

O PROGRAMA PROJOVEM, AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A EDUCAÇÃO (NÃO) FORMAL

PROJOVEM PROGRAM, THE SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES AND (NO) FORMAL EDUCATION

EL PROGRAMA PROJOVEM, LAS PRÁCTICAS SOCIO-EDUCATIVAS Y LA EDUCACIÓN (NO) FORMAL

LUIS ANTONIO GROPP^I
RENATA SIEIRO FERNANDES^{II}
MICAELLI SILVEIRA^{III}

RESUMO O artigo analisa os sentidos e as mudanças de formato que ocorreram no programa de caráter educativo proposto pelas PPJs (Políticas Públicas de Juventude), denominado de ProJovem Urbano, por meio de pesquisa bibliográfica, de documentos específicos e estudo de caso. A trajetória do ProJovem Urbano constitui-se em um interessante caso para analisar a natureza, os sentidos e as transformações das práticas educativas voltadas aos jovens das classes trabalhadoras no Brasil das últimas décadas. 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, em princípio, se esboçou nesse campo. Finalmente, o ProJovem Urbano busca caracterizar-se como uma ação vinculada à EJA (Educação de Jovens Adultos), voltada à certificação do Ensino Fundamental e a cursos de formação profissional. Atualmente, o ProJovem Urbano torna-se caso exemplar da variedade, fragmentação, instabilidade e mesmo irregularidade dos múltiplos programas voltados à EJA.

PALAVRAS-CHAVE: JUVENTUDE; POLÍTICA PÚBLICA DA JUVENTUDE; AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS.

^I Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Minas Gerais/MG – Brasil

^{II} Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Americana/SP – Brasil

^{III} Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Americana/SP – Brasil

ABSTRACT The article analyzes the meanings and format changes that have occurred in the educational program called ProJovem Urbano, which is proposed by the Public Policy of Youth, and this is done through a literature study of specific documents and case study. The trajectory of ProJovem Urbano is in an interesting case to analyze the nature, the senses and the transformation of educational practices aimed at young people of the working classes in Brazil in recent decades. Initially, the educational programs that inspired the ProJovem Urbano are exemplary cases of the formation of the field of socio-educational practices in Brazil and its relation to non-formal education and social assistance. Subsequently, they are also examples of not emptying the formality that, at first, was drafted in this field. Finally, the ProJovem Urbano be characterized as a linked action to Young Adult Education, focused on the certification of primary education and vocational training courses. Currently, the ProJovem Urban becomes exemplary case of variety, fragmentation, instability and even irregularity of multiple programs focused on Youth and Adult Education.

KEYWORDS: YOUTH; PUBLIC YOUTH POLICY; SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES.

RESUMEN Este artículo analiza los sentidos y los cambios que se produjeron en el programa de educación llamado ProJovem Urbano, que es propuesto por Políticas Públicas de la Juventud y lo hace por medio de estudio de la literatura, documentos específicos y estudio de caso. La trayectoria de ProJovem Urbano es un caso interesante para analizar la naturaleza y el significado de las prácticas educativas dirigidas a los jóvenes de las clases trabajadoras en Brasil en las últimas décadas, así como sus transformaciones a través del tiempo. Los programas educativos que inspiraron lo ProJovem Urbano son inicialmente casos ejemplares de la formación del campo de las prácticas socio-educativas en Brasil y su relación con la educación no formal y la asistencia social. Posteriormente, también son ejemplos de disminución de la formalidad de que, al principio, fue elaborado en este campo. Por último, el ProJovem Urbano es caracterizado como una acción vinculada a EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), que se centró en la certificación de la educación primaria y de cursos de formación profesional. Actualmente, el ProJovem Urbano se convierte en caso ejemplar de la variedad, la fragmentación, la inestabilidad e incluso irregularidad de varios programas centrados en la educación de jóvenes y adultos.

PALABRAS CLAVE: JUVENTUD; POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUD; ACTIVIDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS.

INTRODUÇÃO

O artigo analisa os sentidos e as mudanças de formato que ocorreram nesse programa de caráter educativo proposto pelas PPJs, denominado de ProJovem Urbano, a partir de bibliografia a respeito dos programas de EJA (Educação de Jovens Adultos) para jovens das camadas trabalhadoras, destacando-se Rummert. Faz isso cotejando a bibliografia e a documentação acerca do ProJovem Urbano com as noções de campo das práticas socioeducati-

vas e educação não formal.¹ Para construir a noção de campo das práticas socioeducativas (GROPPO et al., 2013), usa-se a noção de campo social de Pierre Bourdieu (1998). A noção de educação não formal utilizada se inspira principalmente em sistematização elaborada por Simson, Park, Fernandes (2001) e Garcia (2009), em diálogo com Spósito (2008) e Gohn (1999). O artigo também se baseia em um estudo de caso a respeito de um dos núcleos do ProJovem Urbano em um município da Região Metropolitana de Campinas-SP.

