

Juventude e direitos de cidadania na educação sociocomunitária

GROPPO, L. A.. Juventude e direitos de cidadania na educação sociocomunitária. In: Maria Aparecida Alkimin; Regina Vera Villas Bôas. (Org.). Direitos Humanos e Sistema Educacional de Dom Bosco. 1ed.São Paulo: Clássica, 2013, v. , p. 115-138.

Luís Antonio Groppo

Professor do Programa de Mestrado em Educação do Unisal.
Pesquisador do CNPq. Doutor em Ciências Sociais.

1. Pedagogia salesiana e educação sociocomunitária

Nas práticas educacionais de Dom Bosco e dos continuadores de sua obra, pode-se identificar uma interessante práxis sociocomunitária. A partir, justamente, desta percepção, foi proposta a Área da Concentração – o tema geral de pesquisas – do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, em 2001. Como indica artigo do principal articulador desta proposta, Paulo de Tarso Gomes (1º sem. 2006), apesar de o mestrado existir desde 1994, funcionando em vários *campi* do Unisal, foi apenas diante das novas orientações do órgão avaliador da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, a Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que esta Área de Concentração foi adotada. O Programa passou a se concentrar na Unidade Americana e, mais importante, buscou no interior da tradição pedagógica salesiana, na própria identidade institucional de quem o mantém, o seu tema principal de pesquisa e ensino: a educação sociocomunitária.

Deste modo, a adoção do tema considerou não apenas a necessidade de especificar melhor o campo de atuação do Programa segundo os critérios da Capes, mas também a de que a própria instituição salesiana reconhecesse “neste projeto a sua trajetória histórica”. Coordenados por Paulo de Tarso Gomes, os docentes do Programa pesquisaram documentos da instituição salesiana e encontraram em alguns deles, construídos por entidades educacionais e obras sociais salesianos no Estado de São Paulo, “a ideia de que a educação salesiana é uma educação sociocomunitária”. (GOMES, 1º sem. 2006, p. 21).

Gomes (1º sem. 2008) destaca a educação sociocomunitária como uma estratégia educacional que articula comunidades ou grupos locais em prol de transformações sociais de alcance mais amplo; para ele, esta estratégia pode ter caráter emancipador,

quando o bem-estar e a autonomia das comunidades e de seus membros são eleitos como objetivos principais, mas também pode ter caráter manipulador, quando instituições como Estado ou igrejas fazem uso desta mobilização para atender interesses distantes daqueles das comunidades.

A educação sociocomunitária é entendida, na qualidade de tema ou “objeto” de pesquisa, como aquelas intervenções educacionais que têm – aos seus propositores, ao menos – claras intenções de impacto social; estas ações tendem a se dar nos ambientes ditos não formais de educação, mas podem acontecer também em ambientes formais, como a escola, quando se trata da mobilização da comunidade do entorno da instituição formal. Em suma, a educação sociocomunitária trata das ações educativas de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade.

Na esteira desta noção exposta por Gomes (1º sem. 2008), propus em minha reflexão sobre a educação sociocomunitária que, independente do contexto em que se aplica – formal ou não formal, ainda que se destaque, ao menos nos últimos anos, o ambiente não formal –, este tipo de intervenção educacional caracteriza-se pelo cultivo do princípio sociocomunitário de relações sociais e humanas. A lógica ou princípio sociocomunitário caracteriza-se por relações sociais que atendem necessidades propriamente humanas: a sobrevivência, cuidado e identidade (em seu viés comunitário) e a liberdade, autonomia e criação (em seu viés societário). O estudo da educação sociocomunitária caracteriza-se, nesta proposta, pela identificação de processos e intervenções educacionais, em destaque em ambientes não formais, mas não exclusivamente, que buscam fomentar as relações de caráter comunitário e societário; também, intervenções que são resistência ou ocupações dos espaços intersticiais deixados pelas lógicas que são predominantes e hegemônicas na contemporaneidade – a lógica do poder (capitaneado pelo Estado moderno) e a lógica do capital, que caracterizam o que chamo de “integração sistêmica”. (GROPPO, 1º sem. 2006, GROPPPO, 2011).

Há de se considerar que o campo dos direitos e da cidadania tem grande relação com o viés societário da educação sociocomunitária. A lógica societária, presente quando a educação enfatiza a autoconsciência, a crítica, a autonomia, a criatividade, a liberdade no campo das ideias e a práxis transformadora, é a base da cidadania e dos direitos do cidadão. A longa e difícil história do desejo humano de “ser mais” (parafreando o grande educador Paulo Freire [2009]) atravessa ou constrói experiências históricas

como as da *pólis*, da democracia e República antigas, das rebeliões dos escravos na Antiguidade e modernidade, das rebeliões camponesas medievais às contemporâneas, das multidões politizadas nas cidades italianas da Renascença, no desejo das classes trabalhadoras expressarem-se nas assembleias, nas organizações fraternais, clubes políticos, sindicatos operários e partidos populares, nas revoluções que deram origem à democracia moderna e à ideia da democracia participativa, nas revoluções que constituíram a moderna linguagem da cidadania e dos direitos humanos, na insatisfação em relação aos limites da democracia representativa e da cidadania tutelada, nas experiências de educação popular na América Latina e no mundo, nos movimentos juvenis – radicais e contraculturais – do século XIX aos nossos dias etc.

Estes episódios, processos e sentimentos, uma pequena amostra do anseio humano pela liberdade e criação, foram atravessados por projetos e práticas educacionais. Eles próprios foram processos socioeducativos ímpares, tantas vezes informais e até inintencionais. Tantas vezes, porém, foram fruto de iniciativas socioeducativas não formais e até formais que deram vazão à insatisfação dos sujeitos diante dos limites dados à sua condição, à consciência da incompletude humana. (FREIRE, 2009).

A educação para a cidadania, como o reconhecimento dos direitos do cidadão e o incentivo para que lutemos por novos direitos, é parte fundamental da educação sociocomunitária, em especial do cultivo que tal educação faz do princípio societário. A educação salesiana, em suas origens, propôs agir no mundo – e não evadir-se dele – em prol de sua humanização, em vez de se omitir diante dos processos de modernização política e industrial. (GOMES, 1º sem. 2006). Demonstrou e nos demonstra que, se há processos históricos que parecem transcender as vontades individuais, e nos carregam aos precipícios da injustiça e da desumanização, há também a possibilidade de agir criativamente para alterar, um pouco que seja, as rotas desta história. Sintonizar-se no tempo e atuar no espaço das pequenas localidades (o “comunitário”), em busca de efeitos mais gerais (o “social”) com o objetivo de fomentar espaços para a liberdade e a criatividade humana, é um dos grandes motes da educação sociocomunitária.

