

Práticas socioeducativas e jovens no sul de Minas Gerais

LUÍS ANTONIO GROPPPO¹

LÍVIA SILVA MACEDO²

Resumo

O campo das práticas socioeducativas, combinando o educativo com objetivos que visam à intervenção social, tem crescido no Brasil nos últimos anos, desenvolvendo-se a partir da educação popular e da educação não formal, vindo a predominar nele o paradigma da “inclusão social” dos “excluídos”. O artigo caracteriza as práticas socioeducativas para adolescentes e jovens em um município do sul de Minas Gerais, por meio de levantamento de dados e entrevistas, e também as concepções de jovem e juventude, segundo as gestoras de cinco dessas práticas. Reiteram-se características do campo encontradas em outros locais pesquisados, incluindo concepções estereotipadas sobre a juventude. Contudo, práticas heterodoxas vindas de movimentos sociais e da universidade pública indicam possibilidades criativas nesse campo, incluindo uma noção de jovem mais consistente, na qual ele é tido como um sujeito social.

Palavras-chave: Juventude. Educação não formal. Movimentos sociais.

Abstract

The field of socio-educative practices, combining education with goals aimed at social intervention has grown in Brazil in recent years, developing from the popular education and non-formal education, coming to dominate it the paradigm of “social inclusion”. The article characterizes the socio-educative practices for adolescents and young people in a city in the South of Minas Gerais, Brazil, through data collection and interviews. Also, young concepts and youth under the managers of five of these practices. They reiterate to field characteris-

tics found in other areas surveyed, including stereotyped conceptions of youth. However, heterodox practices coming from social movements and public university indicate creative possibilities in this field, including a sense of youth more consistent, in which the young is regarded as a social subject.

Keywords: Youth. Non-formal education. Social movements.

Resumen

El campo de las prácticas socioeducativas, combinando el educativo con objetivos que apuntan a la intervención social, ha crecido en Brasil en los últimos años, desarrollándose a partir de la educación popular y de la educación no formal, venido a predominar en él el paradigma de la “inclusión social” De los “excluidos”. El artículo caracteriza las prácticas socioeducativas para adolescentes y jóvenes en un municipio del sur de Minas Gerais, por medio de la encuesta de datos y entrevistas. También, las concepciones de joven y juventud según las gestoras de 5 de estas prácticas. Se reiteran características del campo encontradas en otros lugares investigados, incluyendo concepciones estereotipadas sobre la juventud. Sin embargo, prácticas heterodoxas provenientes de movimientos sociales y de la universidad pública indican posibilidades creativas en este campo, incluyendo una noción de joven más consistente, en la cual es considerado un sujeto social.

Palabras clave: Juventud. Educación no formal. Movimientos sociales.

Introdução

No Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, passou a chamar muito a atenção um crescente conjunto de ações educacionais que se considerava distinto das escolares, em geral ligado ao assim chamado terceiro setor, e que, por vezes, anuncia-se como a solução de inúmeras mazelas sociais. Desde então, esse conjunto de práticas que vinculam o “social” ao “educacional” não parou de crescer e se complexificar. Este artigo tem a intenção de colaborar na compreensão dos sentidos dessas ações, aqui denominadas como práticas socioeducativas, e suas possibilidades emancipatórias.

Trata de pesquisa que, ao focar um município da porção sul do Estado de Minas Gerais, busca dar continuidade a investigações semelhantes feitas na Região Metropolitana de Campinas-SP, como parte da pesquisa com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) “Juventudes e Educação So-

ciocomunitária: os jovens das camadas populares e as relações educacionais sociocomunitárias e não formais na Região Metropolitana de Campinas”.

A pesquisa tinha como tema a participação das juventudes nas práticas socioeducativas e/ou de caráter não formal na Região Metropolitana de Campinas e no sul de Minas Gerais. Seu objetivo era realizar o levantamento inicial e a caracterização das principais ações educacionais de caráter não formal e práticas socioeducativas que envolvem as juventudes das camadas populares nessas regiões. Como metodologia, foram realizados levantamento de dados, investigações em campo de casos considerados como de grande relevância, especialmente por meio de entrevistas com seus gestores, e observação de atividades de caráter socioeducativo com jovens.