Este trabalho traz como possibilidade de desdobramento o embasamento teórico para algumas orientações aos próprios sujeitos do processo educacional – educadores e jovens educandos – para que, de posse de alguns saberes a mais acerca dos princípios orientadores e do *modus operandi* dos programas em que estão enredados, possam de alguma forma resistir e ressignificar tais práticas.

DESENVOLVIMENTO: O PROJÓVEM URBANO – ORIGENS E CARACTERIZAÇÃO

Nos anos 1990, tornaram-se mais visíveis e variadas no Brasil as chamadas PPJs (Políticas Públicas de Juventude), especialmente por meio de projetos e programas promovidos por governos destinados aos jovens das camadas trabalhadoras mais empobrecidas. Essas ações costumavam se amparar na ideia de que esses 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 e 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 dessas ações são programas assistenciais de transferência condicionada de renda, que atuam por meio de educação – seja essa “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

¹ Os termos não escolar e não formal, em princípio, referem-se à escola como espaço formal de educação, entretanto, autores como Garcia (2009), em suas produções teóricas, argumentam e defendem o conceito de campo como o que configura e constitui algo, valendo-se de fronteiras mais ou menos porosas e flexíveis e que são autônomos e independentes ainda que interajam e que possam ser construídos com “pedaços” ou “fragmentos” de outros campos. Sendo assim, a autora defende o conceito de não formal, não como ausência de formalidade, mas como um campo educativo que conversa e dialoga com o campo da educação formal, entretanto, sem buscar uma definição a partir dele, não tomando a escola como centralidade, mas como um ponto a que se acessa de vários ângulos. A partir de então, o termo não formal não se refere antagonicamente à escola, pois não a vê como a centralidade e a referência do fazer educação, o que não implica sua desvalorização, ao contrário, resguarda a ela o papel de ensino-aprendizagem construído e consolidado ao longo dos tempos, mas dá espaço para outras formas de educação acontecerem sem repetirem o modelo escolar. Em nosso entender, experiências totalmente desinstitucionalizadas como os movimentos ou manifestações sociais e populares, como institucionalizadas no campo da saúde, da arte, do lazer, da cultura, da política etc., museus, cinema, sindicatos e partidos, praticam educação (e não ensino) e promovem processos formativos, sem haver razão para serem reconhecidas e identificadas sempre em interface com a escola, culminando com a adoção do termo não escolar, que nesta discussão não será encampada.

não com organizações do “terceiro setor” que os operacionalizam, como o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, o Programa Serviço Civil Voluntário, o Consórcio Nacional da Juventude, o PROTEJO (Projeto de Proteção do Jovem em Territórios Vulneráveis) etc.

Spósito (2008) e Spósito e Corrochano (2005), a respeito desses programas de transferência condicionada de renda para jovens que antecederam o Programa ProJovem, afirmam 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 afirmarem que se constituía no Brasil uma rede educacional paralela (e igualmente precária) à escolar aos jovens pobres.

No final do segundo governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), segundo Spósito e Carrano (2007), havia 30 programas/projetos governamentais federais para jovens e três ações sociais não governamentais de abrangência nacional (os últimos, nascidos por indução do Programa Comunidade Solidária). Essas 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 dessas PPJs (assim como de outras políticas sociais) nos governos FHC, segundo 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.

O ProJovem original, criado em 2005, apresentava-se como um esforço de integrar 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 de idade, o primeiro ProJovem era destinado a jovens de 18 anos a 24 anos de idade. Também, o ProJovem assumia-se como curso de ampliação da escolarização, podendo ser considerado como parte da EJA (Educação de Jovens e Adultos), 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 conservou a “Ação Comunitária” (50 horas). Eram previstas 1.600 horas de “curso” (1.200 presenciais e 400 horas não presenciais) em 12 meses, com bolsa mensal de R\$100,00. Ao término do curso, os educandos realizavam um exame nacional externo para a certificação no Ensino Fundamental.