Neste sentido, ela atua em favor da conquista, reconhecimento e luta pelos direitos do cidadão. Vem nos lembrar que a cidadania, bem como os direitos a ela ligados e a própria democracia, não são doações generosas definitivas e inalienáveis, antes, são conquistas históricas (MARTINS, 2000), repletas de limites, contradições e, sobretudo, ameaças abertas ou veladas que, com franqueza ou na surdina, enfraquecem, desafinam

ou corrompem o ideal da cidadania ativa e participativa. O próprio terreno da educação para os jovens das camadas populares, principal tema deste capítulo, tem muitos exemplos de uma concepção e prática de uma cidadania esvaziada de seu sentido mais pleno – como conjunto de direitos do cidadão -, reduzida a “civildade”, “bons modos”, “protagonismo” e “voluntariado”.

Antes do encontro com estas experiências educacionais dos jovens pobres brasileiros, considero necessário revisitar a concepção de juventude que fundamenta este trabalho, pautada na sociologia.

2. Juventude, transição e identidade

As ciências sociais, em especial a sociologia, têm sido utilizadas em minhas pesquisas para discutir o tema das juventudes. O olhar sociológico me parece muito importante na compreensão do que pensam e fazem os jovens sujeitos.

Começo com um alerta, trazido por Pierre Bourdieu (1988). Ele nos fala do risco de fazer uso da linguagem do senso comum na formulação de conceitos sociológicos e do perigo do contrabando de interesses dos poderosos nos temas da pesquisa científica. No caso dos conceitos, o mesmo Bourdieu (1983) criticou o uso sociológico de “juventude” – que, para ele, “é apenas uma palavra”. Quanto aos interesses estabelecidos, pode-se afirmar que hoje, no Brasil, o próprio campo de pesquisa sobre os jovens têm sido levado – ou forçado – a tratar de um tema que se torna quase onipresente: as políticas públicas de juventude.

Ainda sobre o termo juventude, para Bourdieu (1983) ele é um instrumento de demarcação no espaço social. A ideia de juventude tem sido recorrentemente usada, e não apenas nos séculos mais recentes, para demarcar territórios que restringem o acesso de direitos e privilégios. Ela afirma que certos sujeitos, os “jovens”, são incapazes de exercer certas prerrogativas sociais. Esta demarcação mantém privilégios para certos grupos, por serem seus membros considerados como “maduros”. Entretanto, o termo juventude, justamente por ser um instrumento de demarcação, refere-se a algo real na vida social, a algo que tem poder simbólico. Mais recentemente, o termo juventude ganhou uma conotação bastante positiva, como “juvenilidade” (SANTOS, 1992), como padrão de corpo, estado de espírito e comportamento social a ser seguido inclusive por adultos e velhos (a “Terceira Idade”).

Neste sentido, o termo juventude indica formas de ser e de se relacionar que são reais, imaginadas ou desejadas por distintas camadas sociais. Ou seja, como afirmam Margulis e Urresti (1996), a juventude “é mais do que uma palavra”, pois que denota um marco concreto de vivências. Estes sociólogos argentinos afirmam que, apesar de haver realmente uma diversidade de juventudes, há alguns princípios comuns que as norteiam. Primeiro, a moratória social, como realidade ou desejo, a saber, o direito a um período de experiências, a um tratamento mais tolerante em comparação com outras categorias etárias e ao adiamento de certas obrigações sociais (referentes ao trabalho, a constituir família e ter sua própria moradia). Segundo, a experiência geracional, como já afirmava Karl Mannheim, ou seja, é toda uma geração que tende a passar por experiências históricas e sociais comuns, compartilhando tais experiências que podem possibilitar uma “unidade de geração” (uma forma comum de sentir o mundo e interpretar os fatos presentes, distinta do modo que o fazem as gerações precedentes). Enfim, como terceiro elemento que tende a marcar a condição juvenil, a moratória vital, ou seja, uma maior disponibilidade de energia, vitalidade e tempo de vida do jovem em comparação com adultos e idosos.

Um novo alerta deve ser feito, a respeito da sociologia da juventude. É que o olhar sociológico é um dos possíveis focos sobre a realidade, é uma das formas de compreensão da juventude, ao lado, por exemplo, da psicologia, das ciências biomédicas e da antropologia. O destaque que a sociologia dá aos aspectos sociais da condição juvenil não pode ser absolutizado, sob o risco de reduzir a nossa capacidade de compreender os fenômenos relativos à juventude.

Do ponto de vista sociológico, considero que a juventude é uma categoria social, um componente da estrutura das categorias etárias das sociedades modernas e contemporâneas. As sociedades modernas e contemporâneas fundam suas bases não apenas na estrutura das classes sociais, como classicamente se destacou, mas também nesta estrutura das categorias etárias, em que as idades semelhantes (infância, juventude, maturidade e velhice) se agrupam em instituições ou coletivos informais. (GROPPO, 2000).

O olhar sociológico se atenta para o caráter social e coletivo da condição juvenil. Primeiro, como dito, porque toda uma geração tende a viver semelhantes experiências

históricas e sociais, bem como a compartilhar a moratória social. Segundo, porque os jovens tendem a formar grupos (oficiais ou informais).

Deve se destacar também a dialética da condição juvenil. A realidade social é contraditória, palco de disputas e de conflitos entre interesses e concepções de mundo diversas. Isto também se dá no que se refere aos grupos juvenis e às relações etárias. As instituições sociais modernas procuraram moldar as juventudes em grupos controlados por elas (escolas, universidades, grupos ligados a partidos e igrejas, mercado de consumo juvenil etc.). Mas há a possibilidade de ação de resistência ou diferenciação dos jovens aglutinados nestes grupos, e a formação de grupos juvenis informais tidos outrora, mas também ainda hoje, como “desviantes”, “boêmios”, “radicais”, “delinquentes”.

Além de dialética, a condição juvenil é múltipla – propriedade que tem se destacado ainda mais na contemporaneidade. Não há um único modo de viver a condição juvenil. Há, antes, juventudes, em vez de uma juventude uma e coesa. A diversidade se deve tanto à desigualdade socioeconômica, própria das sociedades capitalistas, quanto à multiplicidade resultante da complexificação da vida contemporânea. Esta diversidade acolhe em seu seio, em um primeiro momento, elementos dificultadores da vivência da juventude. Elementos como o fato de pertencer às classes trabalhadoras, ser oriundo de família de baixa renda, do campo, do gênero feminino e de etnias minoritárias. Em contrapartida, a multiplicidade de juventudes também deriva da abertura de espaços individuais e coletivos de criação sociocultural, diante da retração do poder de certas instituições socializadoras do “mundo adulto”.