Este texto apresenta os principais resultados da pesquisa em um município do sul de Minas Gerais. Ele só foi possível pela colaboração de diversos estudantes de graduação, matriculados em disciplinas que o autor ofereceu ou orientados em iniciações científicas, quando aceitaram o convite para participar de investigações em campo que contribuíram para coletar quase todos os dados que são aqui analisados. Antes de apresentar esses resultados, considera-se que é necessário tratar de algumas definições preliminares.

As práticas socioeducativas são aqui definidas como as ações de caráter educativo cuja intenção é intervir em problemas sociais vividos por seus educandos. São ações que costumam acontecer fora dos muros escolares, para além dos sistemas formais de ensino (GROPPO *et al.*, 2013). Essas práticas têm adquirido no Brasil, nos últimos anos, os contornos de um “campo social” (BOURDIEU, 1989). O campo social é um:

[...] espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o lócus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1983, p. 19).

Entre as origens do campo das práticas socioeducativas no Brasil, devem ser citadas a educação popular e a educação nos movimentos sociais dos anos de 1960, que se mantiveram ou se recriaram nos anos seguintes e tiveram grande importância na resistência ao regime militar. Elas constituíram diversas ações de caráter educativo não escolar para populações que estavam à parte do mundo escolar, ações que buscavam,

sobretudo, intervir nos problemas sociais enfrentados pelas camadas trabalhadoras urbanas e rurais. Em seu horizonte, havia a vontade de transformar profundamente as próprias estruturas sociais, injustas e opressoras (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009).

Outra fonte importante desse campo se desenvolveu a partir dos anos de 1990: a educação não formal. Boa parte da educação não formal foi sustentada, no Brasil, por um crescente “mercado social” composto de organizações não governamentais e fundações empresariais. Então, o termo “educação não formal” parecia adequado para nomear tais intervenções educativas não escolares que primavam pela criatividade dos educadores, pela livre escolha dos educandos e pela flexibilidade de métodos e conteúdos (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

Com a crescente institucionalização desse “mercado social” e a própria formalização de suas práticas educacionais outrora “não formais”, por meio de intensa produção de legislações e regulamentações pelo Estado, a educação não formal parece ter perdido a hegemonia nesse campo em constituição. Ao mesmo tempo, a concepção dominante no campo das práticas socioeducativas tem sido mais bem definida pela pedagogia social, cuja versão mais recente (SILVA, 2010) tende a adotar o paradigma da “inclusão social”.

O sentido do “social” aqui é diverso daquele da educação popular, pois se trata menos de transformar as estruturas sociais injustas e desiguais e mais de educar o indivíduo ou o grupo “excluído” (ou “em situação de risco”, ou “vulnerável”) para que ele tenha recursos ou condições (ou “capacitações”, ou “liberdades”, ou “capital social e humano”) que o permitam ser “incluído” na sociedade vigente, a qual é vista como dada, “natural”, pouco questionada mesmo em sua versão neoliberal contemporânea.

Práticas socioeducativas no sul de Minas

Em 2014 e 2015, por meio de práticas investigativas de estudantes de graduação em disciplinas dos cursos de ciências sociais, pedagogia e história, bem como em atividades de iniciação científica, na Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL) – onde um dos autores, Luís Antonio Groppo, atua como docente –, uma série de instituições, organizações, projetos ou ações de cunho socioeducativo foi identificada no município do sul de Minas escolhido para ser pesquisado.

Contribuiu para o presente trabalho os resultados da pesquisa de iniciação científica orientada pelo autor, amparadas com bolsa PIBIC-CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Nela, as bolsistas acompanharam os estudantes a campo nas disciplinas e contribuíram com a realização das entrevistas – entre as bolsistas, a coautora deste artigo, Livia Silva Macedo

As práticas socioeducativas identificadas no município pesquisado no sul de Minas Gerais foram distribuídas nos Quadros 1 e 2. Eles são exaustivos, especialmente o primeiro, que traz aquelas ações educativas voltadas apenas a crianças – as ações para as faixas etárias distintas da adolescência e juventude não eram o foco da pesquisa. Também, refletem dados momentos dessas práticas, que, por natureza, são voláteis, frágeis e descontínuas.