O ProJovem Integrado, implementado em 2008, propunha conjugar as distintas ações nacionais dos ministérios relativas aos jovens. A proposta consiste 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 MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome);
- Modalidade II: ProJovem Urbano: reestruturação do Programa ProJovem original, a cargo da SNJ (Secretaria Nacional da Juventude, vinculada à Secretaria da Presidência da República) – 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 MTE (Ministério do Trabalho e Emprego).

O ProJovem Urbano, a modalidade que 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 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – que afirma “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 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 tornar-se um Programa permanente e abrangente.

A modalidade II, Urbano, destina-se aos jovens de 18 anos a 29 anos de idade 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 **também** nas unidades prisionais e unidades socioeducativas de privação de liberdade (único caso em que poderia incluir jovens de 15 anos a 17 anos de idade), no que seria descrito como ProJovem Urbano Prisional.

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 o seu público potencial, como dito, para jovens de 18 anos a 29 anos de idade que não completaram o Ensino Fundamental, mas que ao menos saibam ler e escrever – estimados em nove 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 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008b).

A coordenação do ProJovem Urbano pelo SNJ se mantém até 2011, quando passa ao MEC – especificamente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Conservou-se a estratégia de acordos com Estados e municípios com mais de 200 mil habitantes. Até 2011, municípios com menos de 200 mil habitantes depen-

diam 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 2.400 a 3.200 alunos. Cada núcleo opera com até cinco turmas com 40 alunos (excepcionalmente, até 20 alunos), com no mínimo 150 e no máximo 200 alunos. 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) (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008b).

O Projeto afirma que cada Unidade Formativa do curso é composta por um Eixo Estruturante que articula cinco “conteúdos” de Formação Básica (relativos às cinco áreas de conhecimento previstas pela LDB – Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências da Natureza), um de Qualificação Profissional (composta pela Formação Técnica Geral, por um dos Arcos Ocupacionais dos 23 previstos e pelo POP [Projeto de Orientação Profissional]), um de Participação Cidadã (com reflexões sobre conceitos básicos e PLA [Plano de Ação Comunitária]) e aulas de Informática. Cada eixo estruturante possui também cinco 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, seis Unidades Formativas e 26 horas que o educando dedica semanalmente ao curso, em um total de 2.000 horas. À Formação Básica são destinadas 1.092 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.

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 sete municípios selecionados como amostragem (BRASIL, 2010).

Em 2006, ainda no ProJovem original, 51% de estudantes eram do sexo feminino, 66,5% eram negros ou pardos e 54% tinham filhos (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 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, s.d.). Em 2007, a evasão aumentara para 57% (RUMMERT e 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). 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 e NONATO, 2012).

O público matriculado passou a ser predominantemente feminino. Em 2012, 61% dos atendidos eram mulheres (FERREIRA, 2013), muitas delas mães, constatação que motivou a que, em 2012, fosse decretado que os núcleos abrissem salas de acolhimento para os

filhos dessas educandas. Mas o público manteve as demais características, no que se refere à condição étnico-racial e à trajetória escolar.

Isto posto, este artigo, a seguir, com base em pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, busca continuar a refletir a respeito dos sentidos da educação no ProJovem Urbano, focando os cursos de Formação Básica. O artigo também aborda a 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 desse Programa no campo das práticas socioeducativas tornou-se outro importante problema, a partir do qual se refletirá a respeito dos 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.

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 já, vale o alerta em relação à ambiguidade, heterogeneidade e multiplicidade de sentidos possíveis atribuídos ao termo educação não formal. A própria história desse termo referenda essa assertiva. Desde o final dos anos 1960, o termo educação não formal aparece oficialmente pela via do Banco Mundial, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação à Ciência e à Cultura), do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) 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 no *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 esses dois campos, o formal e o não formal, concebendo-os como autônomos e independentes (GARCIA, 2009), logo, tendo 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 sobre o 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 disso, 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 ao 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, nesses 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 a 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 esses termos se relacionam.

Desenvolvendo este questionamento, alguns pesquisadores das práticas educativas efetuadas pelo “terceiro setor”, com base em um conjunto de ações que tinham 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, orientada para as necessidades dos grupos envolvidos, não apresentando hierarquização, não visando certificação e acontecendo por meio de metodologias variadas (PARK, FERNANDES e CARNICEL, 2007; PARK e FERNANDES, 2005; SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001).

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, s/p). Sem perder de vista esse sentido, alguns autores que definem o conceito de educação não formal, como a própria Gohn (1999), destacam a importância dessa modalidade para a formação para o trabalho, com os movimentos sociais e o associativismo. Gohn inclui nesse 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.

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).