Debates mais recentes no campo das ciências sociais, atentos aos novos teores das práticas coletivas, têm colocado em questão a concepção clássica da juventude como mera “transição ao mundo adulto” e relativizado a “moratória social” como marco da juventude. Têm valorizado a vivência da juventude em si mesma e indicado a multiplicidade de trajetórias pessoais e de transições para a dita maturidade. Ótimo painel destas proposições está em Carrano (2011). Ele afirma que o novo contexto juvenil “embaralha” o que se concebia classicamente como marcas do jovem e do adulto, bem como a própria ideia de transição à vida adulta. Por um lado, dificuldades socioeconômicas dificultam a independência financeira e a capacidade de formar um novo lar, atrelando o jovem por mais tempo à sua família de origem. Por outro, há maior

autonomia dos jovens para a construção de seus acervos e identidades culturais em relação às instituições do “mundo adulto”: os jovens tornam-se mais ativos na seleção das “diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente” e a identidade torna-se mais escolha que imposição (CARRANO, 2011, p. 245).

Se os jovens ainda transitam, de múltiplas formas, ao mundo adulto, ao mesmo tempo também “experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades diante do futuro”. (CARRANO, 2011, p. 242). A juventude, neste sentido, deveria ser vista não apenas como etapa de transição, mas como “momento do ciclo da vida, com finalidade intrínseca”, como “lugar e tempo social” em que os sujeitos jovens dão – em porção importante – a direção de seus destinos. Momento em que fazem relevantes “escolhas biográficas”. (CARRANO, 2011, p. 241). Talvez valha para o jovem o que Severino Antonio e Katia Tavares (2013, p. 17) apontam sobre a criança, ou seja, que ela “precisa ser assim reconhecida: um sujeito humano em formação, vivendo uma idade que não é apenas uma fase de passagem para a idade adulta, mas uma das dimensões da existência humana”.

Assim como demonstrara pesquisa analisada por Abramo (2005), “nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta” (CARRANO, 2011, p. 245) e, em especial para jovens das camadas populares, alguns tradicionais “marcos” da vida adulta, como a entrada no mundo do trabalho, gravidez, maternidade ou paternidade, chegam enquanto eles ainda vivenciam certas experiências de juventude.

Esta relativa ambiguidade da condição juvenil contemporânea não é mais exclusiva dos jovens brasileiros, e é vivida mesmo por jovens de países onde os direitos sociais mais pareciam consolidados, como os da Europa. Ela é indício da história contraditória recente dos direitos da infância e da juventude no Brasil, assunto discutido a seguir.

3. Juventude e direitos de cidadania

A história do século XX e do início do atual assistiu a expansão da juventude como categoria social e como direito, Isto não se deu apenas no interior das sociedades europeias e norte-americanas – caminhando das elites em direção às classes médias e trabalhadoras – mas também para o exterior das sociedades ditas “ocidentais”.

Entretanto, nas sociedades fora da Europa e dos Estados Unidos, tanto quanto o direito à infância e outros direitos sociais, a juventude, na maior parte do tempo, foi para a maioria das pessoas apenas um desejo. As sociedades ditas “em desenvolvimento” muitas vezes fizeram da infância e da juventude, tanto quanto os padrões “ocidentais” de crescimento econômico, uma meta de civilização, um indicador de excelência. Constituíram tanto projetos imensos de desenvolvimento econômico quanto leis e instituições que supostamente protegeriam a infância e os jovens.

Em ambos os objetivos, normalmente se atingiram resultados práticos quase sempre muito aquém do esperado. No primeiro, revelando a posição subordinada e dependente destas nações à economia mundial. No segundo, ajudando a expressar as contradições e os limites da cidadania num mundo capitalista baseado na concorrência e na acumulação de capitais – em vez da solidariedade e da acumulação de felicidade.

O Brasil viveu no final do século passado e no início do atual uma quase justaposição no tempo de dois processos antitéticos, o que criou uma situação bastante dilemática no campo dos direitos da infância e juventude. Um destes processos é o da extensão dos direitos sociais. O outro é justamente o da “flexibilização” – diga-se, precarização – destes direitos.

O primeiro processo é o da consolidação legal (não necessariamente real) de um Estado Social pela Constituição de 1988 (que, não à toa, foi chamada de “Constituição Cidadã”). Ela foi fruto de um entrelaçamento entre forças sociais progressistas de caráter crítico ao capitalismo (de partidos que representavam os trabalhadores, tendências socialistas e movimentos sociais) e forças pró-capitalistas que ainda adotavam um “processo civilizador” embutido em seu modelo de modernização. Este processo tende a reconhecer direitos sociais gerais nos moldes do Estado de Bem-Estar europeu, para além dos direitos seletivos, distribuídos sobremaneira aos trabalhadores urbanos assalariados desde os tempos do populismo de Getúlio Vargas. (CARVALHO, 2002).

Mas há um segundo processo, o da implementação – paulatina e atrasada em relação a países como Inglaterra e Estados Unidos, mas firme – de reformas sociais e econômicas de caráter “neoliberal”. Tal implementação se dá justamente – via Executivos eleitos a partir de Collor – pelo mesmo Estado que deveria implementar os novos direitos constitucionais. Estado este pressionado pelo capital mundial e por instituições

financeiras supranacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial. (GRAY, 1999, CHOSSUDOVSKY, 1999).

Num primeiro momento, após a aprovação da Constituição de 1988, foi dado início a um interessante processo de reconhecimento de direitos sociais. Isto ficou evidente com a criação em 1990 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que regulamentou os direitos especiais para crianças e adolescentes reconhecidos pela Constituição promulgada dois anos antes. Para a criação do ECA, assim como para a Constituição, foram fundamentais – como pressão social para a regulamentação e ajudando a ditar o conteúdo das leis – os movimentos sociais, os quais traziam uma concepção bastante politizada e crítica a respeito do que seria a “sociedade civil”. (KALOUSTIAN, 1998).

Mas os passos seguintes, de aplicação dos direitos constitucionais relativos às categorias etárias mais sensíveis – bem como de outras categorias sociais que necessitam de assistência social –, foram bem mais lentos e menos efetivos, como a criação da LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social) e o Estatuto do Idoso. Não se trata apenas de inércia do Estado, ou seja, a manutenção de seus aspectos tradicionais clientelistas, patrimonialistas, fisiologistas, corruptores e corrompidos. Também, não se trata apenas da ineficácia relativa do Estado. É, além disto tudo, e provavelmente acima de tudo isto, o fato de que o Estado passa a implementar reformas neoliberais, por meio dos governos executivos federais, desde Collor aos governos de Fernando Henrique Cardoso e, em parte, no primeiro governo Lula. Especialmente nos tempos de Collor e Fernando Henrique, muitas vozes ditas respeitadas, dentro dos governos, nas mídias e até na academia, fizeram fortes críticas ao “excesso” de direitos previstos pela Constituição.

Nestas reformas e ações, o Estado é colocado a serviço das necessidades e interesses do capital transnacional, como a garantia de superávit público necessário para socorrer capitais em momentos de crise. O lado “interventor” do Estado na economia se mantém, agora não tanto para garantir o equilíbrio nas relações entre capital e trabalho, mas principalmente para servir melhor ao capital. Em seu braço social, o Estado sofre grave recuo, com a intenção de destinar mais recursos para socorrer os capitais e para baratear a mão-de-obra, deixando mais gente disponível para aceitar quaisquer ocupações. (IANNI, 1997).

