campo educacional em formação, o das práticas socioeducativas, vinham se constituindo. Eles

também tinham o seu legado, presentes inclusive em alguns dos sentidos originários da educação não formal, lá nos anos 1960, pensados pela UNESCO, UNICEF e por Coombs (1985, 1986). Também, em ideários oriundos dos mesmos anos 1960, como a teoria do capital humano ou, mais antigos, como o ideário do desenvolvimento de comunidade.

Tal como indicam Brandão e Assumpção (2009), este legado mais conservador da formação socioeducativa parece reviver e reciclar-se em ideários mais contemporâneos, tais como as teorias do desenvolvimento humano e do capital social do Banco Mundial (SEN, 2010), os ideários do protagonismo juvenil - elaborados por fundações empresariais brasileiras, conforme Souza (2009), e adotados por programas governamentais e a legislação sobre a juventude, de acordo com Gonzáles e Guareschi (2009) - e o *slogan* do jovem como “agente do desenvolvimento”, pelo Banco Mundial (2004) e sustentado por Rodríguez (2003).

Segundo este outro legado, as ações socioeducativas devem ter o objetivo de “incluir” os “excluídos” no sistema social e econômico. A “exclusão” se deve ao fato de que estes sujeitos têm precários conhecimentos, habilidades, competências, capacitações, capital humano, capital social etc., de modo que não conseguem se adequar às rotinas sociopolíticas consagradas e ao mercado formal de trabalho. A educação extraescolar (assim como a escolar) deveria permitir que estes sujeitos excluídos acessassem saberes ou que desenvolvessem qualidades requeridas para uma mínima inclusão no sistema social, político e econômico, como cidadãos ativos e sujeitos produtivos.

São muitas as versões deste discurso, cada qual com sua ênfase e suas nuances, mas tendem a girar em torno do chamado paradigma da “inclusão social”. O que é marcante neste paradigma é que ele pressupõe (ainda que raramente isto fique explícito) que o sistema social dado é o único e até mesmo o melhor possível. O paradigma tende a reconhecer que são necessários alguns ajustes no sistema, especialmente a criação de possibilidades (via Estado e sociedade civil organizada) para que os sujeitos ditos em situação de “risco” ou de “vulnerabilidade social” consigam se incluir nele. E a educação, incluindo a extraescolar, com as ações socioeducativas, é um elemento chave desta *práxis* conservadora.

Ao considerar que o campo das ações socioeducativas, no Brasil, tende a assumir este paradigma da “inclusão social” como parte fundamental de seu modo de pensar e de operar (sua *doxa* e seu *nomos*, nos termos de Bourdieu [1998]), a penetração do paradigma é tão forte, que mesmo termos marcantes de outras tradições são ressignificados no interior de seu ideário. Por exemplo, cidadania

se torna a capacidade de viver em sociedade, ou seja, é muito mais “civilidade” do que a condição de sujeito de direitos. (SPÓSITO, 2008). A formação para o trabalho torna-se a aquisição de capacitações que tornam o jovem empregável e empreendedor, sendo menos importante formar o sujeito produtivo que busca sentido e realização no seu labor (objetivo que teve certa presença na educação não formal) e, menos ainda, pensar alternativas de produção coletiva (objetivo importante na educação popular e que tem sobrevivido na educação propalada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra [MST]). (GADOTTI; GUTIÉRREZ, 1999; VENDRAMINI, 2007).

Outros termos também são ressignificados, como transformação e participação. Se para a educação popular, a transformação se refere, sobretudo, à superação da desigualdade do sistema socioeconômico, ela tem sido traduzida pelo paradigma da inclusão como autotransformação, transformação de si, do sujeito.² Ou, então, como sinônimo de inclusão social, ou seja, incluir o sujeito outrora excluído já configuraria uma “transformação”.³

Quanto à participação, se na educação não formal, em suas versões mais inovadoras, ela significa a possibilidade do educando ter a liberdade de participar ou não da atividade educativa, bem como de participar da construção dos conteúdos e objetivos do processo educacional, no paradigma da inclusão o termo se torna uma estratégia de adesão do educando aos objetivos gerais do Programa ou Projeto, seja pela sedução via os mecanismos de envolvimento propostos pelo protagonismo juvenil segundo Souza (2009), seja pela via do compulsório, como contrapartida a uma bolsa, nos Programas de transferência de renda. (SPÓSITO; CORROCHANO, 2005).

Entretanto, é possível lançar uma hipótese, a se verificar no caso do ProJovem Urbano. Esta hipótese, por um lado, relativiza a tese do esvaziamento da não formalidade do campo das práticas socioeducativas. Por outro lado, reforça-a. Afirma que é relevante o legado da educação não formal na atualidade do campo das práticas socioeducativas, inclusive no ProJovem Urbano – apesar dele buscar se caracterizar como um programa de EJA. Tal legado se dá na forma de um conjunto de práticas e saberes que marcaram a experiência e a formação de diversos educadores e a história de inúmeras organizações deste campo educacional. Este legado contém expressões e possibilidades de práticas alternativas às hegemônicas, seja nas brechas dos programas oficiais, seja como resistência em projetos e organizações mais autônomas. Entretanto, existe o risco de que este legado esteja se fazendo presente apenas em termos, formas ou ideias – como cidadania, trabalho, participação e

² Ver, por exemplo, Guerreiro, Massa e Duran (2011).

³ Sobre o processo de esvaziamento dos sentidos emancipatórios da educação popular no campo das práticas socioeducativas, ver Groppo e Coutinho (2013).

transformação - que foram esvaziados de seus sentidos progressistas ou alternativos originais, oriundos tanto da educação não formal quanto da educação popular, e que foram preenchidos com conteúdos mais afins ao paradigma hegemônico.

Antes, é necessário apresentar o conceito de campo das práticas socioeducativas e investigar sua relação com a educação não formal, as PPJs e programas como o ProJovem Urbano.

4.3 Práticas socioeducativas, Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos

Definem-se como práticas socioeducativas as ações de caráter educativo que objetivam intervir em problemáticas sociais sofridas pelos educandos – o público das ações - e distintas das orientações curriculares da educação formal. Tal noção é inspirada no termo “medidas socioeducativas”, mencionado no ECA, assim como no termo “ações socioeducativas”, referendado pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 1990, 2009a). Logo, considera-se que as práticas socioeducativas têm construído, no Brasil, um campo educacional próprio, distinto do formal, ainda que distante do seu grau de consolidação.

É importante registrar que o termo práticas socioeducativas não se limita às medidas socioeducativas estabelecidas pelo ECA. Estas medidas são um dos elementos possíveis do campo em formação, o das práticas socioeducativas, especialmente aquelas acompanhadas por um orientador educacional (como serviços comunitários e liberdade assistida). Contudo, o campo envolve uma série de outras práticas de caráter educativo, mas com objetivos voltados a intervir em problemas de cunho socioeconômico vividos pelos seus educandos, como as que serão descritas adiante.

A noção de campo ou de campo social vem de Pierre Bourdieu (1998). Segundo ele, no interior de um campo, agentes sociais (indivíduos e coletividades) encontram posições fixadas *a priori*, que engendram determinadas práticas e encenações. Nele, tais agentes entram em concorrência, lutam entre si, “em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”. (ORTIZ, 1983, p. 19). O modelo fundamental é o mercado econômico, no qual os sujeitos lutam por acúmulo de riquezas, lucros e monopólios. Mas cada campo social constitui seus próprios princípios e “capitais”, em torno dos quais se dão os embates: na ciência, em torno da autoridade científica, na arte, sobre a legitimidade dos produtos artísticos, entre outros.

Na gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil encontram-se a educação popular e a

educação não formal. Ambas as formas de educação pareciam propor princípios organizadores do campo, mas acabaram perdendo espaço, mais recentemente, para o paradigma da “inclusão social”. A educação popular tinha, em seu horizonte, o desejo de uma transformação das próprias estruturas sociais. A educação não formal valorizava a flexibilidade, a criatividade e a participação; para tal, mais importante que o objetivo da ação de cunho “social” eram os próprios processos formativos, o “educativo”. (GROPPO et al., 2013).

Quando a educação não formal ganhou notoriedade, no Brasil, a partir dos anos 1990, já se vinha consolidando aqui o que ficou conhecido como “terceiro setor”, mas que também poderia ser descrito como mercado social, mais caracteristicamente as ONGs e as fundações empresariais (voltadas para a “responsabilidade social”). Organizações e instituições mais tradicionais, ligadas à caridade e filantropia, ao lado de outras bem mais progressistas, ligadas aos movimentos sociais, tenderam a se adequar a este mercado social, que se profissionalizou cada vez mais e passou a ter diversas legislações e programas governamentais regulando-o. Mas, antes da maior “formalização” do mercado social, ele foi um espaço que sustentou inúmeras práticas socioeducativas que podem ser descritas como ações no campo da educação não formal.

O esvaziamento da não formalidade se deu, primeiramente, pela regulação cada vez mais intensa e detalhada pelas legislações e programas socioeducativos vindos do Estado (no terreno da Assistência Social, Educação, Saúde, direitos da criança, do adolescente, do jovem e do idoso etc.), bem como pela crescente profissionalização do mercado social. Em segundo lugar, pela crescente hegemonia do paradigma da “inclusão social”, discutido anteriormente, que reduz a flexibilidade dos objetivos das práticas socioeducativas.⁴

No que se refere aos jovens das camadas trabalhadoras mais empobrecidas, o campo das práticas socioeducativas, no Brasil, tem três principais formas de atuação. Entre os atendidos, destaca-se a faixa adolescente da juventude legalmente estabelecida, ou seja, sujeitos de 15 a 17 anos. Eles são o público quase que exclusivo das medidas socioeducativas, primeira destas formas de atuação, como já indicado acima. As medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei e, dentre elas, são previstos os serviços comunitários, a liberdade assistida e o acompanhamento de um orientador educacional – de modo que o campo das práticas socioeducativas é subsidiário do setor judiciário voltado à infância e adolescência (MARQUES, 2013; VARGAS; MARINHO, 2008).

⁴ A Pedagogia Social, conforme recente reformulação, tem sido um dos ideários, no interior do campo das práticas socioeducativas, que mais profundamente se embebe deste paradigma. (SILVA, 2010).

A segunda forma de atuação também tem, da juventude, a sua faixa adolescente como seu principal grupo de educandos: tratam-se de ações de caráter educativo, sustentadas pelas redes socioassistenciais, sobretudo, municipais, que oferecem atividades diversas a jovens em situação considerada como de “risco” e “vulnerabilidade” sociais.

Já a terceira forma de atuação se refere aos programas de transferência de renda condicionada a jovens, subsidiando as Políticas Públicas de Juventude (PPJs). É esta terceira forma que interessa a este artigo, de quem, a princípio, o ProJovem Integrado é exemplo, incluindo a modalidade II (Urbano).

A modalidade mais facilmente associada ao campo das práticas socioeducativas é o ProJovem Adolescente (modalidade I), por causa de seus objetivos mais claramente assistenciais, inclusive com sua coordenação a cargo do MDS. Por certo, é questionável a associação dos cursos de Formação Básica e de Qualificação Profissional ao campo das práticas socioeducativas, já que eles apresentam-se como parte da EJA e do Ensino Técnico-profissional. Voltaremos a este ponto.

Outros programas elaborados por governos ou por ONGs, que antecederam o ProJovem original, muitas vezes ficaram marcados por práticas socioeducativas com claro objetivo de intervenção social, voltadas a solucionar algum problema social sofrido pelos educandos. Os sentidos desta intervenção social, por meio da educação, foram amplos, da conscientização e organização política dos trabalhadores (como propunha a educação popular) a práticas de caráter “moralizador” ou de contenção, associadas ao paradigma da inclusão. Estas últimas, com o tempo, se tornaram predominantes.

Desde o início dos anos 1990 se notabilizou o termo Políticas Públicas de Juventude (PPJs) na América Latina, excetuando-se o Brasil, que só aderiria a ele mais tarde. As PPJs eram e são pautadas, ou ao menos têm recebido forte influência, dos Programas para a juventude elaborados por agências supranacionais como a ONU e suas agências, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial e a Comisión Económica para América. (BENDRATH, 2012; CASTRO, 2009; GONDIM; LORDÊLO; MORAES, 2012).

Apenas nos primeiros anos do governo Lula, já no século XXI, é que a expressão PPJs propagou-se com mais força no Brasil, associada um conjunto de ações em favor da “inclusão social” de jovens, coordenadas pelo Estado, implementadas por governos estaduais e municipais e por organizações do “terceiro setor” ou mercado social, notabilizando-se o Programa ProJovem. No entanto, estas ações já tinham um legado muito relevante, como visto no início deste artigo, provindo de

programas e projetos de governos e de ONGs, as quais se caracterizavam melhor como parte do campo das práticas socioeducativas, diversas vezes fazendo uso da educação não formal.

Em 2005, quando foi aprovada a Política Nacional da Juventude, duas instituições nacionais para a juventude foram criadas ao lado do ProJovem, com o objetivo declarado de efetivar o ideário do jovem como “sujeito de direitos”: o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Há que se citar também a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, realizada em 2007-2008, que mobilizou em seus diversos encontros cerca de 400 mil participantes (PAPA; FREITAS, 2011). Mas, o Programa ProJovem acabou sendo o carro-chefe das PPJs. Ele se tornaria, em 2008, o Programa ProJovem Integrado, legitimado pela necessidade de integrar um conjunto de ações outrora dispersas entre diversos Ministérios.

Apesar de sua tentativa de romper os limites de modelos preexistentes de intervenção social e educativa com jovens, o ProJovem Integrado mantinha o alinhamento mais ou menos evidente às proposições das agências supranacionais. Nem mesmo a criticada superposição e o paralelismo de ações foram totalmente superados, isto é: superposição nas diferenças pouco evidentes do público atendido entre as modalidades Urbano, Trabalhador e Campo; paralelismo no fato de que cada modalidade se encontra sob a gestão de um diferente Ministério (o Urbano e o Campo, desde 2011, no MEC; o Trabalhador, no MTE; o Adolescente, no MDS).

Tampouco a desejada extensão do Programa parece ter se efetivado. O ProJovem Integrado atendeu em torno de 800 mil jovens, entre 2007 e 2009, longe de alcançar a meta estipulada pelo Governo Federal, que previa 3,5 milhões de atendimentos até 2010. (SILVA; ANDRADE, 2009).

Pode se afirmar que o ProJovem Integrado mantém em seu cerne o mesmo tripé que remonta, ao menos, ao Programa Agente Jovem, ou seja, a transferência de renda, as condicionalidades e a ação comunitária, comprovando a tese de Spósito (2008) e Spósito e Corrochano (2005) de que este modelo de atuação marcaria a política social (ou PPJs) para a juventude de classe trabalhadora mais empobrecida no Brasil. O que há, novamente, de se questionar, é se os cursos de formação do ProJovem Integrado, focando agora a modalidade Urbano, podem ser considerados como práticas socioeducativas – ou, nos termos de Spósito (2008), uma rede educacional paralela à escolar, destinada a “civilizar” e ocupar o tempo livre dos jovens pobres.

Há que se lembrar que nem toda prática socioeducativa é não formal. Na verdade, a tendência é de que o campo das práticas socioeducativas seja preenchido por ações educacionais pouco flexíveis, com pequena participação dos educandos em seu planejamento e elaboração e com objetivos pré-

fixados – como discutido acima. Ações normalmente destinadas a “civilizar” os educandos, ocupar seu tempo livre, afastando-os do “perigo das ruas”, e objetivando a “inclusão social” destes “excluídos” do sistema socioeconômico, dadas as suas carências em capital humano e capital social.

Pode se considerar que, a princípio, a não formalidade do ProJovem Urbano só aparece como resquícios de práticas e projetos que o antecederam e inspiraram, em elementos como: o educador especialista também atua com orientador; a proposta pedagógica busca trazer a realidade e a cultura dos educandos como tema de debate em sala de aula; constrói-se uma relação mais horizontal entre educador e educando (que é justamente um dos pontos mais elogiados pelos educandos) e até mesmo se elabora um discurso crítico em relação à escola regular. No entanto, isto pode ser pouco diante da rigidez do Projeto Político Pedagógico, que define de modo detalhado os conteúdos e estabelece o tempo para cada atividade, as tarefas integrativas, os instrumentos de avaliação, metas e objetivos etc. Há, também, um conjunto bem definido de avaliações formais internas e exame externo.

O termo “inclusão”, presente no próprio título da mais característica das PPJs no Brasil, o ProJovem, indica que os objetivos principais deste programa envolvem intervir nos problemas sociais enfrentados por seu público-alvo, os jovens das camadas mais empobrecidas das classes trabalhadoras. Problemas identificados como a “dupla exclusão” - do mundo do trabalho e do ensino regular. Soluções em torno de ações como a aquisição de habilidades e capacitações por meio da educação. Este objetivo premente do ProJovem Integrado, incluindo a modalidade Urbano, faz o programa comungar com os ideais hegemônicos no campo das práticas socioeducativas no Brasil atual. Parte das práticas educativas referenda isto, a saber, temas integradores que discutem problemas sociais considerados pelo programa como aqueles que mais afligem seus jovens educandos – identidades, territórios urbanos e violência – ou considerados como os mais importantes para estes mesmos jovens atuarem como “protagonistas” - qualidade de vida e responsabilidade ambiental.

Outro elemento fortemente associável ao campo das práticas socioeducativas é o da Participação Cidadã. Entretanto, este é um dos três elementos do chamado “currículo integrado” mais criticados por suas limitações. Primeiro, pela limitação de tempo, pois, a ela são dedicadas apenas 78 das 2.000 horas, o que levou a Participação Cidadã a ser chamada de o “pezinho manco” do currículo integrado do ProJovem. (SANTOS; NASCIMENTO, 2012). Segundo, pelas limitações das práticas diante do objetivo declarado de promover a cidadania e a transformação social: ações pontuais, jovens tutelados e pouco acréscimo à formação integral, em atividades como pintar prédios

públicos, construir habitações precárias ou calçadas, atuação como recreador, participar de campanhas de vacinação etc., no vácuo deixado pelo poder público, sem trazer alterações significativas na vida da localidade e carregando jovens, que já vivem entre inúmeras dificuldades, de enormes responsabilidades e expectativas. (RUMMERT, 2007; SPÓSITO, 2008).

Apesar da participação cidadã e dos temas integradores revelarem a importância de práticas educativas voltadas a objetivos de cunho social (como a suposta promoção da cidadania e da participação), a inclusão por meio das práticas educativas seria alcançada no ProJovem Urbano, conforme seus documentos orientadores, principalmente pela certificação no Ensino Fundamental. Isto aproxima a Modalidade Urbano, enfim, mais do ensino escolar (como EJA) do que ao campo das práticas socioeducativas. Além desta certificação, tal inclusão se daria por meio da qualificação para o mercado de trabalho, o que, entretanto, poderia associá-lo antes ao Ensino Técnico-profissional e aproximar o ProJovem Urbano de programas que também tentam combinar EJA e ensino técnico, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Na verdade, no Brasil, é possível dizer que a EJA foi originalmente uma prática educativa de caráter não formal, ao longo do século passado, vinculada a campanhas e movimentos de cunho muito diversos, seja a campanhas humanitárias de caráter religioso e assistencial, seja a movimentos de educação popular de teor politizador ou mesmo a campanhas massivas de alfabetização conduzidas pelo Estado autoritário. Momento marcante foi o das propostas e práticas dos círculos de cultura (em vez das salas de aulas tradicionais) por Paulo Freire, animados por educadores chamados de “animadores” (em vez de professores), nos anos 1960. (FREIRE, 2009).

Mas esta EJA dos círculos de cultura, que tanto marcou o ideário da educação popular, cuja flexibilidade, não preocupação com a certificação e ampla liberdade de participação a associa também à educação não formal, se tornou a EJA reconhecida oficialmente pelo Estado. Reconhecimento que se deu inclusive pelo esforço dos educadores populares, desejando que a EJA se tornasse realmente uma política social estruturada nacionalmente, na qualidade de um direito social pleno. Mas a formalização da EJA significou também – na verdade, sobretudo - seu reconhecimento como modalidade oficial de ensino, a formulação de parâmetros curriculares nacionais e a preocupação com a certificação. (BRASIL, 2000).⁵

Entretanto, há que se indagar se a EJA no Brasil tem conseguido constituir sistemas educativos

⁵ Segundo Garcia (2007), outro exemplo no Brasil da transformação de uma prática educativa não formal em formal é o da Educação Infantil, outrora praticada e pensada como “Educação Pré-Escolar” e como “creche”.

públicos efetivos, ou se, apesar do reconhecimento legal, tem ocorrido principalmente por meio de campanhas de tom humanitário, de caráter emergencial, focadas na certificação mais do que no aprendizado efetivo, aligeiradas, tocadas por profissionais precarizados ou voluntários, superpostas e de efeitos limitados. Veja-se o trabalho de Costa ([20--], p. 5), que afirma que o ProJovem original mantinha o caráter de “campanha” do próprio Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) do governo militar, já que criava um “sistema paralelo ao escolar, fortemente vertical, de caráter declaradamente emergencial e com uma burocracia específicos” – apesar de reconhecer qualidades distintas, tais como sua associação a universidades federais para monitoramento e avaliação, materiais e procedimentos de qualidade e independência relativa do sistema de avaliação e de assessoramento técnico.

Os trabalhos de Rummert sobre recentes programas de EJA lembram, primeiro, que a EJA é uma “educação de classe”, voltada à elevação da escolaridade dos que tiveram negado o direito à educação, uma “educação para as frações das classes trabalhadoras cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado [...]”. (RUMMERT, 2007, p. 39). É verdade, as iniciativas voltadas à EJA tornam-se mais fortes a partir de 2003, mas seriam “explicitações de quadro já delineado”, ou seja, a ampliação de mecanismos de certificação, em especial para o Ensino Fundamental, ao lado ou em conjunção com formação profissional de caráter inicial, mas sempre com ausência de política unitária e em prol da democratização efetiva de acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico. (RUMMERT, 2007, p. 40), Estas ações, em especial o ProJovem original, são “procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal”. (RUMMERT, 2007, p. 46). Não seriam novidades, mas sim um tipo recorrente de ações emergenciais que buscam preencher lacunas pela falha ou falta de políticas de universalização dos direitos, como a educação.