Para a noção de educação não formal apresentada, 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, nesses 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 essa 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 desse campo educacional em formação, o das práticas socioeducativas, vinham se constituindo.

Define-se práticas socioeducativas como ações de caráter educacional com objetivos de intervenções em questões tidas como “sociais”, cujos educandos tendem a ser sujeitos das classes populares que sofrem algum tipo de problema social (GROPPO et al., 2013). Em relação a educandos adolescentes e jovens das classes populares, essas práticas não apenas incluem as medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, mas também projetos educativos de caráter não formal que buscam atuar em outros problemas sociais que os afetam, como a evasão escolar, o desemprego, a gravidez precoce, a drogadição, entre outros.

Começa a aparecer, entre os discursos das ações socioeducativas, o objetivo de “incluir” os “excluídos” no sistema social e econômico, sob grande influência de instituições supranacionais de desenvolvimento, com a UNESCO e o Banco Mundial. A nova ideologia do desenvolvimento dessas instituições, elaborada, por exemplo, por Sen (2010) e Rodríguez (2003), vem afirmar que a “exclusão” se deve ao fato de que esses 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 esses sujeitos excluídos acessem saberes ou que desenvolvam qualidades requeridas para uma mínima inclusão no sistema social, político e econômico, como cidadãos ativos e sujeitos produtivos (CASTRO, 2009, SOUZA, 2009).

Ao considerar que o campo das ações socioeducativas, no Brasil, tende a assumir esse 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 torna-se a capacidade de viver em sociedade, ou seja, é muito mais “civildade” do que a condição de sujeito de direitos (SPÓSITO, 2008). A formação para o trabalho transforma-se em aquisição de capacitações que fazem 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 sobrevida na educação propalada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST]) (GADOTTI e 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. Ou, então, como sinônimo de inclusão social, ou seja, incluir o sujeito outrora excluído já configuraria uma “transformação”.

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 torna-se 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 (SOUZA, 2009), seja pela via do compulsório, como contrapartida a uma bolsa, nos Programas de transferência de renda (SPÓSITO e CORROCHANO, 2005). Entretanto, é possível lançar uma hipótese, a se verificar no caso do ProJovem Urbano.

Essa hipótese, por um lado, relativiza a tese do esvaziamento da não formalidade do campo das práticas socioeducativas. Por outro lado, reforça-a. Afirma-se que é relevante o legado da educação não formal na atualidade do campo das práticas socioeducativas, inclusive no ProJovem Urbano – apesar de ele 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 desse campo educacional. Esse legado contém expressões e possibilidades de práticas alternativas às hegemônicas, seja nas brechas dos programas oficiais, seja como resistência em projetos e organizações mais autônomos. Entretanto, tal legado pode se fazer presente apenas em termos, formas ou ideias que tiveram relativizados os seus sentidos progressistas ou alternativos originais, sentidos oriundos tanto da educação não formal quanto da educação popular, e que foram preenchidos com conteúdos mais afins ao paradigma hegemônico, como: cidadania, trabalho, participação e transformação.

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 prefixados – como já discutido.

Pode se considerar que, em princípio, a não formalidade do ProJovem Urbano só aparece como resquícios de práticas e projetos que o antecederam e inspiraram, em elementos como: o professor especialista também atua como 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 professor e aluno (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, isso 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.

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 dessa 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 PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos).

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). Essas 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 falta de política de universalização dos direitos, como a educação.

A análise de programas para a 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.

Há que se argumentar 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.

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 essas 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 nesse contexto específico. Enfim, se os sujeitos efetivos do processo educativo (educadores e educandos) buscam dar algum

sentido próprio a essas práticas educativas, inclusive recuperando elementos inovadores da educação não formal.

A PESQUISA DE CAMPO

Ao longo do primeiro semestre de 2014, realizou-se uma pesquisa de campo a respeito do Programa ProJovem Urbano, em um município da Região Metropolitana de Campinas-SP (RMC). 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 essa tarefa é realizada por organizações do “terceiro setor” ou mercado social.

O Programa oferece vagas para educandos com idades entre 18 anos 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 [Presidência da República, 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 sete 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, cinco eram responsáveis pela Formação Básica, um pela Qualificação Profissional e um 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 algum 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 20h às 22h, com um intervalo de 15min, de segunda à 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 nesse período. As crianças maiores brincam em outros ambientes da escola durante as aulas, apenas ficando com as mães as crianças de colo. Essa 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 imprevistos 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. Com relação à Participação Cidadã, não foi possível acompanhar as atividades desenvolvidas.