Neste sentido, observou-se ao menos até o primeiro governo Lula, no que se refere às políticas sociais (principalmente aquelas relativas a crianças e jovens), uma lentidão na

regulamentação dos novos direitos sociais garantidos constitucionalmente, e, após a regulamentação, a demora ou a parcialidade da aplicação destas novas leis. Também, o crescente discurso e prática – principalmente nos anos de Fernando Henrique Cardoso – de passar ao “Terceiro Setor” o cuidado com o social. Outros problemas foram o crescente colapso dos sistemas estatais de educação, principalmente aqueles destinados a crianças e jovens das camadas populares, e o aumento de práticas de caráter repressivo no trato para com crianças e jovens “em conflito com a lei” – ou supostamente em conflito com a lei – e até mesmo uma maior legitimação destas práticas. Neste último item, inclui-se a continuidade do uso de instituições pautadas pelo modelo FEBEM (Fundação de Bem-Estar do Menor) – renomeado no Estado de São Paulo como “Fundação CASA” – e presídios para “resolver” problemas relacionados ao conflito com a lei e à criminalidade, quando não a execução, principalmente de jovens criminosos ou simplesmente “suspeitos” por agentes de segurança do Estado ou grupos de extermínio. (ADORNO, jul.-dez. 2002).

Aos poucos, o viés político-ideológico do Estado capitalista modificou-se, bem como as diretivas dos organismos econômicos mundiais, especialmente o Banco Mundial: de uma concepção neoliberal ortodoxa, intransigente com a intervenção estatal no que se refere à proteção social das camadas populares, a uma concepção do “neoliberalismo da Terceira Via”. (NEVES, 2005). Em suma, a Terceira Via reconhece o papel do Estado como fomentador de iniciativas econômicas (a ser realizadas por grupos privados ou parcerias público-privadas), como “gestor” ou articulador de políticas sociais (que devem ser efetivadas preferencialmente por organizações da sociedade civil) e incentivador da participação do cidadão comum em questões locais e focalizadas. (MARTINS e GROppo, 2010). Os governos de Fernando Henrique Cardoso afirmaram seguir tal modelo político-ideológico, mas suas práticas e os resultados delas aproximaram-nos mais da versão ortodoxa do neoliberalismo. Já os governos de Lula foram mais coerentes com o programa da Terceira Via, apesar de não sentirem-se à vontade com esta associação.

No primeiro governo Lula e no início do segundo, no que se refere às políticas sociais para as juventudes, passou a se falar ainda mais em “políticas públicas para a juventude” e de “protagonismo juvenil”, enquanto a institucionalização destas políticas teve caráter tímido ou focado em uma questionável concepção dos jovens como “problema social”.

O novo tom do discurso social e a implementação de algumas ações em favor dos jovens indicam uma intenção de proteger diferencialmente os jovens, fundada em uma concepção atenuada do neoliberalismo, bem como certa retomada do processo de reconhecimento dos direitos sociais iniciado com a Constituição de 1988, uma espécie de recuperação de um projeto “moderno” de cidadania e proteção social.

Movimentos no interior da sociedade, entretanto, têm trazido sérias preocupações, como a defesa feita por parte da opinião pública do rebaixamento da idade penal. Também, o aumento de mortes violentas de jovens pobres – principalmente do sexo: “Recente diagnóstico da UNESCO aponta que as mortes violentas entre jovens pobres (no Brasil), na faixa etária entre 15 e 24 anos, cresceram 88,6% no período de 1993 a 2002”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005, p. 354).

Temos, assim, jovens das classes populares vivendo numa situação dilemática: de um lado, o reconhecimento de seus direitos, a expansão do acesso à escola e o aumento da escolaridade, mas, de outro, índices alarmantes de violência e dificuldades imensas no mundo do trabalho.

Diante destas e outras dificuldades dos jovens brasileiros, em especial os das camadas populares, têm sido há vários anos propaladas as chamadas “políticas públicas da juventude”. Sua associação ao campo dos direitos sociais parece um movimento positivo, a ser valorizado, ainda que continue a me causar desconforto a própria expressão “políticas públicas”, um pleonasma, já que entendo que toda política se refere – ou deveria se referir - ao que é “público”.

Segundo Castro (2011), o tema “políticas públicas de juventude” torna-se mais visível no Brasil a partir dos anos 1990. Contudo, fundamentava-se na concepção da juventude problema, a “juventude em situação de risco”, ou, diversamente, em uma ideia mais generosa mas ainda inocente, da “juventude solução” (como o “protagonismo juvenil”). Já nos anos 2000, o tema ganhou bem mais visibilidade, diversificaram-se as leituras, e mesmo que tenham permanecido concepções anteriores, ganhou força “o reconhecimento da categoria [juventude] como sujeito demandante de direitos sociais”. (CASTRO, 2011, p. 282). Carrano (2011, p. 235) reforça a ideia de que é preciso cada vez mais afirmar as políticas públicas de juventude “[...] no debate mais amplo dos direitos sociais e do combate às desigualdades, condição que julgo imprescindível para

superar o caráter periférico e compensatório das ações públicas relacionadas com a juventude no Brasil”.

Se no início do século XXI, o Brasil estava bastante atrasado em relação às políticas públicas para a juventude, sem nenhuma institucionalidade responsável pelo assunto (como um ministério ou secretaria nacional), desde então constituiu-se um campo específico destas ações para a juventude, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) em 2005 e a Primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude (com 400 mil participantes) em 2007-2008. Elaboram-se diretrizes para a política nacional de juventude, inclui-se a juventude na Constituição Federal (por meio da Emenda Constitucional 65/2010) e foi aprovado o Estatuto dos Direitos da Juventude pela Câmara dos Deputados (PAPA, FREITAS, 2011) – que tramita agora no Senado Federal.

Do ponto de vista educacional, destaca-se a enorme expansão do ensino médio, um dos responsáveis pelo aumento dos anos de escolaridade dos jovens brasileiros: atualmente, o maior nível de escolaridade já alcançado pela juventude na história do Brasil. E a Emenda Constitucional 59/2009, encaminhada pelo governo federal, aprovada como Lei 12.061, de 27/out./2009, tornou obrigatória a frequência escolar para quem tem de 4 a 17 anos – outrora, o ensino médio era direito mas não dever – prevendo a universalização do ensino médio público e gratuito. (RIBEIRO, 2011).

Há realmente um aumento das institucionalidades políticas, nos últimos anos, no que se refere aos jovens, não apenas graças à criação da Secretaria Nacional de Juventude, mas também com as inúmeras secretarias, coordenações, assessorias e conselhos de juventude em muitos estados e municípios. Mas tal institucionalidade das políticas públicas de juventude tem muitas fragilidades, segundo Carrano (2011), graças a sua fragmentação, à superposição de ações, à inconsistência do marco legal, às descontinuidades administrativas, aos orçamentos pequenos, à falta de recursos humanos e materiais e à ausência de indicadores sociais sólidos.