Quadro 1 – Caracterização das instituições e dos projetos com práticas socioeducativas apenas para crianças no município pesquisado.

1. Fundação empresarial ligada a uma indústria do município, que oferece atividades socioeducativas para crianças de famílias de “baixa renda” de todo o município.
2. Associação beneficente: organização da sociedade civil vinculada à rede socioassistencial do município, com atividades socioeducativas para crianças de famílias “carentes” de um bairro periférico.
3. Projeto com crianças: ação de caráter socioeducativo para crianças, mantido por igreja presbiteriana.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Trata-se, portanto, de 16 atividades no total. A maioria das ações, projetos ou instituições tem cunho socioassistencial, ou seja, ações de caráter socioeducativo voltadas à inclusão social de populações consideradas “excluídas” em suas diferentes terminologias, como “vulneráveis”, em “situação de risco”, de “baixa renda”, “pobres”, “periféricas” etc. (são as três atividades do Quadro 1 e as ações 1, 2 e 3 do Quadro 2). Há também ações voltadas a esportes e/ou lazer que têm uma intencionalidade fortemente socioassistencial, ainda que não estejam ligadas à rede socioassistencial do município (são as atividades 4 e 12 do Quadro 2).

Das oito ações de caráter socioassistencial, quatro são geridas diretamente pelo governo municipal: três pela Secretaria de Ação Social (atividades 1 a 4 do Quadro 2) e uma pela Secretaria de Educação e Cultura (atividade 5 do Quadro 2). As outras quatro podem ser classificadas como projetos da

“sociedade civil”, das quais apenas a atividade 2 do Quadro 1 faz parte da rede socioassistencial do município. A atividade 1 do Quadro 1 é uma fundação empresarial, favorecida por deduções no imposto de renda da empresa que a mantém. As atividades 3 do Quadro 1 e 12 do Quadro 2 não recebem subsídios públicos e ambas têm ligação direta ou indireta com igrejas.

Quadro 2 – Caracterização das instituições e projetos com práticas socioeducativas que envolvem adolescentes e jovens no município pesquisado.

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todas essas atividades têm se enquadrado no que chamamos de paradigma hegemônico no campo das práticas socioeducativas, que visa a “inclusão social” dos “excluídos”. É o caso também das duas ações relacionadas à saúde mental e à inclusão de deficientes, a 6 (Centro de Convivência) e a 7 (APAE) do Quadro 2.

Quanto às demais, seis atividades identificadas, todas do Quadro 2, permitem vislumbrar certa diversificação do campo das práticas socioeducativas, ao lado de outras possibilidades, que não se enquadram estritamente no paradigma hegemônico.

Esse é o caso, principalmente, das ações 8 e 9, as mais heterodoxas em relação ao paradigma hegemônico da “inclusão dos excluídos”: o cursinho popular e o curso de formação política. Ambos têm trazido ou mantido muito da concepção da educação popular que, outrora, concebia os objetivos de uma educação que intervinha socialmente de modo diverso ao da “inclusão dos excluídos”. O “social” era, há um tempo, a consciência sobre as desigualdades socioeconômicas vigentes e a mobilização sociopolítica em prol da transformação dessa sociedade injusta.

Apesar de serem identificadas duas atividades ligadas a esportes e cultura que tinham objetivos mais propriamente voltados à “inclusão dos excluídos”, há outras duas ações que não se vinculam direta e estritamente ao paradigma da inclusão social: as ações 10 e 11 do Quadro 2.

A ação 10, o projeto de formação musical, é, assim como o curso de formação política, uma ação extensionista da universidade pública que não atinge apenas estudantes universitários, que será tratada novamente adiante. A ação 11, o movimento negro, segundo relatos, tem transitado de uma concepção mais assistencialista para uma concepção mais politizada e voltada à luta pela ampliação dos direitos da população negra.

Há ainda duas ações do Quadro 2 que não se vinculam facilmente ao paradigma da inclusão social e ao modelo socioassistencial dominante no campo das práticas socioeducativas: a 5 (centro profissionalizante) e a 12 (escola dominical).