O ProJovem Urbano é um exemplo dos inúmeros programas educacionais no Brasil voltadas ao jovem trabalhador, tratados por Rummert como EJA: “[...] uma miríade de ofertas de elevação da escolaridade/ formação profissional/ certificação. A multiplicidade, desordenada, flácida e de difícil acompanhamento e controle, mergulha a totalidade social na fantasia de que a **efetiva democracia** chegou à educação escolar [...]”. Contudo, permanece a ausência de compromisso real do Estado para o acesso igualitário “à base do conhecimento científico e tecnológico”, só que agora não mais via o “binômio ingresso/ não ingresso na escola, mas o ingresso em vias formativas diferenciadas”,

gerando um novo tipo de dualidade educacional. (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013, p. 724, grifo das autoras).

A análise de programas para formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes trabalhadoras mais empobrecidas desde o início dos anos 1990, por Rummert, Algebaile e Ventura (2013), revela um emaranhado de ações com diferentes propósitos. Isto não significa uma ampla oferta, menos ainda ampla adesão do público dito potencial. Antes, trata-se de uma oferta pulverizada, desigual, irregular e instável. Só na esfera federal, foram 30 programas de formação claramente diferenciados e não equivalentes, que foram distribuídas pelas autoras em três grandes categorias:

- I) Ampliação do ingresso e reinserção na escolarização, por meio de: a) programas de inserção, reinserção e permanência como o Bolsa Escola Federal (que deu origem ao Bolsa Família) e PETI; b) programas de ampliação da jornada escolar (Segundo Tempo e Mais Educação); e c) programas de permanência e conclusão do Ensino Fundamental via aceleração do processo de escolarização na própria educação regular (programas de aceleração da aprendizagem). Tratam-se de “vias formativas distintas dentro da própria educação regular”, com “diferentes parâmetros de duração de jornada, períodos, etapas de formação, critérios, composição do corpo docente, regime e condições de trabalho [...]”. Contribuem para desgastar e precarizar a escola, com a sobreposição e sobrecarga de tarefas e funções, afora as suas constantes mutações. (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013, p. 727).
- II) Ampliação da escolaridade de jovens e adultos, como: a) programas de EJA, ou seja, cursos e exames de EJA via sistemas estaduais e municipais de ensino e programas federais como Programa Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, Agente Jovem, ProJovem Integrado e PROEJA; b) programas de ampliação da escolarização de profissionais em áreas específicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e c) novos sistemas de exames com certificação. Constitui-se uma EJA pulverizada, com intensa diferenciação interna, composta de muitas ações com grande instabilidade (duração incerta, diferentes padrões de organização, pouca precisão dos vínculos institucionais) e, muitas vezes, com forte viés comportamentalista – tal como o ProJovem Urbano, com apelos ao civismo, protagonismo juvenil, engajamento comunitário, combate à violência, empreendedorismo, preservação ambiental e cuidados com a saúde.
- III) Financiamento educacional para Ensino Médio, educação profissional e ensino superior, como Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A segunda categoria (II) acima tratada é a que, para Rummert, caracteriza o ProJovem Urbano, que é a mesma citada como o principal exemplo das limitações destes recentes programas de EJA. Entretanto, há uma quarta categoria que acaba sendo tratada – e muito bem – ao seu final pelo artigo de Rummert, Algebaile e Ventura (2013). Esta quarta categoria parece se referir ao menos a alguns aspectos do ProJovem Urbano – e de outras modalidades do ProJovem Integrado. Esta categoria elenca ações que não teriam a escolarização entre os seus objetivos, ou que têm a escolarização como um objetivo secundário – por isto, as autoras titubeiam em incluí-las entre o próprio tema do artigo. Na verdade, são ações mais próprias do que chamamos de campo das práticas socioeducativas, e várias já foram citadas no início deste trabalho. Elas têm variados objetivos formativos, em geral mais voltados ao controle social (típicos de parte importante do campo das práticas socioeducativas aos jovens). Muitas são linhas de ação de programas maiores (como o Serviço Social Voluntário e o Fica Vivo!) e realizam várias composições entre capacitação profissional, empreendedorismo e atuação comunitária. Algumas oferecem bolsa ou renda mínima associada à formação voltada a contenção de problemas e conflitos em áreas de extrema pobreza, combate à violência, reinserção laboral de detentos e de jovens cumprindo medidas de privação de liberdade, proteção ao aliciamento pelo crime etc.

Não são programas transitórios, pois vêm acontecendo há duas décadas ao menos. A função deles é a de acomodação social e econômica daquela parte da força de trabalho que está sem previsão de inserção laboral. Suas práticas educativas não têm finalidade de formação futura, mas, sim, são um fim em si mesmo, como a inserção possível no atual contexto econômico. Muitas vezes, fazem uso da infraestrutura do Estado, em especial as escolas, gerando sobrecarga da gestão e de uso de instalações e recursos. Elas criam e consolidam “novo e poderoso circuito de circulação de fundo público”, com regras bem mais flexíveis que as das políticas de saúde e educação, para compor equipe de trabalho, contratar assessoria e organizar atividades conforme interesses específicos. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 733). Ou seja, são um importante elemento do que chamamos acima de mercado social, mais comumente conhecido como “terceiro setor”.

O que se pode argumentar é que, diversas vezes, os programas de EJA, como o ProJovem Urbano, são justificados com argumentos semelhantes ao desta quarta categoria, em especial por meio do paradigma da inclusão. Na verdade, o próprio ProJovem Integrado tem origem em ações que podem muito bem ser classificados nesta categoria que combina o assistencial e o educativo, que chamamos de práticas socioeducativas. E, como vimos, as modalidades do ProJovem Integrado mantêm diversos elementos desta sua origem mais claramente identificada ao campo das práticas

socioeducativas, em especial na modalidade Adolescente. Mas também a modalidade Urbano tem tais características, em suas práticas de ação comunitária, na natureza dos temas integradores e na justificativa do Programa calcada na “dupla exclusão” do seu jovem educando/atendido.

Há que se argumentar assim que, na prática, diversos programas de EJA, em especial o ProJovem Urbano, fazem a transição, a partir de uma origem caracteristicamente não formal, não para uma educação plenamente formal ou escolar, mas sim para um misto de educação formal e práticas socioeducativas – ou práticas socioeducativas de fato travestidas de práticas escolares. Há que se questionar se a própria escola regular para as classes trabalhadoras não vem, em parte, se transformando neste misto aparentemente contradito.

Também graças à sua associação a programas de transferência condicionada de renda, o ProJovem Urbano, declaradamente voltado à certificação para o Ensino Fundamental (portanto, uma EJA), passa a ter muitas semelhanças – ou melhor, pontos de integração – com os programas de caráter socioeducativo que deram origem ao próprio ProJovem Integrado, como o Agente Jovem e o Serviço Social Voluntário, e mesmo a diversas ações de ONGs, nos quais o avanço na escolaridade era, em geral, motivação secundária em relação à preocupação com a “contenção” da juventude “perigosa” das classes trabalhadoras mais empobrecidas.

Houve e há a atuação de organizações do “terceiro setor” ou do mercado social semelhantes em ambos os setores (programas de EJA com transferência condicionada de renda e programas socioeducativos). Também, interseção entre públicos-alvo, setores de governos, empresas, organizações, educadores etc. E interseção entre os tipos de atividade: ação comunitária/participação cidadã, formação profissional e cursos de “cidadania”, por vezes como contrapartida a uma bolsa.

De toda forma, o ProJovem Urbano revela-se um complexo manancial de práticas educativas, expectativas e intenções. Tal complexidade se deve à trajetória dos programas e ações – seja de ONGs ou de PPJs de diferentes esferas governamentais – que o inspiraram e o antecederam, desde ao menos os anos de 1990 no Brasil. A estas influências, somaram-se novos objetivos, metodologias e ideários criados ao longo dos anos 2000 e na atualidade. Assim, formas de atuação e objetivos foram antes se acumulando e mais ou menos se acomodando, em vez de substituírem-se.

Um estudo de caso, como forma investigativa, ajuda a explicitar os (múltiplos) sentidos da educação no ProJovem Urbano e pode contribuir para compreender se e como os limites e contradições do modelo do ProJovem se dão em uma dada localidade, de modo concreto. Mas,

principalmente, quais as relações que o ProJovem Urbano estabelece com o campo das práticas educativas e a educação não formal neste contexto específico. Enfim, se os sujeitos efetivos do processo educativo (educadores e educandos) buscam dar algum sentido próprio a estas práticas educativas, inclusive recuperando elementos inovadores da educação não formal.

4.4 A pesquisa de campo

Ao longo do primeiro semestre de 2014, realizou-se uma pesquisa de campo sobre o Programa ProJovem Urbano, em um município da Região Metropolitana de Campinas-SP (RMC). Esta pesquisa de cunho qualitativo define-se como estudo de caso, um tipo de investigação que pode servir como algo inicial, como etapa de uma pesquisa ou estudo pontual, exploratório, envolvendo uma instância em ação (na contemporaneidade), sendo que o conhecimento gerado tem valor em si mesmo, mas conversa com teorias e contextos e serve como parâmetro para outros resultados de pesquisa. Logo, o estudo de caso investiga problemas práticos, emergentes e cotidianos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Durante a pesquisa, documentos do Programa ProJovem Urbano (site, projeto e material usado nos cursos, como de Salgado [2012]) foram analisados, seu coordenador foi entrevistado e algumas práticas educativas foram observadas

O ProJovem Urbano do município pesquisado funciona desde 2008, em uma das regiões apontadas oficialmente como tendo índices altos de “vulnerabilidade” e “risco social”. Os recursos financeiros vêm do governo federal para que o município organize e realize o Programa ProJovem Urbano. O município também fornece o local onde se realizam as atividades educativas (uma escola municipal) e o transporte dos educandos por meio de ônibus. A operacionalização do Programa é feita pela própria Secretaria Municipal de Educação, distintamente do que parece acontecer na maioria dos outros polos, em que esta tarefa é realizada por organizações do “terceiro setor” ou mercado social.

O Programa oferece vagas para educandos com idades entre 18 e 29 anos que não terminaram o Ensino Fundamental (ou seja, os jovens que não estudaram até a 8ª série ou o 9º ano). Além da formação do Ensino Fundamental, os estudantes participam de cursos de qualificação profissional na área administrativa (correspondente ao Arco 1 do Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem

Urbano [BRASIL, 2008b]). As aulas do ProJovem são de segunda a sexta-feira, à noite, durante 18 meses – período em que os educandos também recebem uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00 (no ano de 2014).

O ProJovem do município pesquisado tinha, no momento da pesquisa, 30 jovens inscritos, mas apenas 15 o frequentavam efetivamente. Havia 7 educadores contratados por um período de 18 meses pela Secretaria Municipal de Educação, mesmo tempo de duração de cada ciclo do Programa. Entre os educadores, 5 eram responsáveis pela Formação Básica, 1 pela Qualificação Profissional e 1 pela “Participação Cidadã” (a ação comunitária a ser planejada e desenvolvida pelos educandos).

Quanto ao perfil do educando, ele é predominantemente feminino, não fugindo à regra do Programa em todo o país atualmente. No município pesquisado, o público era formado basicamente por mulheres casadas que levavam consigo os seus filhos ao local das aulas. Em sua maioria, os educandos já recebem outro auxílio governamental, especialmente o Bolsa Família e, também em sua maioria, já foram reprovados uma ou mais vezes na escola regular.

Eles chegam à escola onde acontecem as atividades do Programa, em ônibus disponibilizado pela prefeitura da cidade, por volta das 19h30, e jantam no refeitório da escola antes das aulas, que acontecem no horário das 20 h às 22 h, com um intervalo de 15 min, de segunda a sexta-feira.

Observou-se que as crianças, filhos das educandas, desfoam a concentração de suas mães das atividades, mas se reconhece que é necessário levá-las, pois não há quem cuide delas neste período. As crianças maiores brincam em outros ambientes da escola durante as aulas, apenas ficando com as mães as crianças de colo. Esta realidade – grande número de jovens mães e que levam seus filhos para as atividades do Programa – parece não ter sido prevista inicialmente, levando o ProJovem Urbano pelo país a diversos improvisos e, a partir de 2012, à criação de salas de acolhimento (FERREIRA, 2013). Mas as salas de acolhimento não existiam no caso estudado.

São ministradas duas “disciplinas” por noite, ou seja, dois conteúdos de Formação Básica, Qualificação Profissional e/ou Participação Cidadã, por dois educadores. Sobre a Participação Cidadã, não foi possível acompanhar as atividades desenvolvidas.

Chama a atenção também o alto grau de formalização das aulas. Avaliamos que isto destoa do que é proposto pelo Projeto Pedagógico Integrado. (BRASIL, 2008b). Apesar de considerar o ProJovem Urbano como ensino de tipo escolar, associado à EJA, o Projeto Integrado propõe aulas que primem pela criatividade e partam da realidade social e cultural do estudante, para romper com possíveis resistências advindas de experiências negativas anteriores com a escolarização. Também, que o

ensino seja interdisciplinar, com cada educador da Formação Básica responsável por um Eixo Estruturante (em vez de disciplinas), e transdisciplinar, com eixos estruturantes e temas integradores para articular os conteúdos de cada Unidade Formativa. Segundo o Projeto, o educador deve atuar não apenas como especialista, mas também como orientador de uma das suas turmas, em busca da integração das dimensões curriculares. Enfim, há de se citar que o Projeto alude, em diversos momentos, ao insucesso da educação escolar regular em relação a estes jovens estudantes, contribuindo para produzir sua “exclusão” - como no seu capítulo 4. (BRASIL, 2008a).

Há, portanto, dificuldade em romper com o ensino escolar de tipo “tradicional”, ou seja, o que se viu foi um ensino sem interdisciplinaridade, sem transdisciplinaridade e pouco ou nada integrado, bem como um ensino que tem dificuldade em fazer a contextualização dos saberes e dialogar com a cultura dos jovens, em contraposição ao modelo proposto pelo próprio Projeto Pedagógico do ProJovem Urbano.

Em entrevista, o coordenador do Programa no município afirma que o principal problema enfrentado tem sido a frequência dos “jovens alunos participantes do projeto”. Segundo ele, o motivo é “a preguiça por parte deles, pois se for comprovado que o aluno não pode ir para o local das aulas, é disponibilizado um auxílio para atender as necessidades dos mesmos”. Já que “dentro de cada matéria eles possuem voz ativa para opinar” na elaboração e avaliação das ações, se eles não frequentam o programa, as causas não seriam externas (como dificuldades socioeconômicas), ou internas às atividades (como a dinâmica das “aulas” ou o formato oficial do programa), mas sim de responsabilidade dos próprios sujeitos. Chama a atenção o modo como o discurso da participação, aspecto tão importante nas versões inovadoras da educação não formal e mesmo do Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano, é reapropriado pelo coordenador para legitimar a responsabilização ou culpabilização dos próprios jovens pela sua baixa frequência.

Ainda em entrevista, o coordenador afirma que o seu principal objetivo, como educador e gestor, é que “esses jovens saiam com uma bagagem de conhecimento, que saiam como entendedores de que são cidadãos de direitos e que não sejam bitolados”. Apesar de considerar a proposta geral do programa como ótima, avalia como negativo o seu caráter “assistencialista”, referindo-se especialmente às bolsas concedidas aos jovens – em contrapartida ao ideal do jovem como sujeito de direitos, principal imagem da juventude oficialmente defendida pelas PPJs dos últimos governos federais. Diversas análises têm demonstrado que a bolsa concedida tem sido uma das principais motivações para frequentar o programa ProJovem. (MORAES; NASCIMENTO; MELO, 2012). Se isto propicia a ida do educando e sua permanência no curso e na instituição, deveria haver, contudo,

um efetivo e laborioso processo educativo que efetivasse o ideal do jovem cidadão e pleno “sujeito de direitos”.

Há também que se refletir sobre o caráter compulsório que vem caracterizando as aulas e a Participação Cidadã do Programa. Os jovens tendem a responder com uma adesão pouco empolgada, ou seja, a frequência mínima (às vezes, nem isto) e a presença desinteressada às aulas que não atingem diretamente seus interesses e gostos, ou que não prometem a imediata entrada no mercado de trabalho.

Como dito, estudos têm demonstrado que há grande evasão no Programa ProJovem. No caso pesquisado, a evasão é de 50%. Além da evasão, constata-se, neste caso, a redução do número de inscrições. Em seu início, em 2008, o Programa neste município da RMC chegou a funcionar em 3 unidades, com 5 turmas e 200 educandos. Diante da evasão e da diminuição de inscritos, o coordenador afirma que “muito em breve, possivelmente, o Programa não exista mais, pois não haverá demanda de alunos estudantes para atendimento.” Em sua avaliação das causas desta diminuição, o coordenador é bastante otimista: “Isso implica dizer que os jovens de 18 a 29 anos da região, que possuem o Ensino Fundamental II, e que têm o mínimo de qualificação profissional e habilidades para conseguir um emprego, talvez não precisem mais participar de um Programa ou Projeto com as características do Programa ProJovem”.

Fica a questão, que não pode ser respondida por um único caso, ainda que ele deixe certos indícios que vão na contramão da própria avaliação deste coordenador: a redução da procura pelo ProJovem Urbano, bem como sua significativa taxa de evasão, se deve ao fato dele ter sido bem-sucedido, ou seja, por ter sido capaz de levar os jovens pobres a terminar o Ensino Fundamental, a se qualificarem profissionalmente e a se incluírem no mercado formal de trabalho? Ou se deve ao fato de que o Programa fracassou em atender estes objetivos, dadas as suas debilidades e/ou porque os jovens perceberam logo que era uma via por demais sinuosa e custosa (com suas inúmeras contrapartidas e ainda maiores incertezas), cujo único atrativo era uma pequena bolsa?

Lembrando que a condição para se inscrever no ProJovem Urbano é ter entre 18 e 29 anos e não ter completado o Ensino Fundamental, é verdade que o número de jovens nesta situação no país vem diminuindo. Entretanto, alguns dados permitem afirmar que a redução não é tão significativa assim e que existe ainda um contingente significativo de sujeitos nesta condição, incluindo o Sudeste do país. (AGÊNCIA BRASIL, 2013; BOLETIM JUVENTUDE INFORMA, 2014; ÉPOCA, 2012).

Há que se refletir melhor também sobre o próprio público atingido, prioritariamente, pelo Programa

no município pesquisado: jovens mulheres, muitas delas casadas e com um ou mais filhos, algumas com outras bolsas concedidas pelo governo. A busca pelo Programa, no caso pesquisado, e provavelmente, em muitas outras unidades do ProJovem Urbano, tem se dado por parte das jovens que mais têm dificuldades de conseguir ocupações relativamente bem remuneradas e estáveis no mercado de trabalho, mulheres-jovens-mães-casadas e que têm de recorrer ao Programa para complementar a renda familiar.

Na observação das aulas, entretanto, percebe-se uma interessante criticidade desenvolvida pelos educandos e que não deixa de ter relação com certos conteúdos e metodologias presentes nestas aulas, tais como a educação para a cidadania e processos participativos. Contudo, são resultados (a criticidade), conteúdos (cidadania) e métodos (participação) que tendem a ter caráter secundário, subalternizados diante da preocupação maior com a certificação para o Ensino Fundamental e processos formais de ensino-aprendizagem, representados também pelo uso de livros didáticos como guias das ações educativas.

O caráter inovador da educação não formal sobrevive apenas nas franjas do modelo educacional do Programa. Um exemplo relatado no diário de campo da pesquisa no núcleo citado ilustra esta possibilidade:

Em um dia bem frio, as educandas foram questionar o coordenador sobre o ônibus que as levam para o Programa, que é muito gelado no seu interior e desconfortável, para elas e para as crianças que as acompanham. Outra educanda, porém, disse que deviam parar de reclamar e ficarem felizes, porque pelo menos ganham o transporte. Entretanto, a primeira educanda lembrou que, no começo do projeto, elas eram servidas por outro ônibus bem mais confortável e que ela queria esse ônibus novamente. O coordenador disse que elas estavam no direito de reivindicar e pediu para elas, com a ajuda do professor, fazerem um abaixo-assinado e trabalhar isso como conteúdo de aula também.

Mas esta possibilidade, por vezes, surpreende e ganha proeminência.

Considerações Finais

Por meio da revisão bibliográfica, que inclui obras sobre as chamadas PPJs no Brasil, pode se afirmar que, na definição dos sentidos atribuídos às práticas educativas nas PPJs, houve pequena participação dos próprios jovens educandos, nem mesmo das organizações juvenis e dos movimentos estudantis. (BRENER; LÂNES; CARRANO, 2005; CASTRO, 2009; CASTRO;

AQUINO, 2009; DE TOMASI, 2005; FREITAS; PAPA, 2003; MORAES; NASCIMENTO; MELO, 2012; NOVAES, 2007; OLIVEIRA; GONTIJO; CASTRO, 2010; PAPA; FREITAS, 2011; RODRÍGUEZ et al., 2004; SOFIATI, 2013).

É preciso lembrar que os jovens não formam um bloco homogêneo, mas antes configuram diversas juventudes, com diferentes características, necessidades e expectativas em relação aos campos educacionais. Destas juventudes, aquela mais focada pelas PPJs, por meio do ProJovem Integrado, os jovens das camadas mais empobrecidas das classes trabalhadoras, tratados oficialmente como “vulneráveis”, em “situação de risco” ou “excluídos”, e que seriam os mais interessados na definição dos sentidos de juventude e educação das PPJs, tiveram participação ainda menos relevante na proposição destas. Antes, foram alvo de discursos e representações diversas, que combinaram distintas e mesmo contraditórias imagens de juventude e educação. Por exemplo, a imagem do jovem-problema combinada com a do jovem como sujeito de direitos, e a concepção das práticas educativas como forma de preencher o tempo ocioso (afastando os jovens das ruas) combinada com a formação para a cidadania. Nas práticas observadas e nos relatos colhidos no estudo de caso, foi possível notar estas combinações contraditórias.