Estas políticas têm sido fruto muito mais do que os seus propositores intuíram ser as necessidades dos jovens, pois não se buscou provocar espaços efetivos de diálogo para que os próprios jovens apontassem “caminhos e demandas”. Além de projetos

“preconcebidos por lógicas adultas”, houve a “invenção de personagens” (como o jovem “protagonista”) e muitas ações baseadas “em concepções idealizadas e instrumentalmente manipuladas” via “planos de ação hierarquicamente concebidos” e por vezes sob a direção, “ainda que moral, de agências internacionais de desenvolvimento”. (CARRANO, 2011, p. 241).

No campo da educação escolar, em 2009, 14,8% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam fora da escola, e 32,8% dos jovens de 18 a 24 anos deixaram de estudar sem completar o ensino médio. Ainda que o ensino médio tenha assistido uma grande expansão, como dito, ele ainda não se universalizou: em 2006, apenas 47,7% da população de 15 a 17 anos estava matriculada neste nível e só 43,1% da população de 18 a 21 anos o havia completado. São altos os índices de abandono, ainda maiores que os de reprovação. O ensino médio continuava precário, sem bons equipamentos (como bibliotecas e laboratórios), sem professores de várias disciplinas “e, sobretudo, sem diálogo com as novas práticas culturais dos jovens”. (RIBEIRO, 2011, p. 33).

Este item se encerra mostrando os avanços mas também as contradições e os limites das políticas públicas de juventude e da expansão do ensino médio no Brasil, práticas e locais que poderiam provocar o avanço da cidadania e dos direitos do cidadão, em especial para os jovens. Mas, o que a educação sociocomunitária pode acrescentar a estes debates?

4. A expressão da educação sociocomunitária no campo das práticas socioeducativas

Há tempos, no Brasil, vêm se tornando mais nítidos os contornos de um campo de práticas educativas que tem características próprias, distintas das escolares. Práticas que combinam o educativo com o “social”, de modo que proponho que sejam denominadas de práticas socioeducativas, inspirado inclusive pelo termo “medidas socioeducativas” – uma das ações previstas pelo ECA para os adolescentes em conflito com a lei, ação que tão bem ilustra a intenção reparadora, preventiva e inclusiva subjacente àquelas práticas.

Este campo tem a educação como uma de suas mais importantes fontes históricas. Para a educação popular, as práticas educativas se destinavam a sujeitos marginalizados ou excluídos do sistema escolar – como as campanhas de alfabetização popular – e/ou à formação da consciência política de partícipes de movimentos coletivos das classes

trabalhadoras. A educação era um meio de contribuir para a conscientização destes sujeitos, que se tornariam capazes de atuar como atores de sua própria história e intervir por meio de lutas sociais na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. O adjetivo “social” referia-se às estruturas de classe de uma sociedade desigual, injusta e fundada na exploração dos trabalhadores, bem como à luta pela superação destas estruturas. (BRANDÃO; ASUNPÇÃO, 2009).

Mais recentemente, em especial nos anos 1990, ganhou força o termo educação não formal – outro conjunto de práticas e concepções que contribuiu para a constituição do campo das práticas socioeducativas. Este termo, apesar de em suas origens ser concebido para referenciar um tipo de educação que serviria como reparador das falhas da educação escolar (“formal”) ou até mesmo como sua substituta em países “subdesenvolvidos”, carentes de recursos financeiros, ganhou nova e interessante conotação no Brasil dos anos 1990. (GARCIA, 2007). Ele se referia a uma série de metodologias e estratégias educacionais mais flexíveis e abertas à livre participação dos educandos, desenvolvidas por educadores, organizações e “projetos” que realizavam práticas educacionais para além da escola. Práticas cujo objetivo não era a certificação ou diploma, alheias à regulamentação do Estado. (PARK; FERNANDES, 2005).

A educação não formal ganhou força em um momento em que as organizações da “sociedade civil”, do “terceiro setor” e as ações de “responsabilidade social” obtinham importante destaque no espaço público. Enquanto isto, decrescia o reconhecimento dos movimentos sociais, outrora tão importantes na luta contra o Regime Militar e na criação de uma atmosfera política responsável pelo reconhecimento de importantes direitos sociais pela Constituição de 1988. (PAOLI, 2002, ARANTES, maio 2000).

Em contrapartida à suposta não regulamentação pelo Estado, as práticas socioeducativas, embaladas tantas vezes pelo rótulo da “não formalidade”, foram ganhando reconhecimento dos governos, na forma de parcerias e de repasse de verbas públicas (para o exercício de ações sociais diversas). Não tardaria a vir a sua institucionalização, na forma de legislações, normatizações e órgãos regulamentadores. As práticas socioeducativas iam deixando de ser a arena de movimentos anti-sistêmicos ou o terreno aberto para criativas e flexíveis ações educacionais.

Elas passam a ser cada vez mais campo subsidiário de diversos sistemas oficiais, como o sistema da assistência social, o sistema judiciário relativo a crianças e adolescentes e o campo das políticas públicas de juventude. Modelarmente, os sistemas oficiais prescrevem as práticas socioeducativas, enquanto as instituições, organizações ou “projetos” as realizam, em troca de verbas públicas e reconhecimento institucional.

O discurso predominante no campo das práticas socioeducativas não é mais o da transformação das estruturas sociais, como era a proposta da educação popular, nem o da invenção de práticas educativas mais livres, ainda que planejadas, como propunha a educação não formal. Passa a ser o da “inclusão dos excluídos”, a saber, daquela porção das camadas populares consideradas como estando socialmente “vulneráveis”, em “situação de risco” ou em condição de “exclusão”. As práticas socioeducativas seriam medidas de prevenção do risco aos vulneráveis, ou de inclusão dos marginalizados, trazidos de volta ao bom convívio com a sociedade. A pedagogia social tem construído o discurso que melhor se adequa a este objetivo de prevenção e inclusão (CALIMAN, 2º sem. 2010), para o qual o campo das práticas socioeducativas tem sido destinado pelos sistemas oficiais de assistência social, judiciário e políticas públicas.

Uma interpretação dos objetivos da pedagogia salesiana enxergaria perfeita adequação entre ela e a retórica da “inclusão social”. É o que, efetivamente, diversos comentadores têm feito. É uma possibilidade, mas penso que existem outras interpretações. Uma delas está contida na proposta da educação sociocomunitária.