A análise dessas listagens permite concluir que, nesse local, assim como observado na pesquisa de campo na região de Campinas-SP (GROPPO *et al.* 2013; GROPPO, 2015), o campo das práticas socioeducativas tem adquirido um contorno típico.

Primeiro: o predomínio das ações de caráter socioassistencial, mas com distinção entre o município mineiro e a região de Campinas. Na se-

gunda, há um maior avanço na institucionalização da sua rede socioassistencial. Nos municípios pesquisados da região de Campinas, a grande maioria das práticas socioeducativas de caráter socioassistencial é oferecida por instituições da sociedade civil que recebem recursos públicos, vinculando-se às redes municipais de assistência. No município do sul de Minas, cinco ações são geridas diretamente pelo poder público municipal. As outras quatro, vindas da sociedade civil, não se vinculam à rede, portanto não recebendo recursos públicos.

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

Terceiro: a diversidade dos tipos de ação e das organizações que as abrigam. Essa diversidade ilustra a própria colagem de camadas históricas, no que se refere às práticas socioeducativas no Brasil. Há práticas ligadas à caridade cristã tradicional, à filantropia, às concepções socioassistenciais mais recentes. Quanto aos esportes e à cultura, as intervenções podem simplesmente fazer uso delas como recurso para outro fim, que não o próprio rendimento esportivo ou fruição cultural, em especial a “inclusão social”. Mas pode haver práticas que concebem o esporte e a cultura como fins em si mesmos, preocupados, acima de tudo, com o rendimento de seus educandos, como o projeto de formação musical; ou, então, como forma de valorizar o adolescente e o jovem afro-brasileiro, por exemplo, o movimento negro.

Quarto: o predomínio de práticas socioeducativas voltadas à faixa etária adolescente da juventude (15 a 17 anos), normalmente em instituições ou projetos não exclusivos, em que adolescentes e crianças são contemplados. Isso é mais típico das organizações e práticas de cunho socioassistencial. Indicam a dificuldade de o campo proporcionar práticas socioeducativas específicas aos jovens, principalmente àqueles com 18 anos ou mais, e também de distinguir efetivamente entre si educandos crianças e jovens.

Enfim, há a possibilidade de práticas contra-hegemônicas. Nos três municípios pesquisados na região de Campinas, a contra-hegemonia foi apenas latente. No sul de Minas, em contrapartida, essas práticas contra-hegemônicas tiveram presença significativa. Ambas as práticas, o cursi-

nho popular e o curso de formação política, tiveram a universidade pública como importante base de apoio institucional e a principal fonte de seus integrantes. Isso já indica a importância de instituições, como as universidades públicas, para abrigar a criatividade e a inovação. Não foi à toa que, nos municípios investigados na região de Campinas, não havia universidades públicas.

As entrevistas e as entrevistadas

Após o levantamento de dados, foram realizadas por estudantes de graduação, como trabalho de disciplinas ou em iniciações científicas, entrevistas com gestores de cinco dessas práticas socioeducativas. O roteiro utilizado para as entrevistas focava as concepções de jovem e juventude segundo o entrevistado, principal aspecto aqui analisado, mas também trazia questões que permitiram identificar melhor as ações, seus educandos e educadores, relevantes também neste texto (Quadro 3).

Quadro 3 – Práticas socioeducativas que tiveram gestora entrevistada.

- | |
|--|
| <p>a) CRAS 1 (Centro de Referência da Assistência Social) 1 – entrevistada: assistente social e coordenadora, que há dois anos trabalha nesse CRAS.</p> <p>b) Projeto esportivo – entrevistada: psicóloga e coordenadora geral do projeto há três anos.</p> <p>c) Núcleo ligado ao projeto esportivo – entrevistada: pedagoga e coordenadora, que há dois anos trabalha no Núcleo.</p> <p>d) Projeto de formação musical – entrevistada: coordenadora do projeto e professora da universidade pública.</p> <p>e) Cursinho popular – entrevistada: estudante de pedagogia e coordenadora pedagógica do cursinho no sul de Minas Gerais.</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pelos autores.