É verdade que diversos jovens foram chamados a dialogar com os agentes governamentais, especialmente aqueles que se organizam em associações e movimentos (algo mais raro entre os jovens que são o público-alvo do ProJovem Integrado) desde, ao menos, a formação do Conselho Nacional de Juventude em 2005 e, principalmente, nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009). Mas, na prática, não foram estes jovens os principais propositores das práticas educativas aqui analisadas. Foram, antes, os sujeitos destas práticas (como educandos) e, no caso dos jovens organizados, um dos seus recursos visados (como voluntários e/ou protagonistas). Talvez, não à toa, diversas organizações juvenis e movimentos estudantis vieram expressar suas próprias concepções à margem das instituições criadas oficialmente, sejam naquelas organizações com intensa participação de jovens, oriundas do movimento antiglobalização (entre as quais figura o Movimento Passe Livre), sejam em ocupações de unidades públicas de ensino superior (como em 2007, à margem da organização estudantil oficial nacional), ou mesmo nas Jornadas de Junho de 2013.

Os que realmente protagonizaram a construção dos sentidos de juventude e educação nas PPJs foram atores políticos supranacionais e estatais, bem como certos sujeitos do “terceiro setor” ou mercado social, especialmente as grandes fundações empresariais e ONGs profissionalizadas, que passaram a se interessar pelo assunto denominado de o “problema da juventude” quando ele se

tornou importante tema na pauta da política nacional. Dentro do “terceiro setor”, ONGs mais progressistas, tradicionalmente voltadas aos temas da juventude e com propostas mais dialógicas de atuação, tiveram influência menor do que poderia se esperar.

Os “grandes” atores políticos – supranacionais, estatais e do “terceiro setor” - trazem suas representações próprias sobre a juventude e os jovens, ainda que informados por dados de pesquisas e por novos interesses. Estas representações têm atuação persuasiva e pedagógica, mas também coercitiva, na forma de acesso ou não a recursos econômicos e de legitimidade institucional. Tal atuação vem influenciando – e, em certo sentido, “moldando” - o campo das práticas socioeducativas e as PPJs, incluindo o tipo de organização, as ações, os educadores e até a auto-representação dos jovens “atendidos”. Entretanto, não se pode dizer que os jovens das classes populares se deixam simplesmente cercear pelas representações mais ou menos impostas pelo campo das práticas socioeducativas e das PPJs. A atuação dos jovens muitas vezes combina os valores manifestos pela ação oficial com os próprios valores cultivados em suas “comunidades”, tal como flagra Medan (2012) em um programa socioeducativo para jovens na Argentina.

O mesmo talvez possa ser dito dos educadores, conforme Azevedo (2013), e até mesmo de diversos “projetos” e organizações que adotam formalmente os discursos oficiais das PPJs para acessarem recursos públicos e adquirirem legitimidade. Mas a tendência, especialmente, para as organizações, é a do fechamento dos espaços de atuação autônoma pela criação de mais mecanismos de controle, como o uso determinado dos recursos públicos de maneira estrita e os conteúdos ministrados a partir de um currículo mais ou menos fechado. Em geral, no ProJovem Urbano, os municípios contratam uma ONG que executa o Programa. Diversamente, no estudo de caso, é a própria secretaria municipal quem constitui um corpo temporário de educadores contratados, o que em nada parece contribuir para uma maior autonomia destes educadores ou uma condição de trabalho menos precária.

Neste sentido, uma das hipóteses do trabalho parece se confirmar, ou seja, de que há um esvaziamento da não formalidade das práticas educativas distintas das da escolarização regular para os jovens das classes trabalhadoras, perdendo-se também diversas possibilidades criativas e inovadoras contidas nas concepções progressistas de educação não formal, as quais tiveram mais espaço no final do século passado. Mas, também, há elementos que permitem confirmar outra hipótese, com elementos que em parte reforçam mas em parte atenuam a primeira. Nesta segunda hipótese, considera-se que o esvaziamento da não formalidade das práticas educativas a estes jovens não significa o mero desaparecimento da educação não formal, muito menos que seu legado não

tem importância.

Na verdade, como uma série de práticas e saberes aprendidos, experimentados e reinventados pelos agentes educacionais, a educação não formal ainda tem importância. Se o caráter flexível, criativo e participativo da noção mais inovadora de educação não formal não pode qualificar a *práxis* hegemônica do campo das práticas socioeducativas e das PPJs, isto não significa que tal caráter não se expressa mais. Ao contrário, este caráter inovador da educação não formal reaparece nas brechas destes campos, conformando-se como uma das possibilidades de resistência e transformação. No estudo de caso, a alegada formação para a cidadania foi mote para que uma jovem questionasse a qualidade do ônibus que transportava os educandos ao programa. E ao coordenador do programa não havia a alternativa de negar a legitimidade da reivindicação, ainda que tenha recomendado aos educandos que fizessem uso de um mecanismo bastante formal: o abaixo-assinado.

Considerar como positiva esta permanência relativa da educação não formal nas mentes e nas práticas de educadores e organizações, mais ou menos à margem do paradigma dominante da “inclusão social”, não significa a defesa de uma mera volta a um idílico passado que nunca existiu, pois a educação não formal sempre esteve em meio a controvérsias, limites e contradições do “terceiro setor” ou mercado social.

Como esforço de crítica, aos moldes da rememoração histórica de Walter Benjamin, trata-se antes, de conhecer as promessas de emancipação inventadas e frustradas no passado, para inventar as nossas próprias possibilidades presentes e futuras. (KONDER, 1989). Algo semelhante pode ser dito e feito em relação à educação popular, ao ideário de Paulo Freire e à educação dos movimentos sociais. Eles ainda estão vivos como ideal e em diversas práticas nos projetos educativos do MST.

Nas práticas cotidianas, educadores e organizações podem fazer valer certos princípios, recriados, da educação não formal e da educação popular, propostas educativas que foram tão importantes na própria gênese do campo das práticas socioeducativas e das PPJs, antes deles serem hegemonzados pelos que advogam o paradigma da “inclusão social”. Entretanto, o cotidiano também tem armadilhas e é aqui que a segunda hipótese, confirmada, reforça a primeira. Diversas ideias, conceitos e mesmo metodologias de trabalho educativo, associados à educação não formal e à educação popular, estão sendo usados como mero rótulo ou significante (ou ainda, signo, nos termos de Baudrillard [1972]), a encampar sentidos e conteúdos que apontam para outras direções.

Termos fundamentais do ideário da educação não formal e da educação popular permanecem no discurso, seja dos intelectuais orgânicos do campo, seja dos educadores (vários deles, formados

naquelas tradições): cidadania, trabalho, emancipação, conscientização, transformação, inovação, criatividade, participação etc. Mas os sentidos que vão preenchendo estes símbolos tornados meros signos, sempre nos termos de Baudrillard (1972), ligados ao paradigma hegemônico da “inclusão social”, são a contrapartida do esvaziamento do que, um dia, foi o cerne da educação não formal para os educandos das camadas populares: a não formalidade que implicava a livre adesão do educando, a criatividade dos métodos e a participação do educando nos processos decisórios.

CAPÍTULO 5: PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E JOVENS EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS

com *Lúvia Silva Macedo*

Neste capítulo, é apresentado primeiro o processo de pesquisa que permitiu o levantamento de significativas práticas socioeducativas voltadas a jovens e adolescentes de um município do Sul de Minas Gerais, processo que envolveu diversos estudantes em disciplinas de graduação e Iniciações Científicas. Em seguida, é feita uma análise da lista de ações arroladas, buscando caracterizar os objetivos destas práticas e seu lugar no campo das práticas socioeducativas. Finalmente, analisam-se entrevistas e observações, feitas pelo pesquisador e por estudantes de graduação, de cinco significativas práticas socioeducativas.

Este texto apresenta os principais resultados da pesquisa sobre as práticas socioeducativas neste município mineiro. Ele só foi possível pela colaboração de diversos estudantes de graduação, matriculados em disciplinas que o autor ofereceu ou orientados em Iniciações Científicas, quando aceitaram o convite para participar de investigações em campo que contribuíram para coletar quase todos os dados que são aqui analisados. Procura-se citar o nome de todos os que participaram ao longo do trabalho, como forma de registrar a gratidão dos autores.

5.1 A pesquisa no Sul de Minas

Em 2014 e 2015, por meio de práticas investigativas de estudantes de graduação em disciplinas, bem como em atividades de Iniciação Científica, na UNIFAL-MG, uma série de instituições, organizações, projetos ou ações de cunha socioeducativo foi identificada no município do Sul de Minas escolhido para ser pesquisado.

O levantamento de dados sobre práticas socioeducativas contou também com a contribuição de

trabalhos de conclusão de disciplina de alguns estudantes de graduação, os quais versaram sobre projetos ou instituições com práticas educativas “não escolares”: a disciplina “Antropologia e Educação”, para o curso de Pedagogia (em 2014 e 2015); a disciplina “Antropologia”, para o curso de História (em 2015); e, principalmente, a disciplina “Educação não formal e ciências sociais”, para o curso de Ciências Sociais (em 2014). Houve ainda a contribuição da disciplina eletiva “Juventude e movimento estudantil”, também para o curso de Ciências Sociais (em 2015).

Os estudantes matriculados na disciplina “Educação não formal e ciências sociais”, junto com o professor, revisaram o roteiro de entrevistas já aplicado na região de Campinas para gestores de práticas socioeducativas, cujos resultados foram apresentados no capítulo 3. Pouco foi modificado, na verdade, facilitando inclusive a comparação entre os locais. Foram formados três grupos que realizaram observações e entrevistas com gestores e educadores em três ações ou projetos no município investigado: projeto de formação musical (projeto de extensão de uma universidade pública); projeto esportivo (da Secretaria Municipal de Educação); e ações educativas do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Enfim, na disciplina “Juventude e movimento estudantil”, também eletiva para as Ciências Sociais, oferecida no 1o semestre de 2015, apesar do foco das atividades investigativas dos estudantes ser as organizações juvenis de caráter político, uma das pesquisadas por eles exercia ações de cunho socioeducativo, o cursinho popular.

Contribuiu para o presente trabalho os resultados da pesquisa de Iniciação Científica que orientei, amparada com bolsa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-CNPq). Ela foi iniciada por Maria Rita de Lima Figueiredo – que foi muito importante ao acompanhar os estudantes a campo na disciplina “Educação Não formal e Ciências Sociais” - e completada por Lívia da Silva Macedo, coautora deste capítulo. Lívia fez um interessante trabalho de análise das entrevistas realizadas pelos estudantes nesta mesma disciplina, a qual contribuiu para a construção deste capítulo.

5.2 Práticas socioeducativas no Sul de Minas

As práticas socioeducativas identificadas no município pesquisado no Sul de Minas Gerais foram distribuídas em dois quadros, o 13 e o 14. Eles não são exaustivos, especialmente o primeiro, que traz aquelas ações educativas voltadas apenas a crianças – as ações para as faixas etárias distintas da adolescência e juventude não eram o foco da pesquisa. Também, refletem dados momentos destas

práticas, que por natureza são voláteis, frágeis e descontínuas, tal qual um retrato de uma paisagem mutante, mas que tenciona trazer algo de fundamental sobre sua constituição e dinâmica.

Quadro 13 – Caracterização das instituições e projetos com práticas socioeducativas apenas para crianças no município pesquisado

-
1. Fundação empresarial ligada à uma indústria do município, que oferece atividades socioeducativas para crianças de famílias de “baixa renda” de todo o município;

 2. Associação beneficente – organização da sociedade civil vinculada à rede socioassistencial do município, com atividades socioeducativas para crianças de famílias “carentes” de um bairro periférico;

 3. Projeto com crianças – ação de caráter socioeducativo para crianças mantido por igreja presbiteriana.

Fonte: Pesquisa de campo em 2014 e 2015.

Trata-se de 16 atividades no total.

A maioria das ações, projetos ou instituições têm cunho socioassistencial, ou seja, ações de caráter socioeducativo, voltadas à inclusão social de populações consideradas como “excluídas”, em suas diferentes terminologias, como “vulneráveis”, em “situação de risco”, de “baixa renda”, “carentes”, “pobres”, “periféricas” etc. São as três atividades do Quadro 13 e as ações 1, 2 e 3 do Quadro 14. Há também ações voltadas a esportes e/ou lazer que têm uma intencionalidade fortemente socioassistencial, ainda que não estejam ligadas à rede socioassistencial do município: são as atividades 4 e 12 do quadro 14. Enfim, a atividade 11 do quadro 13 é, em parte, socioassistencial, o Movimento Negro, um caso que deve ser discutido à parte.

Destas 9 ações de caráter socioassistencial, 4 são geridas diretamente pelo governo municipal: 3 pela Secretaria de Ação Social (atividades 1 a 3 do quadro 14) e 1 pela Secretaria de Educação e Cultura (atividade 4 do quadro 14). As outras 5 podem ser classificadas como projetos da “sociedade civil”, sendo que apenas a atividade 2 do quadro 13 e a 11 do quadro 14 fazem parte da rede socioassistencial do município. A atividade 1 do quadro 13 é uma fundação empresarial, favorecida por deduções no Imposto de Renda da empresa que a mantém. As atividades 3 do quadro 13 e 12 do quadro 14 não recebem subsídios públicos e ambas têm ligação direta ou indireta com igrejas.

Todas estas atividades têm se enquadrado no que chamo de paradigma hegemônico no campo das práticas socioeducativas, que visa a “inclusão social” dos “excluídos”. É o caso também das duas ações relacionadas à saúde mental e à inclusão de deficientes, a 6 (Centro de Convivência) e a 7 (APAE) do quadro 14.

Quadro 14 – Caracterização das instituições e projetos com práticas socioeducativas que envolvem adolescentes e jovens no município pesquisado

1. Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) 1 – instituição gerida pela Secretaria Municipal de Ação Social, com práticas para sujeitos e grupos em situação de “vulnerabilidade social”, incluindo adolescentes de famílias que recebem benefícios sociais como o Bolsa Família;
2. CRAS 2 – idem CRAS 1;
3. Centro de Referência Especial da Assistência Social (CREAS) do município – instituição gerida pela Secretaria Municipal de Ação Social, com práticas para sujeitos e grupos com situações de “risco social” de média e alta complexidade;
4. Projeto esportivo – projeto voltado a práticas esportivas mantido pela Secretaria Municipal de Educação, com diversas unidades pelo município. Foi pesquisada uma unidade em um bairro periférico, o “Núcleo”;
5. Centro profissionalizante – organização da sociedade civil apoiada pela Prefeitura Municipal, que oferece práticas socioeducativas para crianças e cursos a distância em caráter não escolar de cunho profissionalizante para adolescentes e adultos;
6. Centro de Convivência - mantido pela Prefeitura Municipal, com práticas socioeducativas para portadores de sofrimento mental encaminhados pelo Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) e por outros;
7. Associação de Pais e Amigos do Excepcional do município (APAE) – organização da sociedade civil, que atende 150 estudantes com deficiência intelectual em práticas socioeducativas e terapêuticas;
8. Cursinho Popular – núcleo de Rede de cursinhos populares, oferecido gratuitamente a jovens estudantes das camadas trabalhadoras;
9. Curso de formação política – projeto de extensão realizado entre 2013 e 2015 por uma universidade pública, com atividades socioeducativas de formação política voltadas a militantes de movimentos sociais no Sul de Minas Gerais;
10. Projeto de formação musical – projeto de extensão realizado por uma universidade pública, com práticas não formais de educação musical para adolescentes e jovens do município, não necessariamente estudantes da universidade;
11. Movimento negro – entre as diversas atividades culturais do grupo, incluem-se atividades educativas não formais de artes marciais e danças para adolescentes e jovens;
12. Projeto educativo – atividades educativas não formais de artes marciais e danças para adolescentes e jovens de regiões periféricas do município, cujos coordenadores são ligados a uma igreja evangélica;
13. Escola Dominical - atividades não formais de educação religiosa oferecida por uma igreja pentecostal para adolescentes e adultos.

Fonte: Pesquisa de campo em 2014 e 2015.

Quanto às demais 6 atividades identificadas, todas do quadro 14, elas permitem vislumbrar certa diversificação do campo das práticas socioeducativas, ao lado de outras possibilidades, que não se enquadram estritamente no paradigma hegemônico.

Este é o caso principalmente das ações 8 e 9, as mais heterodoxas em relação ao paradigma hegemônico da “inclusão dos excluídos”: o cursinho popular e o curso de formação política.

O cursinho popular oferece gratuitamente aos sábados, em uma escola pública estadual, um cursinho popular preparatório aos exames de seleção ao ensino superior, mas com atividades políticas muito marcantes, incluindo a própria contestação ao modelo vigente de acesso ao ensino superior. A Rede que mantém estes cursinhos se vê como um movimento social e seus militantes se identificam com ideologias da esquerda, que por isto consideram parte de seu trabalho educativo tematizar questões políticas nas atividades do cursinho, fundamentando-se na pedagogia de Paulo Freire.

O curso de formação política é um programa de extensão universitária abrigado por uma universidade pública, que ofereceu o curso em duas ocasiões desde 2013. É formado por um coletivo coordenado por professores desta universidade e formado principalmente por estudantes universitários que são militantes de movimentos sociais. O curso busca oferecer formação política para militantes de movimentos sociais, sindicatos e outras organizações identificadas com ideologias esquerdistas atuantes no Sul de Minas Gerais.

Ambos, o cursinho popular e o curso de formação política, têm trazido ou mantido, neste campo das práticas socioeducativas, muito da concepção da educação popular que, outrora, concebia os objetivos de uma educação que intervinha socialmente de modo diverso ao da “inclusão dos excluídos”. O “social” era, a um tempo, a consciência sobre as desigualdades socioeconômicas vigentes e a mobilização sociopolítica em prol da transformação desta sociedade injusta.

Apesar de identificarmos acima 2 atividades ligadas a esportes e cultura que tinham objetivos mais propriamente voltados à “inclusão dos excluídos”, outras 2 ações desse tipo não se vinculam direta e estritamente ao paradigma da inclusão social: as ações 10 e 11 do quadro 14.

A ação 10, o projeto de formação musical, é, assim como o curso de formação política, uma ação extensionista da universidade pública e que não atinge apenas estudantes universitários. Ao se abrir à comunidade externa, busca atender ao ideal extensionista de intervenção “social”, e por isto vincula-se ao menos em parte ao campo das práticas socioeducativas. Contudo, ao prezar pela prática musical como “fim em si mesmo”, não como forma de “inclusão social” (quando se apregoa, por exemplo, que deste modo se

“afastam os jovens do perigo das ruas”), o projeto de formação musical não se vincula imediatamente ao paradigma dominante neste campo, voltando-se ao objetivo mais estrito da qualificação artística de seus educandos.

A ação 11, o Movimento Negro, segundo relatos de seus militantes e colaboradores, tem transitado de uma concepção mais assistencialista e despolitizada para uma concepção mais politizada e voltada à luta pela ampliação e reconhecimento dos direitos da população negra. Apesar de parte de suas oficinas e cursos receberem sujeitos encaminhados pelos CRAS do município, de modo que o Movimento Negro integra a rede socioassistencial da cidade, suas práticas socioeducativas também têm transitado daquela concepção hegemônica para outra que pode se aproximar daquelas observadas no cursinho popular e no curso de formação política.

Há ainda 2 ações que não se vinculam facilmente ao paradigma da inclusão social e ao modelo socioassistencial dominante no campo das práticas socioeducativas: a 5 (Centro Profissionalizante) e a 12 (Escola Dominical). É discutível incluí-las mesmo no campo das práticas socioeducativas, por diferentes motivos, apesar de ambas serem práticas de educação não formal. O centro profissionalizante está voltado à formação profissional, podendo vir a fazer parte deste outro campo educacional em formação, o da educação técnico-profissional. A escola dominical, como outras que devem existir no município do Sul de Minas Gerais e não foram levantadas pela pesquisa, é uma prática tradicional de educação religiosa voltada a fiéis de igrejas protestantes, cujo objetivo patente é a formação dos seus fiéis e mesmo a atração de novos membros.

A análise destas listagens permitem concluir que, neste local, assim como observado na pesquisa de campo na região de Campinas-SP – tanto em Groppo et al. (2013), quanto no capítulo 3 deste livro – o campo das práticas socioeducativas tem adquirido um contorno típico.

Primeiro, predominam as ações de caráter socioassistencial. Mas há uma distinção entre o município do Sul de Minas Gerais e a região de Campinas neste aspecto. Esta distinção tem a ver com o maior avanço na região de Campinas da institucionalização da rede socioassistencial, em acordo com a legislação mais recente da Assistência Social. Na região de Campinas, a grande maioria das práticas socioeducativas de caráter socioassistencial é oferecida por instituições ou organizações da sociedade civil que recebem recursos públicos, vinculando-se às redes municipais de assistência. No município do Sul de Minas, 4 ações são geridas diretamente pelo poder público municipal. Das outras 5, vindas da sociedade civil, 4 não se vinculam à rede socioassistencial, não recebendo recursos públicos.

Segundo, o predomínio de concepções socioeducativas orientadas pelo paradigma hegemônico da “inclusão dos excluídos”. Este predomínio é patente nas ações geridas pelo poder público, mas também é forte nas ações vindas de organizações da sociedade civil, demonstrando a penetração e hegemonia do paradigma.

Terceiro, a diversidade dos tipos de ação e das organizações ou instituições que as abrigam. Esta diversidade ilustra a própria colagem de camadas históricas, no que se refere às práticas socioeducativas no Brasil. Há práticas ligadas à caridade cristã mais tradicional, outras à filantropia empresarial, outras às concepções socioassistenciais mais recentes (reconhecidas pela legislação da Assistência Social). No que se refere aos esportes e à cultura, as intervenções socioeducativas podem simplesmente fazer uso delas como recurso ou meio para outro fim, que não ao próprio rendimento esportivo ou à fruição cultural, em especial a “inclusão social”. Mas podem haver práticas que concebem o esporte e a cultura como fins em si mesmos, preocupados acima de tudo com o rendimento de seus educandos, como a projeto de formação musical. Ou, então, como forma de valorizar o adolescente e o jovem afro-brasileiro, como o Movimento Negro.