Concebida como educação sociocomunitária, a educação salesiana é levada a enfatizar o trabalho local, comunitário, com as pessoas em situação de injustiça e exploração. Mas não se trata meramente de “adaptá-las” às estruturas sociais e econômicas já dadas. Percebe-se que tais estruturas são as verdadeiras responsáveis pelas injustiças, “vulnerabilidades” ou “riscos”, e não a má vontade, preguiça, incapacidade congênita ou a falta de “capital social” dos indivíduos ditos “excluídos”. E, ainda que a educação sociocomunitária, nesta versão que defendo, reconheça que tais estruturas são o fruto de mutações históricas, elas não são reificadas e tratadas como alheias à práxis humana. As intervenções locais visam, sobretudo, produzir efeitos sociais e estruturais mais amplos e profundos. Tal interpretação leva a educação sociocomunitária mais perto da educação popular que da pedagogia social.

Esta interpretação não faz da educação sociocomunitária uma subsidiária da corrente que vem ganhando a hegemonia no campo das práticas socioeducativas, defensora da “inclusão dos excluídos”. Antes, ainda que reconheça o seu caráter não hegemônico – mas rechace a condição subordinada que lhe é oferecida – esta interpretação faz da educação sociocomunitária uma fonte de crítica atenta e resistência. A expressão da educação sociocomunitária no campo das práticas socioeducativas pode ser, deste modo, um olhar problematizador e inconformado, atento a brechas e propositor de alternativas.

No que se refere à atuação do campo das práticas socioeducativas em relação aos jovens das camadas populares, a educação sociocomunitária pode destacar os limites das propostas de “cidadania”, “protagonismo” e “voluntariado” oferecidas pelas políticas públicas de juventude. Pode fazer isto, trazendo à tona, notadamente, a noção de lógica societária – que destacará, da cidadania, sua dimensão participativa e a dos direitos conquistados por lutas populares ao longo da história.

5. A juventude e o campo das práticas socioeducativas

Como foi indicado anteriormente, os jovens das classes populares no Brasil vivem em uma situação dilemática: de um lado, o reconhecimento de seus direitos, a expansão do acesso à escola e o aumento da escolaridade; mas, de outro, dificuldades imensas no mundo do trabalho, altos índices de evasão escolar e dados alarmantes a respeito da violência. De modo mais específico, agora, como tem sido a relação destes jovens pobres com a educação?

Peço licença para fazer novamente breves notas sobre a educação escolar, especialmente o ensino médio, que já foi discutido no item 3. Depois, de modo mais acurado, tratarei do campo das práticas socioeducativas.

O acesso ao ensino médio era uma clássica marca da condição juvenil que, entretanto, outrora era pouco ou nada acessível aos jovens pobres. Revelava-se o caráter restrito da própria condição juvenil e da assim chamada moratória social. Os jovens pobres viviam uma verdadeira exclusão do ensino médio, causada pela falta de capital econômico para a família sustentar filhos por longos períodos “improdutivos”, pela pressão ou mesmo desejo do jovem de logo ingressar no mundo do trabalho, pelo *ethos* das classes populares em relação à escola (que não apostavam no ensino como a forma mais segura

de manutenção da sua posição social) (BOURDIEU e PASSERON, 1975), a distância entre culturas escolar e culturas das classes populares e o caráter preparatório e propedêutico do ensino médio – em sua origem, destinado a preparar filhos das camadas médias e altas para o ensino superior (SPOSITO, jul.-dez. 2008).

A massificação do ensino médio no Brasil, nas últimas décadas, caracterizou-se como uma expansão degradada (PEREGRINO, jan.-jun. 2005) e uma inclusão excludente (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1999), dadas as condições precárias das escolas e do ensino destinado aos filhos das classes populares. No interior desta educação, como já demonstrado, apesar de seu rápido crescimento, encontram-se altas taxas de evasão e repetência, baixo aprendizado e tensões. Desde o final da década passada, em um novo sinal revelador das dificuldades deste nível escolar fazer sentido aos educandos das classes populares, passou a haver decréscimo do número de matrículas no ensino médio (CORBUCCI, 2009) – ao mesmo tempo em que emenda constitucional tornou obrigatória a sua frequência.

Se há indefinições sobre o caráter do ensino médio e falta de sentido, entretanto, é preciso lembrar que sua expansão também é fruto de anseios e lutas sociais pela transformação do acesso à escola pública em direito. Devemos citar, novamente, que temos hoje o maior nível de escolaridade já alcançado pela juventude na história de nosso país. Para a maioria dos jovens das camadas populares que concluem o ensino médio, isto é considerado como uma vitória, já que, normalmente, deste modo já superaram o nível de escolaridade dos seus pais. (SPOSITO, jul.-dez. 2008).

Mas o olhar da educação sociocomunitária foca prioritariamente a educação oferecida aos jovens das classes populares no campo das práticas socioeducativas, aquelas ações que combinam o social com o educativo, em geral via organizações da dita sociedade civil em parceria com Estado e empresas, para educandos que pertencem às camadas populares e que são tidos como excluídos, em risco e/ou vulneráveis: “[...] é preciso reconhecer que, de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não-escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada.” O mundo educacional tende a oferecer aos jovens pobres não apenas uma “proposta escolar precária”, mas também a “participação obrigatória em programas educativos”. (SPOSITO, jul.-dez. 2008, p. 90).

Se outrora, no período de formação do campo das práticas socioeducativas, foi importante a noção de educação popular – em que o “social” era interpretado como injustiça estrutural – e de educação não formal – cuja ênfase eram as práticas educacionais alternativas -, predomina atualmente o conceito de que o campo destina-se à inclusão dos excluídos, por meio da civilização dos desqualificados.

Um exemplo forte deste predomínio é dado pelos “projetos” com jovens que lidam com esportes e artes. Em geral, os principais objetivos propalados pela instituição ou projeto não se relacionam ao que há de intrínseco ao esporte e à arte, nem mesmo ao lúdico, mas, antes, à “inclusão” e “prevenção”. (SPÓSITO, SILVA & SOUZA, maio-ago. 2006, GROppo, 2012). Esta é uma tendência observada inclusive em ações bastante elogiadas por alçarem alguns jovens artistas à profissionalização, como a organização não governamental estudada por Freitas (2006), que forma bailarinos na periferia de Fortaleza, cujo processo educativo visa explicitamente, sobretudo, estimular crianças e jovens a “incorporar as disposições de um *habitus* diferente do que trazem do lugar social de origem” (p. 10), tal qual uma missão civilizadora.