Chama a atenção o fato de que todas as gestoras entrevistadas são mulheres. As quatro primeiras são profissionais já com formação universitária completa. Apenas a coordenadora pedagógica do cursinho popular é uma estudante universitária, como quase todos os militantes dessa organização. De forma semelhante à região de Campinas, bem como a outras áreas do país em que o campo das práticas socioeducativas mais se institucionalizou, trata-se de um setor do mercado de trabalho importante para mulheres profissionais formadas em assistência social, psicologia e pedagogia, entre outras áreas. Ao mesmo tempo, é um campo profissional

em que é muito ampla a presença de voluntários e estagiários. Menos comum é a atuação destes que se identificam como militantes, como é o caso do cursinho popular. No caso do projeto de formação musical (projeto de extensão universitária), há a presença importante de estudantes bolsistas.

As práticas socioeducativas observadas

O CRAS 1 é uma unidade pública estatal, gerida pela administração municipal, mantida, principalmente, com recursos federais, previstos pela legislação nacional da assistência social. Tal como outros CRAS em todo o país, deve localizar-se em áreas ditas de vulnerabilidade social, atuando com famílias e indivíduos com a finalidade de “[...] prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida” (BRASIL, 2009, p. 6). Entre as atividades oferecidas, estão aquelas ligadas ao serviço de fortalecimento de vínculo, estruturadas em grupos normalmente divididos por faixas etárias, incluindo os adolescentes nas faixas de 6 a 15 anos e adolescentes e jovens de 15 a 17 anos. Os adolescentes e jovens são encaminhados pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, em sua maioria de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

O projeto esportivo, por sua vez, foi criado em 2013, a partir de projeto anterior que, na verdade, pouco foi modificado. Ele é gerido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e composto por seis núcleos. Ele atendia cerca de 3.200 pessoas, em sua maioria crianças das creches e escolas municipais, mas também adolescentes. Havia dois educadores voluntários e cerca de 30 educadores contratados para atividades relacionadas ao esporte e à cultura.

A coordenadora geral do projeto esportivo afirma que o principal objetivo do projeto é ocupar as crianças e os jovens, “tirá-los da rua”, onde a droga e o crime estão presentes, e oferecer a eles uma “nova visão de mundo”. Afirma, enfim, que “o projeto é um projeto de inclusão social. É mais do que isso, a gente quer levar oportunidades para essas crianças, muitas vezes são as únicas oportunidades que elas têm” (Entrevista concedida pela coordenadora geral do projeto).

O Núcleo oferece especificamente atividades recreativas e oficinas de futebol, dança e xadrez para crianças e adolescentes. De modo semelhante à coordenadora geral do projeto esportivo, em seu relato a coorde-

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

O projeto de formação musical é um projeto de extensão universitária da universidade pública, criado em 2009 com a intenção de ser um espaço para que alguns músicos eruditos dessem continuidade a um projeto de música de câmara outrora mantido pela administração municipal. Mas a ideia evoluiu para o objetivo de que o projeto fosse tempo e lugar para educação musical, tanto para músicos iniciantes quanto para qualquer um interessado em aprender um instrumento. Em 2015, o projeto envolvia cerca de 30 pessoas, de dentro e fora da universidade, incluídos na categoria músicos aprendizes, músicos colaboradores e músicos monitores.

A rede de cursinhos apresenta-se como um movimento social de cursinhos populares que tem como foco de atuação o acesso à universidade e à educação pública de qualidade. Atuando em diversos núcleos em alguns Estados do país, como no sul de Minas, os cursinhos buscam preparar os jovens do ensino médio não apenas para os vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também para a vida universitária. Também, problematizam as condições simbólicas e materiais de permanência na educação superior e defendem a universalização dela.

As atividades dos cursinhos populares dessa rede costumam se dividir em três momentos: as aulas das disciplinas, o tempo livre e o círculo. Os dois últimos, tidos como os diferenciais desse cursinho, são considerados como espaços imprescindíveis para a formação do jovem educando. O tempo livre é destinado ao descanso, à interação e às atividades culturais e de lazer. O círculo toma por base a concepção de Paulo Freire (2004) de círculo de cultura, quando se propõem um diálogo e uma reflexão sobre temas sociais e políticos contemporâneos ou para realizar assembleias. Nesse sentido, a rede de cursinhos populares advoga ser também um espaço de formação política.