Quarto, o predomínio de práticas socioeducativas voltadas a faixa etária adolescente da juventude (15 a 17 anos), normalmente em instituições ou mesmo projetos não exclusivos, em que adolescentes e crianças são contemplados em um mesmo espaço. Isto é mais típico das organizações e práticas de cunho socioassistencial. Indica a dificuldade de o campo pensar e praticar práticas socioeducativas específicas aos jovens, principalmente aqueles com idade a partir dos 18 anos. Também, de conceber como diferenciados entre si, com características e demandas específicas, os educandos crianças e jovens.

Quinto, e enfim, a possibilidade de práticas socioeducativas contra-hegemônicas. Nos três municípios pesquisados na região de Campinas, a contra-hegemonia foi apenas latente. No Sul de Minas, em contrapartida, estas práticas contra-hegemônicas tiveram presença significativa. Ambas as práticas, o cursinho popular e o curso de formação política, tiveram a universidade pública como importante base de apoio institucional e a principal fonte de seus integrantes. Isto já indica a importância de instituições de formação e intervenção social como as universidades públicas para o desenvolvimento de práticas diversas em relação ao padrão, abrigando a criatividade e a inovação. Não à toa, nos municípios investigados na região de Campinas, não havia universidades públicas.

5.3 As entrevistas e as entrevistadas

Após o levantamento de dados sobre projetos, instituições e/ou organizações governamentais e não-governamentais que ofereciam práticas socioeducativas para adolescentes e jovens, foi feita a revisão do roteiro da entrevista para gestores e educadores já aplicado na região de Campinas, em discussão com o coletivo de estudantes matriculados na disciplina “Educação não formal e ciências sociais”. Em seguida, foram realizadas as entrevistas com gestores de algumas das ações localizadas. O roteiro utilizado para as entrevistas, com 22 questões, focava as concepções de jovem e juventude segundo o entrevistado, principal aspecto aqui analisado. Mas também trazia questões que permitiram identificar melhor as ações, seus educandos e educadores, relevantes também neste texto.

Na pesquisa de campo no município do Sul de Minas, os gestores receberam bem os pesquisadores, alguns inclusive tendo participado de reuniões do Grupo de Estudos sobre a Juventude, projeto de extensão que o autor coordena na UNIFAL-MG. Tanto instituições não-governamentais quanto governamentais parecem considerar a pesquisa como uma possibilidade de dar maior publicização às suas ações. Apenas uma instituição, uma fundação empresarial, dificultou a realização de investigações.

Como se anunciou na introdução, tratam-se de pesquisas de campo sobre as juventudes que focam os adultos educadores. Como o autor deste capítulo identifica-se como um adulto pesquisando sobre as juventudes, considerou-se que sua contribuição maior seria fazer a análise crítica dos discursos dos adultos e de suas instituições sobre os jovens. Desejava averiguar e compreender que imagens, noções, conceitos e preconceitos sobre os jovens e as juventudes circulam por entre as práticas e as falas dos que se colocam como administradores de práticas socioeducativas para adolescentes e jovens em nosso país. Contudo, uma das entrevistadas aqui era jovem (a coordenadora pedagógica do cursinho popular) e suas falas serviram como interessante contraponto às demais entrevistadas, como se verá.

As 5 práticas socioeducativas que tiveram seus gestores, na verdade, gestoras, entrevistadas foram escolhidas pelos estudantes junto com seu professor orientador, autor deste capítulo. 4 delas na disciplina “Educação não formal e ciências sociais”, oferecida no 2o semestre de 2014. Uma delas na disciplina “Juventude e movimento estudantil”, no 1o semestre de 2015. Esta última, o cursinho popular, teve uma de suas coordenadoras entrevistadas com um roteiro em parte diferente daquele

exposto acima, mas entre as questões estavam aquelas relacionadas às concepções de jovem e juventude, que serão analisadas aqui.

As práticas socioeducativas que foram alvo de entrevistas conseguem abarcar parte da diversidade apresentada no item anterior, conforme o Quadro 15.

Estas práticas já foram caracterizadas no item anterior, mas é bom recordar alguns pontos e acrescentar outros. As três primeiras são ações geridas pelo poder público municipal, o CRAS 1 pela Secretaria de Ação Social, o projeto esportivo e o Núcleo pela Secretaria de Educação e Cultura. O projeto de educação musical é um projeto de extensão universitária coordenado por professores de uma universidade pública, promovendo a formação musical. A Rede de Cursinhos Populares tem como coordenadora geral uma professora da mesma universidade, mas apenas no início de 2016 o cursinho passou a se ligar formalmente à universidade como um projeto de extensão, depois de já ter realizado a sua primeira edição em uma escola pública estadual em 2015, principalmente por meio de estudantes universitários que são militantes da Rede, como sua coordenadora pedagógica, que foi a entrevistada.

Quadro 15 – Práticas socioeducativas que tiveram gestora entrevistada

Instituição	Entrevistada	Entrevistadoras e Entrevistadores
Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) 1	Assistente social e coordenadora, que há dois anos trabalha neste CRAS.	Josimar Souza Silva, Maria Rita de Lima Figueiredo, Thais Caroline Ávila
Projeto esportivo	Psicóloga e coordenadora geral do projeto há 3 anos.	Alice Carolina, Bríssia Marques, Jádina Dias Santos, Larissa Goulart, Livia Macedo
Núcleo – ligado ao projeto esportivo	Pedagoga e coordenadora, que há dois anos trabalha no Núcleo.	Josimar Souza Silva, Maria Rita de Lima Figueiredo, Thais Caroline Ávila
Projeto de formação musical	Coordenadora do projeto e professora da universidade pública.	Edmar Soraggi, Enzo Goussain, Larissa Silveira, Rienny Gianasi, Rodolfo Vieira.
Cursinho popular	Estudante de pedagogia e coordenadora pedagógica do Cursinho no Sul de Minas Gerais	Ana Thereza Magalhães, Bríssia Marques, Bruna Schio, Isabella Silveira, Maria Cesione Damasceno.

Fonte: Pesquisa de campo em 2014 e 2015.

Chama a atenção que todas as gestoras entrevistadas são mulheres. As 4 primeiras são profissionais já com alguma formação universitária completa. Apenas a coordenadora pedagógica do cursinho popular é uma estudante universitária, como quase todos os militantes desta organização que se

caracteriza como um movimento social. Semelhante às práticas socioeducativas na região de Campinas, bem como em outras áreas do país em que o campo das práticas socioeducativas mais se institucionalizou, trata-se de um setor do mercado de trabalho importante para mulheres profissionais formadas em assistência social, psicologia e pedagogia, entre outras áreas. Ao mesmo tempo, é um campo profissional em que é muito ampla a presença de voluntários e estagiários. Menos comum é a atuação destes que se identificam como militantes, como é o caso do cursinho popular. No caso do projeto de formação musical, há a presença importante de estudantes bolsistas, assim como em outros projetos de extensão universitária.

Esta conjunção entre condições de trabalho diversas, que vão do emprego formal de profissionais (especialmente na gestão e coordenação de atividades) ao uso de diversas formas de mão de obra não empregada formalmente, remunerada (com bolsa para estágio) ou não remunerada (voluntários sem bolsa e militantes), é outra característica forte do campo das práticas socioeducativas. A rigor, este campo não se distingue de outros setores do mundo do trabalho, em que a tendência é uma justaposição entre categorias empregadas formalmente e outras em situações precarizadas ou “flexíveis” de trabalho. Provavelmente, seu principal diferencial é o amplo uso de mão de obra voluntária – com bolsa ou sem, na condição de estagiário ou não – que costuma ser o principal esteio laboral do campo das práticas socioeducativas. Muitos destes trabalhadores voluntários, apesar da retórica da boa vontade e de que estão oferecendo um tempo para “contribuir com o outro”, fazem uso desta atuação para melhorar seu currículo ou adquirir alguma prática laboral que os qualifique antes de ingressar como profissional no mercado de trabalho. Quanto aos profissionais empregados formalmente, de modo semelhante ao campo da educação escolar no Brasil, em boa parte são mulheres que recebem remuneração pior em comparação com outros campos que empregam profissionais formados com curso superior.

O projeto de formação musical e o cursinho popular destoam um pouco desta caracterização. O projeto de formação musical, por ter como coordenadora uma professora da própria universidade pública, que atua na extensão universitária na promoção de uma educação musical de modo não formal. Na verdade, a coordenadora geral da Rede de cursinhos no Sul de Minas também é uma docente desta universidade, mas até então o seu trabalho nesta Rede não se vinculava formalmente à universidade, mas apenas à sua militância política. A distinção da Rede, até então, era a de que seus membros não se caracterizam como “voluntários”, nem faziam uso da retórica da “boa vontade” ou da “inclusão dos excluídos”. Antes, viam-se como militantes de uma causa sociopolítica: o direito ao acesso de todos à educação superior.

5.4 As práticas socioeducativas observadas

Por meio das entrevistas e de algumas observações em campo, foi possível descrever mais sobre os objetivos declarados e as práticas socioeducativas tratadas acima.

Em relação ao CRAS 1, trata-se de uma unidade pública estatal, gerida pela administração municipal, mantida principalmente com recursos federais, previstos pela legislação nacional da Assistência Social. Tal como outros CRAS em todo o país, deve se localizar em áreas ditas de vulnerabilidade social, atuando com famílias e indivíduos “[...] com finalidade de fortalecer a função protetiva da família, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida”. (BRASIL, 2009b, p.6). Entre as atividades oferecidas, estão aquelas ligadas ao Serviço de Fortalecimento de Vínculo, estruturadas em grupos normalmente divididos por faixas etárias, incluindo os adolescentes nas faixas de 6 a 15 anos e adolescentes e jovens de 15 a 17 anos. Nestes grupos, profissionais em serviço social, psicologia e outros campos, fazem dinâmicas com os adolescentes e jovens, com orientações a respeito de temas como saúde, trabalho, família etc. Os adolescentes e jovens são encaminhados pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e são oriundos de famílias que estão cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais (CADÚNICO), sendo a maioria beneficiária do Programa Bolsa Família.

O projeto esportivo, por sua vez, adotou novo nome em 2013, renomeando ação anterior, por conta de ter assumido o município uma nova gestão. Mas, segundo os relatos da coordenadora geral, poucas foram as mudanças nas diretrizes do projeto. O projeto, gerido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, contando com a colaboração da Secretaria de Ação Social, era composto em 2015 por seis núcleos, em bairros diferentes. Ele atendia cerca de 3200 pessoas, destacando-se as 1336 crianças das creches do município, nas quais há um projeto com psicomotricidade efetuado por dois educadores. Havia dois educadores voluntários e cerca 30 educadores contratados para atividades relacionadas a esporte e cultura, por meio de parcerias com as creches e escolas públicas.

A coordenadora geral do projeto esportivo afirma que o principal objetivo do projeto é ocupar as crianças e os jovens, tirá-los da rua, onde a droga e o crime estão presentes. Ainda, oferecendo atividades esportivas e culturais, o projeto e os educadores estariam criando, nos jovens, nova visão de mundo. Complementa ainda, dizendo: “O projeto é um projeto de inclusão social. É mais do que

isso, a gente quer levar oportunidades para essas crianças, muitas vezes são as únicas oportunidades que elas têm.” Também são citados como objetivos a melhoria da socialização e do desempenho escolar das crianças e adolescentes que estudam nas escolas municipais.

O Núcleo, uma das seis unidades do projeto esportivo, oferece especificamente atividades para crianças e adolescentes, em média 50. O dia com maior comparecimento é aquele em que é oferecida oficina de futebol. Mas além dela, são oferecidas oficinas de dança e xadrez, além de atividades recreativas.

De modo semelhante ao relato da coordenadora geral, a coordenadora do Núcleo afirmou que os principais objetivos da instituição são: “Tirar os meninos das ruas e tentar ajudar a diminuir a evasão escolar, porque para participar aqui tem que estar na escola”. (Entrevista concedida pela coordenadora do Núcleo).

O projeto de formação musical é um projeto de extensão universitária da universidade pública, criado em 2009, com a intenção de ser um espaço para que alguns músicos eruditos do município pudessem ensaiar e dar continuidade a um projeto de música de câmara outrora mantido pela administração municipal. Mas a ideia evoluiu para o objetivo de que o projeto fosse tempo e lugar para educação musical, tanto para músicos iniciantes quanto para qualquer um interessado em aprender um instrumento. Em 2015, o projeto envolvia cerca de 30 pessoas, de dentro e fora da universidade, incluídos na categoria músicos aprendizes, músicos colaboradores e músicos monitores. Além das aulas aos aprendizes, ministradas pelos monitores, os músicos se organizam em uma Orquestra Experimental e em uma orquestra de câmara, que realizam apresentações em eventos dentro e fora da universidade.

A Rede de cursinhos apresenta-se como um movimento social de cursinhos populares que tem como focos de atuação o acesso à universidade e a educação pública de qualidade. Atuando em diversos núcleos em alguns estados do país, como no Sul de Minas, os cursinhos ofertados aos estudantes das classes trabalhadoras, como assim o movimento denomina os seus educandos, busca preparar os jovens do ensino médio não apenas para os vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também para a vida universitária. Também, se problematizam as condições simbólicas e materiais de permanência na educação superior e se advoga a ampliação e mesmo a universalização do acesso e permanência na educação superior pública de todos aqueles que assim quiserem.

As atividades dos cursinhos populares desta Rede costumam se dividir em três momentos: as aulas

das disciplinas, o tempo livre e o círculo. O tempo livre e o círculo são considerados como espaços imprescindíveis para a formação do jovem educando e são considerados pelo militantes como as marcas diferenciais destes cursinhos. O tempo livre é destinado para o descanso, interação entre educandos e educadores e para atividades culturais e de lazer. O círculo toma por base a concepção de Paulo Freire de círculo de cultura, quando se propõe um diálogo e reflexão sobre temas sociais e políticos contemporâneos – tal qual os temas geradores propostos por Freire (1989). O momento do círculo pode ser também usufruído para assembleias em que os estudantes debatem sobre o andamento do cursinho, fazendo críticas e propostas. Neste sentido, a Rede de cursinhos populares advoga ser também um espaço de formação política, não apenas de preparação para os exames seletivos à educação superior.

Este cursinho popular no Sul de Minas foi trazida por uma docente da universidade pública no município investigado, que formou um núcleo com estudantes desta mesma universidade, os quais realizaram diversas atividades de formação e atos políticos no interior dela, ao longo de 2014. Em 2015, a partir de abril, os integrantes do grupo passaram a oferecer, aos sábados, o cursinho popular em Escola Estadual. A aula inicial foi assistida por 120 estudantes, em sua maioria vindos das escolas de ensino médio do município.

5.5 Concepções de jovem e juventude

Gostaríamos de fazer uso aqui das mesmas tipologias sobre as imagens e concepções de juventude aplicadas no capítulo 3 para tratar dos gestores das práticas socioeducativas na região de Campinas: o quadro 3 (Tipologia das imagens de juventude, segundo J. Dayrell) e o quadro 4 (Matrizes discursivas e formulações conceituais de juventude, segundo N. Furiati).

A questão mais reveladora sobre as concepções de juventude nas entrevistas feitas é, justamente, “O que é ser jovem, para você?”. Em relação a este questionamento, as respostas foram as seguintes:

Ser jovem é querer conhecer as coisas, ter ambição e curiosidade sobre o mundo, querer descobrir. No entanto, ser jovem também é ser displicente, ser muito afoito; isto leva o jovem a andar por caminhos errados. Acabam se descontrolando e entrando para o mundo das drogas, da criminalidade ou tendo problemas com a sexualidade. (coordenadora do CRAS 1).

Ser jovem é estar em plenitude, é o início de uma vida mais consciente, desfrutando-a com toda vitalidade. É a melhor fase da vida, quando se tem saúde,

consciência, e tudo é belo e maravilhoso, sendo o jovem um ser iluminado. (coordenadora do projeto esportivo).

Ser jovem para eles (ela destacou que responderia o que é ser jovem para os “meninos do projeto”) é estar na moda, poder estar onde gostam, fazer as atividades que gostam. Normalmente eles agem em conjunto, são conduzidos pela “febre do momento”. Se um aparece com uma pulseirinha, todos começam a fazer e dali a pouco estão todos usando, trocando ou competindo para ver quem tem a mais bonita. (coordenadora do Núcleo).

Acho que é viver com toda a potencialidade da idade, é ter energia e esbanjar criatividade. É a essência da vida, viver e fazer acontecer as coisas. (coordenadora do projeto de formação musical).

Nossa! Não sabia que ia ser difícil assim ... Ser jovem ... gente! Nossa, isso para mim tem relação com muita coisa. Porque eu estou em um movimento da juventude, mas eu já estive em outros movimentos, como de religião, e é muito complicado porque, nos outros grupos em que eu participei, ser jovem é ter responsabilidade e tal. É ser reprimido o tempo todo... Mas, eu não sei, Acho que ser jovem é... estar no caminho... Para mim é como se fosse uma fase, uma ponte, sabe? Você está aprendendo, decidindo as coisas. Tem sim, muita responsabilidade. Eu acho que é uma fase muito difícil, mas eu a vejo como um caminho. Uma fase de escolha, de decisão. Acho que é isso. (coordenadora pedagógica do cursinho popular).

Percebem-se que as respostas ativam uma série das imagens ou concepções de juventude descritas nos Quadros 3 e 4 do capítulo 3. Ao se fazer a leitura dos dados de acordo com as concepções de Dayrell, preocupa a presença pequena da noção de juventude como sujeito social. Abundam, sim, as imagens mais limitadas e limitadoras de juventude. Destaca-se a noção romântica e romantizadora da juventude, especialmente quando as quatro primeiras entrevistadas relacionam os jovens à moda, “fazer o que se gosta”, vitalidade, “iluminação” e energia. Também é típico o recurso retórico de, depois de elencar os aspectos supostamente positivos da juventude – justamente, a imagem romantizada dela – tratar de aspectos ditos negativos, quando se convoca a imagem do jovem como problema. Isto é marcante na fala da gestora do CRAS, que elenca os três “perigos” da juventude: a criminalidade, as drogas e os “problemas com a sexualidade”.

O cultivo de imagens limitadoras sobre a juventude não explica por si só as limitações das práticas socioeducativas para jovens. Ou seja, o cultivo desta retórica, que vai da imagem romântica da juventude à concepção do jovem como problema social, não leva automaticamente a prática ou instituição à adoção do paradigma da “inclusão social”. É que, nestes quatro casos, há pelo menos uma exceção, o projeto de formação musical. Contudo, a tendência de que estas imagens de juventude e o paradigma da “inclusão social” se complementem é forte, como indica também a

pesquisa na região de Campinas. Retomar dados tratados antes, ao lado de outros levantados pelas entrevistas, ajuda a discutir tal possível correlação.

Inicialmente, discuto a exceção. Apesar de a gestora do projeto de formação musical incorrer nas mesmas imagens limitadoras de juventude, isto não levou automaticamente o projeto que coordena a adotar o paradigma da “inclusão social”. Primeiro, a própria coordenadora admite que sua função é exercida mais de modo formal do que concreto, pois a condução do grupo no dia a dia fica muito mais a cargo dos músicos monitores, alguns experientes músicos externos à universidade, outros estudantes da própria universidade. Segundo, porque o projeto muito cedo adequou-se à exigência de, por ser um serviço público, estar aberto a todos os interessados. De espaço a princípio criado para abrigar certos músicos eruditos do município, se tornou um projeto de educação não formal para jovens músicos e aprendizes, com tom “universalista” e não como ação social destinada a público específico e vulnerável (que é o caso do CRAS, e, em parte, do projeto esportivo e do Núcleo). O ambiente universitário, público e “erudito” levou a que o projeto, a menos até o momento, tenha como objetivo o cultivo da arte musical como “fim em si mesmo”. O aprendizado de um saber complexo, que exige treinamento aprofundado e rigoroso, em prol do domínio de um instrumento, é o objetivo desta educação musical não formal. Não se faz da música uma “ferramenta para a inclusão”, ou meio de “tirar os jovens das ruas”. Isto distingue o projeto de formação musical de boa parte das práticas socioeducativas que lidam com artes e com esportes, cuja meta inclusivista tem justificado a oferta de cursos, oficinas e projetos precários, frágeis e distantes da promoção do direito à cultura, ao lazer e aos esportes. (SPÓSITO, 2008).

Em relação às principais tendências das práticas socioeducativas, mais bem expressas pelas três práticas acima que são mantidas pelo poder público municipal, podem ser vários os motivos da associação entre as imagens limitadoras da juventude – especialmente a visão romântica e a do jovem problema – e o paradigma da inclusão social. A imagem do jovem problema é bastante presente nas ações de caráter socioassistencial, inclusive nos termos oficiais que descrevem as populações com que lidam: “em situação de vulnerabilidade” e “de risco”. Esta imagem reforça os perigos, riscos e vulnerabilidades em que viveriam os jovens das classes trabalhadoras. O paradigma da inclusão social tende a considerar que as causas disto estão nas fragilidades socioculturais destas populações, a serem superadas especialmente por um trabalho socioeducativo que lhes forneceria capacitações, habilidades e competências. Estas aquisições tornariam possível a passagem da situação de “exclusão” à de “inclusão”.

Quanto à imagem romântica do jovem, ela tende a valorizar qualidades supostamente naturais e

universais a todos os jovens, a saber, sua vitalidade, criatividade e disposição, as quais poderiam ser cultivadas pelos educadores, de modo a ser ponto de acesso ao aprendizado daquelas habilidades necessárias à sua “inclusão”.