Mais característicos das práticas socioeducativas destinadas aos jovens são os programas de transferência de renda voltados à população juvenil. Estudos de Marília Sposito (SPOSITO, jul.-dez. 2008, SPOSITO & CORROCHANO, nov. 2005) sobre alguns destes primeiros programas, como o Agente Jovem, o Programa Civil Voluntário (do governo federal, ainda no tempo de Fernando Henrique Cardoso) e o Programa Bolsa Trabalho Renda (do governo municipal de São Paulo, na gestão de Marta Suplicy), indicam que eles estruturaram certo padrão para as intervenções socioeducativas e as políticas públicas para as juventudes pobres no Brasil. Padrão que, até o momento, me parece que o ambicioso conjunto de ações estruturada em torno do ProJovem tem mantido em linhas gerais. Este padrão se fundamenta no seguinte tripé:

- Transferência de renda: os jovens recebem uma bolsa de pequeno valor, cuja manutenção depende de que o jovem cumpra algumas condicionalidades – além da frequência à escola, a realização das atividades abaixo citadas;
- Programas educacionais: os jovens bolsistas são obrigados a frequentar atividades socioeducativas, de pretensão caráter não formal;
- Atividades comunitárias: eles também são obrigados a planejar e realizar ações benéficas à “comunidade” local.

As atividades socioeducativas oferecidas por estes programas de transferência de renda, ainda que não escolares, não podem ser considerados exatamente como “não formais”. Primeiro, não há liberdade para escolher participar ou não das atividades socioeducativas, o que subverte uma das características associadas à educação não formal, a livre escolha. Segundo, tais programas educativos, ainda que normalmente realizados por organizações não governamentais, são cada vez mais dependentes das verbas públicas e das legislações e certificações estatais.

Questionamentos semelhantes podem ser feitos ao caráter supostamente voluntário e protagonista das atividades comunitárias. O caráter voluntário das atividades comunitárias é claramente subvertido quando passa a ser uma exigência, uma contrapartida à bolsa. O protagonismo também é algo frágil, apenas um chavão, não apenas pela participação obrigatória, mas pela pequena participação efetiva dos jovens nos processos decisórios e na elaboração das ações. (LEÃO, 2004).

Spósito, Silva e Souza (maio-ago. 2006) consideram que há um excesso de exigências e expectativas em relação aos jovens pobres que participam dos programas de transferência de renda. Trata-se de jovens com menor capital econômico, muitas vezes com menor capital cultural, obrigados a frequentar a escola, atividades educativas extra-escolares e ainda a se responsabilizar pelo “desenvolvimento local”, justo em lugares que tendem a ser “abandonados” pelo Estado e pouco servidos de recursos e equipamentos públicos. A própria carência de recursos públicos contribui para o baixo impacto das atividades comunitárias, que costumam ser ações como limpeza de ruas e parques, campanhas de vacinação, cuidado de idosos, palestras em escolas etc.

Quanto aos programas educativos, é marca de boa parte deles, segundo Geraldo Leão, a pedagogia da precariedade. (LEÃO, 2004). As atividades socioeducativas tendem a se dar com poucos recursos e materiais e baixa preparação dos educadores e podem reforçar ideia “de que não é preciso oferecer muito aos pobres”. (SPÓSITO & CORROCHANO, nov. 2005, p. 161). Em geral, aqueles programas de transferência de renda destinam muitas horas a atividades educativas com o tema “cidadania”. Mas, neste caso, as atividades tendem mais ao ensino da “civildade” (bons modos e socialização) e menos ao ensino da cidadania como a conquista e o exercício dos direitos do cidadão: “é como se os jovens pobres estivessem precisando, apenas, de cursos para ensiná-los como devem se comportar e menos de uma rede de serviços de

proteção e de qualidade, o acesso a bens culturais não disponibilizados em nossa sociedade para a maioria e a possibilidade de intervenção na esfera pública e política”. (SPÓSITO, jul.-dez. 2008, p. 94). As atividades educativas de “inserção no mundo do trabalho” caracterizam-se menos por uma real inserção neste mundo e mais pelo objetivo de criar “disponibilidade” e hábitos para o mercado do trabalho, nos quais eles tendem a se engajar em ocupações precarizadas e que exigem pouca ou nenhuma especialização. (LEÃO, 2004).

Sob os lemas da promoção da cidadania e da inclusão no mundo do trabalho, assim como naquelas atividades esportivas e artísticas, o campo das práticas socioeducativas se erige em torno de certos objetivos mais ou menos velados, em especial, o de civilizar e gerir o tempo livre dos jovens pobres (LEÃO, jan.-jun. 2008, SPÓSITO & CORROCHANO, nov. 2005, LARANJEIRA & TEIXEIRA, jan.-abr. 2008).

As tendências no interior do campo das práticas socioeducativas, no que se refere aos jovens pobres, mas também em relação a outras categorias sociais preferencialmente atendidas, como as crianças em situação de “vulnerabilidade social” e os adolescentes “em conflito com a lei”, apontam para a generalização de certa práxis comunitária. Práxis comunitária é o termo usado por Marcos Francisco Martins (dez. 2007) para se referir ao tipo de ações desenvolvidas preferencialmente pelo campo das práticas socioeducativas: ações locais destinadas à “inclusão social”, à gestão do tempo livre e à promoção da civilidade, sem uma concepção crítica a respeito das estruturas sociais ou dispostas a transformar tais estruturas. Esta práxis comunitária, no meu entender, compartilha com o princípio comunitário a intenção de valorizar o cuidado, a segurança e a construção da identidade. Mas, do modo como ela vem sendo atualmente cultivada pelo campo das práticas socioeducativas, me parece ser mais um caso, entre tantos outros observados ao longo do tempo, de cooptação do princípio comunitário pela lógica sistêmica, já que esta práxis comunitária costuma estar a serviço do apaziguamento social mais do que à solução das mazelas por que passa a população envolvida.

A práxis comunitária, neste modo deteriorado e cooptado, tende a se generalizar nas intervenções socioeducativas para os jovens pobres. Primeiro, no estímulo ao voluntariado, considerado como solução para os problemas sociais em nível local – estímulo que, na verdade, é feito para crianças e jovens de todas as classes sociais.

Segundo, na obrigatoriedade de que jovens engajados em programas de transferência de renda realizem ações de “desenvolvimento comunitário”, como contrapartida à bolsa que recebem – criando-se o paradoxo da “ação voluntária obrigatória”, o “dever do voluntariado para os jovens pobres” (SPÓSITO, jul.-dez. 2008, p. 92). Há, ainda, a práxis comunitária que tem caráter coercitivo, na qualidade de serviços comunitários, com base no ECA, que devem ser realizados por adolescentes em conflito com a lei, sob o risco da internação caso não sejam cumpridos. Enfim, aparentados aos serviços comunitários definidos pelo ECA, os serviços comunitários estabelecidos como alternativa ao encarceramento para jovens e adultos que cometeram crimes menores e não foram considerados como perigosos à segurança pública.

É claro que é possível apontar aspectos positivos neste processo em que a práxis comunitária se generaliza no interior do campo das práticas socioeducativas. Há, em primeiro lugar, o reconhecimento pelo Estado e sociedade da importância destas práticas socioeducativas, apesar da sua instrumentalização e da hegemonia de uma concepção que se fundamenta no paradigma da “inclusão” dos excluídos e da “prevenção”, em vez da cidadania como o conjunto de direitos conquistados pelas lutas sociais. Em segundo lugar, existem ou persistem práticas muito criativas e bem sucedidas em dados aspectos e objetivos. Não há só precariedade. Há, ainda neste ponto, certa abertura à criatividade de educadores – e muitos são bastante experimentados, formados mais na vida prática do que teoricamente – e uma salutar convivência entre educadores que têm as mais distintas formações.