Concepções de jovem e juventude

Busca-se fazer uso aqui das mesmas tipologias sobre as imagens e concepções de juventude aplicadas outrora, para tratar dos gestores das práticas socioeducativas na região de Campinas (GROPPO, 2015). Essas

tipologias se baseiam nos trabalhos de pesquisadores brasileiros da juventude, especialmente Juarez Dayrell (2002, 2003), inspirado em sociólogos franceses como Alain Touraine e François Dubet – ver também Geber (2010).

O Quadro 4 trata das imagens de jovens mais presentes no senso comum e nas políticas públicas. Segundo Dayrell (2003), os itens “a”, “b” e “c” costumam ser generalizadores e descontextualizados, portanto limitados no que se refere à compreensão da diversidade dos modos de viver a condição juvenil. Com base em Touraine (1998), é proposta, como contrapartida, a concepção do jovem como “sujeito social”.

Quadro 4 – Tipologia das imagens de juventude.

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

Fonte: Dayrell (2003) e Geber (2010).

Também é interessante trazer a tipologia criada por Furiati (2010). Ele apresenta nove formulações conceituais de juventude em torno de três matrizes discursivas, expostas no Quadro 5, que ajudam a complementar o Quadro 4.

É importante citar que as noções de jovem e juventude propostas por sociólogos da juventude, como Dayrell, costumam articular a ideia do jovem como sujeito social às formulações discursivas 3 (transições plurais) e 9 (cidadania ativa) citadas no Quadro V.

Quadro 5 – Matrizes discursivas e formulações conceituais de juventude.

I) Matriz Juventude como condição transitória:

1. Transição para a vida adulta (valorização do futuro e da condição adulta).
2. Culturas juvenis (foco nos modos de viver e nas formas culturais próprias criadas pelos jovens, mas que têm caráter transitório).
3. Transições plurais (reconhecimento de que a passagem para a idade adulta se tornou mais difícil no capitalismo flexível atual e de que a passagem pode se dar em um aspecto antes de outros e pode ser reversível).

II) Matriz Juventude como problema e ameaça social:

4. Problema da modernidade (transgressão das normas sociais por meio de grupos juvenis desviantes).
5. Mudança social (jovem geração como motor da transformação social).
6. Vulnerabilidade e risco social (perigo de os jovens pobres sofrerem processos de exclusão social).

III) Matriz Juventude como solução social:

7. Formulação etária (juventude como oportunidade demográfica: na atualidade, tem-se um grande contingente de jovens, em idade ativa ou produtiva, enquanto o futuro terá mais idosos e o século XX teve mais crianças).
8. Empoderamento juvenil (concepções do jovem como agente estratégico de desenvolvimento e do protagonismo juvenil, entre outros).
9. Cidadania ativa (jovem como sujeito de direitos).

Fonte: Furiati (2010).

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

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

Ser jovem é estar em plenitude, é o início de uma vida mais consciente, desfrutando-a com toda vitalidade. É a melhor fase da vida, quando se tem saúde, consciência, e tudo é belo e maravilhoso, sendo o jovem um ser iluminado (Coordenadora do projeto esportivo).

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

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

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

Percebe-se que as respostas ativam uma série das imagens ou concepções de juventude descritas nos Quadros 4 e 5. Ao se fazer a leitura dos dados de acordo com as concepções de Dayrell, preocupa-se com a presença pequena da noção de juventude como sujeito social. Abundam, sim, as imagens mais limitadas e limitadoras de juventude. Destaca-se a noção romântica e romantizadora da juventude, especialmente quando as quatro primeiras entrevistadas relacionam os jovens à moda, “fazer o que se gosta”, “vitalidade”, “iluminação” e “energia”. Também é típico o recurso retórico de, depois de elencar os aspectos supostamente positivos da juventude – justamente, a imagem romantizada dela –, tratar de aspectos ditos negativos, quando se convoca a imagem do jovem como problema. Isso é marcante na fala da gestora do CRAS, que elenca os três “perigos” da juventude: a criminalidade, as drogas e os problemas com a sexualidade.