Chama a atenção também o alto grau de formalização das aulas. Avaliamos que isso destoa do que é proposto pelo Projeto Pedagógico Integrado (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 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 professor 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 professor 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 citar que o Projeto alude, em diversos momentos, ao insucesso da educação escolar regular em relação a esses jovens estudantes, contribuindo para produzir sua “exclusão” – como no seu capítulo 4º. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008a).

Há, portanto, dificuldade em romper com o ensino escolar de tipo “tradicional”, ou seja, 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 no 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 às 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 entendedes (sic) 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 e MELO, 2012). Se isso 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 isso) 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 nesse município da RMC chegou a funcionar em três unidades, com cinco 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 dessa 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 desse coordenador: a redução da procura pelo ProJovem Urbano, bem como a sua significativa taxa de evasão, se deve ao fato de ele 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 a esses 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 anos e 29 anos de idade e não ter completado o Ensino Fundamental, é verdade que o número de jovens nessa 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 nessa condição, incluindo o Sudeste do país (BOLETIM JUVENTUDE INFORMA, 2014; AGÊNCIA BRASIL, 2013; 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 nessas aulas, 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 essa 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 (D.C. 2014).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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: esse esvaziamento 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, isso não significa que tal caráter não se expressa mais. Ao contrário, esse caráter inovador da educação não formal reaparece nas brechas desses 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 essa 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 lembrança 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 de eles serem hegemônicos pelos que defendem o paradigma da “inclusão social”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga R. de M.; PARK, Margaret B. e FERNANDES, Renata S. (orgs). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da UNICAMP/CMU, 1989.

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.

BOLETIM JUVENTUDE INFORMA. *Participatório-Observatório Participativo da Juventude da Secretaria Nacional de Juventude/SNJ e Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada/IPEA, n. 1, ano 1, ago./2014*. Disponível <http://juventude.gov.br/articles/par>

icipatorio/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: Papyrus, 1998.

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. Consultado em 27/jul./2015.

BRENNAN, Barrie. Reconceptualizing non-formal education, **Internacional Journal of Lifelong Education**, vol. 16, n. 3 (may/june), 1997, p. 185-200.

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.

COOMBS, Philip H. **A crise mundial da educação.** SP: Ed. Perspectiva, 1986.

COOMBS, Philip H. Nonformal Education: Comparative Studies. **The International Encyclopedia of Education.** Research and studies. Vol. 6; M – O, p. 3.536-3.558, 1985.

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.

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. **36a Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia, 2013. Disponível 36reuniaio.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt18_posteres_aprovados/gt18_2846_texto.pdf. Acesso em 10/maio/2014.

GADOTTI, Moacir & GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**, 2. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal.** Institut International des Droits de L'enfant (Ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 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 18/02/2015.

GARCIA, Valéria A. **A educação não formal como acontecimento.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

GOHN, Maria da G. Educação não formal na pedagogia social. **Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em 18/02/2015.

GOHN, Maria da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**, SP: Ed. Cortez, 1999.

GROPPO, Luís Antonio et al. **Sociologia da Educação Sociocomunitária**: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Editora Setembro, 2013.

KONDER, Leandro. Walter Benjamin. **O marxismo da melancolia**, 2. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1989.

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, 2012, p. 853-848.

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.

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 portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em 8/set./2012.

PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: UNICAMP/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. e CARNICEL, Amarildo (orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Editora Setembro; Campinas: UNICAMP/CMU, 2007.

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.

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 n. 11.129, 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/l11692.htm. Acesso em 2/mar./2015.

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.

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**, 1 (2), jul./dez., 2003.

RUMMERT, Sonia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Síffo**. Revista de Ciências da Educação, 2, p. 35-50, 2007.

RUMMERT, Sônia M.; ALBEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013, p. 717-738.

RUMMERT, Sônia M.; 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, 2010, p. 511-528 e p. 595.

SALGADO, Maria U. (org.). **Manual do educador**: orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

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.

SOUZA, Regina M. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira. Adolescência e Conflitualidade**, 1 (1): 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. 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>. Acesso em 15/jan./2013.

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 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, nov. 2005, p. 141-172. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf>. Acesso em 15/jan./2013.

TOMMASI, Livia de. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não governamentais brasileiras. **JOVENes**, v. 5, n. 22, 2005, p. 246-267.

VENDRAMINI, Célia R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 27, n. 72, mai./ago., 2007, p. 121-135. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>. Acesso em 12/nov./2013.

Submetido em: 25-8-2015

Aceito em: 16-6-2016