Neste sentido, soma-se às imagens estereotipadas sobre os jovens, que pouco ajudam a compreender os jovens reais, uma noção de inclusão social que foca apenas as supostas carências, faltas e falhas das populações ditas excluídas e que transforma o trabalho educativo e assistencial em uma “missão civilizatória”. Estas concepções estereotipadas, reducionistas e mesmo elitistas da realidade social talvez ajudem a explicar o fato de que, em parte importante de suas entrevistas, as gestoras destas três ações municipais, especialmente a do CRAS e a do Núcleo, enfatizaram o que seria a incompreensão da população atendida sobre os objetivos do trabalho socioassistencial realizado. A ignorância e o suposto excesso de direitos, sem as devidas contrapartidas, seriam, segundo os discursos delas, responsáveis pelo fracasso das práticas socioeducativas voltadas à “inclusão social”.

Quanto à imagem do jovem como sujeito social, ela, no nosso entender, aparece praticamente apenas no último relato, a da jovem coordenadora pedagógica do cursinho popular. É este relato e o seu contraste com os demais que mais vale a pena investir neste momento. A imagem do jovem como sujeito social aparece ali, não tanto pela definição que ela titubeia em dar - a juventude como transição - mas pelo fato de que ela busca definir a condição juvenil por suas experiências pretéritas e presentes em grupos juvenis, primeiro em grupos religiosos, segundo em um movimento social. A condição juvenil é associada com a experiência de ser jovem ativa em coletivos. Há também uma forte crítica a coletivos que têm práticas autoritárias, fazendo com que o jovem seja “reprimido o tempo todo”. Em sua experiência pessoal, ela transitou para uma organização – de acordo com outros trechos de sua entrevista – praticamente autogerida por jovens, em que ações manipuladoras de lideranças adultas parecem ausentes.

Por outro lado, o modo como vem a definir juventude como transição, pela sua própria indecisão e o jogo de imagens, indica que se trata antes da noção de “transições plurais” (formulação 3 do quadro IV do capítulo 3). Isto se reforça pelo reconhecimento de que esta fase é também de dificuldades. Os jovens passam, portanto, por diferentes grupos, pertencimentos, ensaiam a adoção de diversas “responsabilidades” e têm de aprender e decidir enquanto estão “no caminho”, atravessando a “ponte”. Como anunciado, esta concepção de transições plurais (tão bem desenvolvida na obra de José Machado Pais [2012]) tem sido apresentada ao lado da noção do jovem como sujeito social, como seu complemento – já que se advoga que são os próprios jovens

quem devem tomar a iniciativa de dar coerência as suas diversas experiências sociais e buscar interferir nos processos que têm levado (ou dificultado) a transição para a vida adulta.

Neste sentido, é possível dizer que, para além do aparente titubeio e indecisão, a jovem gestora é aquela que, entre as entrevistadas, pela sua própria condição juvenil, melhor faz a leitura dos modos de “ser jovem” na atualidade. Como temos deixado já de nos surpreender, não é a primeira vez que os jovens, movimentos e grupos juvenis têm sido, por meio de suas ações, discursos e protestos, os portadores do novo, da crítica e da ruptura. (SOUSA, 2008).

Esta contraposição entre o relato da jovem e os relatos das adultas não pode ser generalizada, entretanto. Trata-se de um retrato que flagra algumas das tendências do campo das práticas socioeducativas no local pesquisado. A análise feita no capítulo 3, sobre as gestoras das práticas socioeducativas na região de Campinas e suas concepções de juventude, tinham demonstrado também a mera incipiência das noções de juventude como sujeito social, do jovem como sujeito de direitos e das transições plurais, inclusive entre algumas gestoras que eram jovens e recém-graduadas. Ou seja, a condição juvenil da gestora ou gestor não garante a adoção da concepção do jovem como sujeito social, nem a superação de imagens reducionistas sobre a juventude.

Também, aqui, no município do Sul de Minas, o discurso diferenciador não deve ser atribuído apenas ao fato da entrevistada ser jovem, mas também por ser militante de um movimento social. Não é, portanto, o fator idade que, por si só, explica o caráter supostamente progressista ou conservador de um sujeito, mas também outros condicionantes sociais e experiências políticas e culturais. (MANNHEIM, 1968). Contou muito no relato desta jovem coordenadora, a relação entre a sua condição juvenil e o pertencimento a coletivos juvenis, na verdade, a sua própria experiência em grupos juvenis.

Esta suposta singularidade indica algo mais geral: a importância passada e presente dos movimentos sociais para que as práticas socioeducativas adquiram teor mais progressista e politizador. Este é um dos pontos a ser recuperado nas considerações finais, ao lado do papel da universidade neste mesmo processo renovador. Afinal, o grupo da jovem coordenadora tinha a universidade como forte base de apoio.

Considerações Finais

Em debates com colegas pesquisadores, alguns demonstraram-se incomodados com a recorrência,

nos relatos de gestores e educadores de práticas educativas não formais, de imagens idealizadas e limitadoras de juventude. Imagens como a do jovem como “problema” e a noção romântica de juventude. Eles afirmaram que seria necessário outros modos de se perguntar o que era, afinal, ser jovem. Os discursos tendiam a incidir nas imagens recorrentes, mas talvez não revelassem a riqueza e a complexidade das práticas educativas no cotidiano.

Este texto foi construído a partir de uma investigação de campo que, infelizmente, já tinha sido feita antes destas instigantes conversas. O roteiro de entrevistas e a questão chave estavam de novo lá. E se repetiram nas respostas aquelas recorrentes imagens idealizadoras da juventude. Mas a provocação dos colegas ajudou a trazer um outro olhar sobre as respostas. Na verdade, outro olhar sobre uma das respostas, a da jovem coordenadora pedagógica do cursinho popular.

O olhar incidiu também sobre o modo como foi dito, não apenas seu conteúdo. A transcrição, acima, tentou, com o uso de reticências e o registro do espanto da jovem com a pergunta, trazer um pouco das reações dela. Também, a indecisão, a dúvida, o titubeio e, afinal, o uso de metáforas como “caminho” e “ponte”. Metáforas que ilustram não uma transição linear a uma condição adulta clara e segura, mas, antes, um trajeto difícil, instável e incerto a uma maturidade de contornos que são pouco nítidos. O relato, ao falar por metáforas, ao conseguir expressar sentimentos, trouxe mais do que prenoções sobre a condição juvenil que pouco dizem realmente dos jovens atuais.

A singularidade deste relato e as virtualidades contidas nele vêm trazer novos elementos e possibilidades para a análise das práticas socioeducativas com jovens. Outros relatos singulares, com experiências igualmente diversas, podem trazer novas possibilidades para a compreensão deste campo das práticas socioeducativas. Mas, aqui, cabe explorar o que há de diferente nos casos trazidos neste trabalho.

Na verdade, entre as cinco práticas discutidas mais a fundo, duas parecem destoar do que se encontrou de modo predominante, não apenas no Sul de Minas, mas também na região de Campinas: o projeto de educação musical e o cursinho popular. O projeto de educação musical, por sua prática. O cursinho, por sua prática e discurso em relação à juventude.

Em primeiro lugar, estas duas práticas diferenciadas indicam a importância da universidade, dos movimentos sociais e dos partidos políticos de índole progressista para diversificar, politizar e trazer ou recuperar heterodoxias ao campo das práticas socioeducativas. Nos últimos anos têm predominado neste campo, as Políticas Públicas de caráter setorial (voltadas a setores “excluídos” ou em “situação de risco”), efetivadas por meio de órgãos estatais como os CRAS, pelo “mercado

social” (composto de organizações não-governamentais e fundações) e mesmo por instituições que outrora se classificavam como “de caridade” ou filantrópicas. Mas a história do serviço social, assim como da educação escolar e não formal, trazem vários exemplos de renovação destes setores, no Brasil, graças à influência ou atuação inovadora de movimentos sociais e políticos, por vezes, baseados em universidades ou apoiados por elas, como as campanhas de educação popular no início dos anos 1960, ou o movimento de “reconceituação” no Serviço Social nos anos 1970 e 80.

Em segundo lugar, o projeto de educação musical e o cursinho popular indicam a possibilidade do estreitamento do vínculo da universidade pública em relação ao campo das práticas socioeducativas, mas em sentidos distintos daquele que defende simplesmente a “inclusão social”. Por um lado, poderiam ser fomentadas ações mais politizadoras. Por outro, ações preocupadas com o cultivo do lazer, esportes e cultura como “fins em si mesmos” e/ou direitos de cidadania, não apenas como meios para objetivos tais como a pacificação social. Esta contribuição da universidade poderia se dar na forma de projetos e programas de extensão, bem como na formação de profissionais.

Em terceiro lugar, há de se cultivar a autoconsciência pelos movimentos sociais sobre a importância desta sua presença neste campo, atuando diretamente, com suas próprias práticas, ou influenciando educadores e instituições para que se atentem mais à formação política, para além do lema “tirar os jovens das ruas”. Aliás, a rua pode e deve ser também lugar a ser recuperado para o exercício da cidadania, lazer, esportes e cultura. As próprias práticas socioeducativas, especialmente quando lidam com os jovens, podem, ao contrário de “proteger” os educandos na redoma da instituição, apresentar a eles os recursos e as riquezas culturais da cidade. (FERNANDES, 2012).

Enfim, as singularidades, especialmente o cursinho popular, indicam a possibilidade e a necessidade do cultivo de práticas de real participação de jovens na proposição, planejamento e execução da educação não formal, para além das limitações da ideologia e prática do “protagonismo juvenil”, as quais tendem a ser meras técnicas de absorção dos jovens em projetos, objetivos e ações já definidas *a priori* por gestores adultos. (SOUZA, 2009). A participação efetiva e democrática parece tão grande entre os jovens educadores e militantes do cursinho popular, que este se aproxima mesmo da configuração de um grupo autogerido de jovens.

O cursinho popular oferece, enfim, a imagem de práticas socioeducativas voltadas a adolescentes e jovens que não são apenas oferecidas por jovens educadores, mas também concebidas, planejadas e recriadas por eles. A lição contida nas práticas autogeridas por jovens educadores talvez seja a mais importante para os jovens educandos, raiz de heterodoxias criativas e necessárias no campo das

prácticas socioeducativas.

CAPÍTULO 6: DIMENSÕES EDUCATIVAS NÃO FORMAIS E INFORMAIS DAS PRÁTICAS CULTURAIS JUVENIS NA CIDADE

com *Enzo Goussain*

6.1 Culturas juvenis e cultura popular

Motivados a apresentar a versão original deste capítulo a um dossiê sobre os aspectos educativos das tradições e culturas populares, em primeiro lugar, consideramos necessário reconsiderar uma suposta ligação automática entre cultura popular e “tradição”. Tal ligação pode remeter-nos à ideia de que as culturas populares obrigatoriamente se referem a usos, costumes e hábitos “de longa data”, ignorando o fato de que mesmo as práticas culturais que advogam ser “imemorais” são alvo de constante re-criação (ao longo do tempo) e de diferentes versões (dentro do espaço social). Também, pode nos remeter à ideia de “pureza”, ou seja, de que práticas culturais influenciadas pela chamada indústria cultural – influência que pode estar situada entre dois extremos, o da mercantilização e o da reapropriação criativa, narrada por De Certeau (1994), de elementos da “cultura de massa” - perdem a suposta autenticidade típica do popular. No que se refere às práticas culturais dos jovens das camadas trabalhadoras, por exemplo, tema deste capítulo, esta bricolagem entre elementos populares locais de longa data e elementos da “cultura de massa” é recorrente, como se fosse a “tradição” das culturas juvenis, e tem servido também de modo recorrente por adultos e instituições culturais como justificativa para desqualificar estas expressões juvenis. (CRUZ, 2000; HALL; JEFFERSON, 1982).

A “tradição” pode também se referir ao território legítimo das fontes das práticas culturais populares. (EAGLETOWN, 2003). Conforme a interpretação e a prática cultural analisada, vale apenas o que é “nacional”, ou ainda “regional”, por vezes, vale tanto quanto ou mais, o “indígena”, o “africano” ou o “afro-brasileiro”. Tal delimitação acadêmica ou culturalista pode vir a servir como mote para negar o que a pesquisa a ser relatada encontrou, como, por exemplo, projetos educativos que ensinam, lado a lado, sem considerar como algo contraditório, a capoeira “afro-brasileira”, o *Hip hop* “norte-americano” e as artes marciais “orientais”.

Em segundo lugar, buscamos entender as práticas culturais aqui pesquisadas em sua diversidade, como expressões artísticas, lúdicas e até mesmo esportivas. Também, na simultaneidade de suas

dimensões, já que parece difícil traçar os limites entre arte, lazer e esporte em práticas como capoeira, *skate* e *Hip hop*, o que nos remete a Dumazedier (1999), quando se refere à recorrência de práticas de lazer que englobam simultaneamente as artes, os esportes e o lúdico.

Neste sentido, propusemo-nos observar e interpretar as práticas culturais dos sujeitos populares realmente existentes, considerando a “cultura popular” como as culturas vividas concretamente pelas camadas populares ou classes trabalhadoras. Entre estes sujeitos, os jovens das camadas populares ou das classes trabalhadoras dos campos e das cidades.

Aqui, neste texto, trataremos de algumas destas práticas de jovens de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Como se trata de uma cidade pequena em comparação com as grandes metrópoles do país, em uma região onde é ainda muito forte a economia agrária, haveria de se esperar destas práticas dos jovens populares, talvez, muito daquela “pureza” das tradições imemorais, do isolamento “comunitário” ou de referências exclusivamente nativas. Contudo, encontramos uma versão própria da bricolagem que tantos estudos têm registrado sobre as culturas juvenis nas metrópoles, despreocupada com o caráter “puro”, tradicional, comunitário ou autóctone das suas práticas. Há mesmo um intercuro entre distintos grupos de jovens, por vezes partícipes de diferentes classes sociais, já que se constatou grande influência dos estudantes universitários (muitos deles, vindos de fora da região) nas práticas culturais dos jovens das camadas trabalhadoras (que, em geral, não são universitários). Estas práticas, enfim, estão a serviço de diferentes necessidades sociais, podendo operar como canal de expressão de identidades, de cultivo do corpo, da busca do prazer e do lúdico e até como forma de trabalho ou sobrevivência (DAYRELL, 2002; PAIS, 1990; SILVA, 2012).

As práticas culturais juvenis na cidade são tão fortes que têm servido como conteúdo e mote para projetos socioeducativos destinados a adolescentes e jovens, com intenções de intervir em problemas sociais que afetam camadas populares. Ao mesmo tempo, em conjunto ou em paralelo a estes projetos socioeducativos, algumas iniciativas têm buscado organizar estas práticas por meio de coletivos informais mantidos pelos próprios jovens. Uns e outros têm evidenciado, enfim, o que é tema deste dossiê, interessantes estratégias educativas ou formativas, por meio das quais as práticas são reproduzidas e ganham novos adeptos, estratégias diversas vezes surpreendentes, inclusive pela pouca consciência que os próprios formadores têm do caráter educativo delas. Evidenciar este caráter formativo e educativo das práticas culturais juvenis na cidade nos parece ser a principal justificativa deste capítulo.

6.2 Educação não formal e educação informal

Consideramos relevante interpretar as dimensões educativas das práticas culturais juvenis com base nas categorias de educação informal e não formal. Tratamos elas, contudo, não como noções que se

referem a dados conteúdos sociais e históricos precisos, mas sim como tipos ideais ou puros, no sentido weberiano. Max Weber (1979) considerava que os pesquisadores sociais precisavam “ir a campo” munidos de parâmetros (conceitos ou tipos ideais) para orientar a sua interpretação das ações humanas. Os tipos ideais não são a redução da realidade à sua suposta essência, mas, sim, instrumentos que permitem a compreensão da realidade social, já que possibilitam aferir quais são as principais tendências dos sujeitos e grupos ao agirem socialmente. Deste modo, referenda-se a posição de Afonso (2001), segundo a qual a educação informal e a educação não formal sempre existiram e conviveram com a educação formal ou escolar.

Considerando tal posição, lembramos que, tradicionalmente, distinguiram-se na sociologia da educação duas categorias do educar: a educação escolar e a educação familiar, também conhecidas como educação formal e informal. A educação formal foi e é relacionada às instituições escolares. Já a educação informal é tratada como “[...] toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes) que acontece sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado”. (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 127). Estas aprendizagens, que se dão no cotidiano, e não apenas no universo familiar, configuram-se como um rico e complexo repertório de saberes: “[...] percepção gestual, moral, de comportamentos provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas”. (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 127).

Mas se o reconhecimento da educação informal como categoria relevante para as pesquisas sobre educação já é tradicional, o mesmo não acontece com as práticas educativas que não são informais mas que também não se dão por meio da forma escolar. O reconhecimento delas é mais recente e, justamente por isto, envolto em polêmicas sobre qual seria mesmo a melhor denominação, com propostas tais como educação não formal, educação não escolar, educação social, educação comunitária, pedagogia social, educação popular, entre outros. (GROPPO et al., 2013).

O termo educação não formal teve grande relevância no reconhecimento desta terceira categoria de práticas educacionais, no Brasil, a partir dos anos 1990. Afonso (apud PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007, p. 131) assim distingue o formal do não formal:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação aos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

A educação não formal tem, como características, intencionalidade, caráter não obrigatório, mistura de idades, flexibilidade de tempos e espaços, orientação para as necessidades dos grupos envolvidos, não apresenta hierarquização, não visa certificação e acontece por meio de metodologias variadas. (GARCIA, 2007).

Como tipo ideal, a categoria educação não formal pode caracterizar situações diversas de ensino-aprendizagem que não se prendem à contemporaneidade, situações que aparecem ao lado da educação informal e que muitas vezes precedem à generalização da educação escolar no mundo moderno. Vários podem ser os exemplos, como aqueles citados por Weber – conforme Rodrigues (2004) - a formação de letrados na China imperial, de sacerdotes em diversas situações históricas e de artesãos nas corporações medievais –, assim como a educação popular na América Latina, desde meados do século passado e a educação nos movimentos sociais (cooperativas, sindicatos, partidos, movimentos estudantis etc.) ao menos desde o século XIX. Mais recentemente, descreve as práticas educativas do chamado “terceiro setor” ou “organizações da sociedade civil”, tais como ONGs, fundações empresariais e projetos socioeducativos.

Pensamos ser promissor o uso destas duas categorias para pensar as práticas culturais dos jovens que pesquisamos. A princípio, a educação não formal, para tratar das práticas culturais ensinadas para e com os jovens em projetos socioeducativos. Enfim, a educação informal, para tratar do modo como são reproduzidas as práticas no interior de coletivos auto-organizados pelos jovens na cidade.

6.3 A pesquisa

A partir daqui, se faz a interpretação dos resultados da pesquisa de Iniciação Científica (IC) desenvolvida em 2015, amparada com bolsa, do coautor deste capítulo, Enzo Goussain. Estes resultados contribuem com a pesquisa coordenada pelo autor deste livro, que trata das práticas socioeducativas com jovens das camadas populares em um município do Sul de Minas Gerais, buscando compreender os sentidos diversos destas ações. Parte importante delas adquire o caráter de uma educação não formal, conforme discutido anteriormente, promovidas por organizações da chamada “sociedade civil”, tais como ONGs, fundações e projetos sociais.

A pesquisa de IC começou por um levantamento dos principais projetos e instituições que desenvolvem práticas socioeducativas para adolescentes e jovens no município sul-mineiro, destacando aqueles cujas práticas tinham como conteúdos a cultura e os esportes. Isto se fez por meio de contatos pessoais, via mídia impressa e pela Internet. O resultado foi a descoberta de algumas organizações que atuam diretamente com crianças e adolescentes em “situação de risco” e de alguns grupos juvenis.

Algumas das organizações inicialmente listadas acabaram por não se enquadrar na categoria de fomentadoras de práticas socioeducativas para adolescentes e jovens. Ao final, apenas duas daquelas organizações listadas, que se enquadraram no conceito de práticas socioeducativas, atendem educandos adolescentes e jovens e desenvolvem ações educativas que fazem uso da cultura e/ou esportes: são o Projeto Social e o Movimento Negro.⁶

O Projeto Social é uma iniciativa sem fins lucrativos, bastante recente, iniciada em 2015, que busca oferecer atividades educativas e culturais para as crianças e jovens ditos “carentes” do município com o objetivo, segundo o projeto, de afastá-los da “ociosidade” e dos riscos do envolvimento com as drogas e com outros atos ilícitos. O projeto oferece aulas gratuitas de artes marciais (*capoeira, jiu jitsu e muay thai*), de dança (*break dance e zumba*) e de algumas modalidades esportivas (*futebol e rugby*) e funciona todos os dias da semana, à noite, por meio de voluntários que dirigem o projeto e são educadores.

O Movimento Negro, além de todas as ações de valorização da cultura afro e de conscientização sobre os direitos da população negra, também oferece uma série de práticas educativas ligadas à cultura popular, à música e a algumas modalidades esportivas para crianças e jovens da cidade. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se as oficinas de percussão e música afro (em especial a *mojuba*), de dança (*jongo e maculelê*), as aulas de artes marciais (*capoeira, tae kwon-do e karatê*), ginástica e xadrez.

Contudo, inclusive graças a contatos pessoais, a IC permitiu o conhecimento de alguns grupos juvenis informais, ou coletivos fluidos, nos termos de Silva e Castro (2013), que desenvolvem certas práticas desportivas e culturais e que também podem ser consideradas como formas alternativas de educação, como se verá. Tratam-se dos grupos dos *skatistas*, dos *b.boys* e dos *rappers*, os dois últimos constituintes da cultura de rua intitulada *Hip hop*. São práticas comuns da contemporaneidade urbana dos grandes centros e que cada vez mais estão presentes nas pequenas cidades do país, como é o caso do município sul-mineiro. Dentre estes três grupos, os skatistas são os únicos que apresentam uma associação formalizada, a Associação dos Skatistas. Ela conta com um quadro efetivo de associados e apresenta ainda uma hierarquia mínima de direção, diferente dos *rappers* e dos *b.boys*, caracterizados por serem grupos bem mais fluidos e sem qualquer tipo de quadro burocrático de administração.