O cultivo de imagens limitadoras sobre a juventude não explica por si só as limitações das práticas socioeducativas para jovens. Em outras palavras, o cultivo dessa retórica, que vai da imagem romântica da juventude à concepção do jovem como problema social, não leva automaticamente a prática ou a instituição à adoção do paradigma da “inclusão social”. É que, nesses quatro casos, há pelo menos uma exceção: o projeto de formação musical.

Contudo, a tendência de que essas imagens de juventude e o paradigma da “inclusão social” se complementem é forte, como indica também a pesquisa na região de Campinas. O paradigma da inclusão social tende a considerar que as causas disso estão nas fragilidades socioculturais dessas populações e que devem ser superadas especialmente por um trabalho socioeducativo que lhes forneceria capacitações, habilidades e competências. Essas aquisições tornariam possível a passagem da situação de “exclusão” para a de “inclusão”. Nesse sentido, soma-se às imagens estereotipadas sobre os jovens, que pouco ajudam a compreender os jovens reais, uma noção de inclusão social que focaliza apenas as supostas carências, faltas e falhas das populações ditas excluídas e que transforma o trabalho educativo e assistencial em uma “missão civilizatória”.

Quanto à imagem do jovem como sujeito social, ela aparece praticamente apenas no último relato, a da jovem coordenadora pedagógica. A imagem do jovem como sujeito social aparece ali não tanto pela definição que ela titubeia em dar – a juventude como transição –, mas pelo fato de que ela busca definir a condição juvenil a partir de sua experiência em coletivos juvenis. No entanto, o modo como vem a definir juventude como transição, pela sua própria indecisão e o jogo de imagens, indica que se trata antes da noção de “transições plurais” (formulação 3 do Quadro 5). Isso se reforça pelo reconhecimento de que essa fase é também de dificuldades. Os jovens passam, portanto, por diferentes grupos, pertencimentos, ensaiam a adoção de diversas “responsabilidades”, têm de aprender e decidir enquanto estão “no caminho”, atravessando a “ponte”. Como anunciado, essa concepção de transições plurais (PAIS, 2012) tem sido apresentada ao lado da noção do jovem como sujeito social, como seu complemento, já que se advoga que são os próprios jovens que devem tomar a iniciativa de dar coerência às suas diversas experiências sociais e buscar interferir nos processos que têm levado (ou dificultado) a transição para a vida adulta.

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

Esse discurso diferenciador não deve ser atribuído apenas ao fato de a entrevistada ser jovem, mas também por ser militante de um movimento social. Não é, portanto, o fator idade que, por si só, explica o caráter supostamente progressista ou conservador de um sujeito (MANNHEIM, 1968), mas também outros condicionantes sociais e experiências políticas e culturais. Tanto quanto as lições aprendidas no movimento social, contou para essa jovem coordenadora o fato de relacionar a condição juvenil com o pertencimento a coletivos juvenis.

Considerações finais

Em debates com colegas pesquisadores, alguns se demonstraram incomodados com a recorrência, nas práticas educativas não formais, de imagens estereotipadas da juventude, como a do jovem como “problema” e a noção romântica de juventude. Afirmaram que seriam necessários outros modos de se perguntar o que era, afinal, ser jovem. Os discursos tendiam a incidir nas imagens recorrentes, mas talvez não revelassem a riqueza das práticas educativas no cotidiano.

A provocação dos colegas ajudou a trazer outro olhar sobre as respostas – na verdade, sobre a resposta da jovem coordenadora pedagógica do cursinho popular. O olhar incidiu, sobretudo, sobre o modo como se fez o dito, não apenas seu conteúdo. Buscou-se transcrever o espanto da jovem com a pergunta, assim como a indecisão e, afinal, o uso de metáforas como “caminho” e “ponte”. Metáforas que ilustram não uma transição linear a uma condição adulta clara e segura, mas, antes, um trajeto difícil, instável e incerto a uma maturidade de contornos que são pouco nítidos. O relato, ao falar por metáforas, ao conseguir expressar sentimentos, trouxe mais do que pré-noções sobre a condição juvenil que pouco dizem realmente dos jovens atuais.