Enfim, existe sempre a possibilidade, dada pela força da dialética da condição juvenil, de os jovens ressignificarem as práticas e o espaço que os mantêm juntos, criando outras formas de ser e agir ainda mais impactantes. Esta possibilidade tem como indício o fato de que este campo das práticas socioeducativas, ainda que em um grau diferente da educação escolar, é também lugar de tensão, indisciplina e insatisfação (insatisfação, por exemplo, com o valor ou atraso da bolsa, com cursos que não atendem suas expectativas e a não inserção efetiva no mundo do trabalho). (LEÃO, 2004).

O olhar da educação sociocomunitária, neste sentido, aponta os limites do objetivo da “inclusão social” das práticas socioeducativas, as falácias do discurso do protagonismo e do voluntariado e, o que tem sentido especial para o objetivo desta coletânea, a redução da cidadania à “civildade”. Este olhar defende que a práxis comunitária, pela

força da resistência e pela ação criativa de educadores e educandos inconformados, pode ter seu viés manipulador e apaziguador denunciado e rompido. Pressente, enfim, a possibilidade e a necessidade de um exercício mais efetivo e amplo do princípio societário no campo das práticas socioeducativas. Aqui, o princípio societário quer estimular a prática dos esportes e das artes, não como disfarce da “inclusão” ou mera gestão do tempo livre, mas como vivência efetiva do desempenho desportivo e estético e, ao menos, do lúdico (o dispor livremente do tempo para o cultivo de si mesmo). Aqui, o princípio comunitário concebe a cidadania como aquele exercício dos direitos do cidadão, fomentando espaços políticos de participação e crítica, em que as vozes dos jovens são ouvidas e consideradas (CARRANO, 2011), em que os jovens são estimulados a ocupar criativamente os espaços da cidade – não só como *polis*, mas também como *urbes* (FERNANDES, jan.-jun. 2012). Princípio que não teme a face generosamente “transgressora” dos direitos. (TELLES, mar.-maio 1998, p. 40).

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo In: _____; BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005
- ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul.-dez, 2002, p. 84-135. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a05.pdf> consultado em 15 de agosto de 2012.
- ANTONIO, Severino; TAVARES, Katia. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana: Adonis, 2013.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGs. *Cadernos ABONG*, n. 27 (ONGs: identidade e desafios atuais), São Paulo: ABONG/ Autores Associados, maio 2000, p. 3-27.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- _____; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 217-227.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPTÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*. Ano XII, n. 23, 2º sem. de 2010, p. 341-370. Disponível em

<http://200.206.4.13/ojs/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=73&path%5B%5D=142> acessado em 10 de junho de 2011.

CARRANO, Paulo. 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.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Elisa Guaraná de. O campo das políticas públicas de juventude e o campo político da juventude: contribuições para a reflexão. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (orgs.). **Juventude em pauta:** políticas públicas no Brasil, São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 281-306.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza.** Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

COIMBRA, Cecília M. B. NASCIMENTO, Maria Lívia do. Ser Jovem, ser pobre é ser perigoso? Imagens sobre a Juventude. *JOVENes. Revista de Estudos sobre Juventud.* Ano 9, n. 22, México D.F., jan.-jun. 2005, p 346- 363.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Sobre a redução das matrículas no Ensino Médio Regular. Texto para discussão 1421, IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Brasília, set. de 2009. Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1421.pdf. Consultado em 26/mar./2012.

FERNANDES, Renata Sieiro. Formação de educadores e o trabalho em educação não formal: juventudes, cidade e o tempo livre. *Comunicações.* Piracicaba, ano 19, n. 1, p. 57-70, jan.-jun. 2012. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1027/971> consultado em 10/fev./2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Educação formal e não-formal na vida de jovens da periferia de Fortaleza. *Anais do 30º Encontro da ANPOCS*, GT Educação e Sociedade, 2006.

_____. 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.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio-Comunitária e Educação Salesiana. *Revista de Ciências da Educação.* Ano 08, n. 14, 1º sem. 2006, p. 19-30.

GRAY, John. **Falso amanhecer.** Os equívocos do capitalismo global, São Paulo/ Rio de Janeiro: Record, 1999.

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.). **Animação sociocultural:** um propósito da educação social. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2012, p. 109-120.

_____. **Sociologia e comunidade:** ensaios sobre a imaginação sociológica e o princípio sociocomunitário. Várzea Paulista: ESATEC Editora, 2011.

_____. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*. Ano VIII, n. 14, 1º sem./2006, p. 13-150. Disponível em <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>. Consultado em 10/maio/2012.

_____. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KALOUSTIAN, Silivio Manoug (org.). **Família Brasileira**: a base de tudo. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de jovens: educação não-formal e inserção profissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008, p. 22-34. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/03.pdf> consultado em 01/fev./2013.

LEÃO, Geraldo Magnela Pereira. 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 consultado em 03/fev./2013.

_____. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. *Anais da 27ª Reunião da ANPED*. GT n. 03 – Movimentos sociais e educação, 2004. Disponível em <http://cgca.com.br/userfiles/file/Uma%20analise%20de%20um%20programa%20%20Anped.pdf> consultado em 03/fev./2013.

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.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. *Revista Histedbr Online*, Campinas, dez. de 2007, p. 106-130. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf consultado em 28/mar./2011.

_____. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 71).

_____; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil, In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, cap. 8, p. 373-418.

PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. Introdução. In:_____;_____. (orgs.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil, São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 7-21.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro. (orgs.). **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, Holambra: Setembro, 2005.

PEREGRINO, Mônica. Os jovens pobres e a escola. *JOVENs. Revista de Estudos sobre Juventud*. Ano 9, n. 22, México D.F., jan.-jun. 2005, p. 364-376.

RIBEIRO, Elaine. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. (orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**, São Paulo: Petrópolis, 2011, p. 25-44.

SANTOS, Rafael. **A publicidade e a representação da juventude**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*. V. 38, n. 2, jul.-dez. 2008, p. 83. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v33n02/v33n02a07.pdf> consultado em 15/jan./2013.

_____; SILVA, Hamilton Harley de C. E; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*. maio-ago. 2006, v. 11, n. 32, p. 238-257. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a04v11n32.pdf> consultado em 10/mar./2008.

_____; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. V. 17, n. 2, nov. 2005, p. 141-172. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf> consultado em 15/jan./2013.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal do que se trata? *Revista USP*, n. 37, mar.-maio 1998, p. 34-45. Disponível em <http://www.usp.br/revistausp/37/04-vera.pdf> consultado em 25/mar./2013.