Na verdade, para o contato com estes três grupos juvenis, valeu a indicação de estudantes da universidade pública do município, que são organizadores de um evento cultural que reúne inúmeros artistas dos mais diferentes segmentos do *Hip hop*. Este evento conta com grande participação de entidades do município, de apoiadores dos eventos culturais e de outros discentes da universidade, oferecendo oficinas, palestras e apoio para os envolvidos. O evento é gratuito e

⁶ Aqui, e ao longo do capítulo, serão usados nomes fictícios para se referir aos projetos socioeducativos, aos grupos juvenis e aos sujeitos entrevistados.

acontece em uma das praças centrais do município, uma vez por semestre.

Foi na quinta edição do evento que o pesquisador de IC conheceu alguns dos principais informantes da pesquisa de campo, como o *rapper* Carlos, o *b.boy* Luís (que participa do grupo de *break dance*) e o skatista Mário (vice-presidente da Associação dos Skatistas). Tratam-se de jovens moradores do município que desempenham dentro de seus grupos o papel de “tutores” para os mais iniciantes das respectivas modalidades que praticam.

Escolhidos os projetos e os atores para a investigação, o pesquisador de IC foi ao encontro de seus responsáveis para poder combinar as observações e as entrevistas. Em todos os casos se realizaram pelo menos três visitas: a primeira, para estabelecer os contatos com as iniciativas e com seus dirigentes e educadores; a segunda, para fazer as observações das práticas educativas; e a terceira, para realizar as entrevistas. Ressaltamos que as observações, inclusive durante as entrevistas, ou seja, o que se pode captar pelo “olhar” e pelo “ouvir” – aspectos essenciais da observação participante, segundo Oliveira (2006) – foram de grande valia. Assim, fez-se registro de vasta gama de dados, em diário de campo, em gravações de áudio e vídeo e fotografias, os quais fundamentam as interpretações deste e dos próximos itens do capítulo.

6.4 Projetos socioeducativos e grupos culturais

Juliano é gestor do Projeto Social, tem 24 anos, oriundo de uma família de classe trabalhadora, é vice-diretor e também educador do projeto, atuando como professor de artes marciais nas modalidades capoeira, *muay tay* e *jiu jitsu*. É ele que abre os portões do estabelecimento e que recebe os demais educadores e educandos todos os dias, às 18 h, de segunda a sábado, logo após o encerramento do seu expediente de trabalho. Realizamos a entrevista no próprio barracão do projeto, um espaço de mais ou menos 150 m² e que fica localizado em um bairro residencial de classe média. Durante a entrevista, Juliano recordou das dificuldades iniciais que encontrou para fazer a sua proposta social sair do papel e de como é gratificante perceber que muitos dos jovens envolvidos estão aos poucos mudando os seus hábitos de vida e “se afastando das ruas”.

Juliano diz acreditar no poder transformador e emancipador das práticas esportivas e culturais para as juventudes do município como forma de “ocupação do tempo e da mente” nos períodos de “maior risco”, ou seja, no tempo em que os jovens não estão na escola, a fim de afastá-los da criminalidade e das drogas. Afirma ainda que o objetivo do programa é oferecer um “ambiente saudável, seguro e repleto de atividades” para que os jovens possam descobrir aptidões, talentos e ensinamentos “que possam ser levados para a vida toda”, e é exatamente isto que ele busca passar para seus alunos quando está no tatame. Entre a instrução de uma técnica marcial e outra aos seus 30 educandos, Juliano sempre ressalta a importância do respeito e da postura dos jovens perante a

família, os mais velhos e a sociedade como um todo.

Juliano nos diz que, ao lado da dificuldade natural de se conseguir mais voluntários para dar aulas de modalidades diversas para os jovens, outro grande desafio é conseguir parceiros e colaboradores que possam ajudar a custear os gastos do estabelecimento, já que a iniciativa não recebe quaisquer tipos de subsídios ou incentivos do município, dependendo única e exclusivamente da realização de eventos beneficentes para angariar fundos e da ajuda dos próprios educadores, educandos e de um “benfeitor” que se prontificou a pagar o aluguel do imóvel pelo período de um ano. Diante deste cenário de incertezas, o maior temor de Juliano é de que um dia ele seja obrigado a fechar as portas do Projeto e que, conseqüentemente, os jovens que participam das modalidades oferecidas pela iniciativa voltem à “ociosidade”, que em sua visão é a responsável pelo “desvio” da juventude.

O outro projeto escolhido para esta investigação e que também desenvolve, junto aos jovens da cidade, práticas socioeducativas, é o Movimento Negro, dirigido atualmente por Marcelo, de 34 anos, filho do casal fundador do Movimento. O projeto foi iniciado pela família de Marcelo no início dos anos 1980, na busca de dar uma resposta a dois fatos: primeiro, dar continuidade às práticas de celebração da cultura afro por seus familiares e, segundo, como ato de resistência e enfrentamento aos constantes episódios de racismo no município. O Movimento Negro fica localizado em um galpão alugado em um bairro periférico. O galpão é bem espaçoso, possui uma área de cerca de 300 m² de construção, “momentaneamente suficiente” para acolher as mais de 100 crianças, adolescentes e jovens atendidos pelo Movimento, que têm à disposição cerca de 14 modalidades e práticas socioeducativas, entre as quais, atividades musicais, esportivas e culturais, além de ações de assistência psicológica, orientação educacional e jurídica oferecida pelos próprios dirigentes, voluntários e demais colaboradores. Além destas ações, o Movimento também cede o espaço para as crianças e jovens atendidos por um dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do município, fortalecendo ainda mais os laços de envolvimento com a sociedade local

Marcelo assumiu a gestão administrativa do Movimento em 2014 e, desde então, é o responsável por tratar da parte “burocrática” do mesmo. Todavia, ele afirma que o Movimento é mais do que um projeto social: nas palavras do próprio entrevistado, trata-se de uma “missão” na qual ele se viu compelido a seguir devido ao engajamento histórico de luta de sua família contra a intolerância racial e a pela necessidade de valorização da memória e da cultura negra no município. Apesar de sua posição de diretor, Marcela revela que todos os envolvidos, inclusive ele próprio, também ajudam nas demais funções, desde a limpeza do local até servir o lanche para as crianças e adolescentes durante e após a execução das atividades

Naturalmente, o objetivo principal do Movimento é tratar da questão étnico-racial em todos os seus aspectos, valorizando, promovendo e afirmando a cultura negra no município. Entretanto, de acordo com o próprio Marcelo, consoante a este objetivo, a educação também recebe destaque nas ações

desempenhadas pelos voluntários, uma vez que todas as práticas oferecidas buscam propiciar às crianças e jovens assistidos “instruções” e “valores” que possam ajudá-los a superar as dificuldades e desafios inerentes à – nada fácil – realidade histórica das juventudes das classes menos favorecidas. Nesta esteira, o coordenador nos revelou o triste fato de que cerca de 10 jovens, que já participaram do projeto e que se afastaram das atividades por motivos diversos, acabaram sendo presos por envolvimento com o tráfico, com o roubo e outras ações ilícitas. Para Marcelo, isto reafirma ainda mais a “missão” que o projeto tem para com a juventude local e a certeza de que pode realmente fazer a diferença na vida destes jovens.

O primeiro grupo juvenil a ser referenciado neste relatório é o grupo dos *skatistas*, representado pelo jovem Mário, de 26 anos, vice-presidente da Associação dos Skatistas e praticante da modalidade desde os 14 anos. Trabalha em uma loja de materiais esportivos especializada em *skate*, que também funciona como “sede” da Associação e que fica localizada em uma praça na região central do município sul mineiro. A loja é propriedade de um conhecido fomentador do esporte no município e um dos grandes apoiadores do evento semestral de *Hip hop*. A associação visa dar visibilidade e legitimidade ao esporte, além de ser o órgão responsável por fomentar os campeonatos e de “cadastrar” os praticantes da modalidade. Segundo o jovem entrevistado, são mais de 200 *skatistas* cadastrados. O local de “concentração” dos praticantes nos finais de semana fica localizado na mesma praça central onde ocorre o evento de *Hip hop*. Na praça há uma “pista improvisada” com alguns obstáculos, como rampas, corrimões, degraus e caixotes, e é neste espaço que diversos jovens e até mesmo adultos se encontram para praticar o esporte e fazer suas manobras.

Mário revela que os maiores objetivos da Associação são “fomentar a cultura do esporte e, através do *skate*, atingir os ‘lugares’ não alcançados pelo poder público”, no intuito de tirar a juventude da criminalidade e das drogas, oferecendo uma prática esportiva saudável como opção para o dispêndio de suas energias. O grupo de *skatistas* é composto por jovens de todas as idades e não há uma diferenciação formal entre “professor e aluno”, mas é natural que os “mais experientes” assumam o papel de “tutores” encarregados de ensinar as “pegadas” e manobras do *skate* aos iniciantes. Os praticantes escolhem um obstáculo, que pode ser uma rampa, um corrimão ou então um caixote especialmente feito para a prática, ou mesmo os equipamentos urbanos da cidade, como escadas, banquetas e meios-fios das calçadas da praça próxima à sede da Associação. Os “velhacos” (experientes) abrem a “série” de manobras e os demais vão logo em seguida, um de cada vez ou simultaneamente, dependendo do tamanho do obstáculo. Os primeiros passam as “manhas” de como fazer a manobra, desde o posicionamento ideal dos pés e do corpo até os “improvisos” que podem ser feitos para completar o *drop* (manobra). Além disto, no tempo em que os skatistas estão juntos, há uma intensa troca de experiências e de opiniões acerca não só do *skate* como esporte, mas

também de outros assuntos ligados à juventude, como moda, festas, “rolezinhos da galera”, eventos específicos e até mesmo o mundo do trabalho.

Pensando numa maneira de popularizar o esporte e contribuir com a sociedade local, Mário buscou implantar numa escola de ensino fundamental um projeto de *skate*, para crianças e adolescentes da instituição de ensino que, em contrapartida, deveriam apresentar notas satisfatórias no boletim escolar. No entanto, o projeto não conseguiu apoio nem da escola, nem do poder municipal. Para Mário, falta incentivo e apoio da administração municipal para a prática não só do *skate* mas como de outros esportes em geral. A “pista improvisada” na praça próxima à sede da Associação é constantemente interditada e retirada pela prefeitura, o que acaba fazendo com que os adeptos do esporte sejam obrigados a praticar o esporte de modo ilegal e clandestino em espaços não apropriados, como calçadas e ruas. De acordo com Mário, esta indiferença por parte da administração só aumenta a visão deturpada que a sociedade tem do *skate*, tornando mais grave a discriminação e a repressão aos *skatistas* do município.

Ainda nesta esteira, ao contrário do que aponta o pensamento corrente sobre o *skate* como um “esporte marginal” e “sem futuro”, Mário destaca a importância e o valor que a prática do esporte tem nos grandes centros urbanos, e enaltece o grande volume econômico que a “cultura do *skate*” mobiliza nestas cidades. Segundo o entrevistado, a realização de campeonatos locais e regionais aliados às vendas de materiais esportivos, de vestimentas características e calçados apropriados para a prática poderiam contribuir em muito com a economia local, sem dizer das possibilidades efetivas de que o esporte, antes *hobby* para muitos, possa vir a se tornar “profissão” para os jovens *skatistas* da cidade, novamente ajudando a afastar a juventude da criminalidade e das ações ilícitas. Mário confidenciou a vontade que tem de poder “viver do *skate*” como profissão, mas devido à falta de incentivo dos órgãos competentes e da necessidade urgente de conseguir emprego para pagar as contas, acabou por fazer do esporte apenas o seu refúgio dos finais de semana.

O próximo grupo juvenil a ser tratado é o dos *break boys* ou simplesmente *b.boys*, representado pelo jovem alfenense Luís, de 20 anos, integrante de um *crew* (grupo) de *break dance* (a dança típica da cultura *Hip hop*). Luís ingressou no grupo em 2010. Segundo o jovem entrevistado, seu primeiro contato com o *break dance* se deu no início do ano de 2008, quando assistiu pela televisão o campeonato mundial da modalidade – *Red Bull BC One*. Desde então, o jovem alfenense ficou fascinado pelo estilo de dança, que abusa da criatividade, do preparo físico e da própria lei da gravidade, com seus movimentos mirabolantes. Luís é o mais jovem dos seis componentes, nem todos moradores do município. Pelo menos uma vez por mês todos eles se reúnem no município pesquisado para treinar novos passos e coreografias, realizando os ensaios às terças e quintas-feiras, às 18h, no barracão do Projeto Social, onde também atuam como “educadores voluntários” incumbidos de ensinar os jovens que querem aprender a arte da *Break Dance*.

Durante a entrevista, Luís revelou que o seu maior sonho é poder viver do *break dance* e que um dia pretende ser professor da modalidade, dando aulas para crianças e jovens. No entanto, ele reconhece as dificuldades e desafios de se conseguir espaço e apoio para a prática de dança urbana, uma vez que, assim como outras artes integrantes da cultura *Hip hop*, a *break dance* ainda é visto com maus olhos e marginalizada em relação a outras expressões corporais mais tradicionais. É por isto que Luís entende que o objetivo principal do grupo de dança é divulgar a modalidade, a fim de quebrar as barreiras e preconceitos e, ainda, representar o município nos eventos e festivais específicos do segmento.

O jovem *b.boy* ressalta que esta modalidade exige muita preparação física do praticante e que é necessária muita dedicação para que o educando consiga evoluir e executar de forma satisfatória a dança. Sendo assim, não bastam só os “olhos vidrados e atentos” das crianças e dos jovens que frequentam as aulas ministradas pelos educadores voluntários no projeto: é preciso muita disciplina e cumprir com certas exigências inerentes ao estilo. A primeira delas é basicamente a “disciplina alimentar e física”, para que os praticantes possam ter condições mínimas de fazer os movimentos e passos, para lidar com a própria estrutura e peso do corpo. A segunda exigência é a “concentração e o compromisso com os treinos”, uma vez que as coreografias são extensas e demandam tempo para serem interiorizadas pelos aspirantes a *b.boys*. A terceira e última condição é a “criatividade de improvisação”, pois assim como toda arte corporal, há uma infinidade de possibilidades e situações que obrigam os praticantes a terem que inovar e corrigir falhas inesperadas durante a sua apresentação corporal. Todas estas condições implicam em uma série de mudanças radicais no estilo de vida e de disciplina dos jovens aspirantes a *b.boys*, o que aos olhos de Luís é um processo duplamente positivo, tanto pela expressão da arte por si mesma, quanto por poder “afastar a molecada do caminho errado” (entenda-se aqui, o caminho do crime e das drogas).

O último jovem a ser entrevistado é Carlos, representante do grupo juvenil dos *rappers* e conhecido *Master of Ceremony* (MC), termo da cultura *Hip hop* que trata do sujeito responsável pela parte musical. Carlos tem 22 anos e também é natural do município, residindo em um bairro periférico popularmente conhecido como “perigoso”, devido ao tráfico de drogas. O jovem cantor traz em suas rimas um pouco da dura realidade de viver em um bairro de periferia, destacando problemas sociais típicos dos subúrbios e dos lugares esquecidos pelo poder público. Carlos, apesar da carreira relativamente nova, já é reconhecido nas ruas do município por seu trabalho e tem recebido diversos convites para participar de festas e festivais de *Hip Hop* e é presença quase certa nas edições do evento semestral de *Hip hop* na cidade, seja como atração, seja como colaborador. Carlos afirma que a música foi responsável por tirá-lo do “caminho errado” e ao mesmo tempo por renovar suas esperanças num futuro melhor para si mesmo e para a sua família.

Segundo Carlos, seu primeiro contato com o *rap* aconteceu na segunda edição do evento local de

Hip hop. Carlos ficou impressionado com a rapidez de raciocínio e improvisação dos *rappers* no “duelo de gladiadores” e decidiu que aprenderia a arte. Foi assim que descobriu o seu talento e, desde então, vem trabalhando em músicas autorais e divulgando seus materiais para outros *rappers* e gravadoras do ramo no intuito de estabelecer parcerias e conseguir gravar o seu CD. O jovem pratica em sua própria casa todos os dias e, uma vez por semana, especialmente às sextas-feiras à noite, com um grupo de outros jovens *rappers*, em praça central do município. Lá os jovens travam aquilo que eles chamam de “batalha de sangue”, que consiste em um duelo entre dois *rappers* para ver qual deles consegue “tirar” (superar, humilhar) o outro e se destacar na arte da improvisação. Todavia, Carlos ressalta que sua especialidade mesmo é o “*rap* consciência”, ou melhor, a sequência de rimas que trazem experiências de vida, críticas sociais e mensagens positivas para seus interlocutores, bem diferente da dinâmica proposta na “batalhas de sangue”. Por isto, Carlos explica que frequenta estes encontros mais para poder prestigiar seus pares e poder trocar materiais e ideias sobre novas músicas, aproveitando também para fortalecer os contatos com outros jovens aspirantes a *rappers*.

O *rap* é elemento musical da cultura *Hip Hop*, é meio de enorme relevo utilizado pelos artistas das camadas populares para reivindicar as suas demandas e fazer críticas sociais, denunciando, de forma contundente, seus problemas e trazendo suas insatisfações e angústias. É um meio também para “extravasar a alma”, segundo Carlos, que enfatiza como seu principal objetivo: “levar uma mensagem positiva para as pessoas, tanto crianças, jovens e adultos”. Segundo o jovem *rapper*, atualmente os conteúdos propagados pelos grandes meios de comunicação de massa – principalmente a TV – são extremamente “danosos” para as crianças e adolescentes, visto o alto volume de informações “negativas e sensacionalistas” que “mais querem fazer dinheiro e prender a atenção das pessoas do que oferecer a elas conteúdos que possam mudar para melhor as suas vidas”. Neste sentido, Carlos busca oferecer, por meio de suas letras e composições, mensagens que possam ajudar as pessoas a “criarem uma nova consciência” e assim transformarem a sua realidade.

Carlos ressalta que a cultura *Hip hop* é marcada por um grande movimento de aprendizado coletivo, no qual “todos se ajudam de alguma forma”, pois “todo mundo sempre tem algo a ensinar”. Isto parece se confirmar tanto nos eventos e festivais em que o jovem participa quanto no próprio encontro para as “batalhas de sangue”: por um lado, Carlos ensina os mais novatos acerca das técnicas de improvisação, a como mensurar as métricas de rima e como utilizar os programas e *softwares* de mixagem; por outro, o jovem MC busca aprender com seus colegas de batalha sobre novos temas, assuntos do momento e novas tendências musicais que possam ser somadas ao seu repertório. O resultado disso é a cristalização de um duplo movimento de aprendizagem e ensino que unifica e fortalece ainda mais a cultura *Hip hop*.

6.5 Dimensões educativas das práticas culturais nos projetos e grupos

Uma primeira constatação é a de que os projetos sociais e os grupos juvenis pesquisados mantêm, em quase todos os casos, muitas relações entre si, constituindo uma série de redes informais ou circuitos jovens, nos termos de Magnani (2005). O Movimento Negro, ao menos com os dados levantados, é o único que não faz parte destas redes. Graças ao Projeto Social e ao evento cultural de *Hip hop*, entretanto, se articulam em rede o próprio Projeto Social, o grupo de *b.boys*, a Associação de *Skatistas* e os *rappers*.

Os diferentes graus de formalidade dos grupos não impedem a formação destes circuitos, ao contrário. Em relação à formalização, esperava-se, inicialmente, encontrar uma dualidade, organizações mais institucionalizadas *versus* grupos juvenis bastante informalizados e fluidos. Entretanto, mais que uma dualidade, encontrou-se um *continuum*, que vai da maior formalidade à maior informalidade. O grupo mais formalizado é o Movimento Negro, organização que possui parcerias oficiais com o poder municipal, compondo a sua rede socioassistencial, ao prestar serviços socioeducativos em parceria com o CRAS. Entre ele e o menos formalizado e mais fluido grupo de *rappers*, que se reúnem mais ou menos espontaneamente na praça uma vez por semana, se encontra o Projeto Social (que anseia por se formalizar como uma ONG), a Associação dos *Skatistas* (coletivo de *skatistas* que conserva parte importante da fluidez dos agrupamentos por afinidade) e o grupo de *b.boys* (grupo de amigos que se reúnem para ensaiar, ansiando pela profissionalização, mas que ao mesmo tempo atuam como educadores no Projeto Social). Ainda a respeito da formalização, percebe-se um movimento em direção a ela, desejada mais fortemente pelo Projeto Social, latente na Associação dos *Skatistas*.

Há de se citar que outros sujeitos fazem parte daquelas redes, como a loja de materiais esportivos, importante *locus* articulador das práticas de *skate*. Também, os estudantes universitários que participam da organização do evento de *Hip hop*, articulando o mundo universitário, o da suposta “cultura de elite”, com os jovens das camadas trabalhadoras e sua “cultura popular”. Rompe-se, assim, o suposto isolamento entre cultura popular e cultura de elite.

Mas também há uma negação da ruptura entre cultura popular “autêntica” e cultura “de massa”. Trata-se da importância da cultura *Hip hop* e de outra prática cultural supostamente forasteira e trazida pela indústria cultural, o *skate*, para a expressão social de jovens diversos na cidade e como conteúdos de práticas socioeducativas. O *Hip hop* e o *skate* vêm a ser expressão cultural forte dos setores juvenis das classes populares no Brasil.

Em relação ao conteúdo das práticas culturais dos projetos, há de se citar a predominância da arte (dança e música), das artes marciais e do esporte. Nos projetos sociais, há a pacífica convivência

entre elementos de diferentes origens culturais. Além da Cultura *Hip hop* de origem norte-americana, artes marciais de origem “oriental” (*jiu jitsu, muay thay, tae kwon-do e karatê*), práticas culturais de origem afro-brasileira (capoeira, as danças zumba, jongo e maculelê e a música mojoba), esportes tradicionais (futebol, xadrez e ginástica) e não tão tradicionais no Brasil (o *rugby*). Apesar da misura, se percebe que há predominância de práticas de origem afro no Movimento Negro – ainda que convivam com práticas como artes marciais “orientais” e esportes diversos. A se lembrar que a cultura *Hip hop* é originalmente expressão das camadas populares negras norte-americanas, pode se afirmar a forte presença dos elementos culturais negros (de origem norte-americana ou brasileira) nas práticas culturais dos jovens na cidade.