A singularidade desse relato e as virtualidades contidas nele vieram por trazer novos elementos e possibilidades para a análise das práticas

socioeducativas com jovens. Na verdade, entre as cinco práticas discutidas mais a fundo, duas parecem destoar do que tem sido encontrado predominantemente: o projeto de educação musical e o cursinho popular.

Em primeiro lugar, essas duas práticas indicam a importância da universidade pública, dos movimentos sociais e dos partidos políticos de índole progressista para diversificar, politizar e trazer ou recuperar heterodoxias no campo das práticas socioeducativas. Há vários exemplos históricos em que os movimentos sociais e as organizações políticas progressistas promoveram a renovação de campos da educação e do serviço social, como as campanhas de educação popular no início dos anos de 1960 e o movimento de “reconceituação” no serviço social nos anos de 1970 e 1980.

Em segundo lugar, essas duas práticas indicam a possibilidade do estreitamento do vínculo da universidade pública em relação ao campo das práticas socioeducativas, mas em sentidos distintos daquele que defende simplesmente a “inclusão social”. Poderiam ser fomentadas, por um lado, ações mais politizadoras e, por outro, ações preocupadas com o cultivo do lazer, esportes e cultura como “fins em si mesmos” e/ou direitos de cidadania, não apenas como meios para certos objetivos, tais como a pacificação social.

Em terceiro lugar, há de se cultivar a autoconsciência pelos movimentos sociais sobre a importância dessa sua presença nesse campo, atuando, diretamente, com suas próprias práticas ou influenciando educadores e instituições para que se atentem mais à formação política, para além do lema “tirar os jovens das ruas”. Aliás, a rua pode e deve ser também lugar a ser recuperado para o exercício da cidadania, lazer, esportes, cultura etc.

As próprias práticas socioeducativas, especialmente quando lidam com os jovens, podem, ao contrário de “proteger” os educandos na redoma da instituição, apresentar a eles os recursos e as riquezas culturais da cidade (FERNANDES, 2012).

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

tão grande entre os jovens educadores e militantes do cursinho popular, que este se aproxima mesmo da configuração de um grupo autogerido de jovens.

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

Recebido em: 15/05/2017

Revisado pelos autores em: 20/08/2017

Aceito para publicação em: 14/09/2017

Notas

1 Doutor em Ciências Sociais. Docente da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia, História e Teoria Social da UNIFAL. E-mail: luis.grosso@unifal-mg.edu.br

2 Licenciada em Ciências Sociais. Integra o Grupo de Estudos sobre Juventude de Alfenas, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia, História e Teoria Social da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL). E-mail: liviamacedo240@gmail.com

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Documento base – fichas de serviços. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/legislacao/Tipificacao_servicos_socioassistenciais.pdf/at_download/file>. Acesso em: 19 fev. 2015.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 117-136, jan./jul. 2002.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 40-52, set./dez. 2003.

FERNANDES, Renata Sieiro. Formação de educadores e o trabalho na educação não formal: juventude, cidade e tempo livre. **Comunicações**, ano 19, n. 1, p. 57-70, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FURIATI, Nídia Maria de Ávila. **Juventude e Estado no Brasil: a lógica constituinte do Conselho Nacional da Juventude no Governo Lula**. 2010. 360f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UnB, Brasília, 2010.

GEBER, Saulo. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. O jovem educando e o jovem voluntário, segundo gestores de práticas socioeducativas em dois municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3474.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

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

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da juventude**. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69-93.

ORTIZ, Renato. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. (Org.). **Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 5-30. (Coleção Os Grandes cientistas Sociais).

PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, p. 267-280, 2012.

SILVA, Roberto da (Org.). III Congresso de Pedagogia social. **Revista de Ciências da Educação**, ano XII, n. 22, p. 167-387, 1º sem. 2010.

SIMSON, Olga Rodrigues von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/CMU, 2001.

SOUSA, Janice. Os jovens contemporâneos e a política contra o instituído. In: GROPPPO, Luis Antonio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luis (Orgs.). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 117-156.

SOUZA, Regina. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>>. Acesso em: 2 jul.2014.

TOURAINÉ, Alain. Juventud y democracia en Chile. **Última Década**, Viña del Mar, v. 8, n. 1, p. 71-87, mar. 1998.