Como talvez já se tenha notado, as entrevistas que trouxeram mais riqueza de dados a respeito de conteúdos culturais de práticas educativas e/ou de dimensões educativas de práticas culturais, foram justamente as dos grupos mais informais, a Associação dos *skatistas*, os *b.boys* e os *rappers*. A relativa pobreza, nestes aspectos, das entrevistas dos gestores dos projetos socioeducativos, indica um dos riscos presentes quando práticas culturais são usadas em projetos de caráter socioeducativo: a “instrumentalização” delas, em torno de objetivos como a “inclusão social”. Esta instrumentalização secundariza a profundidade do cultivo destas práticas e pode referendar a “pedagogia da precariedade”, ou seja, uma “pedagogia pobre” para “pobres”, que se justifica pelo fato de que o objetivo maior está fora das próprias práticas culturais. (GROPPO, 2012; LEÃO, 2004).

Contudo, ao menos nos discursos, o recurso ao paradigma da inclusão social foi marcante em quase todas as entrevistas, exceto a do jovem *rapper*. Quando trataram dos objetivos de suas práticas, os entrevistados tenderam a dar importância à “inclusão social”, especialmente nos projetos socioeducativos. Ou seja, a maior formalidade do grupo tendeu a reforçar o discurso da inclusão social, inclusive porque se trata do paradigma hegemônico no campo das práticas socioeducativas, e seu uso pode habilitar o aspirante a participar das redes socioassistenciais ou a se institucionalizar como uma ONG. Quando se refere a adolescentes e jovens, este paradigma tende a tratar da necessidade de “afastar os jovens das ruas” e dos riscos da ociosidade. Mobiliza-se, então, a imagem do “jovem como problema”, associada à ideia da inerente fragilidade do jovem diante da atração da rua e do risco do ócio. (DAYRELL, 2003).

Há mesmo a ideia do projeto social como salvaguarda dos jovens populares, conforme Fernandes (2012), expresso no temor do gestor do Projeto Social de que, caso a organização tenha de fechar, os jovens lá acolhidos retornem aos perigos das ruas. Também, na entrevista do gestor do Movimento Negro, lamentando os jovens que se afastaram das práticas socioeducativas do Movimento e acabaram, com isto, retornando às ruas e ao ócio e entrando em conflito com a lei.

A Associação dos *Skatistas* e os *b.boys* também articularam este paradigma da inclusão e esta

imagem do “jovem problema” em seus discursos. No caso da Associação dos *Skatistas*, afirma o entrevistado que o fomento à cultura do *skate* ajudaria a tirar os jovens do caminho das drogas, especialmente porque serviria para consumir de modo saudável as energias dos jovens. Como se tratavam de práticas realizadas na praça central, seria um contrasenso afirmar que se visa também tirar os jovens das ruas. Os *b.boys* também não trataram do “risco das ruas”, mas, na fala do entrevistado, aparece o objetivo de promover mudanças radicais no estilo de vida dos jovens, graças às exigências físicas e comportamentais para se tornar um bom *b.boy*, o que pode afastar os jovens do crime e das drogas.

O discurso hegemônico da inclusão tende a instrumentalizar as práticas culturais em torno de uma ideologia que aponta para a culpabilização do próprio “excluído”, considerado responsável por sua condição, por lhes faltarem recursos, habilidades e competências que permitiriam sua “inclusão” no mercado de trabalho e no mundo público. (GROPPO, 2013). Tal é sua força, que ele apareceu, ainda que de modo secundário no caso dos *b.boys*, mesmo nos grupos mais informais pesquisados.

Entretanto, além da anunciada riqueza maior das práticas culturais nos grupos informais, tendeu a ser forte neles o ideal da prática da arte ou do esporte como fim em si mesmo, ou seja, valorizou-se a performance. Ao lado disto, o anseio pela profissionalização, tanto do próprio entrevistado quanto de outros jovens envolvidos com a prática cultural.

Veja-se lá, no caso da Associação dos *Skatistas*, o primeiro objetivo citado foi cadastrar e concentrar praticantes do esporte na pista improvisada na praça. Depois, o objetivo da inclusão e, enfim, a intenção de fomentar um nicho de mercado econômico e profissional em torno do *skate*. No caso dos *b.boys*, a profissionalização do grupo de dança vem em primeiro lugar, seguida da intenção de divulgar a modalidade. A menção a afastar os jovens dos riscos vem apenas durante a exposição das exigências para se tornar um bom dançarino, expostas nas oficinas de *break dance*.

No caso do jovem *rapper*, adepto do “*rap* consciência”, foi marcante o objetivo de crítica social e conscientização por meio da música. Ainda, o confronto com as mensagens danosas da mídia de massa e, enfim, “extravasar a alma” - algo que, contudo, poderia ser mobilizado em torno do discurso da inclusão, tal qual o ideal de direcionar de modo positivo as “energias” juvenis.

Na verdade, o discurso do Movimento Negro sobre os objetivos dele pode ser associado à conscientização tão valorizada pelo jovem *rapper*, pois que se trata de valorizar a cultura afro e conscientizar a respeito dos direitos dos negros. Entretanto, quando o entrevistado do Movimento Negro fala dos objetivos educacionais das práticas socioeducativas, a educação é tratada como “instrução” de “valores” para superar os desafios da realidade, bem como “missão” de afastar os jovens do perigo das ruas e da ociosidade. Com isto, aproximou-se antes ao gestor do Projeto Social que definiu que um dos seus objetivos era oferecer um “ambiente saudável” de formação moral aos jovens.

Após tratar dos objetivos educacionais expressos por estas práticas culturais, cabe tratar das “metologias”, “estratégias” ou formas educativas utilizadas. Como se anunciou, os grupos mais informais, *skatistas*, *b.boys* e *rappers*, trouxeram por meio de seus entrevistados um repertório maior de estratégias e práticas educativas, ainda que os entrevistados do Projeto Social e do Movimento Negro também atuem como educadores nas oficinas.

As oficinas dos projetos de caráter socioeducativo tendem a seguir modelo já “clássico” da educação não formal, a saber, educadores voluntários apresentam proposta de oficina cultural, ou são convidados pelos gestores. Os jovens aderem segundo seus interesses ao rol de oficinas oferecidas. As oficinas e a participação do educador tendem a ter duração pequena, regidas pela informalidade do contrato e pela disponibilidade instável de recursos. Enfim, tendem, ao menos nos últimos anos, a ser absorvidas pelo paradigma da inclusão social, em que são menos importantes a performance ou o prazer de praticar a arte ou esporte, e mais relevantes os supostos efeitos sociais de “afastar os jovens das ruas e da ociosidade”.

Os grupos mais informais tenderam a se concentrar em uma única atividade, bem como considerar como prioritária a sua performance, mas sem deixar de se influenciar pelo discurso hegemônico da “inclusão dos excluídos”. Como visto, suas narrativas trazem imagens mais ricas sobre os processos educativos efetuados.

Tanto entre os *skatistas*, mas principalmente entre os *rappers*, não há separação formal entre educadores e educandos, ainda que os iniciantes procurem aprender com os mais experientes sobre novos elementos de sua prática. Mas não há “aulas”, os iniciantes praticam *skate* ou o *Hip hop* ao lado dos mais experientes. Entre os *skatistas*, os mais experientes iniciam primeiro a série de manobras, seguidos dos demais. Entre os *rappers*, os encontros semanais na praça promovem as “batalhas de sangue” e intensa troca de contatos, materiais e ideias. A imagem do *Hip hop* como o de um movimento de aprendizado coletivo, trazido pelo jovem *rapper*, é recorrente, indicando que lá, todos ensinam e aprendem coletivamente. (MENDONÇA; LEITE, 2013),

Há de se citar que, na entrevista do jovem *rapper*, parece menos forte a imagem do praticante mais experiente, que teria ascendência em relação aos demais. Esta imagem do “tutor” esteve presente entre os *skatistas*. Provavelmente, porque os *rappers* se caracterizam por maior homogeneidade etária em comparação com os *skatistas*, que poderia ser classificado como um grupo etariamente heterogêneo, mesmo que predominem os jovens e apesar da cultura *skate* ser considerada como uma cultura juvenil.

O *skatista* entrevistado narrou também sua frustrada tentativa de implementar um projeto de *skate* nas escolas municipais, reclamando dos preconceitos ainda fortes em relação ao esporte radical. Preconceitos em relação à cultura *Hip hop* também foram narrados pelos *b.boys*, mas o seu grupo de dança conseguiu espaço, no Projeto Social, para realizar oficinas de *break dance*, uma educação não

formal. Este caso ilustra como tendem a ser mobilizados os educadores não formais e as oficinas dos projetos socioeducativos, por meio do contato com grupos culturais informais que são *experts* em sua prática, com reconhecimento mais tácito que formal, sem a exigência de uma certificação ou diploma. (GEBER, 2010). Graças a isto, o *b.boy* entrevistado, também oficineiro do Projeto Social, foi capaz de sistematizar melhor a estratégia educativa do grupo, em torno de três exigências: disciplina alimentar e física; concentração e compromisso com os treinos; e criatividade de improvisação. Por outro lado, sua entrevista ilustrou a atração, típica da institucionalização dos projetos socioeducativos, pelo paradigma da inclusão, tornado verdadeiro “senso comum” deste setor.

Este trabalho previa encontrar, primeiro, uma associação marcante entre institucionalização do coletivo e adoção de práticas típicas da educação não formal, ou seja, práticas educativas com planejamento (ainda que mais flexível em relação à educação escolar) e separação (mesmo que relativa) entre o cotidiano da prática cultural e o momento do aprendizado. Segundo, uma associação entre a menor formalidade do grupo e a educação informal, a saber, a não dissociação entre práticas cotidianas de arte e esporte com o aprendizado, ou seja, a não separação do momento educativo do exercício efetivo da própria cultura juvenil.

Mas estas relações não foram sempre tão evidentes, ainda que sejam uma tendência importante em vários momentos. Esta relativização das relações se relaciona a outra hipótese já frustrada, narrada acima, quando não se constatou que organizações formais e coletivos informais compusessem uma dualidade. Na verdade, como visto, apresentam-se num *continuum*, inclusive com misturas do menos formal com o mais formal e com transições para a maior formalidade.

Algumas práticas parecem tipicamente informais, no que se refere a processos educativos, como as conversas cotidianas, as “batlhas de sangue” e as performances de *skate*. Mas estas últimas já têm um roteiro definido que parece ter uma intenção pedagógica evidente: cada série é iniciada pelos skatistas mais experientes, os “velhacos”. Quantos aos ensaios do grupo de *break dance*, eles vieram a se tornar oficinas de dança no Projeto Social, combinando a educação informal com a educação não formal, ou, antes, revelando a origem informal de muitas práticas educativas que se tornam não formais em projetos socioeducativos. (PINHEIRO, 2015). Esta mistura entre educação informal e não formal revela-se também nas redes criadas, não apenas pela relação entre os *b.boys* com o Projeto Social, mas pela relação dos *skatistas* com sua Associação (e também com a loja de materiais esportivos).

Tornando este campo das práticas culturais juvenis, em suas dimensões educativas, ainda mais complexo, há de se recordar a participação de estudantes universitários na organização do evento de *Hip hop*, com o que mobilizam grupos juvenis informais de dança e música no município. Consideramos que a aproximação da universidade com este universo cultural juvenil, incluindo

outras práticas aqui citadas, como esportes radicais e práticas artísticas para além do *Hip hop*, pode ser ainda maior e mesmo mais formalizada, por meio de projetos e eventos de extensão universitária. Desejamos que esta formalização da relação da universidade com as práticas culturais juvenis não venha a significar uma informatização, empobrecimento e instrumentalização das práticas, mas, antes, um modo de divulgá-las e legitimá-las perante a sociedade local, onde persistem preconceitos contra diversas expressões juvenis populares.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos primeiro tornar contemporânea a noção de práticas culturais populares, inclusive pelo esforço de inserir os jovens das camadas populares como seus ativos sujeitos criadores. Também, evidenciar a multiplicidade das fontes das práticas culturais populares, o que é ainda mais marcante nas culturas juvenis (e não apenas dos jovens das classes trabalhadoras). Ainda mais que os adultos, os jovens indicam não ter preocupação com a pureza das fontes das práticas e realizam a reapropriação criativa em prol de suas necessidades e interesses cotidianos.

Em seguida, apresentamos as noções de educação informal e educação não formal como tipos ideais ou categorias a-históricas de análise, capazes de ilustrar as dimensões educativas das práticas culturais dos jovens das camadas populares do município sul-mineiro investigado. Durante a interpretação, contudo, a hipótese da relação intrínseca entre educação não formal e projetos socioeducativos, bem como a hipótese equivalente da ligação da educação informal aos grupos juvenis fluidos, não se confirmaram plenamente. Eram apenas tendências relevantes, ilustradas pelo caso do grupo de *b.boys*, que sistematizou suas estratégias informais de reprodução dos saberes do *break dance* (típicas dos seus ensaios), de modo que pudessem planejar estes saberes como conteúdos e habilidades ensinados, de modo não formal, em oficina no Projeto Social.

Foram pesquisados 5 grupos ou organizações, com práticas culturais destinadas a e/ou promovidas por jovens, no município do Sul de Minas. Quase todos articulavam-se entre si, bem como com outros atores sociais, como os organizadores do evento local de *Hip hop*, a universidade (por meio dos seus estudantes, organizadores deste evento) e uma loja de materiais esportivos. Criaram um circuito jovem, nos termos de Magnani (2005), o qual quebra a suposta dualidade entre organizações formalizadas e coletivos juvenis fluidos, configurando um interessante *continuum* de posições não-estancas e, mais ainda, um relevante trânsito entre sujeitos educadores, práticas culturais e ações educativas informais e não formais.

Há, contudo, o risco de instrumentalização de práticas culturais juvenis em prol de objetivos extra-culturais, em especial a “inclusão social”, algo observado principalmente nas práticas e discursos dos grupos mais formalizados e em práticas educativas não formais, mas não ausente dos discursos

dos coletivos juvenis fluidos. Por outro lado, há fortes sinais de que os coletivos fluidos tendem a se reunir em prol da performance da sua arte ou esporte, avessos à pedagogia da precariedade.

Enfim, este trabalho nos remete à extensão universitária, ao recuperar uma constante ao longo da pesquisa de campo, que foi o entusiasmo com que o pesquisador de IC foi recebido pelos entrevistados. Eles viram, certamente, uma chance de “divulgação gratuita” de suas atividades.

É patente que a pesquisa sozinha, bem como este texto, não conseguirão realizar este anseio. Entretanto, consideramos necessário dar algum retorno a estes projetos e educadores, podendo ir ao encontro daquele entusiasmo. Trata-se da devolutiva dos resultados da pesquisa aos gestores e educadores, por meio de encontros e/ou oficinas, Mais importante, também por meio da extensão universitária, a promoção de eventos que contemplem realmente as práticas culturais destes sujeitos, divulgando-as e contribuindo com sua legitimação.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Em meados dos anos 1970, Belchior escreveu “Como nossos pais”, canção imortalizada na voz de Elis Regina, que dizia “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”. Tratava-se de uma canção, no geral, bastante otimista, mas que terminava com este verso em contraponto. Nele, o compositor registrava uma geração que quis fazer a revolução, na política, na cultura, nos costumes, mas se viu enredada a uma ditadura civil-militar que se aprofundara no final da década anterior e que conseguira certa aceitação pelas classes médias em troca de algumas benesses promovidas pelo dito “milagre econômico”. A geração jovem de classe média que se quis nova se via, enfim, repetindo algo ou muito das gerações adultas, conformando-se à falta de democracia, aceitando as enormes desigualdades sociais, convivendo com a hipocrisia no campo do comportamento e da moral, entre outros.

O início deste livro trouxe outra imagem relativamente desoladora – a da subsunção da contestação juvenil ao protagonismo em ONGs assistencialistas – mas que foi brevemente relativizada, um tanto pelo contraponto dos “rolezinhos”, mas principalmente pelas Jornadas de Junho de 2013. Há ainda os sujeitos que não apareceram neste livro, que nos têm dado outras tantas lições, os estudantes de Ensino Médio e Educação Superior que nos últimos anos ocuparam escolas, institutos técnicos e universidades em diversos estados do país, contra os desmandos de políticas educacionais privatistas e neoliberais. Entretanto, é verdade, boa parte deste livro teve mais o tom desolador da abertura que o caráter alternativo destes contrapontos. E esta tendência principal me trouxe a recordação do verso final da canção de Belchior para estas últimas considerações. A imagem da história que se repete de Belchior é um incontestável alerta aos educadores que lidam com educandos jovens, sobre o risco de se deixar levar pelo autoritarismo aberto ou disfarçado das instituições, bem como sobre o risco de mimetizar tradicionais relações educacionais que nos davam ojeriza quando eramos crianças ou jovens.

O mote deste livro leva os seus pesquisadores a focarem principalmente as práticas socioeducativas hegemônicas por ideologias econômicas e educacionais que, disfarçada ou abertamente, justificam o capitalismo neoliberal de nossos tempos e se colocam a seu serviço. Flagrou-se a imposição de paradigmas a respeito da juventude e da educação, pelas agências supranacionais e políticas públicas, que limitam o caráter emancipador e contestador das práticas socioeducativas. Práticas que, a despeito de boas intenções de educadores e até mesmo de algumas instituições e projetos que os acolhem, tendem a tratar dos jovens educandos como mão de obra a adestrar ou perigoso “exército industrial de reserva” a quem se deve ocupar o tempo “ocioso”.

Mas o encontro com o alternativo, o diverso e o contra-hegemônico veio nos inspirar, ao final. Estas

tendências não aparecem do nada, indicam que há tantas vias mais de socialização que não a escolarizada e que, mesmo com a força das grandes mídias, informam as insurgências e manifestações. Novas pesquisas que se deseja propor virão a focar, agora, estas práticas educativas distintas das hegemônicas e os sujeitos que as praticam. Os indícios dos novos caminhos estão nos coletivos juvenis que se auto-organizam para oferecer o cursinho popular ou para efetivar práticas culturais. Com o foco nestes grupos juvenis, buscam-se investigações que não apenas atendam a necessidade de construir mais e melhores conhecimentos sobre as relações educacionais alternativas ou resistentes, mas que também estejam atreladas às práticas sociais e políticas de ensino e extensão universitária.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo In: _____; BRANCO, Pedro P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005, p. 37-72.

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.

AGÊNCIA BRASIL. Estudo mostra que 51,1% dos estudantes concluíram o ensino médio na idade adequada. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-03-06/estudo-mostra-que-511-dos-estudantes-concluíram-ensino-medio-na-idade-adequada>> Acesso em: 06 mar. 2015.

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001, p. 29-38.

ANDRADE, Francisca R. B.; MACAMBIRA, J. Pro Jovem Urbano no Ceará: possibilidades de inserção social, familiar e no trabalho. In: MORAES, Lília C. S.; NASCIMENTO, Ilma V. do; MELO, Maria Alice (orgs.). **Pro Jovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído?** Curitiba: Champagnat, 2012, p. 129-154.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L; ARAÚJO, Maria Auxiliadora M. de L. Trabalho docente precarizado versus discurso qualificante no ProJovem de Belém-PA. SEMINÁRIO REDESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires, Argentina. **Anais...** Redestrado, Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponível em <<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/qualificacao%20x%20precarizacao%20no%20projovem%20-%20rede%20estrado.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015.

ASSUNÇÃO, Geniely Ribeiro de. **A (des)proteção social da juventude: uma análise à luz da avaliação do ProJovem Urbano segundo seus/suas usuários/as no município de João Pessoa/PB**. 2010. 243 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

AZEVEDO, Auta J. da S. Do processo de despolitização das experiências formativas no campo da educação não formal às formas de resistência dos educadores sociais. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** ANPED, Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt03_posteres_aprovados/gt03_2713_texto.pdf> Acesso em: 4 mar. 2014.

BANCO MUNDIAL. **Vozes jovens**. Brasília, 2004.

BARBOSA, Carlos Soares. **Nova sociabilidade do capital e a natureza das políticas para jovens trabalhadores no governo Lula: uma análise da “participação cidadã” do ProJovem Urbano**. 2012. 206 f. Tese (doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BATISTA JUNIOR, Glauce. **ProJovem Urbano no município de São Gonçalo/RJ e seus**

impactos sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo.** Lisboa: Edições 70, 1991.

BAUDRILLARD, Jean. **Para uma crítica da Economia Política do signo.** São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BENDRATH, Eduard A. Organismos internacionais e políticas de educação não formal. **Revista de Ciências da Educação.** v. 14, n. 26, p. 187-206, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/184/210>> Acesso em: 10 mar. 2014.

BOLETIM JUVENTUDE INFORMA. **Participatório-Observatório Participativo da Juventude da Secretaria Nacional de Juventude/SNJ e Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada/IPEA.**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5052/Boletim_Juventude_Informa_Educacao_-_n1.pdf> Acesso em: 6 mar. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papius, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos R.; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde:** escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **O que é o Pronatec.** 2015. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>> Acesso em: 2 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Imprensa Nacional. 5 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm> Aceso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de Controle Interno da Casa Civil. **Avaliação da Execução do Programa Projovem Urbano.** Série Diagnósticos. Volume I. Brasília. 2010. Disponível em: <issuu.com/secretariageralpr/docs/avaliacao_projovem> Aceso em: 27 jul. 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000877.pdf>> Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**, Brasília, 2009b. Disponível em <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/legislacao/Tipificacao_servicos_socioassistenciais.pdf/at_download/file> Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei n11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm> Acesso em: 2 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. **Brasília**: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008b. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Projovem%20Urbano/projeto_pedagogico_projovem_PPI.pdf> Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm> Acesso em: 2 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000, Despacho do Ministro em 7 jun. 2000, publicado no Diário Oficial da União de 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15, 2000.. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf> Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n 9.608, de 18 de Fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm> Acesso em: 16 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art81> Acesso em: 27 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 30/maio/2015.

BRENER, Ana K.; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paula C. R. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas. **JOVENes**, v. 5, 22, p. 202-219, 2005.

BRENNAN, Barrie. Reconceptualizing non-formal education. **Internacional Journal of Lifelong Education**. v. 16, n. 3, p. 185-200, 1997.

CALVO, Enrique Gil. El envejecimiento de la juventud. **Revista de Estudios de Juventud**. n. 71,

p. 11-19, 2005.

CARRANO, Paulo César. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. (orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**, São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 235-249.

CARRANO, Paulo César. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2009, Porto Alegre, RS, **Anais...** Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/1204543/Jovens_escolas_e_cidades_entre_diversidades_desigualdades_e_desafios_a_convivencia> Acesso em: 20 mar. 2014.

CASTRO, João Paulo M. **A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública**. Rio de Janeiro: E-papers: Laced/Museu Nacional, 2009.

CASTRO, João Paulo M. Protagonismo juvenil e os novos modelos de políticas públicas. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2006, Porto Seguro, BA. **Anais...**, Associação Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, BA, 2006. Disponível em: <www.abant.org.br/.../joao%20paulo%20macedo%20e%20castro.pdf> Acesso em: 30 abr. 2014.

CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luceni M. (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf> Acesso em: 13 jun. 2014.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Quebrando mitos: juventude, participação e políticas**. Perfil percepções e recomendações dos participantes da 1ª. Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.

CASTRO, Mary Garcia et al. **Cultivando vida, desarmando violências**. Experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO Brasil; Telecom; Fundação Kellog; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CENA, Rebeca; CHAHBENDERIAN, Florencia. El abordaje estatal de la pobreza em Programas de Transferencia Monetarias Condicionadas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventude**. v. 13, n. 91, p. 123-136, 2015.

CLARKE, John et al. Subcultures, cultures and class. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (orgs.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, Birmingham: Universidade de Birmingham, 1982, p. 9-74.

CLARKE, John. Style. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (orgs.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, Birmingham: Universidade de Birmingham, 1982, p. 175-191.

COLEMAN, James S. **The adolescent society**. The social life of the teenagers and its impact on Education. Nova Iorque: Macmillan Company, 1961.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

COOMBS, Philip H. Nonformal Education: Comparative Studies. In **The International Encyclopedia of Education**. Research and studies. v. 6; M – O, 1985, p. 3536-3558.

CORROCHANO, Maria C. **O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa**

- Trabalho no município de São Paulo. 2008. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06042009-102813/pt-br.php>> Acesso em: 8 out. 2014.
- COSTA, Juan Carlo de Carvalho. Desigualdade social, modernidade periférica e reconhecimento: a teoria social pós-crítica e o programa PROJOVEM. **Ciências Sociais Unisinos**. v. 46, n. 2, p. 156-167, 2010.
- COSTA, Márcio da. ProJovem – notas sobre uma política nacional para jovens de baixa escolaridade. **Revista Contemporânea – UFRJ**, 20---. Disponível em <www.revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1527> Acesso em: 25 jun. 2015,
- CRUZ, R. R. **Emergencia de culturas juveniles**. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2012.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 40-52, 2003.
- DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DE TOMMASI, Livia. Espaços e tempos de participação. Jovem brasileiro, espaços e tempos de participação política. **Salto para o Futuro**. Boletim 24. Debate – Juventudes em rede. TV Escola, SEED-MEC, p. 12-20, 2007.
- DE TOMASI, Livia. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não governamentais brasileiras. **JOVENes**, v. 5, n. 22, p. 246-267, 2005.
- DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 1997. 5 vols.
- DELUIZ, Neise; VELOSO, Bianca. Políticas de educação profissional e enfrentamento da desigualdade: o ProJovem Trabalhador em foco. In: MORAES, Lília C. S., NASCIMENTO, Ilma V. do; MELO, Maria Alice (orgs.). **Pro Jovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído?** Curitiba: Champagnat, 2012, p. 57-84.
- DOMINGUES, José Maurício. Amartya Sen, a liberdade e o desenvolvimento. In: DOMINGUES, José Maurício. **Do Ocidente à modernidade: intelectuais e mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 30-45.
- DUARTE, Marisa R. T. Monitoramento da implementação e o desenvolvimento de políticas públicas em educação: questões teóricas e metodológicas. In: OLIVEIRA, Teresinha R. de; GONTIJO, Cynthia R. B.; CASTRO, Carmen Lúcia F. de (orgs.). **Políticas públicas de juventude: contextos, percepções e desafios da prática**. Barbacena, Belo Horizonte: EdUEMG, 2010, cap. 5, p. 123-139.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p.29-45, 2003.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**. v. 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DURANDI, Olga Celestina da Silva; FURINI, Doris Regina Marroni. Os jovens e os programas educativos em Florianópolis: uma frágil relação? In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007, p. 83-108.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**, 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EAGLETOWN, T. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates, 2003.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ÉPOCA. Quase metade dos adultos não completou o ensino fundamental, diz IBGE. 19 dez. 2012. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/12/quase-metade-dos-adultos-nao-completou-o-ensino-fundamental-diz-ibge.html>> Acesso em: 6 mar. 2015.

ERIKSON, Erik. **Sociedade y adolescencia**. 11. ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.

FERNANDES, Renata Sieiro. Formação de educadores e o trabalho na educação não formal: juventude, cidade e tempo livre. **Comunicações**. v. 19, n. 1, p. 57-70, 2013.

FERREIRA, Roselaine Gonçalves de F. Como estudar se não tenho com quem deixar meus filhos?: Um estudo sobre as salas de acolhimento do ProJovem Urbano. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia, GO, **Anais...** ANPED, Goiânia, GO, 2013. Disponível em <www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt18_posteres_aprovados/gt18_2846_texto.pdf> Acesso em: 10 maio 2014.

FORACCHI, Maria Alice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, Edusp, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Isaurora Cláudia M. de. **Entre a Escola e a ONG**: Dilemas e Perspectivas do Encontro entre Educação Formal e Não-formal na Vida de Jovens da Periferia de Fortaleza. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30, 2006, Caxambu, MG, **Anais...** ANPOCS, Caxambu, MG, 2006. Disponível em <<http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/jovensEscolaONGFortaleza.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2013.

FREITAS, Maria V.; PAPA, Fernanda de C. (orgs.). **Políticas públicas**. Juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FURIATI, Nídia Maria de Ávila. **Juventude e Estado no Brasil**: a lógica constituinte do Conselho Nacional da Juventude no Governo Lula. 2010. 360 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. DROIT À L'ÉDUCATION: SOLUTION À TOUS LES PROBLÈMES OU PROBLÈME SANS SOLUTION?, 2005, Sion, Suisse. **Anais...** Institut International des Droits de L'enfant, Sion, Suisse, 2005. Disponível em <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf> Acesso em: 18 fev. 2015.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco. (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não formal como acontecimento**. 2009. 440 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel da questão social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2, 2008, São Paulo, SP, **Anais...** Faculdade de Educação da USP, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/StrictoEducacao/pdf/mesa_8_texto_valeria.pdf> Acesso em: 18 fev. 2015.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação Não formal: um mosaico. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Setembro, Campinas; CMU, 2007, p. 31-52.

GEBER, S. P. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**. 2010. 149 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da G. Educação não formal na pedagogia social. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, São Paulo, SP, **Anais...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn> Acesso em: 18 fev. 2015.

GONDIM, Edinólia P.; LORDÊLO, José A. C.; MORAES, Lília C. S. de. ProJovem e os movimentos que o produziram: da reforma educativa às determinações internacionais. In: MORAES, Lília C. S., NASCIMENTO, Ilma V. do; MELO, Maria A. (orgs.). **Pro Jovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído?** Curitiba: Champagnat, 2012, p. 21-55.

GONDIM, Edinólia; MORAES, Lília Cristina Silveira de. Juventude e cidadania no contexto do ProJovem Urbano: repercussões na vida dos egressos. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2014.

GONZÁLES, Zuleika K.; GHARESCHI, Neuza M. de F. O protagonismo social e o governo dos jovens. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud**. v. 7, n. 1, p. 37-57, 2009. Disponível em: <www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> Acesso em: 10 maio 2014.

GROPPO, Luís Antonio. O jovem educando e o jovem voluntário, segundo gestores de práticas socioeducativas em dois municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP. In: REUNIÃO

NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** ANPEd. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3474.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

GROPPO, Luís Antonio et al. **Sociologia da Educação Sociocomunitária**: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Setembro, 2013.

GROPPO, Luís A.; COUTINHO, Suzana C. A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 20-33, 2013.

GROPPO, Luís Antonio; MARINHO, Elaine; COSTA, Débora Luci. O campo das práticas socioeducativas e a assistência social. In: GROPPO, Luís Antonio et al. **Sociologia da Educação Sociocomunitária**: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Setembro, 2013, cap. 6, p. 225-252.

GROPPO, Luís Antonio. Dos prazeres e das performances nos esportes e nas artes: considerações sobre as práticas socioeducativas para jovens das camadas populares. In: SILVA, Odair Marques da et al. (orgs.). **Pedagogia social**. Animação sociocultural: um propósito da pedagogia social. São Paulo: Expressão & Arte. 2012, p. 120-132.

GROPPO, Luís Antonio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. v. 13, n. 25, p. 9-22, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e juventude como técnicas sociais na obra de Karl Mannheim. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, v. 5, n. 9, p. 233-256, 2003.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUERREIRO, P.; MASSA, A; DURAN, K. El 'amor pasional' a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica em proceso de desafiación. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventude**. v. 9, n. 1, p. 173-190, 2011.

HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (orgs.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, Birmingham: Universidade de Birmingham, 1982.

HARDT, Michael; Negri, Antonio. **Império**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, Octávio. O jovem radical. In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da Juventude**, vol. I, Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 225-242.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Desigualdade e pobreza: lições de Sen. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Dossiê Desigualdade, v. 15, n. 42, p. 113-122, 2000.

KIRCHHEIM, André; SCHMIDT, João Pedro. Quais políticas para quais juventudes? **Revista Direito e Práxis**. v. 5, n. 8, p. 28-48, 2014.

KONDER, Leandro. Walter Benjamin. **O marxismo da melancolia**, 2. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KRAUSKOPF, Dina. Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. **JOVENES. Revista de Estudios sobre la Juventud**. México, v. 8, n. 21, p. 26-39, 2004.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia Simétrica**. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LEÃO, Geraldo e NONATO, Symaira P. Políticas públicas juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4 p. 853-848, 2012.

LEÃO, Geraldo M. P. Educar, ocupar, vigiar: alcances e limites de um programa para jovens pobres. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 319-340. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Geraldo.pdf. Acesso em: 03/fev./2013.

LEÃO, Geraldo M. P. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. **Anais... ANPED**, Caxambu, MG, 2004. Disponível em <http://cgca.com.br/userfiles/file/Uma%20analise%20de%20um%20programa%20%20Anped.pdf>. Acesso em: 03/fev./2013.

LEHER, Roberto. Manifestações massivas têm origem na esquerda. **Controvérsia**. Disponível em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=16135>.> Acesso em: 28 ago. 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.

LIBERATO, Léo Vinicius Maia. **Expressões contemporâneas de rebeldia: poder e fazer da juventude autonomista**. 2006. 315 f. Tese (doutorado em sociologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli M. Evolução da pesquisa em Educação. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986, p.1-10.

LYRA, Jorge et al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de um sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes**. v. 22, n. 57, p. 9-21, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 173-205, 2005.

MAMORÉ, Luzia N. et al. Escola pública e educação não formal: caracterizando o Programa ProJovem Campo. **Revista Histedbr On-line**, n. 50 (especial), p. 194-208, 2013. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/escola-publica-e-educacao-nao-formal-caracterizando-o-programa-projovemcampo/at_download/file.> Acesso em: 20 out. 2014.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MANNHEIM, Karl; W. A. C. STEWART. **Introdução à Sociologia da Educação**, São Paulo: Cultrix e Edusp, 1972.

- MANNHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**, São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da juventude**. Vol. I, Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 69-93.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventude es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (editor). **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 13-30.
- MARQUES, Glaziela C. S. Acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: do direito a implementação da ação educativa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 192-210, 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 06/março/2015.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo César. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reeducacao/article/view/2910/1664>.> Acesso em: 3 mar 2013.
- MARTINS, Luciano. **A “Geração AI-5” e Maio de 68**: duas gerações intransitivas. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2004.
- MARTINS, Marcos Francisco. Lições dos “rolezinhos”. **Correio Popular**. Campinas-SP, 25 jan. 2014, p. A2.
- MARTINS, Marcos Francisco GROppo, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, 2010.
- McROBBIE, Angela; GARBER, Jenny. Girls and subcultures. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (orgs.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, Birmingham: Universidade de Birmingham, 1982, p. 209-222.
- MEDAN, Marina. “Proyecto de vida?” tensiones em un programa de prevención del delito juvenil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventude**. v. 10, n. 1, p. 97-91, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a04>.> Acesso em: 10 fev. 2014.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, p. 5-15, 1997.
- MENDONÇA, Viviane M.; LEITE, Kelen C. Uma análise sobre as relações entre educação, juventude e movimentos sociais: o hip hop brasileiro. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 73-85, 2013.
- MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.
- MORAES, Lília C. S., NASCIMENTO, Ilma V. do; MELO, Maria Alice (orgs.). **Pro Jovem**: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído? Curitiba: Champagnat, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, 2001.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Vol. I – Neurose. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

MUNICÍPIO DE SANTA BARABARA D'OESTE. Disponível em:

<<http://www.santabarbara.sp.gov.br>> Acessado em 5 nov. 2014.

MURDOCK, Grahan; McCRON, Robin. Conscioueness of class and conscioueness of generation. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (orgs.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, Birmingham: Universidade de Birmingham, 1982, p. 192-207.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, Osmar et. al. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO; MEC; ANPED, 2007. p. 253-283. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: 8 set. 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo**. 2. ed. Brasília: Editora Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

OLIVEIRA, Teresinha R. de; GONTIJO, Cynthia R. B.; CASTRO, Carmen L. F. de (orgs.). **Políticas públicas de juventude: contextos, percepções e desafios da prática**. Barbacena, Belo Horizonte: EdUEMG, 2010.

ORTIZ, Renato. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Bourdieu: Sociologia**. (Col. Os Grandes cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983, p. 5-30.
PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, p. 267-280, 2012.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PAIS, José Machado. Lazeres e sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**. v. XXV, n. 108-109, p. 591-644, 1990. Disponível em: <www.analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034680R2wZZ4cf6Tl39AV5.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PAPA, Fernanda de C.; FREITAS, Maria V. (orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: UNICAMP/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007.

PARSONS, Talcott. A classe como sistema social. In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da juventude**. vol. III. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 47-76.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, p. 15-24, 1997.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, 2011.

PINHEIRO, Leandro. Identidades e individuação na prática do *break*: narrativa sobre as experiências de jovens do Restinga Crew. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, SC. **Anais...** ANPED, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em <<http://anped.org.br/biblioteca/item/identidades-e-individuacao-na-pratica-do-break-narrativa-sobre-experiencias-de>>. Acesso em 20 mar. 2016.

PREFEITURA DE AMERICANA. Disponível em: <<http://www.americana.sp.gov.br>> Acesso em: 5 nov. 2014.

RIBEIRO, Cynara; SILVEIRA, Olívia M.C.; RISTUM, Marilina. Análise das causas da evasão no Pro Jovem em Salvador (BA) a partir da percepção dos concluintes dos projetos. In: MORAES, Lília C. S.; NASCIMENTO, Ilma V. do; MELO, Maria Alice (orgs.). **Pro Jovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído?** Curitiba: Champagnat, 2012, p. 268-289.

RIBEIRO, Elaine. Políticas Públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho e FREITAS, Maria Virgínia de. (orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 25-44.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RODRÍGUEZ, Ernesto et al. **Políticas públicas de/para/com as juventudes.** Brasília: UNESCO, 2004.

RODRÍGUEZ, Ernesto. Políticas Públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos, al desarrollo de una perspectiva generacional. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.** v. 1, n. 2, 2003.

RUMMERT, Sônia Maria; ALBEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação.** v. 18, n. 54, p. 717-738, 2013.

RUMMERT, Sônia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15, n. 45, p. 511-528 e p. 595, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Síffo.** n. 2, p. 35-50, 2007.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O oriente como invenção do ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALGADO, Maria U. (org.). **Manual do educador: orientações gerais.** Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

SANTOS, Magnúncia B. S.; NASCIMENTO, Ilma V. do. A ação comunitária desenvolvida pelo Pro Jovem em São Luís (MA): discutindo concretizações. In: MORAES, Lília C. S.; NASCIMENTO, Ilma V. do; MELO, Maria Alice (orgs.). **Pro Jovem: escola, trabalho e cidadania na contramão do discurso instituído?** Curitiba: Champagnat, 2012, p. 155-182.

SANTOS, Rafael. **A publicidade e a representação da juventude.** 1992. 210 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

SANTOS, Sandra P. B. et al. Evasão Escolar no Projovem Urbano: algumas percepções em Vitória da Conquista - Ba (Etapa 2008 a 2010). **ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**, 4, 2013, João Pessoa, PB. **Anais...** Sociedade Brasileira de Administração Pública, João Pessoa, PB, 2013. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP038.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**. Boletim 24. Debate – Juventudes em rede. TV Escola, Secretaria de Educação a Distância-MEC, nov. 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

SILVA, C. F. S.; CASTRO, L. R. de. Para além das fronteiras convencionais do ativismo político: a inserção de jovens em “coletivos fluidos”. In: BEZERRA, H. D.; OLIVEIRA, S. M. de. **Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, p. 14-44.

SILVA, C. N. O. **Experiências educativas com arte e cultura: significados e sentidos das práticas no percurso biográfico de jovens de origem popular**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2012.

SILVA, Enid R. A. da; ANDRADE, Carla C. de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luceni M. (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p. 43-69. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf> Acesso em: 13 jun. 2014.

SILVA, José Humberto da. **Os filhos do desemprego: jovens itinerantes do primeiro emprego**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, Roberto da (org.). III Congresso de Pedagogia social. **Revista de Ciências da Educação**. v. 12, n. 22, p. 167-448, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, **ProJovem Urbano no município de São Gonçalo/RJ e seus impactos sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da UNICAMP/CMU, 2001.

SOFIATI, Flávio M. Juventude e políticas públicas: os governos de FHC e LULA. In: BEZERRA, Heloisa D.; OLIVEIRA, Sandra M. de (orgs.). **Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas**. Goiânia-GO: Cãnone Editorial, 2013, v. 1, p. 131-150.

SOUSA, J. T. Os jovens contemporâneos e a política contra o instituído. In: GROPPPO, L. A.; ZAIDAN FILHO, M.; MACHADO, O. L. (orgs.). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008, p. 117-156.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **Reinvenções da utopia**. A militância política de jovens nos anos 90, São Paulo: Hacker, 1999.

SOUZA, Patrícia Lânis A. de. A participação nas políticas públicas de juventude: caminhos trilhados e caminhos a construir. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Vírignia de (orgs.). **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

SOUZA, R. M. O conceito de protagonismo juvenil. In: B. Espindula (org). **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória**. São Paulo: Instituto ArteCidadania, Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2009a, p. 10-24.

SOUZA, R. M.. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira**.

Adolescência e Conflitualidade. v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=37>> Acesso em: 2 jul. 2014.

SPÓSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar et. al. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 179-215. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/?index.php?option=com_docman&task> Acesso em: 5 fev. 2013.

SPÓSITO, Marília P.; CORROCHANO, Maria C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP.** v. 17, n. 2, p. 141-172, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2013.

SPÓSITO, Marília P. (org.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, 2 volumes. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPÓSITO, Marília P. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. **Educação & Realidade.** v. 38, n. 2, p. 83, 2008. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v33n02/v33n02a07.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2013.

SPÓSITO, Marília P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n. 13, p. 73-94, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?:** iguais e diferentes. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TOURAINÉ, Alain. Juventud y democracia en Chile. **Última Década.** v. 8, n. 1, p. 71-87, 1998.

TRILLA, Jaume. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadota) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino.** n. 24, 1999.

TRILLA, Jaume.. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.** Barcelona: Ariel, 1996.

VARGAS, Joana D.; MARINHO, Frederico C. O Programa Liberdade Assistida em Belo Horizonte. **Educação & Realidade,** v. 33, n. 2, p. 147-162, 2008. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v33n02/v33n02a11.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes.** Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>> Acesso em: 12 nov. 2013.

VINHA, Gisele C. G. Jovens do Programa ProJovem Adolescente em Ribeirão Preto: relações com a educação e processo de individuação. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, Goiânia, GO. **Anais...** ANPED, Goiânia, GO, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt03_posteres_aprovados/gt03_3297_texto.pdf>, Acesso em: 10 maio 2014.

WAISELFISZ, Júlio J. (Coord.). **Juventude, violência e Cidadania:** os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais, In: G. COHN (org.). **Weber.** Sociologia. São Paulo: Ática, 1979, p. 79-127.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Parte 2, São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

AUTOR, COAUTORAS E COAUTOR

Enzo Goussain é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e ex-bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

Lívia Silva Macedo é Bacharel em Ciências Sociais da UNIFAL-MG, ex-bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (PIBIC-CNPq) e Mestranda em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Luís Antonio Groppo é Professor da UNIFAL-MG, Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Doutor em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP).

Micaelli Silveira é Pedagoga pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Unidade Americana-SP, ex-bolsista do PIBIC-CNPq.

Renata Sieiro Fernandes é Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Unicamp, docente no programa de Mestrado em Educação e na Graduação em Pedagogia do UNISAL, Unidade Americana-SP.